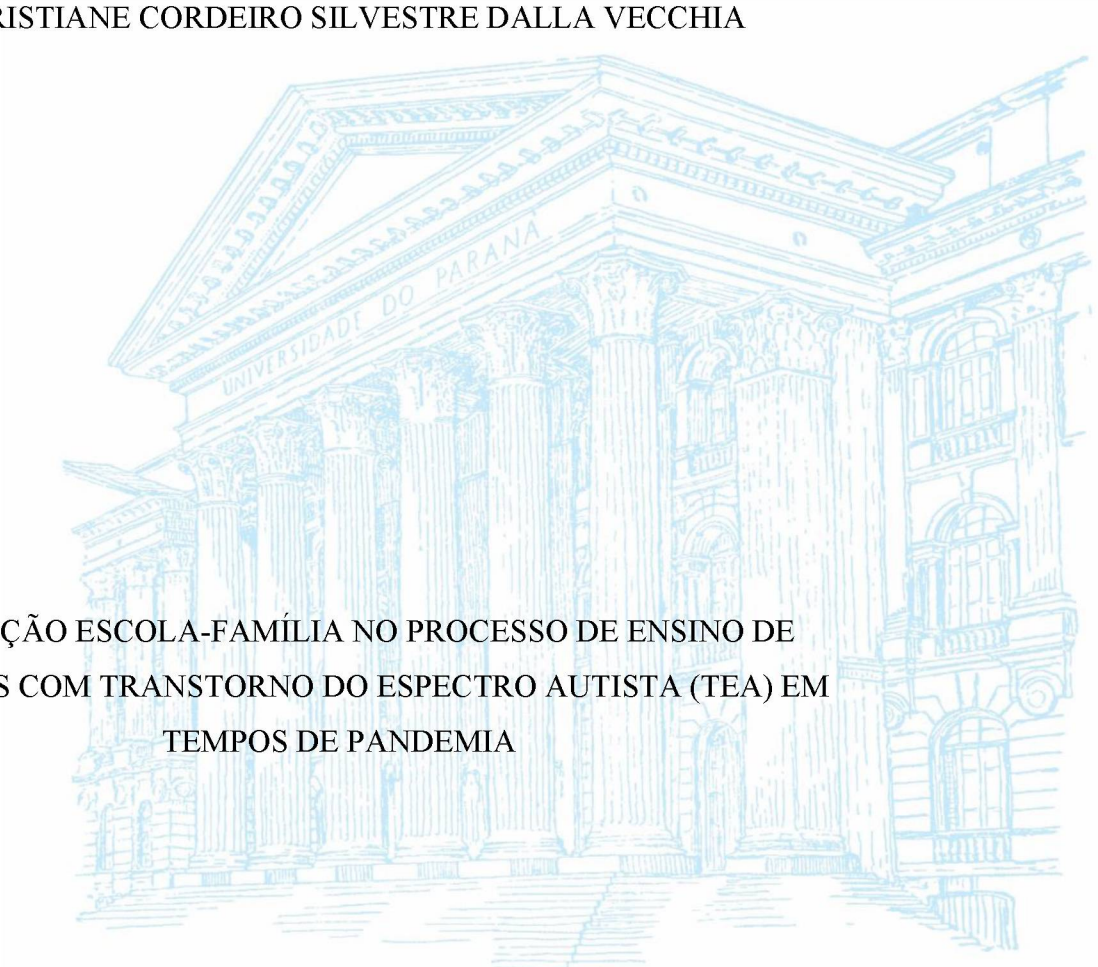


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CHRISTIANE CORDEIRO SILVESTRE DALLA VECCHIA



INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO DE
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM
TEMPOS DE PANDEMIA

CURITIBA

2022

CHRISTIANE CORDEIRO SILVESTRE DALLA VECCHIA

INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO DE
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM
TEMPOS DE PANDEMIA

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação (PPGE), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Luciane Blum Vestena

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Dalla Vecchia, Christiane Cordeiro Silvestre

Interação escola-família no processo de ensino de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) em tempo de pandemia / Christiane Cordeiro Silvestre Dalla Vecchia– Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Carla Luciane Blum Vestena

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Crianças com transtorno do espectro autista. 3. Crianças autistas – Educação. 4. Crianças com deficiência – Relações com a família. 5. Ensino a distância. I. Vestena, Carla Luciane Blum. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia seis de junho de dois mil e vinte e dois às 09:00 horas, na sala Virtual, por videoconferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **CHRISTIANE CORDEIRO SILVESTRE DALLA VECCHIA**, intitulada: **Interação escola-família no processo de ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em tempos de pandemia**, sob orientação da Profa. Dra. CARLA LUCIANE BLUM VESTENA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CARLA LUCIANE BLUM VESTENA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE), NÁDIA MARIA RIBEIRO SALOMÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB), MÁRCIA DE SOUZA LEHMKUHL (UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE, UNIARP), MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARIA VAQUERO DIEGO (ESIC UNIVERSITY). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CARLA LUCIANE BLUM VESTENA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 06 de Junho de 2022.

Assinatura Eletrônica

05/07/2022 14:27:01.0

CARLA LUCIANE BLUM VESTENA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/07/2022 10:58:21.0

NÁDIA MARIA RIBEIRO SALOMÃO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB)

Assinatura Eletrônica

07/07/2022 09:13:35.0

MÁRCIA DE SOUZA LEHMKUHL

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE, UNIARP)

Assinatura Eletrônica

04/07/2022 14:29:42.0

MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/07/2022 04:04:42.0

MARIA VAQUERO DIEGO

Avaliador Externo (ESIC UNIVERSITY)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CHRISTIANE CORDEIRO SILVESTRE DALLA VECCHIA** intitulada: **Interação escola-família no processo de ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em tempos de pandemia**, sob orientação da Profa. Dra. CARLA LUCIANE BLUM VESTENA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Junho de 2022.

Assinatura Eletrônica

05/07/2022 14:27:01.0

CARLA LUCIANE BLUM VESTENA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/07/2022 10:58:21.0

NÁDIA MARIA RIBEIRO SALOMÃO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB)

Assinatura Eletrônica

07/07/2022 09:13:35.0

MÁRCIA DE SOUZA LEHMKUHL

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE,
UNIARP)

Assinatura Eletrônica

04/07/2022 14:29:42.0

MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/07/2022 04:04:42.0

MARIA VAQUERO DIEGO

Avaliador Externo (ESIC UNIVERSITY)

Dedico este trabalho a minha filha Luana,
meu marido Lucas, meus pais Vera e
Eraldo, minha irmã Stellamaris.

Aos pais e professores de crianças com
TEA.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por me permitir chegar até esse momento com saúde, pois é com Ele no comando que o caminho se torna mais leve.

Ao meu marido Lucas, que me incentivou ao longo de todo percurso, desde prestar a prova do doutorado até o último ponto escrito nesta tese. Agradeço a ele pelas muitas madrugadas que me levou na rodoviária para eu pegar o ônibus para ir às aulas em Curitiba, por entender os momentos que estive ausente para estudar e escrever esta tese, por me apoiar, me escutar e me entender em todos os momentos de desabafos e tristezas durante esse processo. Obrigada por sempre estar ao meu lado e me encorajar a sempre seguir em frente, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas.

A minha filha que mesmo pequena esteve comigo durante parte do processo de doutorado e que hoje é quem me ensina a cada dia sobre o que é ser mãe, o que é ter esse olhar, mas principalmente me ensina a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus pais, Vera e Eraldo, que também sempre me apoiaram durante todo o processo. A meu pai, que algumas vezes abriu mão das suas obrigações para me levar até Curitiba. A minha mãe, que sempre orando pelos filhos não me esquecia, inclusive durante madrugadas que eu passava na estrada. Ambos oraram para que tudo ocorresse bem durante todo o processo de doutorado. Também agradeço a eles por me ajudaram com a Luana, para que eu pudesse transcrever e analisar as entrevistas mesmo em meio a minha mudança de Estado. Assim, estive por alguns dias na casa deles, com tranquilidade. Em todos os momentos estiveram nos bastidores me apoiando, orando, me escutando e me auxiliando no que era preciso para que eu pudesse chegar até aqui.

A minha irmã Stellamaris que sempre foi mais que uma irmã, sempre foi minha melhor amiga, foi confidente, me apoiou, me ajudou em muitos momentos, me escutou, me acolheu em meio a tantos afazeres da tese e maternidade. Ela me ajudava a entender toda essa dinâmica de estudar, trabalhar, ser mãe. É a pessoa que me orgulho muito por fazer todas essas coisas tão bem, e por quem sempre peço para ser um pouco parecida no interior, uma vez que fisicamente já nos consideram iguais.

Ao meu cunhado Felipe que sempre me auxiliou com assuntos da língua inglesa, uma vez que não a domino tanto.

A minha orientadora, doutora Carla Luciane Blum Vestena, que me acolheu, me ensinou, me desafiou a olhar por outros ângulos e me permitiu que fosse eu mesma

durante todo o processo de pesquisa, mesmo quando uma pandemia fez com que eu mudasse o ângulo da pesquisa.

A minha colega Simone por todas as trocas durante as viagens, pelo companheirismo nesse tempo, às trocas de textos, de desabaços e de escuta uma com a outra.

Agradeço ainda à Prefeitura Municipal de Guarapuava pela carta de aceite para realizar a pesquisa.

À escola por abrir suas portas e permitir que suas professoras participassem da pesquisa, e a elas por aceitarem e doar do seu tempo para essa pesquisa.

Ainda agradeço as famílias que participaram, dedicando seu tempo para esta pesquisa.

Agradeço à banca de qualificação, às professoras e doutoras Maria de Fátima Joaquim Minetto, Nádía Maria Ribeiro Salomão, Ana Aparecida Machado Barby, Cláudia Cabral Rezende, pelos apontamentos e sugestões.

E por fim agradeço a CAPES pelo incentivo financeiro neste período.

*“Através dos outros nos tornamos nós
mesmos”*

Lev Vygotsky

RESUMO

Com a pandemia da COVID-19, alterou-se a rotina escolar de muitas crianças, inclusive as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, no ambiente escolar, contavam com sala de recurso, tutores, currículo adaptado e atividades em sala de aula adaptadas a sua realidade. Contudo, com o fechamento das escolas em março de 2020, os professores precisaram se adequar às novas regras impostas pelas autoridades em saúde para contenção da COVID-19. Assim, para que o ensino dessas crianças continuasse no ambiente familiar como aconteceria na escola, foi essencial a interação escola-família nesse tempo para que as atividades escolares fossem desenvolvidas em casa com êxito. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi compreender o processo de ensino de crianças com TEA realizado em uma escola pública, a partir das interações escola-família no período de distanciamento escolar. A análise dos dados aconteceu por meio da análise do discurso pautado pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky que discorre a importância de um outro para que a aprendizagem aconteça. No contexto do presente estudo, entendeu-se que neste tempo de pandemia esse outro foram os pais em casa e os professores que prepararam materiais e atividades para estas crianças. Outros conceitos da Teoria histórico-cultural de Vygotsky (base desta pesquisa) como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a consciência, desenvolvimento humano, foram abordados na realidade da criança com TEA a fim de entender como a aprendizagem ocorre na realidade desse grupo e qual a função do mediador nesse contexto. Nesse sentido, Vygotsky relata conceitos importantes quando explica a aprendizagem com nível de desenvolvimento real, em que a criança sabe realizar sozinha as atividades, e o nível de desenvolvimento potencial, que é quando necessita de um outro para auxiliá-la e, dentro destes dois níveis, encontra-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para tanto, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, com alcance exploratório. Participaram da pesquisa três professoras regentes de turma, uma professora da sala de recurso multifuncional e três famílias de crianças com TEA, de uma escola pública do município de Guarapuava-PR. Os instrumentos utilizados foram as entrevistas com os professores e pais juntamente com as fotos e vídeos das crianças realizando as atividades e dos materiais confeccionados por elas. Concluiu-se, portanto, que interação escola-família possibilitou que as crianças com TEA, dentro das suas limitações, pudessem ter um aprendizado positivo. Assim, observou-se o conceito de ZDP neste momento de aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Interação. Vygotsky. Aprendizagem.

ABSTRACT

With the COVID-19 pandemic, the school routine of many children, including children with Autism Spectrum Disorder (ASD), who, in the school environment, had a classroom, tutors, adapted curriculum and classroom activities adapted to their reality, was changed. However, with the closing of schools in March 2020, teachers had to adapt to the new rules imposed by health authorities to contain COVID-19. Thus, in the event that, the teaching of these children continued in the family environment as would happen at school, school-family interaction was essential in this time for school activities to be successfully developed at home. In this context, the aim of this study was to understand the teaching process of children with ASD performed in a public school, from the school-family interactions in the period of school distancing. Data analysis occurred through the analysis of the discourse guided by Vygotsky's Historical-Cultural Theory, which discusses the importance of another person for learning to happen. In the context of the present study, it was understood that in this pandemic time this other person was the parents at home and the teachers who prepared materials and activities for these children. Other concepts of Vygotsky's historical-cultural theory (the basis of this research) such as the development of superior psychic functions, consciousness, human development, were addressed in the reality of the child with ASD in order to understand how learning occurs in the reality of this group and what the role of the mediator in this context. In this sense, Vygotsky reports important concepts when he explains learning with a real level of development, in which the child knows how to perform the activities alone, and the level of potential development, which is when he needs another to help him and, within these two levels, is the Proximal Development Zone (ZDP). For this, this research is qualitative, with exploratory scope. Three class regent teachers, a teacher from the multifunctional resource room and three families of children with ASD from a public school in the municipality of Guarapuava-PR participated in the research. The instruments used were interviews with teachers and parents along with photos and videos of the children performing the activities and materials made by them. It was concluded, therefore, that school-family interaction allowed children with ASD, within their limitations, to have a positive learning. Thus, the concept of ZDP was observed in this learning moment.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Interaction. Vygotsky. Apprenticeship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Dados das Professoras	23
Quadro 2 – Dados dos familiares das crianças com TEA	23
Quadro 3 – Objetivos específicos da pesquisa e os instrumentos	25

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Esquema sobre o desenvolvimento humano para Vygotsky.....	27
Figura 2– Esquema sobre a tríade escola-família-criança para processo de aprendizagem ocorrer.....	50
Figura 3 – Felipe realizando atividade de Ciências.....	73
Figura 4 – Felipe realizando atividade de pintura.....	73
Figura 5 – Lucas realizando atividade de pintura.....	74
Figura 6 –Lucas realizando atividade de pintura.....	74
Figura 7 –Tiago realizando atividade de Matemática.....	74
Figura 8 –Tiago realizando atividade de Matemática.....	74
Figura 9 – Tiago escrevendo.....	75
Figura 10 – Jogo de números e quantidade.....	75
Figura 11 – Jogo das rimas.....	75
Figura 12 – Materiais enviado para atividades de matemática.....	75
Figura 13 – Atividade de Matemática.....	76
Figura 14 – Jogo das sílabas.....	76
Figura 15 – Jogo de matemática.....	76
Figura 16 – Atividade de Geografia.....	76
Figura 17 – Jogos adaptados.....	76
Figura 18 – Atividade de coordenação e lateralidade.....	77
Figura 19 – Atividades de matemática.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APROAUT	Associação de Proteção aos Autistas
DSM-V	Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>)
FPS	Função Psíquica Superior
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno Espectro Autista
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 INTRODUÇÃO	17
2.1 JUSTIFICATIVA	19
2.2 OBJETIVOS	20
2.2.1.1 Objetivo Geral	20
2.2.1.2 Objetivos específicos	20
3 METODOLOGIA	21
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	21
3.2 PARTICIPANTES	22
3.3 LOCAL DA PESQUISA	23
3.4 Instrumentos	24
3.5 Dados éticos	25
3.6 Análise dos dados	25
4 DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CONSCIÊNCIA DA CRIANÇA	26
4.1 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DA CRIANÇA	37
4.2 DESENVOLVIMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	42
5 INTERAÇÃO: A MEDIAÇÃO E AS TROCAS	51
6 CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA	63
6.1 APRENDIZAGEM NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	78
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
8 REFERÊNCIAS	95
9 ANEXO	100
10 APÊNDICE	105
10.1 Apêndice I	105
10.2 Apêndice II	107

10.3 Apêndice III.....	109
10.4 Apêndice IV.....	111

1 APRESENTAÇÃO

“Por que você quis pesquisar sobre o Transtorno do Espectro Autista? De onde vem esse desejo?”: essas são questões que ouvi durante minha caminhada acadêmica, e tudo começou a um longo tempo, mais especificamente em 2005, com a escolha que tive que fazer naquele momento.

No final de 2005, terminava o ensino fundamental e teria que decidir que caminho seguir no Ensino Médio. Havia algumas opções como, escolher fazer um curso técnico junto ao Ensino Médio no colégio que eu estudava, fazer apenas o Ensino Médio ou me dedicar à prova do exame para entrar na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Na época, grande parte dos estudantes tentavam ingressar na UTFPR, por se tratar de um ensino médio público a nível federal muito bem conceituado. Além disso, meus irmãos já haviam estudado lá. Então, tinha uma “pressão” pessoal de que teria que seguir esse caminho, porém, a prova da UTFPR, e estudar lá, não era meu desejo, mas dos cursos técnicos que o Colégio que eu já estudava, disponibilizava apenas um me chamava atenção e fazer apenas o Ensino Médio não era o que eu queria, pois acreditava que eu podia aproveitar mais oportunidades no colégio do que fazer apenas o Ensino Médio.

Realizei a prova da UTFPR, porém sem dedicação não tive sucesso para entrar. Dessa forma, decidi escolher o Magistério, o curso técnico que mais me chamava atenção. Assim realizei esse curso junto ao Ensino Médio em 3 (três) anos. Era o curso que tinha a maior carga horária dentre todos que o Colégio disponibilizava. Lembro que, no momento que escolhi o curso, as palavras de minha mãe antes de eu realizar a matrícula foram: “Você tem certeza dessa escolha?” Minha resposta foi apenas um “sim”. Em nenhum momento, meus pais questionaram a minha escolha e sempre me apoiaram, mesmo que nessa escolha eu passava grande parte dentro do Colégio, uma vez que tinha aulas todas as manhãs e algumas tardes, além dos estágios. Nos finais de semana, eu me dedicava a realizar trabalhos e estudos do Colégio, porém me sentia realizada com tudo novo que estava por aprender neste caminho. Mas foi nessa escolha que meu desejo começou a se concretizar mais em minha vida.

O colégio tinha um “programa” que, desde o primeiro ano, os alunos do Magistério poderiam fazer os estágios em salas que tinham crianças inclusas. Desse modo, auxiliávamos essas crianças, acompanhando-as nos três anos do curso. Por este

motivo, desde o primeiro ano do Ensino Médio, eu acompanhava uma criança com Síndrome de Down.

Em consequência, uma das matérias que mais me chamava a atenção dentro do curso era a que relatava sobre deficiências e seus aspectos, sobre a educação especial e sobre inclusão escolar. Naquele contexto, em 2006, esses temas eram pouco estudados e discutidos. E foi dessa forma que percebi meu desejo em estudar sobre aprendizagem, desenvolvimento e inclusão escolar dessas crianças.

Em 2008, teria outra decisão a tomar que era a escolha da faculdade. Eu tinha um desejo de seguir a área educação e quando estudei Psicologia da Educação fiquei com dúvidas porque agora tinha dois cursos em mente: Pedagogia para seguir na carreira do Magistério ou Psicologia, para adentrar no mundo da educação por esta via. Naquele momento, optei por primeiro realizar vestibular para os dois cursos e após o resultado decidir o que faria. Na cidade que residia, o curso de Psicologia só tinha em uma Faculdade particular da cidade no turno da noite e Pedagogia tinha na Universidade Pública e nas Particulares. Assim, optei por realizar o vestibular na Universidade Pública para Pedagogia no turno matutino.

O primeiro resultado de aprovação veio do curso de Psicologia e em torno de um mês eu soube de minha aprovação em Pedagogia. Como os cursos eram em turnos diferentes e eu tinha em mente que gostaria de realizar ambos os cursos, acabei optando por realizá-los juntos. Dessa forma estudava um curso de manhã e outro à noite.

Nesta escolha, muitos me questionavam porque cursar os dois. Perguntavam se eu queria ser professora ou se eu queria atender em consultório, além de vários outros questionamentos. No primeiro momento, aproveitei o que as graduações tinham a me oferecer. Depois, quando novamente estudando sobre Psicologia da educação, do desenvolvimento e educação especial”, o desejo começou a crescer.

Eu tinha claro que meu objetivo era trabalhar juntando as duas áreas de estudo, mas havia algo maior que isso, que era o de aprofundar os estudos em áreas específicas que eu tinha desejo. Foi quando começamos a estudar sobre autismo em Pedagogia que me despertou o interesse, porém foi algo muito pequeno no curso de Pedagogia, o que o curso de Psicologia me possibilitou conhecer mais, pois além de uma matéria que estudamos sobre o assunto, tive a possibilidade de realizar estágio em uma escola especializada em Autismo na cidade que residia.

No curso de Psicologia, o último ano era dedicado aos estágios e como eu havia focado em Educação, optei por realizar um dos estágios na Associação de Proteção aos

Autistas (APROAUT), localizada no município de Ponta Grossa, cidade que residi até o ano de 2014, a qual atende crianças especificamente com laudo de autismo. Essa instituição se assemelha às Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES). É uma escola que os alunos, além da aprendizagem, têm os atendimentos com diversos profissionais.

E desta forma surgiram as inquietações para estudar sobre autismo, inclusão escolar destas crianças, os processos cognitivos, desenvolvimento, diagnóstico, de forma mais aprofundada. Dessa forma, o tema de Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia foi sobre o brincar no autismo, processo vivido dentro do estágio. Ao terminar o curso, queria continuar estudando sobre a temática. Assim, busquei o Mestrado em Educação na época em que me mudava para a cidade de Guarapuava. Observando as linhas de pesquisa dos professores, descobri que poderia continuar estudando a respeito do autismo com a Professora Dr^a. Carla Luciane Blum Vestena que me acolheu nesta temática inovadora para o PPGE de Guarapuava. Desse modo, realizamos um trabalho sobre as práticas dos professores no processo de aprendizagem com essas crianças.

Dentro destes anos, acolhi todas as leituras que não foram somente para o meu meio acadêmico, mas também profissional, uma vez que atendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no consultório. Isso me possibilitou ter outro olhar quando estudei a respeito destas crianças, dos seus pais e dos seus professores

Por fim, ao terminar o Mestrado, sentia que poderia continuar a estudar tal temática, contribuindo para meio acadêmico, profissional e pessoal. Assim, surge o desejo de adentrar no Doutorado em Educação para continuar os estudos na temática do TEA e inclusão escolar. Porém, veio a pandemia e precisou refazer todo projeto de estudo, uma vez que o projeto inicial era analisar como se dava a interação das crianças com TEA junto às demais crianças da sala de aula, em que verificava se estas poderiam auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem das crianças com TEA. Como as escolas ficaram fechadas sem previsão de retorno e como havia prazo para defesa foi preciso readequar ao projeto às questões da realidade do momento, mas não deixando desaparecer o desejo de poder contribuir com essas crianças nesse momento tão delicado de pandemia e de desfavorecimento de políticas públicas para esse público.

Portanto, continuo meu desejo de sempre estudar e ajudar este público ao qual tenho muito apreço, podendo conviver com estas crianças e ver em cada rosto o seu desenvolvimento, mesmo que a passos lentos ao nosso olhar, mas em grande evolução daqueles que com eles convivem diariamente.

2 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a interação escola-família no processo de ensino de crianças com TEA, durante o distanciamento escolar. Para tanto primeiramente fez uma busca sobre a temática no contexto de pandemia.

O TEA é considerado um transtorno que pode comprometer a interação social, a fala, as questões emocionais, bem como o cognitivo do ser humano. Com isso, esse tema tem sido precursor de muitos outros debates tanto na área escolar como na área da saúde.

Quando se percebem as características do TEA na criança, a família, por muitas vezes, não está preparada e passa por muitas dificuldades para se adaptar a essa nova rotina (PEREIRA, 2011). São terapias, uso de medicamentos, entre outros cuidados para melhor atender a criança com TEA. Além da família, a escola também é outro ambiente que precisa se adaptar.

Vargas e Rodrigues (2018) afirmaram que a inclusão escolar, fez com que as escolas precisassem modificar e criar novas formas de ensinar. Dessa forma, o mediador tornou-se parte significativa desse processo, pois ele quem acompanha, quem intervém no processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento da criança com TEA. Assim, a mediação escolar pode permitir que se produza vidas e se reconheça a singularidade de cada criança nesse processo de inclusão escolar.

No ano de 2020 houve inúmeras mudanças na nossa sociedade devido ao vírus SARS-COV-2. Uma dessas mudanças, foi o fechamento das escolas para evitar a contaminação das pessoas. Dessa forma, a escola precisou entrar no cotidiano da casa das famílias, pois as atividades escolares passaram a ser realizadas exclusivamente neste ambiente, permitindo que as famílias não só se adaptassem a essa nova rotina social, mas a uma nova rotina escolar dos filhos, o que gerou grande preocupação para pais e professores sobre a aprendizagem das crianças, especificamente das crianças com TEA.

Sabe-se que algumas das crianças com TEA precisam de uma rotina bem estruturada em seu dia-a-dia, e, partir do ano de 2020, muitas delas tiveram que enfrentar uma mudança abrupta em suas rotinas, por precisarem ficar apenas em casa, realizando atividades escolares com os familiares e deixando de fazer terapias que antes realizavam, como psicólogo, terapia ocupacional, fonoaudiólogo, entre outras.

Para entender tal cenário a respeito das crianças com TEA no período da pandemia no Brasil, buscaram-se no *Scielo* por artigos publicados no período de 2020 e 2021. Nessa pesquisa, foram utilizados os descritores autismo e pandemia. Encontraram-se apenas 2

(dois) artigos, dos quais, 1 (um) foi para análise e leitura por tratar de questões relacionadas à educação. Para completar a pesquisa, realizou-se a mesma busca no Google Acadêmico, utilizando os mesmos descritores. Com isso, encontraram-se 102 estudos, dos quais, muitos eram de Congressos on-line realizados durante o período pandêmico. Destes, 44 estudos foram selecionados para leitura, porque tratavam da temática em relação à educação escolar, especificamente.

Dentre estes estudos, foram citados alguns deles para entender o panorama do TEA no período de pandemia.

Algumas pesquisas realizadas no ano de 2020 mostram um pouco dessa preocupação com o ensino remoto, como é o caso do estudo realizado por Sousa e colaboradores (2020) em que relataram os desafios apresentados pelas famílias de crianças com TEA durante a pandemia. Neste íterim, Evêncio (2020) trouxe uma pesquisa em que relata as orientações para o processo de ensino remoto de crianças com TEA.

Cardozo; Santos (2020) relataram sobre o ingresso no ensino fundamental de crianças com TEA em meio à pandemia e avaliaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para apoio de planejamento de atividade das crianças neste período.

Vier; Silveira; Prsybyciem (2020) relataram a respeito da inclusão escolar e orientação psicológica de crianças com TEA durante a pandemia no trabalho que teve como objetivo investigar as percepções de um grupo sobre as relações entre a inclusão escolar na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientação psicológica em aulas online em tempos de pandemia pelo coronavírus (COVID-19). Nessa perspectiva Dias; Santos, Abreu (2021) discutiram a respeito da dicotomia inclusão escolar e exclusão de crianças com TEA no segmento da educação infantil durante a pandemia de COVID-19.

Com base nessas pesquisas, observa-se que a preocupação com as mudanças na rotina dessas crianças, é notável. Ainda mais quando se fala de ensino remoto, ficando a preocupação de como ocorreu esse ensino no momento de pandemia para estas crianças. Portanto, fica a pergunta de investigação desta pesquisa:

O deslocamento da escola para casa e a participação efetiva das famílias contribuíram no processo de ensino das crianças com TEA, durante o período de distanciamento escolar?

2.1 JUSTIFICATIVA

A nova rotina escolar imposta pelo novo coronavírus COVID-19, fez com que as crianças com TEA passassem a realizar as atividades escolares exclusivamente em casa com os familiares. O movimento de “levar a escola para a casa” proporcionou às famílias de crianças com alguma atipicidade novas exigências além do cuidado físico, emocional e psicológico que essas crianças necessitam, como as preocupações com o ensinar e aprender, rompendo com a rotina de costume.

Nas escolas e nos lares, a questão de como proceder com a educação para as crianças foi uma preocupação. Nota-se que foi necessário entender como a interação entre escola e família ocorreu para que as demandas escolares fossem supridas. Diante disto, compreender um pouco sobre como as crianças e famílias receberam essa demanda é pensar em questões sociais futuras para uma nova pandemia que possa ocorrer.

Dessa forma, algumas pesquisas científicas realizadas em 2020 e 2021, citadas anteriormente, demonstram um pouco dos impactos dessa nova rotina de ensino remoto incluindo as adaptações que foram necessárias para que o aprendizado das crianças com TEA pudesse ocorrer neste momento. Em grande parte, essas pesquisas demonstraram a importância do apoio psicológico e o apoio das famílias para a nova rotina dessas crianças. Mas a escassez de estudos a respeito da interação entre família-escola para que a aprendizagem destas crianças continuasse a acontecer por meio do ensino remoto, demonstra a relevância e demanda de tal pesquisa para o âmbito científico

Por fim, reconhecendo a contribuição social e científica do presente estudo, acredita-se que no âmbito pessoal também trará contribuições, seja na mudança do olhar para a aprendizagem destas crianças, após um período tão delicado, seja no convívio com os pais e professores que com elas estiveram neste tempo de pandemia. Essa mudança possibilita que a pesquisadora possa continuar a ajudar futuramente pais e professores, bem como contribuir para o aporte científico da temática estudada.

2.2 OBJETIVOS

2.2.1.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de aprendizagem de crianças com TEA realizado em uma escola pública, a partir das interações escola-família realizadas no período de distanciamento escolar.

2.2.1.2 Objetivos específicos

- Identificar as interações realizadas por professores de crianças com TEA a partir do ensino remoto para com os pais.
- Verificar as mediações efetivadas pelos familiares das crianças com TEA para com estas, durante a realização das atividades escolares em casa.
- Investigar as atividades propostas pelos professores durante o ensino remoto proposto às crianças com TEA.
- Averiguar como as crianças com TEA desenvolveram as atividades propostas durante o ensino remoto.
- Analisar as narrativas das famílias e dos membros da escola acerca do processo de ensino das crianças com TEA no período de distanciamento da sala de aula.

3 METODOLOGIA

Nesta seção é apresentado o percurso da pesquisa, a abordagem metodológica, os participantes, os instrumentos, o local da pesquisa, o trato ético e a produção dos dados.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa possui um caráter qualitativo por compreender “(...) o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE, 1986, p.11).

A abordagem teórica adotada para esta pesquisa é a histórico-cultural, por buscar encontrar métodos de estudar o homem como um todo, um ser social participante de um processo histórico.

A perspectiva vygotskiana é explicativa relacional: o sujeito é compreendido a partir da sua condição inexoravelmente social, cultural e histórica, o pensamento em relação à linguagem, a criatividade em relação à memória, à imaginação, à ação, à emoção e à razão. Essas relações não acontecem entre fenômenos que existem aprioristicamente e então se relacionam, mas esses fenômenos só existem nas e pelas relações em que dialeticamente se constituem. (ZANELLA et al., 2007, p.30).

A pesquisa qualitativa, na perspectiva da histórico-cultural, trabalha para a compreender o homem, e para tanto, pensar nos instrumentos desta pesquisa é se orientar para compreender todos os fenômenos envolvidos no processo do homem e toda a sua complexidade, pois não há como criar situações artificiais. É preciso ir ao encontro da situação no seu acontecer. Conforme Vygotsky (1995), o objeto e o método de investigação caminham juntos.

La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación (p. 47)¹.

¹ A elaboração do problema e do método são desenvolvidos em conjunto, embora não de forma paralela. A busca pelo método passa a ser uma das tarefas mais importantes da investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado de pesquisa (Tradução das autoras).

Por essa razão, o pesquisador deve se atentar à relação do objeto, problema e método de pesquisa, pois, ao elaborar um problema, já se tem um olhar sobre a realidade a ser estudada. O sujeito pode ser considerado como o objeto de pesquisa, dessa forma, é preciso considerá-lo na sua historicidade e na sua cultura.

[...] o método para Vygotski não apenas nos permite reconhecer no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada (ZANELLA et al. 2007, p.29).

A pesquisa tem como alcance exploratório uma vez que “o objetivo é examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 101).

3.2 PARTICIPANTES

Os participantes foram, três professoras regentes de turmas, uma professora da sala de recurso multifuncional e três famílias de crianças com TEA.

Os critérios de seleção dos participantes foram:

- Ser professor regente de crianças com TEA, ter desenvolvido, adaptado e proposto atividades remotas às crianças com TEA em 2020 e ter disponibilidade em participar desta pesquisa.

- Ser pais ou responsáveis por criança com TEA e estar disposto a participar desta pesquisa.

O Quadro 1 apresenta os dados sociodemográficos dos participantes desta pesquisa. Utilizamos nomes fictícios por questões éticas e para preservar a identidade dos participantes.

Quadro 1– Dados das Professoras

Nome	Idade	Tempo que atua na educação	Formação	N.º de crianças atendidas com necessidades especiais
Larissa	36	20 anos - 7 na sala de Recurso	Pedagogia e Psicologia. Pós-graduação na área de Gestão Escolar, Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Clínica Fenomenológica Existencial	Mais de 20 crianças
Laura	50	21 anos	História e Pós-Graduação em Educação Especial	Mais ou menos 10 crianças.
Lucia	51	30 anos	Graduação em Magistério e Mídias e Psicopedagogia. Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e institucional.	3 em sala de aula e 2 na Educação Física (apenas falando de criança com TEA)
Luisa	41	12 anos	Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial, Neuropsicopedagogia e em andamento Inclusão.	1 a 2 por ano.

Fonte: A autora.

No Quadro 2 apresentamos os dados coletados juntos as famílias participantes desta pesquisa, também utilizando nomes fictícios para os familiares e para as crianças por questões éticas.

Quadro 2 – Dados dos familiares das crianças com TEA

Nome da mãe	Idade da mãe	Formação da mãe	Nome da criança	Idade da criança	Tempo na escola	Tempo de diagnóstico	Terapias fora da escola
Ana	49	Pós-Graduação.	Felipe	7	Entrou com 2 anos	Há 3 anos	Psicólogo, fonoaudiólogo e já fez ecoterapia
Maria	32	Pós-Graduação.	Lucas	6	Entrou na creche com 4 meses.	Começou investigação com 1 ano e 10 meses e recebeu com 4 anos	No momento, fonoaudiólogo, mas fazia Psicologia
Aline	34	Superior incompleto	Tiago	6	Entrou com 4 anos	Dezembro de 2017	Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapia Ocupacional

****Situação econômica das entrevistadas: Média.**

Fonte: A autora.

3.3 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa compreendeu a investigação em local misto, pois foi realizada na escola, a partir de uma entrevista de modo presencial com os professores e outra, realizada com as famílias de forma on-line. Ambas as entrevistas foram realizadas no mês de

fevereiro de 2021, com o aval da direção escolar e dos participantes: professores e familiares, de acordo com o protocolo do Comitê de ética em pesquisa.

A escola que disponibilizou os participantes para a pesquisa é uma escola municipal na cidade de Guarapuava-Paraná que possui uma proposta de escola inclusiva, em que os professores recebem formação com profissionais especializados sobre temas relacionados a educação especial, entre outros, além de reuniões mensais de grupos de estudo para adaptarem-se às diferentes necessidades das crianças.

Essa escola em questão é palco para muitas pesquisas relacionadas à inclusão escolar, uma delas é a dissertação de Zviezykoski (2020) em que descreve o perfil desta escola e sua proposta de inclusão escolar, conforme ela cita:

Uma escola da rede municipal de Guarapuava/PR tem trabalhado muito bem com a inclusão, e escolhemos essa escola como campo de pesquisa por possuir significativo número de crianças incluídas, em torno de 40 crianças matriculadas em 2019, e por desenvolver um projeto de formação de professores para práticas inclusivas bem estruturado e de forma contínua. (p.43)

Nos anos de 2021 e 2022, estão matriculadas na escola em estudo 13 crianças com TEA. Elas possuem laudo médico para poderem participar da sala de recurso multifuncional e para terem acesso a outros direitos adquiridos por inclusão escolar. Esses direitos são: currículo adaptado, professor de apoio em sala de aula, atividades diferenciadas e adaptadas. No período de isolamento social, a inclusão escolar também ocorreu. Os professores adaptaram as atividades e a professora da sala de recurso enviou as atividades para as crianças.

3.4 INSTRUMENTOS

Foram realizadas entrevistas com as famílias e as professoras. Além disso, fez-se a observação e análise do material didático das crianças com TEA disponibilizado pela direção escolar e as famílias.

Optamos por fazer as entrevistas com as famílias de modo on-line e com as professoras, presencialmente, de acordo com os protocolos de prevenção do COVID-19 da Secretaria de Saúde do Município. Tais entrevistas foram gravadas, e posteriormente transcritas na íntegra.

Os materiais disponibilizados pela direção da escola compreenderam: fotos e vídeos registrados pelas famílias e pela escola.

No Quadro 3, é possível visualizar os objetivos específicos delineados e os instrumentos utilizados nesta pesquisa.

Quadro 3 – Objetivos específicos da pesquisa e os instrumentos

Objetivos	Instrumentos
- Identificar as interações realizadas por professores de crianças com TEA, a partir do ensino remoto.	Entrevista com os professores (Apêndice IV)
- Verificar as mediações efetivadas pelos familiares das crianças com TEA, durante a realização das atividades escolares em casa.	Entrevista com as famílias (Apêndice III)
- Investigar as atividades propostas pelos professores durante o ensino remoto proposto às crianças com TEA.	Observação e análise dos materiais didáticos fornecidos pela escola e família.
- Averiguar como as crianças com TEA desenvolveram as atividades propostas durante o ensino remoto	Análise dos materiais, fotos e vídeos, disponibilizados pela escola e família Entrevista pais e professores
- Analisar as narrativas das famílias e dos membros da escola acerca do processo de ensino das crianças com TEA no período de distanciamento da sala de aula.	Análise das entrevistas realizadas por meio de análise do discurso.

Fonte: As autoras

3.5 DADOS ÉTICOS

O presente projeto obteve aprovação do Comitê de Ética, no dia 15 de julho de 2019, conforme o número do Parecer 3.455.237. (Anexo I)

Os modelos de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) coletados junto aos professores e familiares encontram-se no Apêndice I e II.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados, foram utilizadas as categorias: mediação e aprendizagem, de acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1989; 1991; 1995; 2004). A análise dos dados se deu articulada aos capítulos teóricos.

No presente estudo, foram analisados a interação escola-família e o processo de mediação do professor e das famílias de crianças com TEA no decorrer das atividades realizadas em casa.

4 DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CONSCIÊNCIA DA CRIANÇA

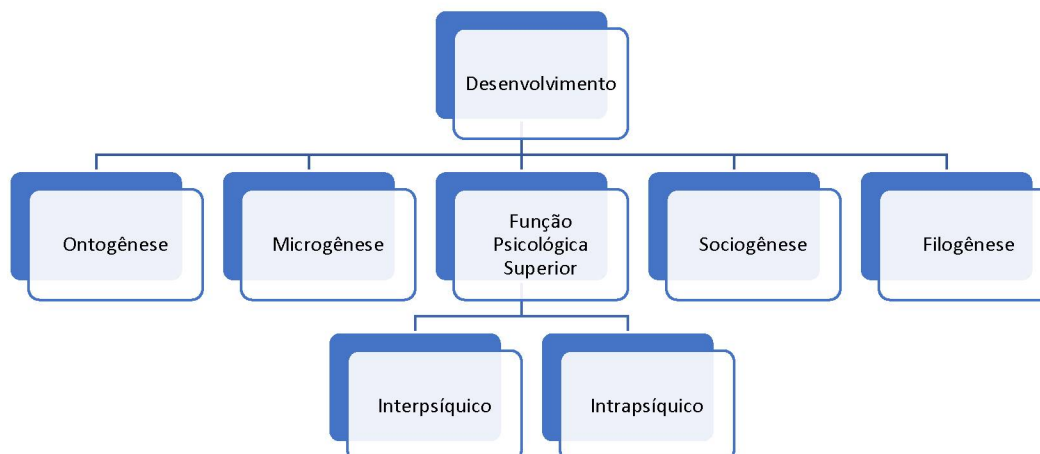
Nesta seção discorre-se acerca do processo de desenvolvimento do ser humano, bem como o desenvolvimento da sua consciência a qual, segundo Vygotsky, é uma das funções psíquicas superiores que possibilita o suporte ao desenvolvimento da aprendizagem. Discorre-se também nesta seção como essa função psíquica superior se desenvolve para o Transtorno do Espectro Autista, pautados pelo viés da teoria de Vygotsky.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento é entendido como o processo de crescimento tanto biológico como social e cultural, que ocorre nas relações sociais entre os indivíduos. Nesse sentido, o desenvolvimento refere-se a algo que está em crescimento. Assim o ser humano e seu desenvolvimento entende-se como crescimento ao longo do ciclo vital. Desse modo, dentro de cada processo, existem características que estão em desenvolvimento para que possamos nos adaptar ao mundo e a cultura que nos é imposta.

Nesse contexto, “Vygotsky sempre entendeu que o desenvolvimento humano seria um vetor resultante de duas principais linhas genéticas, a biológica, por um lado, e a social, por outro” (BEYER, 2005, p.3). Podemos perceber que o desenvolvimento do ser humano, em consequência sua constituição acontece devido as trocas sociais que ocorrem no contexto cultural e social (MATTOS; NUEMBERG, 2011).

Continuando sobre o desenvolvimento Vygotsky (1995), ele descreve sobre quatro planos genéticos (Figura 1), sendo estes: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

Figura 1– Esquema sobre o desenvolvimento humano para Vygotsky .



Fonte: As autoras (2020)

O plano genético da filogênese estuda o desenvolvimento das espécies, para tanto evidencia as diferenças de cada espécie dentro das suas características próprias. Vygotsky (1991), para demonstrar essas diferenças de cada espécie, relata sobre o estudo com chimpanzés realizado por Kohler, demonstrando que o ser humano tem habilidades diferentes dos animais e estas vão se desenvolvendo conforme o crescimento deste ser (ALVES, 2016; AITA; TULESKI, 2017; ALENCAR; FRANCISCHINI, 2018; JUNIOR CICARELLO; CAMARGO, 2019).

A ontogênese é característica do ser humano, pois refere-se ao processo de desenvolvimento do nascer ao morrer do homem. Vygotsky (1995) enfatiza o plano da ontogênese, o qual acredita que neste plano ocorre o desenvolvimento psicológico do ser humano, que acontece por toda a vida (ALVES, 2016).

Para Vygotsky (1995), há dois tipos de desenvolvimentos psíquicos possíveis de serem encontrados na filogênese e ontogênese:

En el desarrollo del niño están presentes (aunque no repetidos) ambos tipos de desarrollo psíquico que, de un modo separado, hallamos en la filogénesis: el desarrollo del comportamiento biológico y el histórico, o el natural y cultural. En la ontogénesis, ambos procesos tienen sus análogos (pero no paralelos). Este hecho central y básico es el punto de partida de nuestro estudio: la diferenciación de las dos líneas de desarrollo psíquico del niño, que corresponde a las dos líneas del desarrollo filogenético de la conducta. (p. 35)²

² No desenvolvimento da criança, estão presentes (embora não repetidos) os dois tipos de desenvolvimento psíquico que, de forma distinta, encontramos na filogênese: o desenvolvimento do comportamento biológico e histórico, ou natural e cultural. Na ontogênese, ambos os processos têm seus análogos (mas não

O desenvolvimento psíquico na filogênese encontra-se separado em biológico e cultural, já na ontogênese é algo único para o desenvolvimento a depender da influência cultural que o ele possui.

Alencar; Francischini (2018) acreditam que para o ser humano se constituir enquanto tal, os fatores biológico e social estão vinculados, porém o biológico não é determinante para o social, mas participa na constituição, pelo viés filogenético e ontogenético.

O plano da sociogênese é importante para Vygotsky (1991) pois a partir dele entende-se toda a história de desenvolvimento do grupo cultural ao qual o ser humano faz parte durante sua trajetória de vida, e o quanto este grupo cultural interfere a partir das suas relações no desenvolvimento psíquico deste sujeito (ALENCAR; FRANCISCHINI, 2018; ALVES, 2016).

Sirgado (2000) aponta dois critérios essenciais para entender a teoria de Vygotsky sendo a questão do social e a questão do cultural. Na definição de social, classificam-se as formas como nos socializamos em nosso ambiente. O cultural é significativo para teoria de Vygotsky, uma vez que a existência humana pressupõe uma passagem do social para o cultural. Devido a isso, ambos estão ligados, pois é preciso compreender como este social se torna constitutivo de um ser cultural.

Por isso, a questão do caráter histórico para o desenvolvimento do ser humano na teoria de Vygotsky é que o faz diferente de outras teorias, pois mesmo que todos os seres humanos passem por um desenvolvimento social e cultural, são seres com singularidade própria.

Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social, é cultural, mas, tudo o que é cultural é social. Enquanto expressão das múltiplas formas que pode tomar a sociabilidade, o social é um fenômeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável (SIRGADO, 2000, p.53).

paralelos). Esse fato central e básico é o ponto de partida de nosso estudo: a diferenciação das duas linhas do desenvolvimento psíquico da criança, que correspondem às duas linhas do desenvolvimento filogenético do comportamento (Tradução das autoras).

O plano da microgênese, que envolve o desenvolvimento do processo psicológico, (ALENCAR; FRANCISCHINI, 2018; ALVES, 2016) e “refere-se também ao processo de apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade” (JUNIOR CICARELLO; CAMARGO, 2019, p. 95).

Desta forma, “as determinações da filogênese e da ontogênese em interação com os planos da sociogênese e da microgênese transformam a condição do sujeito biológico em histórico-cultural” (ALENCAR; FRANCISCHINI, 2018, p. 320).

Quando se afirmar que o desenvolvimento humano é cultural, diz também que ele é histórico, pois traduz o processo de transformação do homem na natureza e dela no homem, como partes integrantes da natureza (SIRGADO, 2000).

Portanto, é necessário observar que cada plano genético, ocorre em determinado tempo para cada ser humano, mas ao final todos encontram-se no plano da ontogênese, pois de acordo com Junior Cicarello, Camargo (2019, p. 95) “a ontogênese, portanto, representa o momento temporal e psicológico no qual é possível a ascensão e domínio do homem cultural sobre sua condição biológica”.

Pode-se intentar sobre o desenvolvimento, segundo a Figura 1 que demonstra como ele ocorre, mas dentro de todo esse desenvolvimento é possível destacar que não só os planos genéticos são importantes, mas o tempo ao qual cada plano ocorre, no qual este pode ser diferente em cada ser humano. Pois, o desenvolvimento humano pode ser entendido como a relação que envolve o sujeito, a mediação dos outros e o mundo cultural que ele está inserido.

Dando continuidade, a respeito da figura 1, o tempo psicológico no desenvolvimento é relevante para compreender como este ocorre no ser humano, bem como o desenvolvimento de dois planos o intersíquico e o intrapsíquico. Pensando que o tempo de desenvolvimento biológico não acontece no mesmo tempo do desenvolvimento psíquico do ser humano. De acordo com Vygotsky (1995, p.150)

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, en la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las

relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición de dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos.³

Isto demonstra que a gênese das funções superiores (Figura 1) está na interação sociocultural do indivíduo. Por isso, a criança deve ser inserida em uma cultura para que possa desenvolver-se socialmente e depois individualmente (ORRÚ, 2008).

Esta internalização ocorre a todo momento da vida do ser humano podendo ser modificada a partir da aprendizagem, e que ocorre na passagem de dois momentos distintos sendo estes o intrapsíquico e o interpíquico (JUNIOR CICARELLO; CAMARGO, 2019).

Esses dois planos envolvem as funções psíquicas superiores (FPS). Assim, Vygotsky (1995) ao estudar essas funções as classificam em dois grupos, que parecem ser heterogêneos.

Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. (p.29)⁴.

Vygotsky (1995) atribui aos dois grupos de funções inferiores naturais ou questões herdadas como questões de linguagem e escrita, que não sofreriam muitas modificações ao longo do desenvolvimento (ALENCAR; FRANCISCHINI, 2018; SIRGADO, 2000).

Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segunda estructuras, que nacen durante el proceso

³ Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte maneira: cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como uma categoria interpíquica e depois dentro da criança como uma categoria intrapsíquica. O que foi dito refere-se igualmente à atenção voluntária, memória lógica, na formação dos conceitos e no desenvolvimento da vontade. Temos todo o direito de considerar a tese apresentada como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo para o interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e seus relacionamentos estão relacionamentos geneticamente sociais, relacionamentos humanos autênticos. Consequentemente, um dos princípios básicos de nossa vontade é o princípio da divisão de funções entre os homens, a divisão de dois daquilo que agora está fundido em um, o desdobramento experimental do processo psíquico superior naquele drama que os seres humanos vivem (Tradução das autoras).

⁴ É, antes de tudo, processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento e pensamento cultural: linguagem, escrita, cálculo, desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas ou precisamente determinadas, que na psicologia tradicional são chamadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceito, etc. (Tradução das autoras).

del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores (VYGOTSKY, 1995, p.122)⁵.

Já as funções psíquicas superiores relatadas por Vygotsky (1995), a saber: atenção, memória, pensamento, consciência, emoções e a apropriação de signos⁶ são modificadas à medida que nos inserimos no meio social e passamos a nos modificar culturalmente. Esses são processos relevantes quando falamos de aprendizagem no contexto escolar, os quais dependem de uma mediação de alguém mais experiente, para que possam se desenvolver.

Tanto os signos como os símbolos culturais são processos utilizados na comunicação e são criados pelo homem dentro da sua cultura. São processos primeiramente criados pela necessidade coletiva e posteriormente passam a ser uma internalização individual, resultando na psique.

À medida que o signo sofre o processo de significação é que o ser humano está se apropriando deste, pois é através dele que o homem se desenvolve e ao mesmo tempo transforma a realidade, por meio de sua ação e, conseqüentemente, acaba se transformando (AITA; TULESKI, 2017; ALENCAR; FRANCISCHINI, 2018; CRUZ, 2014; MARTINS; MONTEIRO, 2017; SANTOS, 2016; SHUARE, 2019; TULESKI, 2008).

Durante el proceso de desarrollo histórico, las funciones psicofisiológicas elementales apenas si se modifican, mientras que las funciones superiores (pensamiento verbal, memoria lógica, formación de conceptos, atención voluntaria, etc.) experimentan profundos cambios desde todos los puntos de vista (VYGOTSKY, 1995, p.34)⁷.

Com base na Figura 1, entende-se que as funções psíquicas superiores envolvem o desenvolvimento humano, mais especificamente o desenvolvimento da psique humana. Junior Cicarello; Camargo (2019) afirmam que os planos intersíquico e intrapsíquico

⁵ Chamaremos as primeiras estruturas de primitivas; é um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, serão qualificadas como superiores. (Tradução das autoras)

⁶ Chamamos sinais aos estímulos artificiais - meios introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; atribuindo a este termo um significado mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que normalmente é dado a essa palavra. De acordo com nossa definição, qualquer estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e usado como meio de controlar o comportamento - próprio ou de outros - é um signo (VYGOTSKY, 1995, p.83) (Tradução das autoras).

⁷ Durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções psicofisiológicas elementares dificilmente mudam, enquanto as funções superiores (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceito, atenção voluntária, etc.) sofrem profundas mudanças de todos os pontos de vista (Tradução das autoras).

são uma internalização (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020; SHAURE, 2017). Eles também concordam ao dizer que esse processo de desenvolvimento da psique acontece a partir do momento em que as funções psíquicas superiores passam pela transformação do intersíquico à atividade coletiva, o social passa à intrapsíquico ou a atividades individuais. Em consequência, as funções são a relação entre a filogênese e a ontogênese.

As funções psicológicas superiores são de origem social, isto é, relações sociais interiorizadas que serão a base para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. As funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos) são vistas como relações externas entre indivíduos, as quais foram internalizadas para o âmbito intrapsicológico (SILVA; DAVIS, 2004, p.642).

Destaca-se a importância do social para o desenvolvimento do ser humano, pois é por meio dele que este consegue fazer essa transformação de inter para intrapsíquico (FINO, 2001; ORRÚ, 2008). “Passamos a ser nós mesmos pelos outros, ou seja, desenvolvemos nossas funções psicológicas superiores a partir de nossa inserção social, tendo sempre em vista a forma como o universal, o particular e o singular estão imbricados” (AITA; TULESKI, 2017, p. 103).

Para Beyer (2005, p. 1), “a condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem” é apoiando-se na qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola, etc.).

As funções não estão prontas desde o nascimento, elas possuem um componente primitivo, biológico, instintivo a princípio, que com a inserção da criança em sociedade vai se modificando e assumindo um caráter diferenciado. Ocorre então, um salto qualitativo interno, provocado pelo meio externo, que redimensiona totalmente as funções elevando-se a patamares superiores, pois o indivíduo passa de ser controlado por elas (funções) a controlá-las conscientemente (TULESKI, 2008, p.145).

Por essa razão, no momento que a criança é inserida em uma cultura ela vai abandonando os traços primitivos de pensar e vai desenvolvendo mecanismos e funções específicas para sua sobrevivência no ambiente (TULESKI, 2008).

Para tanto, o desenvolvimento não ocorre apenas no âmbito do físico-biológico, mas no cultural, e novamente reforça a indispensabilidade do outro neste processo de aquisição da cultura, bem como desenvolvimento de estruturas psíquicas, linguagem e pensamento como afirma Beyer (2005) e Farias; Bortolanza (2013).

Podríamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación (Vygotsky, 1995, p.151)⁸.

Quando Vygotsky relata sobre o desenvolvimento humano (1991), traz uma teoria que ele mesmo diz não fazer distinção entre as pessoas, sendo uma teoria para todo e qualquer ser humano, incluindo as pessoas com deficiência. Para ele, o que diferencia as pessoas é a cultura na qual serão inseridos. Dito isso, Cavalcante; Ferreira (2011, p.45) relatam que “a depender dos impedimentos dos indivíduos (ou das particularidades), há um redirecionamento das suas ações individuais e sociais no curso de desenvolvimento e, conseqüente, aprendizado”.

Para Vygotsky (1989), os conceitos de deficiência se caracterizam por primárias e secundárias, a primeira compreende a ordem biológica – problemas que podem ser de ordem orgânica do sujeito, e a secundária problemas de ordem social. Acredita-se que a dificuldade está no desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência e, não no biológico, uma vez que, a cultura acaba por criar barreiras para tais pessoas (CAVALCANTE, FERREIRA, 2011).

En primer lugar, la propia acción del defecto siempre resulta ser secundaria, indirecta y refleja. Como ya se expresó el niño no siente directamente su defecto. Él percibe las dificultades que resultan del defecto. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como “una luxación social”. Todas las relaciones con las personas, todos los momentos que determinan el lugar de la persona en el medio social, su papel y su destino como participante de la vida y todas las funciones sociales del ser, se reorganizan (Vygotsky, 1989, p.8)⁹

⁸ Poderíamos dizer, por outro lado, que todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, mas que o próprio mecanismo subjacente às funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são a base da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; mesmo quando se transforma em processos psíquicos, permanece quase social. O homem, mesmo sozinho consigo mesmo, conserva as funções de comunicação (Tradução das autoras).

⁹ Em primeiro lugar, a própria ação do defeito sempre acaba sendo secundária, indireta e reflexiva. Como já foi dito, a criança não sente diretamente seu defeito. Ele percebe as dificuldades que resultam do defeito. A consequência direta do defeito é o declínio da posição social da criança; o defeito é percebido como "um deslocamento social". Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser, são reorganizadas (Tradução das autoras).

Vygotsky (1989) afirma que a deficiência seria um problema pautado no plano da sociogênese e que, a partir do momento que este indivíduo é inserido na cultura, as funções psíquicas superiores da pessoa com deficiência também podem ser desenvolvidas. “No caso de autistas, pode-se afirmar que o *déficit* está na base de sua constituição humana. O que define seu espectro é justamente a área das interações sociais que apresentam maior comprometimento” (CRUZ, 2014, p. 66).

[...] criança com deficiência reside no isolamento freqüente que vivencia, seja na família, seja na vida escolar, seja na vida em sociedade. O isolamento, na ótica vygotskiana, não constitui apenas um problema social ou ético, porém apresenta uma faceta psicossocial (mais correto afirmar, psicológica) muito delicada (BEYER, 2005, p.1).

Desta forma, é interessante pensar que, no momento em que a pandemia do COVID-19 aconteceu, houve uma regra que era o distanciamento social das pessoas. Diante de tal normativa as escolas tiveram que ser fechadas e as crianças passaram a ficar isoladas no contexto familiar, sem a presença de um outro a qual se identifica como seu par, seja pela mesma idade seja pelos mesmos gostos, além de outros fatores. No entanto, essas crianças passaram a ter a interação mais intensa com aqueles ao qual já se sentia acolhido, os membros da família.

A precisão da inclusão escolar das pessoas com deficiência fica pautada justamente pelo fato de as crianças estarem nesse contexto com seus pares desenvolvendo-se diante das interações ocorridas neste contexto. Para Vygotsky (1989), a sociogênese é fator primordial no desenvolvimento infantil. Assim, é na inclusão escolar que estas crianças poderão desenvolver-se, pois é nesse processo de interação e mediação que se auxilia o desenvolvimento destas (BEYER, 2005, CRUZ; 2014; ORRÚ, 2008; ORRÚ; SILVA 2015).

Nesse ínterim, Souza; Dainez afirma que

Ao conceber o *déficit* como força impulsionadora de novos processos de desenvolvimento, Vigotski (1997) enfatiza as consequências sociais da deficiência. Em outros termos, ele chama atenção para o modo como o grupo social significa a deficiência, que pode gerar/intensificar obstáculos e impedimentos ou ancorar a criação de condições que sustentem novas formas de humanização [...]. Nessa direção, não cabe à educação corrigir o “defeito”, mas criar mediações pautadas no enfrentamento dos processos de exclusão de direitos, que sustentem a participação ampla da pessoa com deficiência na sociedade. A escola é compreendida como um elo da criança com a vida; espaço cultural privilegiado de apropriação do conhecimento científico, de

interação e de formação da cidadania, onde é possível projetar o desenvolvimento futuro (2020, p.6).

Diante dessa afirmativa, compreende-se que a inclusão escolar é esse movimento da educação para que a criança participe da cultura e tenha seu desenvolvimento pleno. Mas esse movimento da inclusão escolar precisou ser transferido para casa, onde foram desenvolvidas atividades adaptadas para cada criança, pensando nas suas características individuais e desenvolvimento. O movimento da inclusão escolar para dentro das casas trouxe desafios aos pais no momento da realização dessas atividades e na organização de uma rotina de estudos com essas crianças (BARBOSA et al., 2020; SOUSA et al., 2020).

Diante disso durante a entrevista os pais das crianças com TEA foram questionados como foi esse momento de saber que as crianças ficariam em casa, a partir da seguinte questão: “Como foi para você o fechamento da escola? Conte-me um pouco.”. Assim, pensando no distanciamento social, eles trouxeram como respostas o exposto abaixo:

Eu fiquei aliviada num ponto, mas, por outro ponto, eu fiquei preocupada porque o Tiago ficou bem pior no comportamento dele depois que parou tudo. Faz praticamente um ano que ele não vai à escola. Além disso, ele ficou 3 meses sem atendimento, ele voltou, agora, em janeiro, por causa da pandemia [...] A princípio, ele gostou, sim. No começo foi bem difícil dele se adaptar na escola, mas, depois ele gostou muito. E ele perguntou poucas vezes da escola durante esse tempo. Se perguntar para ele, ele diz que não quer ir. (Aline, 2021)

Eu acho que no início ele não entendeu. Ele demorou mais de 1 mês para me pedir para ir à escola. Para ele, estávamos aproveitando umas férias. Ele era uma criança que tinha aula a tarde e a sala de recursos de manhã, fazia 8 a 10 sessões de terapia por semana. Ele saiu de tudo isso. De uma criança que saía no final de semana para ir ao mercado, shopping, em parque para uma criança que não ia em nada. Então, neste primeiro momento, ele sentiu que estava de férias, que estava aproveitando. Muitas vezes eu cheguei a falar que ele passou a conhecer a casa dele, porque nós não ficávamos nela. Nós trabalhávamos de segunda a sexta. No sábado, visitava uma vó no domingo, visitava a outra avó. Então, eu falava para as pessoas que ele estava conhecendo onde morava. Mesmo morando ali, a gente não parava na casa, só chegava de noite no outro dia saía cedo. Então, eu acho que agora ele já pede para ir para escola. Já sente falta desse contato, mas demorou. [...] Ele pede mais de uma vez e eu falo que vamos brincar de escola com a mãe e vamos fazer uma atividade, que vamos pegar um caderno e brincar. Então, eu tento desviar a situação, tento contornar (Maria, 2021).

Barbosa et al. (2020, p. 94) afirmam “A maneira e o tempo que as pessoas com autismo levam para processar as mudanças de rotina e as informações, às vezes, é mais demorada e há necessidade de suporte para seu entendimento.”

O fechamento da escola foi muito difícil não só para o Felipe, mas para mim também, mas principalmente para ele por essa perda que ele está tendo com a interação com os colegas nessa fase de alfabetização. Ele não tem muita compreensão do que é a escola estar fechada, ele até prefere ficar em casa, mas a perda para ele está sendo muito grande e me preocupa muito isso (Ana, 2021).

Pode-se observar que os pais das crianças que estavam adaptadas com o contexto escolar se preocuparam com esse afastamento. Duas delas sentem falta da escola, já o Tiago está gostando de ficar em casa, o que nos remete pensar que o retorno à escola será um novo processo de adaptação para elas.

Como já exposto anteriormente, a inserção do indivíduo na cultura possibilita seu desenvolvimento psíquico, a partir das funções psíquicas superiores e uma dessas funções é a consciência, fator este necessário para entender o desenvolvimento da aprendizagem e a maneira que a mediação se faz presente neste processo. Trataremos esses conceitos nas próximas seções.

4.1 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DA CRIANÇA

Vygotsky (1995) afirma que para o homem desenvolver-se precisa da relação social com os outros, pois é desta forma que ele constitui suas formas de pensar, agir e sentir, desenvolvendo as funções psíquicas superiores, dentre elas, a consciência.

Desta forma, Vygotsky (1991) entende a consciência como um entrelaçamento de reflexos, mas ela não é um reflexo per se, conforme afirma no seguinte trecho: “Mas precisamente a capacidade do reflexo (sensação do objeto) de ser um excitante (objeto sensação) para um novo reflexo (nova sensação) torna este mecanismo de consciência uma transmissão de reflexos de um sistema para outro” (p.10).

[...] o mecanismo através do qual ele propõe que se estude a consciência é tão reflexológico quanto o do estudo de um comportamento qualquer. A diferença básica é que, em um evento psíquico, o reflexo produzido por determinada sensação torna-se, em seguida, excitante para um novo reflexo: esta relação, chamada por Vigotski reflexo-excitante reversível, é uma relação entre reflexos que não ocorre no caso de comportamentos mais simples (LORDELO; TENÓRIO, 2010, p.81).

Essa preocupação em esclarecer que a consciência não é um reflexo, é necessário para entender que a consciência não é uma cópia da realidade, ou que ela seria determinada pela realidade, mas sim um processo integrado determinado pelas relações sociais e culturais. Desta forma, entende-se a valia das relações sociais, pois é ela quem determina a consciência e a transforma (AGUIAR, 2015; MAME; MIGUEL; MILLER, 2020).

A consciência possui uma natureza social, e se desenvolve pela maneira como o indivíduo se apropria da objetividade da realidade. Ao apreender os significados sociais, o indivíduo pode dar a eles um significado pessoal relacionado com suas experiências particulares, com as suas necessidades, seus motivos e sentimentos, ou seja, com a sua própria vida. A consciência se estrutura através do trabalho, e se concretiza pela linguagem. Não se restringe ao mundo interno do sujeito, às suas vivências internas, mas deve ser compreendida como um ato psíquico, expressão das relações do homem com os outros homens e com o mundo (AITA; TULESKI, 2017, p.101).

Entende-se que, “temos consciência de nós, porque temos dos demais, porque nós somos para nós mesmo que os demais são para nós nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos” (MOLON, 2015, p. 84).

A consciência, como visto anteriormente, faz parte das funções psicológicas superiores, e a linguagem tem um papel de extrema importância para o desenvolvimento

dessas funções. Assim a consciência a partir da linguagem é produzida no contexto social do indivíduo, pois é no momento que a criança começa a desenvolver a linguagem que ela tem um salto qualitativo no seu desenvolvimento (AGUIAR, 2015; MOLON, 2015; ORRÚ, 2008; ORRÚ, 2012a; TULESKI, 2008; VYGOTSKY, 1991).

A linguagem se transpõe em todos os campos da atividade consciente do homem proporcionando uma renovação superior aos processos psíquicos; reorganizando de maneira sólida os processos de percepção do mundo exterior e gerando outras leis dessa percepção. (ORRÚ, 2008, p.5).

Por meio da linguagem é que o homem constitui as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado que fazem parte da sua história. Assim, essa função psicológica contribui para a reorganização da vivência emocional, pois de acordo com Vygotsky a linguagem oral, vai além de apenas um sinal sonoro, para o homem tem caráter ativo de transmissão. (ORRÚ, 2008; ORRÚ, 2012a; TULESKI; EIDT, 2016)

En cuanto la lengua se construyó como un sistema de códigos independientes que nombraba objetos, acciones y características, sirviendo como medio de transmisión de informaciones, el lenguaje, por su parte, fue clave para que más tarde el hombre organizase su actividad consciente, dando lugar a la formación de la conciencia. (ORRÚ, 2012a, p.341)¹⁰.

Os signos também precisam ser levados em conta para o desenvolvimento da consciência. Eles são o meio pelo qual o indivíduo tem acesso à cultura a qual está sendo inserido e a outras culturas, sendo considerados dispositivos artificiais que o homem cria, e que permitem o desenvolvimento da consciência.

“Tanto os signos como símbolos são mecanismos criados pelo homem dentro de uma cultura, em função de conduzi-los à determinada estrutura social. A linguagem também é um signo construído culturalmente” (CRUZ, 2014, p.57). Por isso, que os signos são importantes para a constituição da consciência.

[...] a constituição da consciência e sua transformação se dão graças a uma classe especial de ferramentas: os signos. Estes são proporcionados pela cultura e medeiam a transformação da atividade reflexa em consciência. Nesse sentido, o fator fundamental para o desenvolvimento humano seria definido pela internalização dos instrumentos, tornando-os meios de regulação de conduta, da relação com os outros e do sujeito consigo mesmo (CARVALHO, ET AL, 2010, p.18-19).

¹⁰ Enquanto a linguagem foi construída como um sistema de códigos independentes que nomeavam objetos, ações e características, servindo como meio de transmissão de informações, a linguagem, por sua vez, foi fundamental para o homem posterior organizar sua atividade consciente, dando origem a para a formação da consciência (Tradução das autoras).

Não só a consciência é constituída na relação com os outros, como a linguagem, pois ele é um instrumento para a mediação de um com o outro. (AGUIAR, 2015, AITA; TULESKI, 2017, MOLON, 2015, ORRÚ, 2008, VYGOTSKY, 1991).

A linguagem é, portanto, um instrumento da consciência com o atributo de compor, controlar e planejar o pensamento numa função de intercâmbio social. Os significados das palavras constituem a consciência do indivíduo, ao mesmo tempo em que são constituídos no contexto interindividual (ORRÚ, 2008, p.5).

A linguagem é um sistema simbólico culturalmente estabelecido e compartilhado, o qual é responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal, como o desenvolvimento das operações intelectuais que são responsáveis pelo comportamento do homem, como também pela formação dos processos psicológicos. (MATTOS; NUEMBERG, 2011; TULESKI, 2008)

Desta forma, constata-se que não só a linguagem é fator relevante para desenvolvimento das funções psíquicas como o pensamento. Ambos são importantes, pois são fatores interligados que, em consequência, possibilitam o desenvolvimento da consciência. Desse modo, a linguagem só faz sentido a partir do momento que está ligada ao pensamento.

Por lo tanto, lo central para toda la estructura de la conciencia y para todo el sistema de actividad de las funciones psíquicas lo constituye el desarrollo del pensamiento. Con ello guarda también estrecha relación la idea de la intelectualización de todas las funciones restantes, es decir, sus variaciones dependen de que en una determinada fase del pensamiento lleva a la atribución del sentido de estas funciones, que el niño comienza a comportarse racionalmente hacia su actividad psíquica. Debido a ello, toda una serie de funciones que actuaban automáticamente comienzan a hacerlo consciente, lógicamente (VYGOTSKY, 1993, p. 400-401)¹¹.

O pensamento representa uma atividade psíquica do homem desenvolvida nas primeiras etapas da infância, assim como a linguagem. Ele não depende de experiências prévias para acontecer, portanto é essencial para a consciência do homem. Acredita-se

¹¹ Portanto, o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema de atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento. A ideia da intelectualização de todas as demais funções também está intimamente relacionada a esta, ou seja, suas variações dependem do fato de que em uma determinada fase do pensamento leva à atribuição do significado dessas funções, que a criança para se comportar racionalmente em relação à sua atividade psíquica. Por conta disso, toda uma série de funções que atuavam automaticamente passam a torná-la consciente, logicamente (Tradução das autoras).

que as crianças até os três primeiros anos de vida finalizam o caminho para o pensamento lógico.

[...] durante los primeros tres años de vida, finaliza el camino principal de desarrollo del pensamiento lógico y en toda la vida futura del niño éste no da ni un solo paso básico en el campo del pensamiento que no figurase ya en el inventario del niño de tres años (VYGOTSKY, 1993, p.392)¹².

A criança, ao iniciar sua fala, começa com palavras soltas, depois frases soltas até formas frases complexas. Portanto, o desenvolvimento da linguagem também demonstra o desenvolvimento do pensamento.

Este aspecto se reduce ante todo al problema del pensamiento y el lenguaje y de sus relaciones mutuas en la edad infantil. Porque el problema del sentido, de la racionalidad del lenguaje infantil, se apoyaba en todas las corrientes mencionadas en el problema del pensamiento y el lenguaje (VYGOTSKY, 1993, p.393)¹³.

Embora o pensamento e a linguagem sejam atividades que de alguma forma estão ligadas, elas são únicas, possuindo curvas de desenvolvimento próprias que auxiliam o desenvolvimento da consciência.

Quando se analisa o processo de internalização da linguagem, pode-se pensar na gênese da consciência, pois ela se dá pela compreensão da atividade significativa. Assim, através dela se chega a uma unidade de análise que apresenta os elementos inseparáveis do pensamento e linguagem (AGUIAR, 2015).

A consciência é constituída não só pelas relações, mas também pela linguagem e pensamento, bem como pelas funções psíquicas superiores que se constituem no processo de desenvolvimento social-histórico e cultural do homem. Diante disso, faz-se necessário entender que a consciência é construída pelas relações sociais e pode ser considerada uma atividade (AGUIAR, 2015; AITA; TULESKI, 2017; MOLON, 2015).

De acordo com Mame; Miguel; Miller (2020) para que o homem tenha uma atividade consciente ele deve participar de processos interativos e comunicacionais com outras pessoas, e assim tornará seu desenvolvimento psíquico superior efetivo.

¹² durante os primeiros três anos de vida, termina o principal caminho de desenvolvimento do pensamento lógico e ao longo da vida futura da criança a criança não dá um único passo básico no campo do pensamento que já não estivesse no inventário da criança de três anos (Tradução das autoras).

¹³ Esse aspecto se reduz, em primeiro lugar, ao problema do pensamento e da linguagem e de suas relações mútuas na infância. Porque o problema do significado, da racionalidade da linguagem infantil, repousava em todas as correntes mencionadas no problema do pensamento e da linguagem (Tradução das autoras).

[...] la existencia de la relación entre la actividad productiva del ser humano y su actividad cognitiva, ya que la actividad productiva implica la transmutación del conocimiento histórico producido por la humanidad en conocimiento personal o individual, proporcionando, a través de la actividad cognitiva, la apropiación de los conocimientos producidos por la historia, y por las formas de conocimiento y pensamiento adquiridas por el propio individuo. Es en este proceso de apropiación cultural que se encuentra el lenguaje como mediador y formador de la conciencia (ORRÚ, 2012a, p.344).¹⁴

Vygotsky (1991) afirma que a formação da consciência e do seu desenvolvimento cognitivo deve ocorrer de fora para dentro do indivíduo, no qual internaliza aquilo ao qual está tendo acesso a partir da sua cultura, nos domínios dos instrumentos, internalização de signos e na mediação humana com o mundo.

Outro fator que precisa ser mencionado, é que a consciência não é uma atividade apenas cognitiva, mas também emocional. Assim como linguagem e pensamento, a emoção também é um fator significativo na dimensão da consciência.

Portanto, o homem é um ser consciente, sendo o único capaz de repassar a sua experiência para outros, diferente do animal que age por imitação. Nesse sentido, a experiência do homem é repassada por meio das gerações e da mediação de um para com o outro. Essa assimilação de experiência é que caracteriza a história social do homem, demonstrando sua atividade consciente (FARIAS; BORTOLANZA, 2013; ORRÚ, 2008; ORRÚ, 2012a; SILVA; DAVIS, 2004).

Como já mencionado anteriormente, a consciência faz parte do desenvolvimento humano. Assim, nas relações sociais que os outros processos vão se elaborando. Portanto, entende-se que, o desenvolvimento humano é contínuo como a consciência, conforme destacam Rossato; Constantino (2017).

[...] comprendemos que o desenvolvimento humano se concretiza mediado pelas relações objetivas contempladas ao longo da vida dos sujeitos e resulta ainda da história de constituição humana, de maneira que não se caracteriza ou mesmo se limita, numa perspectiva naturalizada de desenvolvimento, prescrita por uma sequência, hierarquia ou escala universal e previsível. Assim, parte-se da concepção de uma unidade indissolúvel entre natureza e sociedade e de que a condição humana é histórica, ou seja, não é imutável, não está pronta, está dialeticamente em contínuo processo (ROSSATO; CONSTANTINO, 2017, p. 127).

¹⁴ [...] a existência de relação entre a atividade produtiva do ser humano e sua atividade cognitiva, visto que a atividade produtiva implica a transmutação do conhecimento histórico produzido pela humanidade em conhecimento pessoal ou individual, proporcionando, por meio de atividade cognitiva, a apropriação do conhecimento produzido pela história e pelas formas de conhecimento e pensamento adquiridas pelo próprio indivíduo. É nesse processo de apropriação cultural que a linguagem se encontra como mediadora e criadora de consciência (Tradução das autoras).

Posto isto, a consciência não é algo acabado, ela está em constante desenvolvimento à medida que o sujeito se constitui, se desenvolve, relaciona-se e, em consequência, adquire novos signos.

4.2 DESENVOLVIMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

O número de crianças com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem crescido nos últimos tempos devido ao avanço na realização dos diagnósticos, buscando-os logo na primeira infância. Isso passou a ocorrer porque, com mais informações sobre esta temática, pais, professores e médicos passaram a observar melhor as crianças, o que possibilita um diagnóstico precoce, antes mesmo dos 3 anos de idade.

Contudo, não se tem ao certo o mapeamento quantitativo do número de pessoas com TEA no mundo. Segundo dados norte-americanos, 1 a cada 54 crianças possui TEA (MANNING et al., 2020). No caso brasileiro, não se tem um número exato, uma vez que a lei que inclui esse público no Censo foi sancionada em 18 de julho de 2019, mas ainda sem coleta de dados em 2020-21.

O TEA pode ser considerado uma alteração neurodesenvolvimental. Assim, pessoas com TEA apresentam algumas características comuns como falhas na linguagem, na interação social, além de apresentar estereotípias. Contudo, essas características podem diferenciar-se a depender do nível de TEA que a pessoa se encontra (BACKES; ZANON; BOSA, 2017; ORRÚ, 2012b).

Mas conforme Bosa (2002, p. 22) afirma, existe uma confusão sobre a nomenclatura e diagnóstico do TEA.

[...] como síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiatria/neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, transtorno *pervasivo* do desenvolvimento (essa palavra não consta no Aurélio!), psicose infantil, precoce, simbiótica, etc. Ouve-se falar em pré-autismo, pseudobatismo e pós-autismo.

Atualmente a nomenclatura para o autismo encontra-se como Transtorno do Espectro Autista, o qual, enquadra-se dentro dos transtornos do Neurodesenvolvimento de acordo com o DSM-V. Os diagnósticos de TEA podem ser fechados a partir dos três

anos de idade, embora antes disto já se possa perceber algumas das características desse transtorno na criança.

Porém, o que se vê no diagnóstico são as características comuns na maioria das crianças que “envolve graves dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas- além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento- e também comportamentos e interesses limitados e repetitivos” (BOSA, 2006, p. 48).

Muitas das alterações apresentadas por crianças autistas ocorrem em razão da falta de reciprocidade e compreensão na comunicação, afetando, além da parte verbal, as condutas simbólicas que dão significados às interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais e das emoções nas relações interpessoais (CRUZ, 2014, p. 32).

Na entrevista realizada com os familiares, questionou-se qual foi a idade em que as crianças receberam o diagnóstico, como foi o processo de investigação até o laudo final e quais as características comuns ao TEA que as crianças apresentam. Abaixo, seguem trechos das respostas a esse questionamento.

Há quanto tempo você recebeu o diagnóstico de TEA dele?

Em dezembro de 2017

Como que foi a busca desse diagnóstico?

Eu que desconfiei. Ele tinha mais ou menos um aninho, um ano e pouquinho. A pediatra dele na época era a doutora Estela Maris. Ela perguntava e como sempre a mãe respondia por mim. Ai um dia ela pegou e pediu para mãe sair da sala. Ela perguntou para mim porque geralmente quando se tinha barulho do ar-condicionado ligado ou algum barulhinho ele chorava muito. Ela pergunta para mim se ele presta atenção quando chamo ele. Eu falei que não, que ele não prestava atenção. [Falei também] que ele segurava no pezinho e ficava muito com a mão na boca. Teve uma propaganda que até eu desconfiava. Era uma que tinha uns bichinhos que apareciam. Acho que era [a propaganda] do Vins se não me engano, nela tinha uns bichinhos. Ele gritava muito, chorava muito, porque ele ficava com a mãe que o deixava no bebê conforto na frente da TV e quando apareceu [os bichinhos] – meu Deus! – ele chorava, chorava, chorava, chorava e eu comecei a contar para doutora Stella – olha ele! Ele está chorando muito. No aniversário de 1 ano, quando nós fomos fazer a festa dele e cantaram parabéns, na parte do “viva” ele não gostou. Quando gritaram o viva, meu Deus, este piá começou a chorar desesperado. Não tinha o que acalmasse. A gente foi juntando as coisas que ela [a doutora] falou. Vamos então começar a trazer ele todo mês aqui para a gente ver o que que a gente faz, aí com mais ou menos um ano e 4 meses ela o encaminhou para o TO. É o mesmo que está com ele até hoje desde um ano e 4 meses. A TO conversou com ele e disse que ele tinha algumas características de autismo e encaminhou para neuro e ela não fechou diagnóstico, não. Falou que era loucura da minha cabeça, falou que não tinha nada a ver, que era coisa da minha cabeça. Daí nisso eu o tirei da TO.

Foi a pior coisa que eu fiz. Foi um erro, porque ele piorou muito ali. Eu vi que piorou. Ele ficou de 3 a 4 meses sem ir [no TO]. Eu estava o levando [somente] na doutora Stella. Teve um dia, que ela falou que tínhamos que voltar [na TO][pois] alguma coisa está acontecendo. Mas, a médica falou, a neuro falou que não era nada, que era coisa da minha cabeça. Só que eu via que quando ele estava indo no TO, ele estava melhorando bastante. E foi uma amiga minha que me indicou o Doutor Riade, falou que ele é especialista em autismo de adolescente. Ela disse que ele daria pelo menos um norte para mim. Isso foi em 2017. Na verdade, faz 3 anos, fez 3 anos em outubro e o diagnóstico saiu em dezembro. É, na verdade, quem deu o primeiro diagnóstico foi o doutor Riade. Ele falou que ele [meu filho] é autista, só que ele não podia fazer o diagnóstico, pois não é neuropediatra. Nisso, a gente descobriu também que ele [meu filho] tinha um pouquinho de hiperatividade. O doutor já entrou com a medicação, uma das medicações que ele toma até hoje. Ele toma duas.

E hoje, ele tem dificuldade de fala?

Ele fala, ele conversa, mas a maior dificuldade dele é falar o R. No R, às vezes, ele dá uma “travadinha”. Mas, quando ele quer, ele conversar com você, você entende. Não é de agora que ele está começando a falar as frases com nexos. Quando você pergunta alguma coisa, ele conta que fez. O que você fez? A gente desenhou, Tiago pintou. Ele já sabe contar alguma coisa. Não é com detalhe, mas ele já conta coisas. Antigamente ele não fazia isso bem.

E qual característica do TEA que hoje você vê mais nele?

A ponta do pé. Ele anda muito na ponta do pé. E o hiper foco. Tudo quanto é coisa que ele pegue, ele alinha. São as 3 que eu vejo que são mais fortes. (Aline, 2021)

A gente começou a investigar com 1 ano e 10 meses. E o diagnóstico foi só com quatro anos.

Quais características dele em relação ao diagnóstico de autismo. Por exemplo, ele tem a linguagem bem desenvolvida?

Ele responde, só, não tem diálogo. E tudo o que ele quer ele vai chegar para você e pedir. Até se for um estranho. Ele prefere que seja um estranho, pois nunca vai receber um não. Então, tudo que o que ele quer, ele pede, tudo o que ele tem interesse em falar, ele fala, mas se você perguntar Lucas está tudo bem? Ele não vai te responder que está tudo bem. E se perguntar, Lucas que tu fizeste hoje, ele não vai responder, por exemplo, brinquei de bola. Não sei se seria nesse sentido a pergunta.

Por exemplo, se ele quer água, ele fala quero água?

Ele fala que ele quer água ou ele quer suco ou ele quer refrigerante ou ele quer aquelas caixinhas tipo do Bob Esponja de Yakult, não sei, sei que é uma caixinha roxinha. Então, ele pede um suco roxo, ele pede “Nescau”, ele pede um suco marrom, ele pede iogurte, um suco rosa, ele tem o jeito dele. Ele sabe exatamente o que ele quer, da maneira dele.

E ele tem alguma outra característica? Por exemplo, de estereotipia ou alguma outra?

Já teve muito, agora não, é bem pouquinho. Já até a questão de ficar cantando musiquinha, repetindo várias vezes no dia, isso diminuiu. Mas ele anda muito na ponta do pé. Se você deixar, são 24 horas do dia na ponta do

pé. A parte da alimentação que é bem restrita. Ele come massa, tipo macarrão, macarrão com carne moída, só macarrão, quirera. Ele come um tipo de bolacha, come um sabor de pizza, come um tipo de lanche.

Como você desconfiou? Você o levou à médica para chegar no diagnóstico.
Foi com a ajuda da creche. Elas [as professoras] chamaram e conversaram que ao comparar ele com outras crianças, ele tinha um atraso na interação, ele não tinha olho no olho e não se interessava pelas mesmas brincadeiras. Com 1 ano e 10 meses ele não falava nem papai nem mamãe. Viram se ele não era surdo. A gente foi atrás. Descobriu que ele não escuta bem porque ele fica bem concentrado. Se ele tiver fazendo alguma coisa, você pode gritar que ele não vai te dar bola, digamos. Então é que chegamos na neurologista, e fomos tratando disso. Colocamos na terapia com a psicóloga. Para tentar essa interação, fomos à fonoaudióloga. Depois, a gente sentiu a necessidade do TO. Sempre acrescentamos [terapias] para estimulá-lo..

Você falou até da troca de médica. A doutora S. em nenhum momento acreditou poder ser autismo?

Não, ela dizia que era um atraso no desenvolvimento e que ele era muito novo para a gente saber o que que ele tinha. Como não havia diálogo, ele era muito novo para a gente diagnosticar o que que ele estava aprendendo ou não.

E o que levou vocês a procurar outra médica?

Com curiosidade, lendo tudo, a gente tinha certeza que era autismo, já tratava como se fosse [autismo], a gente só não tinha essa confirmação. Com mais ou menos 3 aninhos a gente já sabia. vim com novas técnicas. Mudamos as terapias, a gente mudou tudo para ABA, para estimular ele, porque ele já estava fazendo há 4 anos a terapia comportamental. Então, a gente mudou para ABA para ir tentando estimular ele de uma nova maneira. (Maria, 2021)

O diagnóstico do Felipe aconteceu com 2 anos de idade quando eu comecei a perceber algumas estereotípias que ele tinha, sabe. Ele andava na ponta dos pés, ficava girando ao redor dele mesmo e ele enfileirava os brinquedinhos quando ele ia brincar. São maneiras diferentes que ele agia na hora de brincar e sempre sozinho. Outra coisa que me chamou muito atenção e que me fez levar ele na neurologista, foi o fato dele não atender o chamado quando você o chamava. Ele não olhava para você. Cheguei até a pensar que ele tinha algum problema auditivo. Mas eu fiz alguns testes em casa e descobri que ele não era surdo, que ele ouvia muito bem, só que ele só ouve e dá atenção àquilo que interessa para ele, senão ele não te dá a mínima. Agora ele já está diferente, mas há uns 2 anos eu tive essa desconfiança e resolvi levar ele na neurologista. E ela já me deu o diagnóstico de autismo moderado. O problema principal do Felipe é a ausência da fala. Ele fala pouquíssimas palavras e as palavras que ele fala são em inglês. Logo em seguida do diagnóstico eu já o coloquei na escolinha e comecei a fazer as terapias na psicóloga e fonoaudióloga. Ele chegou até a fazer eco terapia por 2 anos ele fez ecoterapia, mas como ele não tem problema motor, ele não tem comprometimento intelectual. A ecoterapia não era tão interessante para ele, sabe. Então, ele passou a fazer só a psicóloga e a fonoaudióloga (Ana, 2021).

Segundo o diagnóstico e as características dessas três crianças, considera-se o que afirma Orrú (2012b, p. 30-31):

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo, enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós.

Ou seja, é preciso considerar cada criança com sua história, porque há uma crescente inclinação em determinar seu desenvolvimento fundado somente diagnóstico, sem notar seu real potencial, como afirma Santos (2016, p. 36), “as crianças com deficiência são vistas pelo que lhes falta e não pelo que elas têm de potencial para o aprendizado”, portanto é preciso romper com esta teoria, uma vez que cada um irá desenvolver-se principalmente conforme a cultura a qual está inserido.

À medida que nos fixamos ao diagnóstico de uma criança e não ao seu potencial, entramos em um círculo vicioso de realizar atividades e desenvolver questões apenas em prol deste, esquecendo do ser humano que está por trás disso, pois de acordo com Barroco; Leonardo (2016, p. 322), “a ser comparado consigo mesmo, isto é, a aprendizagem e o desenvolvimento alcançados deveriam ser considerados em relação ao que ele tenha demonstrado quando do seu ingresso em algum programa ou atendimento de educação especial.”

Há necessidade de pensar a criança com TEA na sua singularidade, pois Vygotsky (1989) já colocava que não devemos fixar na deficiência, mas nas oportunidades que são oferecidas para o desenvolvimento desta criança.

Apontar uma falha na interação na pessoa com TEA, pode levar à crença de que a criança não se desenvolverá por se tratar de uma característica própria do transtorno. Contudo, “[...] a deficiência deve ser enxergada a partir das possibilidades que se pode alcançar (funções superiores), e não unicamente em torno das limitações e incapacidades que apresenta.” (CRUZ, 2014, p. 67).

Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento do homem está ligado com a sua história, portanto o sujeito é um ser histórico-social, ao qual não é possível separar esses dois entes. Nesse sentido, o desenvolvimento ocorre pela apropriação da linguagem. Quando as crianças nascem, elas já estão em contato com as pessoas. Assim, pode-se pensar que a criança com TEA também é uma criança histórico-cultural e que de alguma forma interage com os outros. Desse modo, cabe aos outros perceber qual é esta interação e como ela vem a ocorrer.

Barroco; Leonardo (2016) afirmam que se deve pensar que o comprometimento no desenvolvimento das crianças com necessidades não se dá pela área afetada, mas sim pela falta de mediação desta com intuito de compensá-la.

Quando falamos da criança com TEA, com características peculiares podemos compreender que:

Estamos diante de um sujeito em desenvolvimento para além das suas peculiaridades do sujeito com autismo. Sua constituição como ser humano, criança, é mais ampla: antes de tudo, é ser que sente, que pensa, que tem alegria, medo, que se constitui humano a partir de sua relação com os seres humanos. Como todos os outros seres humanos, essa criança precisa da ação do outro para encontrar o seu lugar em uma sociedade (SANTOS, 2016, p. 36).

Mas como relatado anteriormente, o diagnóstico pode trazer aspectos do desenvolvimento da criança com TEA que seja justificativa de supressão de potencialidade, a exemplo do prejuízo da linguagem, a qual para Vygotsky, tanto para ao desenvolvimento biológico como para desenvolvimento das funções psíquicas superiores (o pensamento e a consciência) são fatores que potencializam o desenvolvimento da criança à medida que permite a relação com os outros.

Pode-se perceber no TEA diversas formas de prejuízos na linguagem como, a ausência na fala, a ecolalia, falta de expressão facial na fala, fala descontextualizada, dificuldade na compreensão verbal, atraso na fala, prejuízo em manter um diálogo, dificuldade na compreensão de linguagem figurada, dificuldade na compreensão de perguntas, entre outros aspectos que podem ser notados, conforme indicado anteriormente no referencial teórico e na entrevista feita com os pais das crianças com TEA

Castro; Barroco (2017, p. 92) afirmam que “essas crianças possuiriam, no princípio de seu desenvolvimento, o aparato neurológico linguístico adequado, porém, por suas peculiaridades cognitivas, ao longo de seu desenvolvimento, processariam as informações linguísticas de modo mais lento [...]”

Porém, é importante pensar que cada pessoa poderá apresentar uma determinada forma de prejuízo na linguagem e que o diagnóstico final não é empecilho de potencialidade. (CASTRO; BARROCO, 2017; ORRÚ, 2012b)

Antes de tudo, estamos frente a uma criança em desenvolvimento sendo ela uma pessoa que pensa, tem emoção, sentimentos, e que se constitui como ser humano a partir das suas relações com outros e, por isso, como todo sujeito, a criança com TEA também precisa do outro para aprender e entender seu lugar na sociedade. (SANTOS, 2016)

Se observar os prejuízos do Transtorno do Espectro Autista, eles não se desenvolveriam pela falta de interação e linguagem, mas de acordo com Santos (2016, p. 55) “no caso das crianças com autismo, a escassez de estudos sobre a maneira como se articulam pensamento e linguagem na constituição desses sujeitos traz desafios[...]”. Portanto, cabe pensar que por meio de vivências com crianças com TEA é que se formula como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para o desenvolvimento do ser humano, normalmente ocorre o desenvolvimento dos sistemas simbólicos em sistemas mais complexos e abstratos, inerentes à linguagem, o que permite que este sujeito seja inserido no social e passe a interagir com os demais.

Desse modo, não é suficiente que se trabalhe para que o sujeito com essas condições de diferenciação sintá-se bem e vença seus limites pessoais sem que sejam identificados e enfrentados os limites sócio-históricos que impedem ou dificultam seu desenvolvimento. (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 331)

Dentre os prejuízos do desenvolvimento da criança com TEA, pode ocorrer comprometimento no desenvolvimento das funções simbólicas ou imitação sem fim interacional. Contudo, não se pode generalizá-los, porque cada criança com TEA se desenvolve de forma diferente. (ORRÚ, 2012b).

É preciso considerar as especificidades da criança com TEA para pensar em maneiras de compensar seu desenvolvimento, como dizia Vygotsky (1989).

[...] conferindo-lhe o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade individual de apropriar-se e internalizar formas sociais de comportamento como participante de seu processo de conhecimento como sujeito histórico. Somente assim, essa pessoa passa a ser percebida e compreendida como indivíduo possuidor de diferentes capacidades e potencialidades em emergência, as quais devem ser encorajadas para que se transformem no alicerce do desenvolvimento das funções superiores (ORRÚ, 2010, p. 10).

De acordo com Cavalcante; Ferreira (2011), a compensação principal que Vygotsky relata é reconhecer que o prejuízo da criança não pode ser determinante no seu desenvolvimento, ou seja, não se pode limitar condições à criança em virtude desse prejuízo. Dessa forma, é necessário superar os impedimentos, construindo sistemas e artefatos culturais que atendam a especificidade de cada criança com TEA, proporcionando desenvolvimento por meio de compensação.

Nesse sentido, considera-se pensar que a criança com TEA também é um ser bio-psico-histórico-cultural que, mesmo com prejuízos, possui capacidade de

desenvolvimento à medida que lhe é oferecido aquilo que necessita para desenvolver-se, não focando apenas nos sintomas da síndrome, ou no seu diagnóstico, mas na potencialidade da criança (ORRÚ, 2008).

Logo, a linguagem tem mais uma vez seu papel memorável, já que a comunicação por meio dela e da emoção é um componente essencial para a evolução e adaptação do homem. Assim, mesmo que o autismo possa gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dele, possam surgir incapacidades refletidas no desempenho e na atividade funcional da pessoa que implicarão em desvantagens em sua adaptação e interação com a sociedade, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas consequências. Tal compensação depende da existência de relações sociais e das mediações semióticas que tornam possível vencer os déficits. (ORRÚ, 2008, p. 10).

Quando Vygotsky (1989) relata sobre os fundamentos da defectologia, ele afirma que a deficiência é mais na ordem social que biológica. O TEA pode entrar neste conceito do autor. Assim, para que o desenvolvimento ocorra, é necessário inserir a criança no meio social para que ela se desenvolva. Portanto, um espaço ao qual o autor aponta para favorecer tal processo é a escola.

A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais) (TULESKI, 2008, p. 143).

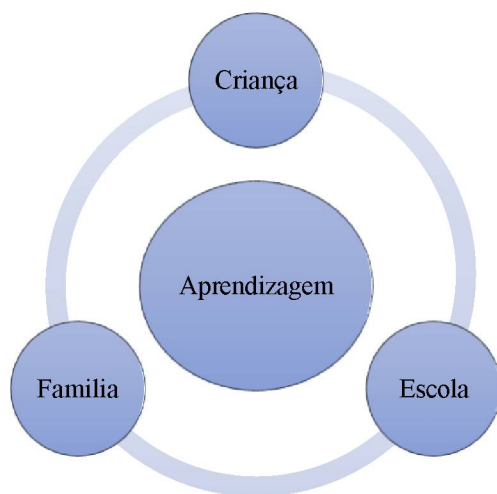
Nesse sentido, a experiência educativa no espaço escolar para a criança com TEA é fundamental para o seu desenvolvimento, pois é neste espaço que ela irá estabelecer relações que potencializarão sua aprendizagem na cultura.

Os anos de 2020 e 2021 fizeram com que a aprendizagem escolar ocorresse em casa em decorrência da pandemia. Afirma-se a aprendizagem pelo viés histórico-cultural quando precisamos de um outro para aprender. Assim, no contexto de isolamento social, esse outro mais próximo foi a família, mas a escola esteve a todo momento por trás desse vínculo, enviando as atividades e dando assistência aos pais.

Com isso, as crianças passaram a ter vários outros como mediadores: os professores, os pais, os avós ou outros responsáveis que desenvolveram as atividades com elas.

Nesse contexto, para ocorrer a aprendizagem da criança com TEA no período da pandemia, é preciso considerar três pontos vinculados, indicados na Figura 2.

Figura 2– Esquema sobre a tríade escola-família-criança para processo de aprendizagem ocorrer.



Fonte: A autora (2021)

Entende-se, portanto, nesse novo contexto, a aprendizagem escolar no ambiente de casa, que não deixa de ser tão importante quanto o ambiente escolar para as crianças com TEA. Ainda mais que, nem todas as crianças conseguiram desenvolver atividades, nem todos os pais conseguiram ajudá-las.

Após entender a importância do outro no processo de aprendizagem, na próxima seção, discutimos sobre como Vygotsky entende a mediação para com as crianças a fim de que a aprendizagem ocorra.

5 INTERAÇÃO: A MEDIAÇÃO E AS TROCAS

Nesta seção, tem-se como objetivo entender e refletir acerca do conceito fundamental de interação dentro da teoria de Vygotsky. A falta de interação traz muitas consequências para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, pois como seres dentro de uma concepção histórico-cultural precisam do outro para se desenvolver.

Nesse contexto, é preciso pensar não apenas a interação da criança com TEA e os demais que a cercam, mas como ocorreu a sua interação entre escola e família para que houvesse aprendizagem, considerando as mediações da família nas atividades enviadas pela escola.

No TEA, a falta de interação social pode ser um fator apontado como falha no desenvolvimento. A interação ocorre quando esta criança interage com seus pares a partir de trocas. Esse desenvolvimento pode vir a ocorrer de maneira satisfatória. num meio potencializador de inclusão escolar.

Mas é preciso compreender que a interação social pode ser entendida como a relação entre as pessoas, que envolve uma mediação e, em consequência, a aprendizagem. Para Vygotsky (1995), a interação social, movimento do desenvolvimento cognitivo do homem, já relatado em seções anteriores, ocorre a partir da mediação de duas ou mais pessoas, o que resulta em desenvolvimento e aprendizagem (PASSERINO; SANTAROSA, 2007).

Pensar a interação social no contexto escolar, é considerar que ela não ultrapassa apenas o contexto da sala de aula, mas está em todos os lugares desse ambiente, o que aumenta a convivência entre pares, produzindo efeitos no conhecimento e na constituição do laço social (RAHME, 2018). Devido a isso, compreende-se que, a interação em ambiente escolar, interrompida pela COVID-19 no ano de 2020 e 2021, foi transferida para o ambiente familiar.

Cabe pensar que, no momento de pandemia, as crianças não tiveram a interação social com os colegas, uma vez que as escolas estavam fechadas, mas a interação continuou ocorrendo com seus familiares. E, é nesse contexto que há de se refletir sobre a interação escola-família, trazendo o relato dos professores ao serem questionados como ocorreu essa interação, a fim de entender essas mudanças.

Desses 3 casos ali, 2 foram bem participativos. Enviavam vídeos, fotos e realizaram todas as sugestões. A mãe sempre entrando em contato. Na

educação infantil, inicialmente, não era pra enviar atividades, mas eu estava enviando, porque as mães solicitaram, elas demonstraram esse interesse de realizar as atividades com eles casa. Houve um que foi mais resistente, porque a mãe até comentava que ele hesitava bastante diante das atividades e eu sempre ia adaptando de acordo com os interesses dele, mas mesmo assim não tive muita devolutiva. Mas dos outros 2, diariamente, recebia vídeo. Nossa, eu fiquei surpresa como eles desenvolveram. Também eu tive bastante devolutiva das mães, no sentido que, às vezes, eles não estavam tão interessados na atividade do regular, mas as atividades da sala de recursos, as que eu enviava um kit toda vez, eles tinham bastante interesse, e eu sempre instruía as mães no sentido de partir daquele lúdico, mas também incentivava tentativas para que eles tivessem interesse de realizar algo regular, porque sempre estava conectado, é início da alfabetização e de noções matemáticas. Sim, nessa segunda uma mãe me procurou para conversar quando eu estava entregando as atividades. A gente sempre tem um vínculo bem estreito com as famílias, a gente procura estreitar o máximo, então, essa abertura sempre existe (Larissa, 2021).

A gente conversava através do WhatsApp com a mãe e quando ela estava na porta, a gente orientava como ia ser a atividade diversificada para ele. Qualquer dúvida que tivesse, ela poderia nos ligar e conversar conosco. A sala de recurso também sempre mandava atividade adaptada para ele e eu sempre também estava mandando os joguinhos. Para estar incluindo, qualquer dúvida que a mãe tivesse poderia falar conosco. Então, algumas coisas que ela postou foram atividades manipulativas. As escritas, ela mandou uma ou 2, só, mas, as últimas do finalzinho do ano ela não passou para nós, Acho que os pais foram cansando porque nós achávamos que ia voltar logo. Que em julho, agosto, a gente ia voltar. Para falar a verdade, ela não perguntou muita coisa, ela não me deu um feedback constante. Foi bem pouco. Uma coisa que eu pedia para turma era fotinho das atividades das crianças. Então, dependendo do tema, em vez de pedir o fotinho, eu pedi a musiquinha e pedi algum vídeo deles dançando ou na recreação. Então, dele, eu tenho pouquíssima coisa. A mãe não deu um feedback para gente (Laura, 2021).

Eles aceitaram todo mundo. Eu estava preocupada com tudo isso, mas teve uma boa aceitação. Os pais são bem participativos. A gente teve que ir na casa de 1 ou 2 levar essas atividades e buscá-las, mas foi raro, bem pouco mesmo. A maioria dos pais tiveram uma boa participação. Ficaram preocupados, mas ao mesmo tempo eles mesmos buscavam. É o caso da mãe do Lucas. Nossa, ela fez muita coisa além. Então, ela buscou informação, ela buscou trabalhar com ele.

O fato de ir buscar em casa as atividades, é por ser uma família mais carente ou não?

As duas coisas. Eram famílias mais carentes, mas eles tinham a possibilidade de estar entregando sua atividade, porque moram bem pertinho da escola. Eles têm WhatsApp, mas a gente mandava mensagem e não respondiam, nos ignoravam muitas vezes. Então, a gente tinha que ir atrás, e fomos.

Vocês irem atrás dessas crianças é uma particularidade da escola ou o município exigia?

Então, você tem que fazer a sua parte. Todo mundo mandou mensagem, ligou. Então, fizemos tudo isso. A gente poderia até me encaminhar para o SEMEC aqueles que não conseguimos contato ou mandar para o conselho, mas como a gente conhece esses alunos e conhece os pais que são vizinhos da escola, então a gente foi realmente na casa deles, porque era 1, 2, 3 alunos de uma turma inteira (Luisa, 2021).

Ah, foi bem preocupante. Eles ficaram bem preocupados de como eles iriam resolver. Como que iriam conseguir ser, além de pais, professores dos seus próprios filhos em casa? Bem, uma coisa bem preocupante tanto para nós quanto para a escola e para eles. Os pais que teriam que trocar de papel, então é bem difícil. (Lucia, 2021)

Apoiado nos relatos, percebe-se que houve uma mediação da escola com os pais e que alguns deles responderam melhor, outros nem tanto. Houve casos que a escola precisou ir atrás da criança, conforme o relato de uma professora, ocorrendo, portanto, a interação também com os familiares. Nesse sentido, a Larissa, professora da sala de recurso, acabou tendo em alguns momentos maior interação com os pais. Contudo, quando se fala em interação deve existir também a mediação. Esses são conceitos que caminham juntos.

O termo mediação tem a função de designar a interrelação dos signos entre os sujeitos e a sociedade. O conceito de mediação foi desenvolvido por Vygotski, enfatizando a importância dos signos como instrumentos psicológicos produzidos pelo homem socialmente e utilizados por eles para comunicação e para se relacionar com o outro, com a cultura e com ele próprio. (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p. 217)

Deste modo, no que se refere à mediação, pode-se entendê-la como:

A palavra mediação tem sua origem no latim *mediare*, e significa *dividir ao meio*, repartir em duas partes ou ficar no meio de dois pontos. No campo da educação, a noção de mediação encontra grande visibilidade nos trabalhos que se referenciam na abordagem histórico-cultural e que demarcam o fato da mediação simbólica ser fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano. As funções mentais superiores requerem mediação simbólica, advinda da linguagem, mediação essa que se apresenta nos diversos processos de interação social. (RAHME, 2018, p. 292-293).

Entende-se, segundo Vygotsky (1995), que a mediação é um processo de interação entre pessoas que estão numa relação, e que há elementos que ajudam nessa interação como: material didático, brinquedo, os signos ou a junção de instrumentos e signos. Elementos que, segundo o autor, são capazes de fazer com que a aprendizagem aconteça.

Já visto anteriormente, signo pode ser considerado um estímulo ou instrumento produzido pelo homem que propicia e ajuda na comunicação entre os seres. Desta forma, o signo é extremamente valioso, pois tem a função de mediar a atividade do homem (PASSERINO; SANTAROSA, 2007; MARTINS; MONTEIRO, 2017).

“A semelhança entre o sinal e a ferramenta é baseada em sua função mediadora comum em ambos. Por este motivo, e do ponto de vista psicológico, ambos podem ser incluídos na mesma categoria” (VYGOTSKY, 1995, p.93).

O signo é uma forma de ajudar o homem na mediação com os outros, mas também é preciso considerar que a ferramenta da qual Vygotsky diz, também pode ser considerada um meio que auxilia a mediação entre as pessoas e, podem ser consideradas uma única coisa, pois ambos são importantes para que a interação ocorra.

Desta forma, um signo como ferramenta psicológica é orientado para agir sobre o sujeito em dois sentidos: social e culturalmente. Cultural porque foi desenvolvido num processo histórico-cultural como ferramenta cultural, e social, pois seu uso e aplicação é sempre dentro de uma atividade cultural numa interação social. (PASSERINO; SANTAROSA, 2007, p.55)

Os signos podem ser de diversas formas, uma palavra falada, um gesto, um olhar, uma expressão de sentidos e de elementos que podem contribuir para a linguagem e a interação verbal. Isso para a criança autista é essencial. Portanto, é bom pensar nessa interação para sua constituição enquanto sujeito. (SANTOS, 2016). Nesse sentido, é possível pensar que o signo utilizado para com as crianças com TEA na aprendizagem foram as atividades enviadas para a casa que possibilitaram não apenas o aprendizado escolar, mas essa constituição enquanto ser pensante.

Dessa forma, aprender novos signos e ferramentas para se estar inserido em uma cultura por meio de uma mediação é, em consequência, aprender a partir dos outros, caracterizando, portanto, um desenvolvimento de funções cognitivas. Cardozo; Santos (2020, p.46194) ao falarem da inclusão escolar de crianças com TEA no ensino fundamental, mencionam-se o papel dos professores nesse processo de mediação.

Partindo do pressuposto de que enquanto Escola necessitamos (re)pensar sobre o ingresso das crianças com deficiência, principalmente os alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) nos primeiros anos do ensino fundamental, entende-se que o professor da turma, juntamente com o auxílio do professor do atendimento educacional especializado/AEE, ocupa papel fundamental para que este processo ocorra de forma significativa e satisfatória.

Desta forma, compreende-se que a mediação não ocorre apenas por meio da fala, mas também por meio de instrumentos. Ambos possibilitam essa entrada na cultura.

Por essa razão, é necessário identificar no atual contexto quais foram as mediações realizadas pelos professores para com as famílias e as crianças para promover a aprendizagem escolar e inserir novos signos. Para isso, verifica-se os relatos das professoras Larissa, Laura, Luisa e Lucia, conforme descrito a seguir.

[...]sim, a gente tem o grupo e, eu dei essas atividades também no particular. Eu pedia para elas colocarem no grupo da sala de recurso para estimularem os que não estavam participando e teve uma interação bem significativa. Tanto é que eu tive muita coisa para escrever no relatório final, porque teve uma devolutiva muito boa.

Sim, porque, por exemplo, tinham jogos de formação de palavras. Eles estavam ali jogando, montando, e as mães me mandavam o vídeo. Por exemplo, num jogo de uma roleta dos numerais e quantidades, a mãe me mandou o vídeo e a foto do filho realizando aquela atividade, então, não precisava ser uma atividade de traçado, de letra ou algo nesse sentido, era bem mais concreto, no sentido de ser visualizado e manipulado.

Com certeza, se não tivesse essa interação não iria saber como eles estavam se desenvolvendo e se estavam conseguindo realizar as atividades. Então essa interação foi essencial. Sem dúvidas, porque sem essa interação como eu te falei não teria como a gente direcionar os pais, nem acompanhar esse desenvolvimento. Então foi essencial nesse sentido (Larissa, 2021).

Não, a mãe é pronta para ajudar, ela é bem solícita, tudo que você pede ela faz para nós. Eu acho que a dificuldade ali dele é quando ele fica com a vó, a mãe sai para trabalhar e ele fica com a vó. Avó, eu acho, que passa mais a “mão na cabeça” [...]. Não, ela se justificava — oh professora não trouxe a sacolinha da vez passada, porque ele não quis fazer, mas agora eu vou estar fazendo junto com essa outra aqui do letrado. Ela se justificava sempre e explicava o porquê. Não, o vídeo que eu tive com ele foi nesse jogo em que a mãe apresentou na atividade que estava registrando, era uma atividade de completar com as vogais. Ele preencheu todos os folhas rapidinho. Essa atividade ele trabalhou com o material manipulativo, foram as únicas formas de conversa com ele. E, o dia que nós tivemos o meet da nossa turma, ele não participou. A mãe não participou com ele (Laura, 2021).

Não, com ela sempre foi muito bom. Ela sempre apresentava dúvidas e vinha atrás para retirar as atividades dele em dia. Assim, nós dávamos o retorno através dos vídeos, mensagens. A gente sempre tinha aproximação com ela, nunca tivemos problema.

E antes das atividades remotas, ela já era presente na escola ou acabou se tornando mais nesse período?

Sim. Ela já era presente. Ele faz outras terapias. Ela vinha aqui na escola levar os projetinhos de educação infantil para estar passando para os outros profissionais. Ela é uma mãe muito participativa.

[...]como foi pouco o contato no início do ano lá nas reuniões, ela vinha sempre, mas a gente sempre tinha um momento para conversar a parte com ela. Às vezes, a gente marcava um horário que ela pudesse vim e fazer o atendimento. Normalmente, ela vinha para conversar sempre no horário de hora atividade. [...] Por WhatsApp, ela sempre estava mandando os vídeos dele e o que ele estava fazendo. E fora do horário de escola a gente também teve contato. [...]Eu acredito que sim. Eu nunca tive nenhum problema com ela, ela sempre foi ela mesma. Quando você menos esperava, ela já tinha feito a atividade e já mandava para nós. Ela sempre quis muito participar, mostrar o desenvolvimento dele, foi muito bom. Até nos últimos dias a gente ficou bem feliz com o resultado. Teve uns 2 vídeos que ele mandou beijo para mim, então ele devia ter consciência. Sei lá, acho que a mãe comentava, vamos fazer, vamos mostrar para a professora. [...] A professora da sala de recursos fazia muito jogo para ele também. A gente conversava, dizia não ter que trabalhar isso. Então, ela já pensava alguma coisa diferente. Ele gostava muito daquilo que ela mandava. Houve também a aceitação da mãe em querer ajudar. Ela busca o melhor para o filho. Foi uma parceria excelente, eu acredito (Luisa, 2021).

No início, a gente não tem muito contato com os pais. Então, eu ficava preocupada porque na sala de aula a gente tem uma forma de trabalhar com eles. A gente já sabe a necessidade deles de acordo com aquilo que eles fazem ou que deixam de fazer. Já em casa a gente não sabe qual é a relação entre eles e os pais. Temos a preocupação com a realização das atividades da escola diante dos pais em casa. Aquela recusa que os filhos têm de não aceitar [...]. Eu até que tive bastante trocas com a avó/mãe. Na verdade, era a vó que cuidava. Ela sempre realizava atividade com ele e enviava vídeos dele fazendo a atividade. Então, ele teve esse pouquinho de avanço. A gente percebe a interação dele por querer fazer e resolver. Então, a troca foi positiva.

Mas ela procurava em outros momentos você ou era apenas na retirada das atividades na escola?

Não, foram poucas vezes. Sempre ela vinha, pegava atividade, e depois ela só realizava as atividades e enviava os vídeos.

E nas retiradas? Existia essa troca dela, de relatar se ele estava indo bem ou não nas atividades?

Muito pouco. Ela não levava muito a sério. Sempre ela estava com pressa, sempre ela estava correndo. É bem complicado isso. A gente queria saber, pois tinha pais que vinham falar do filho. Falavam que o filho já estava lendo e que já conhecia o alfabeto, além de outros detalhes. Ela não. Ela não falava se ele estava fazendo, se ele tinha dificuldade em tal lugar, em tal coisa. Na verdade, eles têm muitas dificuldades, muito mais do que os normais. Então, a gente ficava naquela ânsia de querer saber. Às vezes, eu mandava mensagem para ela, perguntando se estava tudo bem, se estava precisando de ajuda. Ela respondia que estava ajudando na medida com que ele fazia e resolvia as atividades. Daí é uma interação que você não pode estar intervindo a mais do que aquilo que ela falava, pois não tem como exigir mais (Lucia, 2021).

Segundo esses relatos percebem-se que as mediações dos professores foram por meio de grupos de WhatsApp e pelas conversas com os pais quando iam à escola retirar as atividades. Assim, os pais davam devolutivas através de vídeos das crianças realizando as atividades.

Menciona-se, conforme os relatos, que, em alguns momentos, as professoras buscaram mais os pais para darem a devolutiva do que o contrário. Desse modo, cada professora teve uma forma de devolutiva dos pais. Algumas mais, outras menos, mas, de um modo geral, constata-se que essa interação da escola com os pais resultou na mediação deles com as crianças para a realização das atividades enviadas para casa.

Por meio disto, Dias; Santos; Abreu (2021, p.107) afirmam que,

No contexto atual, mais do que nunca, o planejamento e as relações entre a escola e família precisam ser mais efetivas de modo a propiciar a adequada orientação às famílias das crianças com TEA. Elas necessitarão de uma mais acurada observação por parte das famílias e uma maior integração com a escola, a fim de que as atividades propostas estejam de acordo com as suas necessidades.

Dessa forma, a interação promove meios necessários para que a mediação entre os seres humanos ocorra de maneira significativa, à medida que ocorrem internalizações e novas aprendizagens, para tanto, faz-se parte disso a linguagem.

Interação Social é uma relação complexa que se desenvolve com a participação não somente dos sujeitos diretamente envolvidos, mas dos instrumentos de mediação inseridos no contexto sócio-cultural ao qual tais sujeitos pertencem. A interação evidencia-se principalmente pela linguagem, mas também pelas ações dos sujeitos no plano interpessoal e pelas significações atribuídas a todos os elementos da relação, pelos participantes no plano intrapessoal (PASSERINO; SANTAROSA, 2007, p.56).

Como se pode perceber, a interação é parte considerável para o desenvolvimento do homem. Vygotsky (1995) relata que nos tornamos nós pelos outros. Não é apenas utilizar o outro como mediador, mas é precisar dele para ser inserido em uma cultura. Assim, fazer com que os demais necessitem de mim como mediador. (SIRGADO, 2000).

Pensar a importância dessa interação, para que a mediação ocorra no ambiente escolar, é pensar, primeiramente, no papel de mediador do professor, ponto este já visto anteriormente. A mediação pode ser entendida como:

A ação onde a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por sistemas simbólicos, elementos intermediários entre

o sujeito e o mundo. Essa concepção liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente, sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES; 2005, p. 539).

Porém, na inclusão escolar e na aprendizagem de crianças com necessidade especial, pode-se perceber como mediador não apenas o professor. Dentro do contexto brasileiro, também o professor de apoio com o nome de tutor, assistente ou até mesmo de mediador escolar participam desse processo, cuja função deles é justamente a de mediar mais aproximadamente a aprendizagem da criança com necessidade.

O termo TEA entrou na legislação em 2004, primeiramente, com outras nomenclaturas, conforme já explicado anteriormente, e, em 2012, com a Lei n.º 12.764 (2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta Lei institui os alunos com TEA como público da Educação Especial. Com isso, este público passou a contar com professores de apoio na sala de aula comum para auxiliá-lo na sua aprendizagem. Nesse contexto, pode-se entender o papel do mediador definido por Mousinho e colaboradores (2010, p. 93):

A palavra “mediador” faz menção àquele indivíduo que media e mediar significa ficar no meio de dois pontos. O conceito de professor mediador já foi utilizado em outro contexto para caracterizar aquele que “trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento.

Dessa forma, o mediador é uma pessoa que pensa na criança com TEA, tendo a função de mediar e, conseqüentemente, de desenvolver funções psíquicas superiores por meio da aprendizagem escolar. Essa mediação ocorre por meio de uma interação mais próxima entre o professor e a criança. Em consequência, pode-se compreender que essa função de mediador ocorre, uma vez que há interação entre as pessoas (CUNHA, 2008; FARIAS; MARANHÃO; MOUSINHO et al., 2010; VYGOTSKY, 1995;).

Durante a pandemia, os mediadores das crianças com TEA foram os pais dentro de casa. Eles auxiliavam as crianças na realização das atividades. Contudo, o professor continuava a ser o mediador à medida que pensava e preparava essas atividades a serem

realizadas, pensando no desenvolvimento das funções psíquicas superiores destas crianças. “Nesse contexto, as famílias passam a figurar papel de destaque dentro do processo e construção dos campos de experiências dos filhos. Da mediação delas dependerá a minimização ou não dos possíveis prejuízos para as crianças” (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p.113).

É significativo conhecer quais foram as interações realizadas pela família com a escola e com a criança para que as atividades fossem realizadas a partir dos relatos dos pais aqui expostos.

Elas mandavam, a professora da sala da turma mandava atividade no grupo que a gente tem lá no WhatsApp. Era uma atividade para escrever. Então, eu já sabia que aquela atividade em si eu não ia conseguir realizar. E eu entrava em contato com a professora da sala de recursos multifuncional. Então, eu entrava mais em contato com ela para ela me dar a dica. Ela também conversava com a professora da sala. [...] Nas entregas ou ocasionalmente quando eu a via, normalmente eu falava com ela. Às vezes, eu não via a atividade, só pegava e já vinha trabalhar. Quando ela estava comigo, eu explicava que tal atividade não funcionou. Como é uma escola pequena, eles já conhecem, mesmo ela que ficou um pouco com ele já conhece. A professora desse ano ainda não deu aula para ele, mas já o conhece da escola, já sabe como que ele é. Então, aí ficava mais fácil. Eu falava: essa atividade eu não consegui; essa também, não; essa ele gostou mais. Elas davam também bastantes joguinhos para levar, feito por elas. Elas deram bastante coisa nesse sentido. (Maria, 2021)

Sim, sempre por WhatsApp. Sempre que você manda dúvida, ela sempre responde.

E isso é só a professora da sala regular ou a professora da sala de recurso também?

As 2, da sala regular e da sala de recursos. [...] Quando tinha muita coisa ou quando eu tinha mais dúvidas, a gente conversava. Mas o meu esposo era mais de entregar mesmo. [...] Sim, tanto dela quanto da pedagoga, quanto da diretora. Todos na escola são muito bem, eles acolhem muito bem, tanto para assunto específico da sala quanto para quando eu fui levar o laudo. Eu chorei muito. Esse foi o primeiro ano de escola e fui muito bem acolhida. Eu gosto muito de lá e da equipe. (Aline, 2021)

É, eles criaram vários grupos, um grupo da turma, um grupo da sala de recursos, um grupo com a equipe da escola para estar passando as informações sobre atividades impressas do dia de retirada e dia de entrega da atividade, enfim, nós temos um grupo no qual a gente se comunica sobre isso. A professora ajudou o tempo todo, a professora da sala de recurso um pouco mais, mas tinha o grupo no WhatsApp da escola no qual conversávamos. O Felipe mandou áudio para a professora, mas elas sempre estavam disponíveis, sempre fui eu a buscar as atividades, pois é o caminho do meu trabalho. O pai foi algumas vezes quando eu não consegui ir, porém

eu que vou mais, converso mais e participo mais dessa troca. A escola é ótima, sempre apoiando, à disposição para ajudar, não tem do que reclamar (Ana, 2021).

Nesses relatos, é possível identificar o que os professores já haviam colocado anteriormente, ou seja, sobre a troca com os pais ter acontecido de forma positiva. Os pais também relatam ter acontecido essa interação de forma positiva. Nesse sentido, essa interação ocorreu na busca das atividades, nas conversas por WhatsApp. Tal interação resultou no apoio aos pais para que pudessem auxiliar na realização das atividades em casa e com as crianças.

Nos relatos, é possível observar que ficou mais a cargo das mães a realização das atividades com as crianças. Numa das famílias, considerando a logística da casa, o pai quem retirava as atividades na escola, mas para sanar as dúvidas era a mãe quem procurava as professoras.

Quando a criança esteve inserida no contexto de sala de aula, a mediação também ocorria entre os pares. Desta forma, quando se fala dessa mediação por pares, pensa-se que “[...] ao estar com o outro e se deixar afetar por esse estar junto, em um contexto marcado por dimensões que são simbólicas, portanto, da cultura”. (RAHME, 2018, p, 297)

Estimular a interação dentro da sala de aula, dentro do ambiente escolar é incentivar o desenvolvimento das crianças. Para a criança com TEA, essa mediação por meio da interação pode permitir que ela desenvolva suas funções psíquicas superiores (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; ORRÚ, 2008; ORRÚ; SILVA, 2015).

Los adultos y coetáneos más avanzados se constituyen en los "otros", mediadores fundamentales que, siendo portadores de los contenidos de la cultura, promueven a través del proceso interpersonal, que el sujeto se apropie de esos contenidos (BEATÓN, 2001, p. 21)¹⁵

Entretanto, dentro desse contexto, a interação não ocorre apenas entre o professor e as crianças, mas entre os pares. Dessa forma, “a interação com pares não fornece apenas as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências sociocognitivas, mas

¹⁵ Os adultos e os pares mais avançados se constituem nos "outros", mediadores fundamentais que, ao serem portadores do conteúdo da cultura, promovem através do processo interpessoal que o sujeito se aproprie desses conteúdos (Tradução das autoras).

constitui-se em uma base fundamental para o autoconhecimento e para a compreensão do ‘*self*’” (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 66).

Assim, entende-se que a interação entre crianças da mesma idade ou idades próximas pode permitir vivências que só elas sabem contextualizar, permitindo uma troca de ideias, de papéis e de atividades que exigem uma relação interpessoal. Diante disto, é de grande relevância essa troca entre pares, pois toda essa movimentação mediada entre eles está gerando aprendizagem. Rahme (2018, p. 299) afirma:

[...] a convivência entre crianças e jovens que apresentam funcionamentos psíquicos distintos pode acionar movimentos de mediação em alguns colegas, produzindo ações no sentido de tentar fazer com o outro, de intervir ou de transitar quando o colega apresenta dificuldade para falar ou lidar com situações do cotidiano.

A criança com TEA no ambiente escolar pode não só desenvolver sua interação social como também pode aprender com os demais por meio da mediação de um par. Camargo; Bosa (2009, p. 68) aponta que “da mesma forma, proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo.”

Nessa relação, as crianças com desenvolvimento típico podem fornecer modelos de interação para as crianças com TEA. Nesse momento, ocorrem as trocas sociais que resultam em aprendizagem, seja ela escolar ou não, gerando um desenvolvimento dessas crianças.

[...] a contribuição que os movimentos produzidos pelos colegas podem significar para a dinâmica escolar, preservando, certamente, o fato de que colegas não são profissionais, portanto, partem de uma posição de maior horizontalidade. Desse modo, é possível indicar que a função que os colegas podem assumir em um processo de inclusão escolar se encontra mais localizada na transmissão que ocorre entre pares, e que se mostra atravessada pela espontaneidade, pelas identificações e pelos saberes da experiência (RAHME, 2018, p. 300).

A importância das trocas com os outros e a forma como elas ocorrem e se transformam podem ajudar a entender aspectos do psiquismo individual. Nesse sentido, a maneira como se interage e a necessidade de interação e troca com o outro dependem da forma como são recebidas e de como as emoções são trabalhadas nessas trocas. (CAMARGO, 1999).

Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 68).

Essas interações, como relatado, permitem as trocas sociais entre as crianças tão essenciais, principalmente, no contexto da ZDP, pois crianças mais “avançadas” podem, de alguma forma, auxiliar as demais crianças a realizar determinadas atividades que não conseguiriam realizar sem a mediação de um outro, e que, desta maneira, pode passar depois a produzir sem esse auxílio.

Todo esse contexto de troca entre pares foi interrompido pela pandemia, ocorrendo apenas com os familiares. Entende-se que essas crianças ao voltarem para o contexto escolar terão que fazer uma nova adaptação, uma vez que ficaram 2 (dois) anos sem o contato com os pares.

Conforme os relatos dos pais, citado anteriormente, as crianças não pediam para ir à escola, mas ao chegar no ambiente escolar se sentiam de alguma forma confortáveis, querendo descer do carro, ficar ali. Dentre os relatos, um trecho a seguir.

*Eu acho que agora, não. Porque ele sabe, ele passa ali, ele fala que não quer ir, mas esses dias eu o levei junto para pegar as atividades. Ele queria ficar lá. Ele não desceu [do carro] mas ele queria ficar lá. **Mas em nenhum momento, desde que ele está em casa, ele perguntou da escola pediu pra ir para a escola no sentido de saudade?** Não, não, ele só fala que ele não quer ir, mas se chegar lá, ele não chora, ele quer entrar. Mas ele não pediu (Aline, 2021).*

Assim, reforça que a mediação nesse período, mesmo sem o ambiente escolar e sem a troca entre pares, não foi interrompida, continuou a acontecer dentro do contexto familiar.

A aprendizagem continuou a acontecer durante a pandemia, pois houve troca com essas crianças, elas tinham um outro para inseri-las na cultura e proporcionar a elas uma aprendizagem escolar, tema este discutido na seção a seguir.

6 CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA

Nesta seção será abordado o conceito da aprendizagem, ligado ao desenvolvimento humano, inclusive das funções psíquicas superiores. Assim, no primeiro momento, discutir-se-á a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e, posteriormente, a aprendizagem do TEA. Ambos pautados pela mediação.

Primeiramente, considera necessário entender qual é a relação de aprendizagem e desenvolvimento para Vygotsky. Segundo esse autor, são processos genéticos que funcionam distintamente, porém têm relações entre si, podendo imaginar duas linhas paralelas que caminham no seu tempo (FINO, 2001, ORRÚ, 2008, ORRÚ 2012a, SILVA; DAVIS, 2004).

É pela aprendizagem que o indivíduo impulsiona seu desenvolvimento, em consequência, há construção das funções psicológicas superiores. A linguagem é um fator muito relevante para o desenvolvimento da consciência e relação social do sujeito com os demais (SILVA; DAVIS, 2004).

A aprendizagem ocorre quando há uma transformação na construção dos pensamentos pautados pelos sentimentos, em que envolve uma interação entre os conhecimentos já existentes e os novos. Mas, para o desenvolvimento e as funções psicológicas superiores serem elaborados, é preciso a interação entre sujeitos. É nesse sentido que a mediação se torna fundamental, uma vez que sem ela não há aprendizagem.

Somente por meio da interação de um indivíduo com outro integrante do meio social, o qual já dispõe do conhecimento de conceitos estabelecidos culturalmente, é que torna possível que o sujeito desprovido destes venha a compreendê-los. Esse processo concretiza por intermédio da mediação que somente acontece quando há aprendizagem. Para que possamos aprender, geralmente é necessário que alguém nos ensine (CRUZ, 2014, p. 72).

Ao falar da aprendizagem, Vygotsky fala de dois níveis de desenvolvimento aos quais ele nomeia em nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. Assim, dentro destes dois níveis, encontra-se a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (ORRÚ, 2008; ORRÚ, 2012a).

Nesse contexto, pode-se considerar o nível de desenvolvimento real aquele que, “utiliza tarefas que exigem ser resolvidas de forma independente e que demonstram apenas o que se refere a funções que já foram formadas e amadurecidas” (Vygotsky, 1993, p.238).

Portanto, é denominado desenvolvimento real aquilo que a criança sabe fazer sozinha e não precisa da mediação de outra pessoa para ajudá-la. Por ter internalizado conceitos, ela se permite a ela a realizar algumas tarefas.

Já o segundo nível, desenvolvimento potencial, refere-se ao que a criança irá precisar de mediação para resolver, seja do professor seja de alguém mais experiente ou até mesmo de um colega.

Dessa forma, esses dois níveis permitem entender que a criança sempre possui conhecimentos já amadurecidos e outros a amadurecer, por isso, há tarefas que ela irá realizar sozinha, já em outras precisa da mediação para poder fazê-las. Com isso, pode-se considerar que ela acaba entrando num ciclo, em um momento está no nível real, em outro no nível potencial cujo ciclo é denominado de Zona de desenvolvimento proximal. “A zona de desenvolvimento proximal caracteriza a diferença entre o que a criança é capaz de realizar por si mesma e o que ela é capaz de realizar com a ajuda do instrutor” (Vygotsky, 1991, p. 445).

Se dice que la ZDP es la distancia que existe entre lo que el niño sabe hacer por sí solo y lo que puede hacer con la ayuda de otro; o sea, la ZDP o más próximo al desarrollo actual, es aquello que necesita la colaboración de los otros. El niño no puede hacer las cosas por sí solo, eso implica que no hay una maduración psicológica, no hay una formación psicológica completa; por tanto, al no haber una formación psicológica bien definida, una estructura psicológica bien definida, un proceder, un modo de hacer las cosas bien estructurado, el niño necesita la colaboración de otros (BEATÓN, 2001, p.230).¹⁶

De acordo com Fino (2001), ao se falar da ZDP, quando a criança faz aquilo que anteriormente não faria sozinha, mas sim com auxílio de um mediador no processo, ela demonstra que precisa ter um desenvolvimento cognitivo para aprender. Atenta-se, portanto, que, no contexto escolar, cada criança irá desenvolver-se de uma forma e que não se pode considerar a aprendizagem de todas as crianças da mesma maneira, pois cada uma delas é singular, e o professor deve levar em consideração essa singularidade.

A partir de la Zona de Desarrollo Proximal, las actividades escolares pasan a tener una estrecha relación con la comprensión cualitativa del desarrollo social

¹⁶ Diz-se que a ZDP é a distância que existe entre o que a criança sabe fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda do outro; isto é, a ZDP mais próxima do desenvolvimento atual é aquela que necessita da colaboração dos outros. Quando a criança não pode sozinha fazer as coisas significa que não há uma maturidade psicológica, não há formação psicológica completa; assim, ao não ter uma formação psicológica bem definida, uma estrutura psicológica bem definida, um procedimento, uma maneira de fazer as coisas bem estruturadas, a criança necessita da colaboração dos outros (Tradução das autoras).

humano y de los propios contextos escolares a través del desarrollo de las habilidades y capacidades que se construyen en el estudiante con la ayuda de otras personas con más experiencia, en este caso, los profesores. Después de ser internalizadas, tales habilidades y capacidades se convierten en conquistas independientes del niño. También es importante destacar que las interacciones establecidas entre el niño y el profesor no se caracterizan por una mediación estricta y armoniosa, por el contrario, pueden tener lugar en medio de tensiones y conflictos, por lo que la mediación debe ser entendida como un proceso complejo. (ORRÚ, 2012a, p. 348)¹⁷

Veresov (2004) traz uma discussão importante sobre o conceito da ZDP. Quando se trata desse conceito dentro de uma perspectiva de aprendizagem é preciso se ter em conta que é um conceito bem além do que nós conseguimos observar, pois segundo a autora este vai além de só uma aprendizagem, mas diz de todo o desenvolvimento da criança. Por isso, ele pode ser analisado em outros contextos que não só a aprendizagem e desenvolvimento escolar.

Por isto, sempre que envolve uma questão de aprendizagem, é possível observar esse conceito, tendo que ter claro que este é um conceito em constante transformação, pois a todo momento aprendemos algo dela, seja no âmbito escolar ou não. Dentro deste trabalho relata-se sobre o conceito da ZDP diante da aprendizagem escolar da crianças com TEA.

Para tanto, quando a criança aprende, ela sempre está envolvida com outras pessoas no processo intersubjetivo por aquele que aprende e o que ensina. Mas a aprendizagem também pode ocorrer por meio de objetos culturais, situações e pela linguagem, permitindo que esse processo ocorra para a internalização da cultura. Esse movimento de aprendizagem é que faz com que o interpsicológico constitui o intrapsicológico (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011).

A aprendizagem é algo que pode ocorrer em qualquer ambiente. Contudo, é preciso destacar um ambiente que trabalha para que ocorra o processo de significação e elaboração das questões que a cultura e o meio social colocam para um ser humano. Esse ambiente é a escola.

¹⁷ A partir da Zona de Desenvolvimento Proximal, as atividades escolares se relacionam intimamente com a compreensão qualitativa do desenvolvimento social humano e dos próprios contextos escolares por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que são construídas no aluno com a ajuda de outras pessoas com mais experiência, neste caso, professores. Depois de internalizadas, tais habilidades e capacidades tornam-se ganhos independentes da criança. É importante destacar também que as interações estabelecidas entre a criança e o professor não se caracterizam por uma mediação estricta e harmoniosa, pelo contrário, podem ocorrer em meio a tensões e conflitos, pelo que a mediação deve ser entendida como um processo complexo. (Tradução das autoras)

A escola é considerada um agente social e, por essa razão, deve propiciar a todas as crianças as condições para seu desenvolvimento. Elas precisam sair do ambiente de espectador e passarem a participativos no processo de aprendizagem. (BEATÓN, 2001; CRUZ, 2014).

A criança na escola interage com muitas questões diferentes do seu cotidiano e da sua própria cultura familiar (MATTOS; NUEMBERG, 2011; MARTINS; MONTEIRO, 2017).

Assim, em seu processo de constituição cultural, as atividades e relações do homem com o mundo, são dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. Nesse aspecto, a escola tem o papel de promover a apropriação da aprendizagem por meio da mediação, levando o aluno a perceber as finalidades de aprender determinados conteúdos, a importância disso para sua vida, para a sua inserção e participação social. Para tanto, o professor deve ter em sua atividade mediadora os motivos que realmente o conduzam para um ensino nesse sentido. (ROSSATO; CONSTANTINO, 2017, p.140).

No processo de aprendizagem escolar, o professor tem papel significativo ao conduzir a criança para apreensão de conhecimentos novos. Assim, ele faz uso de instrumentos da sua própria linguagem. Dessa forma, o professor é agente de mediação entre a criança e a cultura, enquanto a criança é um sujeito ativo nesse processo (ORRÚ, 2008; ORRÚ; SILVA, 2015; SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011).

Asbahr (2016) menciona que essa relação do professor com a criança também representa uma figura de autoridade a quem eles respeitam e admiram, portanto, as atividades propostas pelos professores a elas são necessárias para o desenvolvimento cognitivo. As crianças as tomam como leis pelo modo como veem o professor. Portanto, pensar o papel do professor como agente de mediação das crianças é indispensável.

Durante a pandemia, o professor continuou sendo o agente de mediação da criança, uma vez que cabia a ele preparar todas as atividades a serem enviadas para casa. Além disso, o professor também desempenhou o papel de mediador dos pais para realização das atividades destas crianças.

Após evidenciar a importância do professor nesse processo de aprendizagem, compreende-se que a escola, para com uma criança com necessidade especial, é valiosa para o seu desenvolvimento, pois nela se tem contato com crianças típicas e atípicas e com esses professores que estão a todo momento auxiliando-a a fazer relações e significações. Consequentemente, ela aprende, se desenvolve e permite que suas funções

psíquicas superiores sejam desenvolvidas (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; MARTINS; MONTEIRO, 2017; MATTOS; NUEMBERG, 2011).

A inclusão escolar permite esse movimento. Na pandemia, a inclusão escolar se deu por meio das atividades adaptadas que eram enviadas para casa, pensando no contexto de cada criança, como afirmam Vier; Silveira; Prsybyciem, (2020, p. 78)

É fato que a tarefa de promover a inclusão educacional torna-se ainda mais complexa neste momento de distanciamento e isolamento social, uma vez que deve se tratar da inclusão, partindo das necessidades e especificidades apresentadas pelos alunos e pelos profissionais visando atender as demandas trazidas pelos alunos, familiares, dentre outros de um modo integrado e participativo

Dessa forma, é considerável investigar quais atividades foram propostas pelos professores para as crianças nesse tempo de pandemia, afim de que a inclusão escolar e aprendizagem continuassem a ocorrer. A análise pode ser realizada a partir dos relatos abaixo.

Eu planejei baseado no plano de atendimento individual que eu já havia feito inicialmente. Fiz alguns ajustes, mas segui mais ou menos o plano de atendimento que eu já tinha iniciado presencial nos atendimentos com eles. Aí eu tinha esse plano de atendimento inicial que é feito semestralmente. Eu fiz e cada remessa de envio de materiais eu fazia um plano de atendimento quinzenal, semanal, porque é como se fosse um plano de aula, mas é um plano de atendimento. Entendeu? Para cada atividade, sugestão de jogo que eu ia enviar eu fazia esse plano ali, tudo de acordo com a demanda do aluno. E para embasar meu trabalho e a forma como que eu estava, eu listava no final todo o material que enviava. Eu enviei muito material confeccionado pra eles, material visual e manipulativo para que tornasse significativa mesmo. Sim, e todo esse material que eu confeccionei, eu fiz questão de deixar com os alunos. Em casa, para eles, nenhum material foi devolvido. Os registros foram vídeos, fotos dos alunos realizando as atividades em casa com a família. Isso porque os materiais são diferentes. É tudo voltado para o pedagógico, voltado para as necessidades de interesse de cada um. Então eu deixei com as famílias [...] Sim, voltado especificamente para as temáticas de maior interesse do aluno, tanto é que em atividade e jogo que foram mais resistentes de realizar, eu adaptava, focando em outras atividades que ele mais gosta. [...] é na verdade se ele estivesse no atendimento presencial eu estaria trabalhando com os materiais mais permanentes da sala de recursos. A gente tem uma gama enorme. Então, como eu não podia mandar os materiais permanentes dos quais eu uso com eles ali na sala de recursos, eu confeccionei todo esse material para enviar. [...] Na verdade, a gente sempre trocava informações, mas elas que fizeram as atividades do regular e aí eu enviava os materiais como se fosse um apoio para que se tornasse mais fácil,

mas também essas atividades do regular também eram adaptadas de acordo com as necessidades deles (Larissa, 2021).

Os autores Dias; Santos e Abreu (2021) comentam que o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um recurso das crianças com TEA pelo AEE e que pode ser bastante utilizado no momento da pandemia, uma vez que ele auxiliou os professores a planejar as atividades adaptadas às crianças e a verificar os níveis de aprendizado delas, de acordo com as devolutivas que tinham das famílias.

Pode-se ver que a professora Larissa relata sobre o PEI a qual utilizou para pensar nas atividades de cada criança. As demais professoras não falam o nome PEI, mas relatam sobre as atividades adaptadas e o currículo adaptado.

Se apresentar uma atividade que seja jogo manipulativo ou se contar qualquer coisa ou se manipular alfabeto móvel, ele vai embora. Agora, a partir do momento que passa para o papel, ele já fica mais resistente. Então, para ele, tem que ser material manual concreto, aquele em que possa pegar e ficar olhando-o fazer . Assim, a gente senta juntos e faz adaptação juntos com a professora da sala de recurso. Agora, nesse bimestre, vai trabalhar só com a coordenação motora ou as cores ou o alfabeto. Então, a gente tem essa troca com a professora. Assim, com essa troca fazemos nosso planejamento. Uma cópia fica comigo e outra fica com ela (professora da sala de recurso). Como é de educação infantil a gente encontra muitos jogos. Então como trabalharemos com coordenação motora, alfabetização, a gente tem mais recursos através de jogos. Eu penso agora no primeiro ano (2021) que ele vai ter que trabalhar um conteúdo, digamos, a professora vai ter que trabalhar, planejar e criar com os demais professores da sala de recurso. Então, talvez, ela encontre mais dificuldade, porque um autista não é parecido com outro. Digamos que eu trabalhe no ano que vem com um outro autista, talvez não sirva mais o material que eu usei nesse ano. Então, sempre tem que estar em construção. Eu tinha um tema que eram os conceitos, e utilizava jogos aqui da sala de recurso. Por isso eu pedi as meninas (da sala de recurso) que confeccionavam para elas colocarem uma atividade a mais para eles. Então, elas colocavam. [...] Foi com grau de dificuldade, porque foi a grade do ano passado (2020). As dificuldades foram diferentes do pré um. Poderia até ser o mesmo projeto, mas com um grau de dificuldade diferenciado (Laura, 2021).

Então, a gente já tem um currículo adaptado, já trabalha pouco desde sempre. Como a gente fazia na sala de aula, a gente procurou fazer dessa forma, mas para trabalhar em casa. A gente procurou mandar mais jogos que a criança tinha interesse e foi dessa forma que a gente mandou jogos, vídeos, explicando, falando com a mãe como que ela tinha que proceder dessa forma que nós gravamos[...] Não, talvez a gente buscou novas alternativas. Uma coisa um vídeo que explicasse melhor um jogo diferente. O que a gente teve que alternar de repente foi conversar com a mãe,

perguntando de que forma que ela tinha que agir com a criança. Mas sempre adaptado. [...] E não muitas eu penso sabe porque como a gente já planejava diferente mas a gente já fazia uma coisa que a criança aceitasse então sempre só procurou alguns materiais a mais uma coisa mais específica ou que você dê mais simples para a mãe poder entender para trabalhar com ele. [...] Não sempre com a ajuda da professora da sala de recurso (Luisa, 2021).

Não, foi diferente o trabalho, até porque eles não conseguem (realizar as atividades iguais dos demais alunos da sala). A gente preparou para todos e para eles a gente diminuiu a quantidade de atividades para atender a necessidade deles. Trabalhando mais com o concreto, a gente preparava o assunto para todos e para eles a gente diminuiu a quantidade de atividades, usando sempre o concreto. Se era trabalho com massinha, mandava massinha, se era algum trabalho com o joguinho, a gente procurava a necessidade dele e verificava se a mãe poderia estar fazendo de acordo com as condições do filho [...]. Assim, tinha a minha atividade da sala de aula e mais a atividade da sala de recurso. Ela preparava uma atividade separada para ele, que era a parte dela (professora da sala de recurso). Por isso, eu diminuí as atividades de sala de aula, até porque ele não resolve muita coisa. Fica muito pesado para ele. Até é melhor que vá menos atividades, e que ele faça e entenda o que esteja fazendo (Lucia, 2021).

Verifica-se, com base nos relatos das professoras, que todas as atividades enviadas para casa foram adaptadas às crianças. Houve uma troca com a professora da sala de recurso para que todas as atividades enviadas não sobrecarregassem os alunos. Nesse sentido, é possível verificar no relato da professora Larissa que as atividades eram pensadas de acordo com o gosto e dificuldade de cada criança.

Vygotsky (1989) afirma que a criança com deficiência antes de entrar na escola possui algumas dificuldades nas diversas áreas do pensamento, principalmente no aspecto abstrato. Quando ela começa a participar do ambiente escolar, a escola passa a desenvolver esse aspecto por meio de alternativas que auxiliam na construção significativa de conhecimentos e na superação do que ela ainda não elaborou.

De acordo com Vygotsky (1989), não é *déficit* que determina como a criança aprende e sim o modo como a deficiência é significada dentro de determinado ambiente. Assim, a partir do momento que a escola oferece possibilidades significativas para essa criança, ela está inserida no meio social e cultural como todos os seres humanos.

Entende-se que as atividades enviadas para a casa visaram o desenvolvimento da ZDP dessas crianças, uma vez que as professoras preparavam atividades as quais sabiam que a criança precisava de um auxílio, mas que em algum momento poderiam vir a desenvolver sozinhas tais atividades.

Dessa forma, observa-se o relato dos pais e professores, bem como as fotos e os vídeos enviados pelos professores e pais, indicando como as crianças com TEA desenvolveram as atividades que foram adaptadas e enviadas para casa, no tempo de pandemia.

[...] eu tive que adaptar. . Cada envio era de acordo com o que estava sendo executado. [...] porque cada um ali tinha um interesse e um desenvolvimento diferente. Enquanto um estava bem mais avançado outro ainda apresentava dificuldades. Então, tinha coisas que com um aluno eu poderia usar e o outro já era obsoleto (Larissa, 2021).

Na verdade, eu penso que ele sabe fazer, só não queria registrar. Ele apresentava essa resistência para registro. Principalmente, quando era na folha. Ele precisava ter alguma coisa registrada. Então, ele escreve no quadro. E por que não escrever na folha? Talvez, seja essa transição ainda que a gente tem que descobrir como fazer com ele. Quem sabe mandar ela registrar no computador junto dele é uma ideia. É que na sala de aula a gente tem esse apoio de trazer o notebook. (Laura, 2021)

[...] não, porque normalmente não era registro em folha, eram atividades concretas. Ela sempre mandava o vídeo fazendo com ele, sim. Em momentos que ele precisava pegar alguma coisa ou registrar era onde eu tinha mais dificuldade com ele por conta do registro, mas o restante ele conseguia fazer. Tinha os momentos dele, é claro. Não era qualquer momento que você conseguia fazer a atividade. Mas no momento que ele queria fazer, ele sentava e fazia todas as atividades.

Então, se ela tinha, às vezes, algumas dificuldades em realizar as atividades, ela entrava em contato com a escola?

Isso! Mais na parte de registro mesmo ou de um dia que não queria fazer, porque ele tem momentos que ele não queria fazer. Mas a gente percebeu dele em casa, que ele tem maior interesse nas atividades, pelos vídeo que vimos. É uma coisa rápida, nada demorado. A gente viu que estava com um interesse maior, parecia. [...] não, essas atividades, se realizaria na escola também porque já é essas atividades separadas, tanto na sala de aula, eu não tive, mas teria uma estagiária e nesse momento a gente sempre faz a troca eu ficaria com ele fazendo atividade e ela com a turma ou vice-versa, e sempre foram atividade já diferenciadas mesmo (Luisa, 2021).

Fazia, que é toda aquela conversa onde você tá, fazendo e sempre com uma troca de alguma coisa. Ele é apaixonado por massinha, a vida dele são as massinhas para trabalhar. Ele faz aqueles desenhos dele, aquelas coisas. Com ele tem que fazer a troca. Eu falo: “Agora, nós vamos fazer isso que a professora precisa guardar e depois você faz aquilo que você quer.” Então, sempre é nessa interação da troca.

Em casa, a mãe/avó relata se precisava fazer essa troca ou não? Ficar em casa era um pouco mais maleável ou em nenhum momento ela relatou a respeito disso?

Ela fala que tem que ser a base de troca também. e então, em casa ele tem também a mesma situação. Ela tem que estar trocando sempre, dá o que ele quer depois da realização da atividade (Lucia, 2021).

No começo, foi um pouco difícil, desde a parte de saber explicar para ele até de como que eu iria manusear. No decorrer do ano, eu fui conversando com a professora da sala de recursos. Então, a gente foi tentando adaptar, achar a brincadeira que ele pudesse se interessar, para tentar ensiná-lo. No começo, realmente eu não sabia o que fazer, ele brincava muito. Mas conforme elas foram dando exemplos ou foram mandando vídeo, foram explicando como que era o melhor jeito de trabalhar com ele, eu fui fazendo e ele foi pegando o jeito. [...] Não, eu tento fazer durante a semana as atividades e vendo um horário que ele esteja mais tranquilo, tento dar uma massinha para tentar deixá-lo mais tranquilo ou uma geleia ou um qualquer dessas brincadeiras ou um joguinho para tentar colocar a atividade [...] vai muito da vontade. Há dias em que ele fica uma meia hora sentadinho com alguma coisa. Então, tinha dias que conseguia uma meia hora de manhã e 1 hora à tarde. Mas tem dias que eu não consigo nada. No começo, teve mais interesse, mas no final do ano e agora esse começo de ano ele já está mostrando mais resistência [...] Eu acho que esse desenvolvimento dele é muito particular. Ele não segura um lápis, então, em atividades que fosse para escrever, ele tinha dificuldade. A gente usa mais bloquinho ou as letras para fazer joguinho para formular as frases. Na parte da escrita, a gente tem sentido dificuldade. Na leitura, que ele deveria estar aprendendo agora, a gente tem visto que ele tem interesse, pois ele já sabe o que está escrito naquele ponto, mas se não for algo do interesse dele, ele dispersa muito rápido e já abandona. [...] até na escola eles usavam um computador para estimular essa escrita. Então, digitar num teclado, ele sabe. Ele sabe te corrigir. Até se você digitar uma palavra errada, ele te corrige. Mas ele não tem o interesse do segurar o lápis e escrever. Isso já faz tempo que a gente está tentando com as professoras e é bem difícil, inclusive tentando fazer com que ele pinte um desenho (Maria, 2021).

*Quando vem muita atividade, uma parte a minha mãe faz com ele, a outra eu faço. Quando se faz aqui em casa, eu tenho que desligar tudo, porque ele gosta de ficar no celular e no tablet. Eu tenho que desligar a internet, a televisão, tenho que desligar tudo, senão ele não faz. Eu falo para ele que naquele momento é tempo de fazer as atividades e que eu irie ajudá-lo. Quando desliga tudo, ele presta atenção, mas se tiver alguma coisinha ele já não presta atenção. Lá na minha mãe é a mesma coisa. Precisava desligar a televisão, o tablet, o celular para ele poder fazer. Ele faz se estiver tudo desligado. [...] Eu acredito que uns 40 minutos a 1 hora. Só que ele faz em menos tempo, mas eu deixo um pouquinho mais de tempo porque às vezes ele não quer fazer. Mas é geralmente esse tempo, um pouquinho mais, um pouquinho menos. Se ele está querendo fazer as atividades é porque ele está mais concentrado, porque ele voltou nos atendimentos. Na verdade, ele sabe fazer essas atividades, porque ele sabe ler, ele sabe escrever, ele sabe letra, número. e então, ele faz. Se ele está com vontade, ele pega e faz tudo. Se dá uma atividade, por exemplo, de letra para ele, em 10, 15 minutos ele já termina. **Depende muito da atividade para saber o tempo de concentração***

dele? Sim! E se for uma atividade pintura e se tiver muita coisa para pintar, ele não gosta (Aline, 2021).

Essa organização para fazer as atividades também foi complicada, porque eu trabalho o dia todo, e à noite também. Quem fica à noite com ele em casa é o meu marido. Atualmente, eu estou ficando em casa, porque eu estou trabalhando uma ou duas vezes na semana à noite, mas estou trabalhando o dia todo, e tive que contratar uma moça para cuidar dele para mim. Ela fica com ele o dia todo. Ela que faz as atividades com ele durante o dia. Já os dias que eu estou em casa, eu faço as atividades, mas quando eu não estou é essa moça que faz com ele as atividades. Durante o período de aula ele ia para a escolinha de 13h às 17h e ficava lá fazendo as atividades. Agora, em casa, está mais difícil. Ele só quer ficar no celular ou só quer ficar assistindo desenho. Então, quando eu estou em casa, eu procuro sentar e fazer com ele as atividades, mas ele é difícil, porque é na hora que ele quer fazer atividade. Não basta você sentar ali com ele e chamá-lo para fazer essa atividade naquela hora, não é assim que funciona com o Felipe. Você tem que puxar ele para atividade, tem que fazer alguma coisa que interesse e que desperta atenção dele. Não é qualquer tipo de atividade que ele realiza (Ana, 2021).

Com os relatos, considera-se que o discurso das professoras vai de encontro com o dos pais. As professoras relataram o quanto as atividades foram adaptadas e os pais relataram a dinâmica da família para cumprimento das atividades, jogos e brincadeiras que eram enviados. As três mães afirmam algo em comum, o interesse das crianças para realização das atividades por um tempo limitado. Desse modo, precisou de algumas adaptações e organização dos pais para achar o melhor momento em que as crianças estariam concentradas para realização de tais atividades.

Nos vídeos enviados pelas famílias, os quais também foi repassado aos professores e que eles citam nos relatos, foi possível verificar as crianças realizando sozinhas algumas dessas atividades adaptadas enviadas.

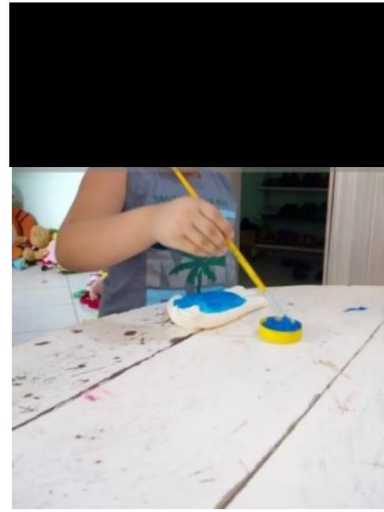
Nas figuras 3 a 9, observam-se as crianças com TEA realizando atividades, e as figuras 10 a 19 algumas das atividades adaptadas pelos professores.

Figura 3 – Felipe realizando atividade de Ciências



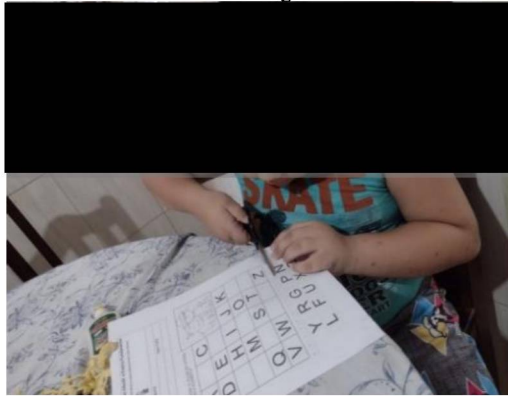
Fonte: Ana (2021)

Figura 4 – Felipe realizando atividade de pintura



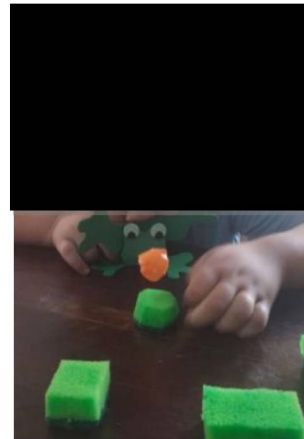
Fonte: Ana (2021)

Figura 5 – Felipe realizando atividade de Português



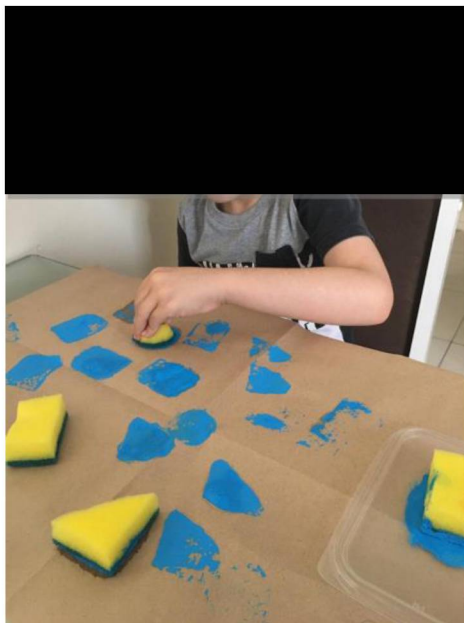
Fonte: Ana (2021)

Figura 6 – Felipe realizando jogo adaptado



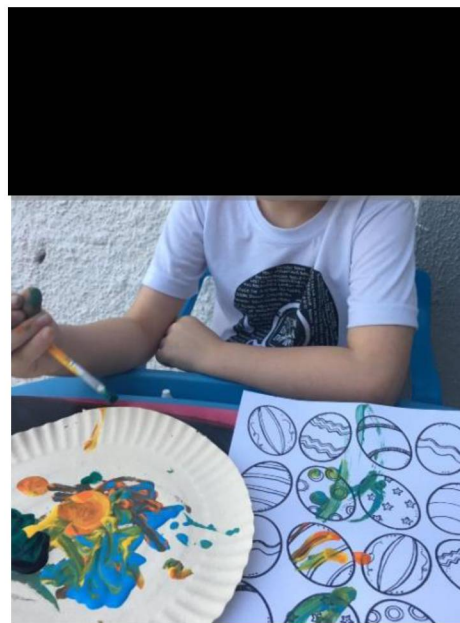
Fonte: Ana (2021)

Figura 5 – Lucas realizando atividade de pintura



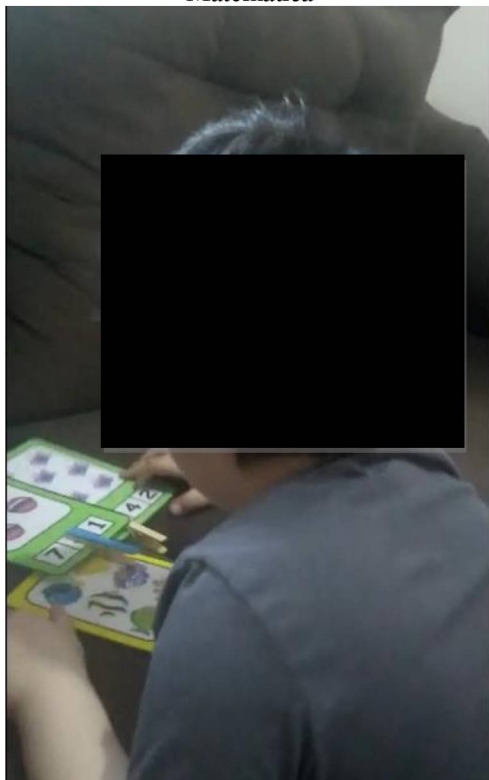
Fonte: Maria (2021)

Figura 6 –Lucas realizando atividade de pintura



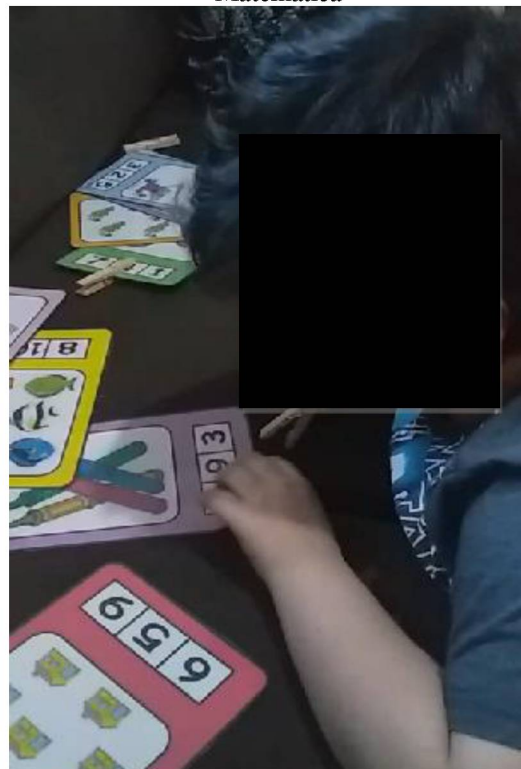
Fonte: Maria (2021)

Figura 7 –Tiago realizando atividade de Matemática



Fonte: Aline (2021)

Figura 8 –Tiago realizando atividade de Matemática



Fonte: Aline (2021)

Figura 9 – Tiago escrevendo



Fonte: Aline (2021)

Figura 11 – Jogo das rimas



Fonte: As professoras (2021)

Figura 10 – Jogo de números e quantidade



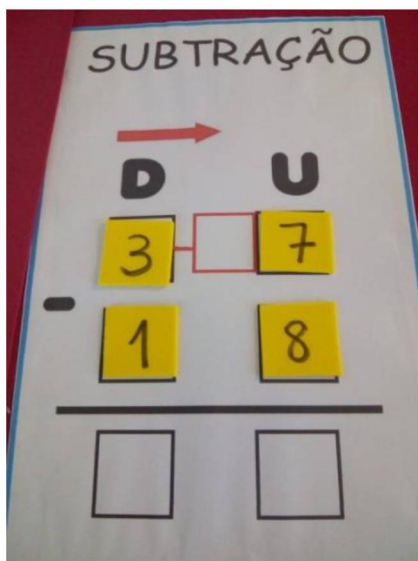
Fonte: As professoras (2021)

Figura 12 – Materiais enviado para atividades de matemática



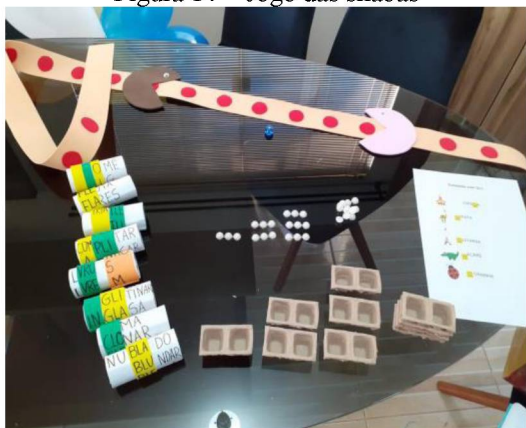
Fonte: As professoras (2021)

Figura 13 – Atividade de Matemática



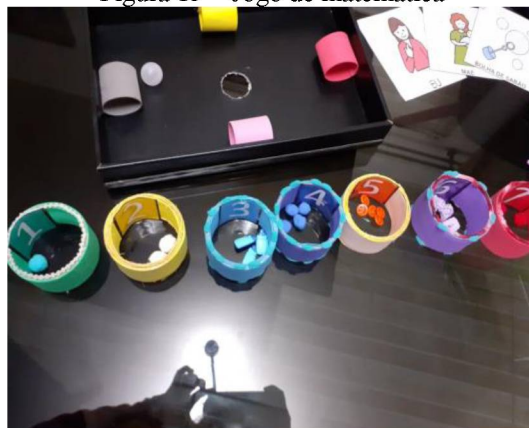
Fonte: As professoras (2021)

Figura 14 – Jogo das sílabas



Fonte: As professoras (2021)

Figura 15 – Jogo de matemática



Fonte: As professoras (2021)

Figura 16 – Atividade de Geografia



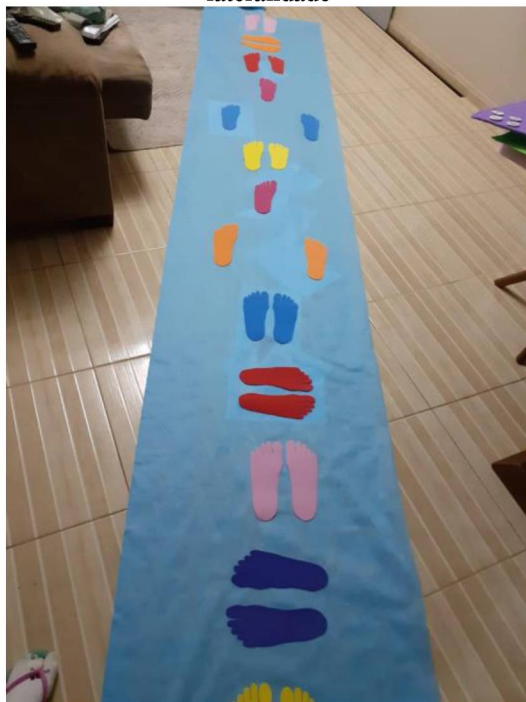
Fonte: As professoras (2021)

Figura 17 – Jogos adaptados



Fonte: As professoras (2021)

Figura 18 – Atividade de coordenação e lateralidade



Fonte: As professoras (2021)

Figura 19 – Atividades de matemática



Fonte: As professoras (2021)

6.1 APRENDIZAGEM NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A aprendizagem escolar de crianças com TEA é algo desafiador, por diversas questões, ausência de informações sobre quem são as crianças, ausência de trabalhos significativos no campo pedagógico para com elas e tendência em perceber a aprendizagem a partir do *déficit* sem avaliar o potencial da criança, ou seja, focando apenas no que precisa ser corrigido.

Além de tudo isso, a pandemia da COVID-19, a qual fez com que as escolas fossem fechadas para que se cumprisse o isolamento social e as demandas escolares passaram a ocorrer em casa, por meio do ensino remoto, o que foi mais um desafio para os pais e professores.

Todavia, se consideramos o momento de distanciamento e isolamento social, recomendado pela OMS como medida protetiva em tempos pandêmicos devido ao COVID-19, esse desafio exige a reflexão e a busca de ações que otimizem as formas de ensino oferecidas durante a pandemia de modo que essas não favoreçam ou acentuem ainda mais a exclusão, mas sim oportunizem a participação efetiva dos alunos e o acesso a aprendizagem. (VIER; SILVEIRA; PRSYBYCIEM, 2020, p. 79)

Portanto deve-se pensar que talvez não exista a abordagem perfeita, a aprendizagem perfeita para essas crianças, mas é necessário olhar cada uma delas na sua singularidade, baseado no seu potencial de aprendizagem. Para isso, necessita-se da demanda de dificuldades, preparo, conhecimentos e interações entre as pessoas e a criança, para que faça sentido aquilo que está sendo ensinado (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021; VASQUES, 2008).

Independente do aluno autista frequentar a escola regular, ou a instituição especial há em vigor um discurso sobre a escolarização dessas crianças, aspecto que demanda maior conhecimento sobre as relações estabelecidas entre os alunos com seus pares, equipe pedagógica e com outras instâncias institucionais, assim como reflexões sobre as possibilidades de ensinar esses alunos. Um aspecto que deve ser ressaltado na educação do autista é justamente o significado que a aprendizagem tem para ele. Os sentidos produzidos a partir de suas ações e interações nas situações concretas vivenciadas nas diversas situações sociais vão constituir esse sujeito. (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p.217).

Pode-se ver o relato de pais e professores sobre a dificuldade inicial para realização do ensino remoto para com as crianças, a fim de promover a aprendizagem destas, conforme trechos a seguir.

De planejar, não, na verdade, porque eu já tinha contato com eles, já tinha atendido ano passado, já conhecia, mas havia as demandas e a dificuldade maior é ali na realização, porque mesmo direcionando as famílias é complicado. A gente não pode exigir tanto, porque eles não têm aquela forma de aplicar aquela atividade. Então, no planejamento, é tranquilo, mas ali na execução das atividades é difícil [...]. Isso, isso, como eu te falei, a gente sempre estava conversando para saber se o aluno estava dando devolutivas, se estava conseguindo realizar aquelas atividades que elas estavam propondo e pensando nos próximos envios, pensando em maneiras de alcançar essas crianças (Larissa, 2021).

Na verdade, eu fiquei preocupada. Como que eles iriam desenvolver essa atividade, se dentro da sala de aula tem que ficar do lado, auxiliando. Tem uma outra pessoa, uma estagiária nos ajudando, mas como que eles iam fazer isso, de que forma? Ai, conversando aqui com a equipe nós pensamos uma forma de aplicar jogos e atividades manipulativas de coordenação motora grossa fina. O Tiago é um aluno que está praticamente alfabetizado. A única coisa que ele tem dificuldade ainda é na escrita. Ele não tem concentração, mas se for pedir alguma coisa que seja para ler ou para manipular, tranquilo, agora, se for pedir registrado já é mais difícil, ele tem uma certa resistência. [...] Não, eu fiquei preocupada assim como todas. Como é que a criança vai aprender se os outros vão ter dificuldade normais, como ele iria fazer, como eu iria medir, como eu iria saber, que retorno que eu iria ter? Por isso que eu falei, teve algumas atividades que foram manipulativas. A mãe mandou vídeo para nós e as outras, não. Ela mandava incompleto, algumas atividades incompletas que não queria fazer [...]. Não, a gente não teve dificuldade de enviar. No início, nossa dificuldade foi a questão do celular. Eu não sou muito dependente do celular, digamos. Qualquer coisa eu esqueço o celular em casa, eu esqueço de carregar porque não é minha necessidade. Depois que eu tive que aprender com ele não foi fácil, então a dificuldade foi mais com a ferramenta ali do que com o próprio material. Mas agora a gente já está habituado (Laura, 2021).

Foi bem difícil, foi um choque para nossa realidade, porque como todo mundo já fala, a gente sabe trabalhar em sala de aula, a gente sabe trabalhar ali com a criança no dia a dia, conversando, olhando para criança, pegando na mãozinha, ajudando. Agora a distância foi bem difícil, principalmente para mim que estava na educação infantil ano passado. Estava na educação infantil 2, já iniciando a parte da alfabetização com eles então a gente teve que tentar mandar videozinho de alfabetização. Mandamos atividades impressas, mas a gente sabe que isso não supriu tanto. Hoje tem mães que vem conversar comigo desesperadas e sem saber o que vai acontecer [...]. Eu acho que o fechamento da escola foi difícil, claro. A gente teve que aprender fazer coisas que não fazíamos. Fizemos até algumas lives e algumas coisas diferentes que nem imaginávamos fazendo. A gente já estuda a distância, faz curso a distância, mas para trabalhar com eles a distância foi uma grande dificuldade por não ter aquele acompanhamento diário (Luisa, 2021).

No primeiro momento, foi assustador, porque na verdade, vem o medo, vem tudo, porque nunca aconteceu em todo esse tempo que eu atuo na educação, nunca aconteceu um caso de você ter que estar em casa, você tem que estar atendendo as crianças. A preocupação é se a gente iria suprir as necessidades tanto deles quanto dos pais, porque a realidade de cada família é uma, então é bem complicada para você poder atender. Eu tive vários momentos em que vi pais se apavoraram no início. Mas depois conseguiram realizar e até promover o que era para ser promovido com as crianças, no caso da leitura, com alfabetização no primeiro ano. Então, teve pais que conseguiram atingir o objetivo e outros, não. Simplesmente, eles tentavam fazer as atividades para serem devolvidas. Teve os 3 momentos que teve pais que também não realizaram atividades com as crianças, mas porque não sabiam ou porque a criança não queria. Algumas crianças não queriam que o pai fosse os professores. Quanto ao aprendizado, é a nossa preocupação, porque até hoje não se sabe de que forma estão essas crianças. A gente sabe que eles fizeram as atividades, mas não sabemos até que ponto foram eles. Então, é essa a grande preocupação que a gente fica com tudo isso que está acontecendo, porque a gente sabe que mesmo em sala de aula com todo o suporte, ainda tem criança que tem bastante dificuldade, e a gente fica preocupado nesse ponto (Lucia, 2021).

Eu acho que no início, em relação a quem ficaria com ele, porque meu trabalho não fechou em momento algum. Então, teve que ter toda essa manobra de onde que ele iria ficar, onde iria passar o dia. A gente começou a intercalar dias no trabalho para conseguir ajudar. Eu trabalhava segunda e terça e folgava na quarta, por exemplo. Eu ficava o dia inteiro com ele. Não sei se é isso que quer saber. [...] Ai então acho que foi mais essa questão, do tipo, eu não poder ficar na casa com ele. Foi aí que foi mais pesado. Teve que ter todos os reajustes para ver quem que iria ficar quais dias e ficar os 3 primeiros meses. Foi uma bagunça, mas seguimos e estamos até hoje tentando intercalar o meu trabalho com a avó que ele fica. [...] Realmente eu não sabia o que fazer por não ser a minha área, mas nessa parte a participação da escola me ajudou, para, assim, ir mostrando o que fazer. E tentava sempre colocar um desenho. Se ele está interessado por exemplo, no Mário, tentamos mostrar figurinha do Mário para chamar atenção (Maria, 2021).

Olha, para mim, foi eu que fiquei aliviada num ponto, mas por outro ponto, eu fiquei preocupada, porque o Tiago ficou bem pior depois que parou tudo. Faz praticamente um ano que ele não vai. E os atendimentos também, ele ficou 3 meses sem nada. Ele voltou agora, em janeiro, por causa da pandemia. Fazer a atividade que mandam, ele faz, mas em alguns dias ele não quer fazer nada. Ai, foi um desafio, porque eu sou professora de criança menor, professora de CMEI, de creche. Eu nunca tinha passado por isso, mas com os maiorzinhos, eu acho que é bem difícil, porque tem dia que o Tiago não quer fazer, e tem dia que ele faz tudo. Eles mandam as coisas tudo certinho, geralmente vem massinha para trabalhar com coordenação. No começo, ele não pegava massinha, ele tinha asco. Por causa da textura, foi bem complicado. Agora, ele já está mais acostumado, mas mesmo assim tem dia que ele não quer fazer nada (Aline, 2020).

O fechamento da escola foi muito difícil para o Felipe e para mim. mas principalmente para ele, por essa perda que ele está tendo. Com a interação com os colegas, nessa fase de alfabetização ele não tem muita compreensão do que é a escola estar fechada. Ele até prefere ficar em casa, mas é perda para ele, isso me preocupa muito. A nossa rotina mudou bastante depois da pandemia, porque eu tive que chamar uma moça para ficar com ele. Então, não é a mesma coisa fazer as atividades em casa, é diferente da escola, pois ele não está com os colegas, com a professora que ele já estava habituado. Essa rotina de escola estava sendo muito bom para o Felipe. Ele já tinha se habituado aos horários da escola, ao lanchinho da escola, aos amiguinhos e à professora, além de toda equipe da escola D.B., onde estuda. Elas são muito atenciosas e elas têm bastante experiência com alunos autistas. Então, ele se adaptou bem rápido à escola e às pessoas que trabalham com ele. Então, eu sinto muito essa perda. Essa pandemia para o Felipe está sendo uma perda muito grande (Ana, 2021).

A dificuldade foi assunto comum, tanto para os professores como para os pais, por não saberem bem ao certo no início como tudo iria acontecer, mas que com o tempo foram ajustando a rotina e entendendo como a criança reagia às atividades. O tempo que tinha de concentração para realização delas. Assim, as rotinas em casa foram ajustadas.

Para os professores, a partir das devolutivas dos pais, foi possível ajustar as atividades conforme o que estava dando certo para cada criança. Neste íterim Dias; Santos; Abreu afirmam que:

Ressaltamos inicialmente que a pandemia tem imprimido aos professores e às famílias de crianças com TEA novos desafios aos já vivenciados cotidianamente nas instituições de educação infantil na perspectiva da consecução de uma educação infantil inclusiva e de qualidade para todos (2021, p.102).

Mas, como visto na seção anterior, Vygotsky relata que a criança ao adentrar na escola, ela não chega do zero, isto é, já traz alguns conhecimentos em virtude da sua cultura a qual está inserida. As crianças com deficiências, ao adentrarem na escola, podem ter algumas dificuldades referentes ao pensamento abstrato e a função da escola nesse momento seria de desenvolver nelas as capacidades comprometidas, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, por meio de atividades significativas, pensadas de acordo com a dificuldade de cada criança, bem como de seus interesses, adaptando atividades e materiais e incluindo-as no meio escolar (ASBAHR, 2016; CRUZ, 2014; MARTINS; MONTEIRO, 2017; MATTOS; NUEMBERG, 2011).

Portanto, para pensar na aprendizagem da criança com TEA é necessário conhecê-la como afirma Cruz (2014, p. 75):

Para entender como auxiliar nos processos de desenvolvimento de pessoas autistas, é preciso que minimamente se conheça as características fundamentais do espectro, para posteriormente auxiliar em seu desenvolvimento. É importante que se enxergue além das limitações dessas características, para que, por intermédio da compensação, seja possível contribuir nos processos de aprendizagem desses indivíduos.

Pensar na aprendizagem do TEA, como já visto anteriormente, é pensar na relação que ele terá com os outros para o seu desenvolvimento. O conceito de ZDP, dentro da aprendizagem do TEA, é um dos fatores que se pode levar em conta, ao pensar na aprendizagem e na preparação das escolas para atender a essas crianças.

Crianças autistas muitas vezes apresentam ações e discursos reduzidos ou que não são facilmente interpretados pelos outros (professores, mães, adultos ou pares). O que geralmente acontece é uma dificuldade muito grande em atribuir sentido às ações dessa criança, geralmente os outros entendem aquele comportamento como um ato sem significado. [...] Tomando como base a teoria histórico-cultural, partimos do pressuposto de que é o outro que vai significar o mundo para a criança. Isto quer dizer que é através dos sentidos que os outros atribuem às ações da criança autista que tais ações ganham significado e passam a fazer parte de seu universo simbólico. Esta relação é de natureza dialética, isto é, a criança produz uma ação que é interpretada pelo “outro” e devolvida à criança que, por sua vez, passa a interpretá-la e aos poucos vai se construindo um sentido partilhado “eu-outro”. (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p. 217).

Dessa forma, ao pensar na aprendizagem do TEA, considera-se que, no processo, precisa-se contemplar, primeiro, a relação da mediação pedagógica para que ocorra a formação de conceitos e, conseqüentemente, ocorra a sua internalização. Assim, para auxiliar na aprendizagem dessa criança, é preciso conhecê-la. Nesse sentido, um ponto de extrema importância é a compreensão dos diferentes aspectos relacionados ao transtorno.

Devido a pandemia, os professores tiveram pouco tempo para conhecer as crianças com as quais trabalhariam, uma vez que as aulas começaram em fevereiro de 2020 e em março do mesmo ano as escolas foram fechadas. No ano de 2021, os professores iniciaram o ano letivo sem contato com as crianças. Dessa forma, precisaram pensar no planejamento de atividades baseadas na perspectiva de troca que eles tiveram com os pais ou do pouco que conheciam a criança da escola. (CABRAL; FALCKE; MARIN 2021)

Para Cruz (2014), a constituição do processo de aprendizagem compreende as relações recíprocas e dialéticas entre as pessoas envolvidas, além do social e o cultural

que ocorrem por meio de mediações e intervenções. Diante disso, pode-se pensar na aprendizagem do TEA, acreditando que é justamente nessa cultura e na mediação dos processos de interação com os outros que o desenvolvimento e a aprendizagem são elaborados.

Nota-se que são encontrados diversos obstáculos na aprendizagem do autista. Contudo, estes não impediram os professores de desenvolverem várias atividades junto às as crianças com TEA, mesmo que, algumas vezes, “às cegas”, isto é, sem saber como agir. Julga-se, portanto, fundamental a inserção do professor como parte desse processo.

[...]ao olharmos para os professores, para os alunos com deficiência, devemos considerar que se constituem pelas possibilidades materiais, pelas relações dialéticas estabelecidas com o outro, com o entorno social, de maneira a ocupar um lugar nessas relações de alguém que deve ensinar, alguém que sabe, de alguém incapaz de aprender, alguém com (im) possibilidades de vir-a-ser. (ROSSATO; CONSTANTINO, 2017, p. 135).

Entende-se o professor como agente de mediação entre crianças cuja função é reparar os conceitos já desenvolvidos. No caso de TEA, uma dessas características, é a falta de interação social. A mediação deve ser de forma mais intensa, a fim de propiciar o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças.

Um conceito considerado importante, o qual o professor precisa levar em conta na aprendizagem da criança com TEA, é o conceito de ZDP, pois entende-se que ele auxilia no desenvolvimento das funções cognitivas da criança a partir do que ela já sabe, conduzindo a novas aprendizagens (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

[...] devido à complexidade do quadro clínico, a criança com autismo tende a não se beneficiar de uma aprendizagem por meio de exposição direta a estímulos diversos, que não contribuem para sua formação psicossocial e desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Logo, quando a criança com autismo é exposta a estímulos sem a devida intervenção do professor, pode se tornar estressada por causa da saturação de informações que podem lhe parecer sem função, já que ela pode até registrar os estímulos e interagir com os mesmos, mas sem, contudo, ocorrer modificações em seu processo cognitivo, o que resultará em uma aprendizagem insuficiente em termos de modelos mais complexos de desenvolvimento cognitivo (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p. 369).

Atualmente, as escolas têm utilizado muito da concepção behaviorista na aprendizagem, a qual é baseada no condicionamento. Assim, “ocorre o ensino direto de conceitos que, na verdade, não são por eles assimilados, e sim, quando muito,

memorizados de forma mecânica e sem consciência, produzindo ações mecanizadas e, havendo verbalização, por vezes vazia de significados, de sentidos” (ORRÚ, 2010, p.10).

Pode-se perceber que essa aprendizagem traz resultados, mas há de se pensar que podem ser utilizadas diversas outras abordagens na aprendizagem dessas crianças, como a de Vygotsky, pautada pela mediação e interação com um outro mais experiente para planejar suas atividades e executá-las com as crianças.

Como já citado neste trabalho, durante a pandemia pode-se entender que esse outro foram os pais e professores que mediaram as atividades para com estas crianças a fim de proporcionar sua aprendizagem. Desse modo, o professor planejou e adaptou as atividades enviadas para casa e os pais realizaram as atividades juntamente com as crianças ou as observaram no momento em que elas já realizavam essas atividades sozinhas.

Em função disto, pensar a aprendizagem da criança com TEA pelo viés histórico-cultural, é pensar no desenvolvimento, pautado pela relação com o outro, mediada pelo professor ou por um par. Nesse sentido, “[...] na perspectiva da abordagem histórico-cultural, espera-se um salto a ser dado por esse indivíduo, a partir do contexto de relações pessoais, das atitudes possibilitadas e envolventes do educador, e da ação mediadora dos signos” (ORRÚ, 2008, p.10).

Falta ao autista uma abordagem educacional que não se reduza ao treinamento de habilidades de comunicação, mas sim que esteja aberta à sua constituição enquanto sujeito, a partir do desenvolvimento da linguagem, da interação social, de sua contextualização histórica (ORRÚ, 2010, p.8).

Dessa forma, entende-se “como processo educacional para autistas, o investimento em relações sociais que oportunizem construções de significados convencionais constituídos na e pela cultura” (CRUZ, 2014, p.82). Afirma-se que, o processo de interação entre pares pode favorecer a aprendizagem significativa para a criança com TEA, constituindo-a enquanto sujeito nesse meio cultural e, em consequência, desenvolvendo nelas as funções psíquicas superiores e não apenas o desenvolvimento das funções elementares.

Portanto, pensar a aprendizagem da criança com TEA para sua constituição enquanto sujeito é priorizar a interação com seus pares, ou seja, é favorecer a inclusão escolar e a interação com outros mediadores como professores e pais, pois é por meio

dessa mediação com o outro que as crianças com TEA, como as demais da sala de aula, irão desenvolver-se de forma integral.

Cabe então pensar que a interação nesse tempo de pandemia aconteceu por diversos meios, sejam eles: tecnológicos, envio de atividades, conversa entre pais e professores. E, partir dessa interação que, ocorreu a aprendizagem para as crianças com TEA.

Considera-se que não podemos generalizar que todas as famílias tiveram sucesso nesse período. Relata-se aqui a tese de que com a interação escola-família a aprendizagem foi possível de ocorrer, como analisado por meio dos relatos. Portanto, trazemos a seguir o relato dos professores e dos pais, de como eles observaram os resultados de aprendizagem que obtiveram com base nessa interação escola-família.

Eu vejo como um desafio, principalmente para as famílias. Eu percebi que aquelas famílias que são envolvidas nessa situação, nesse processo, tiveram avanços, acho que até maiores comparando com a situação da criança no ambiente escolar. Teve uns avanços que eu fiquei admirada como desenvolver habilidades que ela ainda precisava, desde contato visual ali para o vídeo até a interação com a mãe. Talvez, um ambiente mais tranquilo, estimulou para que isso acontecesse. Então, teve aspecto muito positivo para as famílias que demonstraram esse interesse, esse empenho, digamos, porque elas sempre estavam perguntando, como agir, como fazer, e eu sempre me coloquei à disposição e sempre ajudava com maior alegria. Por outro lado, aquele caso que eu te contei, foi que o aluno era mais resistente, e a família não era tão empenhada nesse sentido, porque a gente sabe que é um desafio. Então, nesse sentido, eu pude perceber que foi bem proveitoso para essas crianças. [...] Então, na verdade eu fiquei bem apreensiva. No sentido de “será que realmente eles vão continuar se desenvolvendo”. Porque apesar de tudo o que eu planejava, que eu confeccionava para enviar, eu não sabia se realmente as famílias conseguiriam realizar as atividades com a criança, mas diante das devolutivas eu fui me tranquilizando. Eu vi que eles estavam conseguindo e indo muito além do que eu imaginava. Eu tive que fazer atividades que não estavam ali a princípio no plano. Cada plano de envio que eu fazia, eu ia incrementando mais, porque eu vi o rendimento deles. [...] felizes alegre compartilhando com todo mundo os vídeos e os avanços. Valeu a pena todo o empenho porque é uma modalidade totalmente diferente. Você tem todos os recursos na sala e no ensino remoto teve que criar estratégias materiais para enviar (Larissa, 2021).

É uma situação delicada. Por causa do vírus teve que mudar totalmente nossa vivência e maneira de agir, mas eu penso que como ele é um aluno que está praticamente alfabetizado, ele tem facilidade de aprender. Eu acho que não o atrapalhou. Ele é muito ativo nas coisas. Agora eu penso se fosse uma criança com dificuldade de aprendizagem, eu acho que seria negativo, mas para ele eu acho que podemos considerar positivo sim. Mas, você considera

que ele teve uma aprendizagem nesse período ou ele ficou no mesmo nível desde o início? Eu vou considerar que foi normal. Ele manteve. Não posso dizer que foi além, porque a gente não fez sondagem. No final do ano, sempre, nos anos anteriores fazíamos essa sondagem para ver que nível que eles estão. Mas, nós não fizemos da última vez porque como que a gente ia registrar? [...]Então, ele é um aluno que senta dois minutos e olha lá, e já levanta, caminha pela sala toda. Teve dias que ele estava nervoso e chorava bastante, e mesmo se acalmando, a concentração dele é pouca. Por isso que eu peço para ele sentar e fazer a atividade. Se tinha tinta guache, alguma coisa, ele fazia, mas era por pouco tempo a concentração, e as vezes que não queria fazer a atividade ele ficava lendo os cartazes da sala, às vezes escrevendo no cantinho do quadro. Para ele, as atividades são com jogo manipulativo de coordenação motora, essas atividades que ele fazia para nós. Então, é como a Diretora falou ali. Se ele tivesse em sala de aula, eu poderia aplicar as atividades com ele e, assim, ver o aprendizado dele. Com isso, poderia passar para a família o que está acontecendo, se ele está nervoso ou se ele está resistindo à atividade. Conseguiria ver como é que ele estava em relação ao bem-estar e a aprendizagem. Como ele ficou em casa, eu não tenho como afirmar se ele avançou ou não avançou. (Laura, 2021)

*Eu percebi que ele desenvolveu mais o seu pensamento, porque ele fazia leitura de cartões de imagem, ele olhava ali, ele contava histórias. Eu devo ter o videozinho dele contando a história do que aconteceu parte por parte na escola. A gente percebeu esse avanço na oralidade, na disposição para fazer atividade. Nós comentamos que tudo isso que ele faz pode ser porque estava só ele e a mãe, além disso ele estava tranquilo e não tinha tudo em volta. Então, não sei se na escola eu teria tido a mesma resposta dele. No início dos primeiros dias, a gente não conseguia fazer atividade com ele, ele até pegava para fazer a atividade, mas ele não realizava. Mesmo as atividades adaptadas, eram feitas somente no dia que ele estava mais tranquilo. Depois que ele foi para casa, a preocupação como era de que como seria. Nos primeiros dias, não teve muito retorno. Acredito que isso aconteceu até ele se adaptar a rotina da casa, mas depois que ele já estava adaptado com rotina da casa. A gente começou a ver os vídeos, a gente postava no grupo dos professores para elas verem todo mundo ficou. Nossa, como ele se desenvolveu! Como ele estava tranquilo, ele sentava, fazia a atividade. Até teve uma atividade com tinta que eu fiz na sala. Sei que só faltou ele pintar o olho, ele se pintou inteiro. A mãe conseguiu direcionar. Então, ele estava mais tranquilo, conseguiu fazer atividades e sujou um pouco, mas ele aceitou, ele conseguiu realizar. No desenvolvimento dele, por aceitar fazer a atividade, penso que foi por ele estar em casa só com a mãe e tranquilo, talvez, não sei ao certo dizer. Mas foi bom para ele. Quanto ao desenvolvimento dele, a gente vai saber depois, quando ele voltar no social com os colegas, vamos saber se ele vai aceitar a professora. **Diante disto, você vê que ele teve um desenvolvimento, que teve uma aprendizagem?** Sim, ele teve, teve um desenvolvimento positivo, sim. Nossa, bem significativo pelo que a gente vê [...]. Conseguiu, com certeza. Na verdade, o Lucas já está além, ele já contava até 100. Todo o alfabeto ele conhecia. Ele já sabia mais que outras crianças. A dificuldade era em aceitar fazer atividade, em registrar. Registrar ele não registra, nem nas atividades que a mãe mandou*

para nós nem as que a gente fez na sala. Ele ainda não aceitou fazer o registro, mas ele fazia a leitura, ele conhecia as cores [...]. Fotográfico, isso, porque ele não registra exatamente. A gente tentava, dava pincel, giz de cera, caneta diferente, quadrinho. A gente tinha um quadrinho na sala. Ele gostava do quadro verde com giz. Um dia ele registrou um número no quadro, mas quando ele queria. Ele tinha que estar bem tranquilo, ele ia por conta e fazia, e a gente deixava para ver até onde ia. Mas ele não aceitava fazer atividade quando pedíamos [...]. Mas eu acredito que foi uma coisa boa ele ficar um pouco em casa com a mãe. Parece que ele era muito agitado no início do ano, eu acho que o ambiente tranquilo para ele foi bom, ele conseguiu ter um desenvolvimento maior. Não que ele não aceitasse os professores e os colegas, ele não tinha esse problema de estar na sala de aula. Mas para o seu desenvolvimento pedagógico, eu acredito que foi bom. [...] Foi positivo para o Lucas. A gente vê que foi bem positivo e bem interessante. A gente comenta muito isso. Via os vídeos dele e ficava maravilhada (Luisa, 2021).

Ele teve um desenvolvimento. A gente percebe através dos vídeos, mas é pouca coisa. É diferente de você estar com ele ali na sala de aula para você poder dar atenção maior e de ver a necessidade dele e com tudo aquilo que a gente já aprendeu que a gente já sabe sobre TEA. Porque houve atividades que ele realizou, porque ele gostava. Por exemplo, quando foi atividade da massinha ele amou, ele ama trabalhar com massinha. Outra atividade que ele acabou fazendo foi a sequência dos números. Eu achei interessante porque tinha os desenhos e era do zero ao 10. Ele foi colocando na ordem correta esses desenhos na volta da mesa e era uma coisa que eu achava que ele não ia conseguir, que ele ia fazer confusão tanto com o papel quanto com a numeração, mas ele foi bem certinho. Até foi engraçado o vídeo, porque ele fez a volta da mesa da casa. Então, ele coloca bem certinho a sequência numérica. Por ele gostar da matemática, ele conseguiu realizar. Mas teve atividades que ele não quis realizar e não teve como a mãe convencer. Apesar de tudo, teve avanço, só que não é a mesma coisa. A gente estando ali em corpo a corpo com ele, em sala de aula, é totalmente diferente. [...] No papel ele tinha uma resistência [...]. Na verdade, por conhecer ele, eu já sabia do que ele gostava um pouco e depois para poder preparar as atividades você sempre tem que pedir ajuda para alguém. Para mim, é uma coisa nova, sempre foi, sempre procuro saber o que que pode ser feito para poder suprir a necessidade da criança. Então, é mais fácil você conhecendo a criança para você poder preparar o que você já conhece já sabe que ela gosta, o que ela não gosta. Qual é a atividade que ela vai poder fazer melhor e qual é aquela vai ter mais resistência. Então, o fato de conhecê-lo é melhor (Lucia, 2021).

Esse vídeo em questão, relatado pela professora Lucia, foi um dos vídeos enviado pela mãe Ana, em que realmente é possível ver que ele está sozinho colocando os números em ordem. A mãe lhe pergunta o que está fazendo e ele continua assobiando como se estivesse cantando.

Já até a questão dele estava sendo diagnosticado com autismo severo e diminuiu até para médio e a gente acha que é até essa questão de que ficou

mais tranquilo, que ficou mais calmo, ele deu uma desacelerada em tudo que ele estava acostumado. [...] Sim e não, ele teve um avanço muito grande na parte de conversar com a gente, na parte de interagir e brincar com a gente, até na parte do fazer xixi. Ele tinha muito escape quando ele estava indo para escola. Ele fazia na calça. Então, a gente conseguiu no ano passado tirar a fralda dele durante o dia. Ele ainda não é a criança que pede pra ir no banheiro, mas ele vai e faz sozinho. Ele já aprendeu muita coisa sozinho. Então, para a gente, é difícil dizer que foi porque eu fiz essa atividade que ele aprendeu. Ele entende e pega muitas coisas. Nem mostramos a parte do inglês e ele sabe muitas palavras. Muitas coisas que não foi nós que ensinamos. Ele aprendeu assistindo os desenhos. Esses dias era uma atividade de “ba, be, bi, bo, bu”. Então, eu mostrei para ele o “ba, be, bi, bo, bu”. Ele leu sem falar nada. Então já era uma coisa que ele já sabia. Com isso, ele já colocou certinho as plaquinhas onde que tinha que colocar e já foi fazer outra coisa, dispersou. Então, nessa parte da aprendizagem na escola é difícil saber, não sei se foi porque eu expliquei ou se ele aprendeu na escola. A gente só viu a diferença maior nessa parte dele durante o cotidiano em que ao fazer as atividades do dia a dia ele teve um avanço muito grande (Maria, 2021).

A partir da narrativa da mãe Maria, pode-se notar o que afirma Cabral; Falcke; Marin (2021, p. 495)

Estudos apontam que, quando ocorrem intervenções precoces e adequadas, principalmente com a participação da família e da escola, a maioria das crianças com TEA se beneficia, podendo apresentar um ou mais comportamentos disfuncionais apenas por breves períodos de tempo ou em situações específicas. [...] Nesse sentido, entende-se que a família e a escola são sistemas fundamentais de suporte a criança para enfrentar os desafios da aprendizagem.

Continuando as narrativas, agora, das mães Aline e Ana em que relatam sobre a aprendizagem no tempo de pandemia.

Foi bem difícil, principalmente no início que eu não sabia como que ia ser, se ia voltar, não ia voltar. Tem que separar bem certinho, senão ele não faz a atividade para mim. Foi muito difícil, muito complicado até para eu sentar com ele para fazer, para explicar. Tem coisa que eu não lembrava, tem coisas que eu não lembro, então tem que estar pedindo ajuda para a professora, apesar de ele saber fazer algumas atividades sozinho. Eu pergunto bastante para professora. Há coisas que eu não lembro, que eu tenho que ficar perguntando até agora. É bem complicado, bem difícil. Porque, como falei, quando ele está de boa, ele senta e faz as coisas. Dificuldade ele nunca teve, porque ele gosta de letra, ele gosta de número. Como ele já conhece muita coisa, ele aprendeu praticamente sozinho. Ele sabe ler, ele sabe escrever. Elas perguntavam como que foi a atividade, se ele gostou, se ele não gostou. Perguntaram que direção tomamos nas atividades, para que sentido que nós

fomos. Perguntaram o que que ele gosta. Dizia que ele gostava de carrinho. Então, na outra semana ela mandava atividade com carrinho ou quando ele começou a gostar de massinha, mandavam massinha. Tinta guache ele teve muita dificuldade no início, porque era mais para pintar com o dedo, e era mais difícil porque ele tinha asco de pegar nas coisas. Agora, já está mais fácil. Agora, ele gosta. Elas perguntavam: será que mandamos? Será que não mandamos? O que que você achou? Vamos colocar mais pintura ou menos pintura, mais letra ou menos letra? Então, sempre a gente conversa nesse sentido e elas sempre perguntavam o que ele gosta, porque ele é de época. Agora ele está gostando do Mario Bross. Nisso, mandavam um dragãozinho ou alguma coisa do Mario Bross. Então, ela sempre me perguntou o que ele estava gostando de fazer no momento [...]

Sim, principalmente na escrita, porque ele sempre gostou de escrever, mas o ano passado ele fazia letra muito grande ou uma letra de cada tamanho. Ele conhece o alfabeto inteiro e sabe escrever o nome dele. Agora, ele já está mais lógico, não está aquela coisa maravilhosa, mas ele já está tendo noção do tamanho das letras. As letras são mais ou menos do mesmo tamanho, os números também. Ele sabe distinguir se você fizer os números. Ele sabe contar e sabe escrever bem, bem certinho, bem na ordem. [...] Acho que desenvolveu mais na leitura. Ele está lendo bastante. No começo, eu achei que era alguma coisa decorada. Eu achei que ele viu alguma coisa, por exemplo, historinha que ele decorou, mas depois que ele pegou um livro que eu tinha lido uma vez só e leu, vi que ele sabia ler mesmo. Por isso, ele desenvolveu mais na leitura. Na escrita também desenvolveu um pouquinho. Nesses dias, ele viu escrito numa folha $2 + 2$. Então ele disse: olha mãe! dá 4! (Aline, 2021).

Eu não senti que ele retrocedeu. Mas também não senti um avanço, porque em casa é diferente, em casa ele está mais livre ele faz atividade a hora que ele quer. Você tem que desligar a internet, desligar a TV, desligar tudo o que chama atenção dele e, ainda, você tem que preparar uma atividade que para ele seja interessante. Se não for uma coisa interessante, ele não vai nem te dar atenção. Também, não pode ser uma atividade muito longa. Ele não fica muito tempo se for uma coisa que ele não goste, que ele sinta prazer em fazer, que seja interessante para ele (Ana, 2021).

Mediante os relatos, é possível se atentar como foi o período de atividades remotas com essa interação escola-família, entendendo que existe demanda para se conhecer a criança em sua particularidade. Com o relato das mães, observa-se como elas viram os avanços das crianças. Verificou-se também que houve casos sem avanços nem retrocessos. Em relação à dificuldade de cada mãe para realizar as atividades, as realidades são singulares, pois uma delas a dificuldade foi no modo como repassar a atividade para a criança, outra mãe teve dificuldade no horário, já a outra em saber se o filho aprendeu ou não.

Diante do relato de Maria e Aline, questões da teoria de Vygotsky, como o conceito de ZDP foram encontrados. As mães relataram ter muitas atividades que as crianças já sabiam fazer sozinhas ou por terem aprendido sozinhas ou por terem tido contato com o mediador que as conduziu à aprendizagem, reforçando a necessidade do mediador para que as crianças possam aprender e possam se desenvolver-se.

Na questão da aprendizagem das crianças no momento de ensino remoto, os professores relataram as suas dificuldades e seus medos. Nesse sentido se orienta a narrativa da professora Lucia, a qual coloca sua angústia por acreditar que não fez tudo que poderia fazer. Nisso, acredita-se que há outros professores que sempre vão querer ir além daquilo que é possível fazer no seu papel de mediador para as crianças com TEA.

A gente sente que faltou bastante coisa para poder ter realizado, porque teve resistência em alguns trabalhos. Não é a mesma coisa que você estava ali no dia a dia com ele. A gente fica frustrada, porque a gente queria estar perto, desenvolvendo e a ideia é você fazer um monte de coisa com ele: de poder avançar, auxiliar na dificuldade. Mas no remoto você não tem acesso, porque, para começar, a gente nem viu eles. Então, você não pode fazer aquele diagnóstico que você faz ou aquela sondagem para poder saber que nível que a criança está, se aprendeu, se chegou no nível que a gente queria ou não. A gente fica bastante triste, porque a gente não sabe até que ponto que eles que realizaram as atividades em casa, e por mais que você veja o vídeo ali na hora pode ser uns minutos que a criança esteja trabalhando. Você não sabe o quanto que ele trabalhou para poder realizar a atividade. É bem preocupante, a gente fica até frustrada com a situação. Eu acredito que a mesma frustração que a gente tem, os pais também têm, porque para eles foi uma coisa nova ser pai e professor dos filhos. Então, a interação que a gente tem com eles é para eles poderem estar ensinando os filhos na medida da capacidade que as crianças tenham de aprender, tentando suprir a dificuldade e dando suporte para os pais do que é necessário para as crianças poderem estar avançando. Também, tem a preocupação de como que eu vou estar lidando com cada um, porque cada um tem uma personalidade. Eu posso ter 10 autistas, mas os 10 autistas não são iguais. Cada um deles tem uma personalidade, uma forma de aprender. Então, tem uns que aprendem no papel e o lápis, e tem outros que apenas no concreto. Então a preocupação da gente é bem ampla, sim. Então, eu fico muito preocupada com isso (Lucia 2021).

Por fim, foi essencial as narrativas dos professores e dos pais sobre a aprendizagem das crianças com TEA, ainda mais em tempos de pandemia. A tendência é de que as escolas retornem ao seu “normal”. Mas continua a necessidade dessa interação escola-família para o sucesso da aprendizagem da criança com TEA, com pais e professores mediadores desse processos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 fez com que muitas mudanças acontecessem no dia-a-dia das pessoas, inclusive no âmbito educacional. Escolas foram fechadas, crianças ficaram em casa afastadas de familiares, colegas e professores. Além disso, os professores aprenderam a usar novas tecnologias.

Essas mudanças devido a COVID-19 também atingiram a pesquisa, no momento em que as escolas foram fechadas e sem previsão de retorno. Diante disso, precisou adaptar à realidade. Nesse contexto, um dos maiores desafios foi adaptar e reorganizar o presente estudo conforme essa nova realidade.

Diante desse desafio e da readequação dos objetivos, o tema escolhido para esta pesquisa foi a interação escola-família no processo de ensino de crianças com TEA, durante o distanciamento escolar, discutidos sobre o viés da teoria histórico-cultural e com a participação de quatro professoras e três familiares, permitindo que o objetivo de Analisar o processo de aprendizagem de crianças com TEA realizado em uma escola pública, a partir das interações escola-família realizadas no período de distanciamento escolar.

Como a pesquisa aconteceu em uma escola pública do município de Guarapuava-PR, é preciso notar que os dados obtidos não podem ser generalizados para todas as crianças com TEA, porém nota-se que a interação escola-família ocorreu de forma satisfatória, possibilitando que as crianças desenvolvessem o aprendizado, o qual foi analisado segundo as narrativas dos participantes. Assim, concluiu-se que o objetivo de “analisar as narrativas das famílias e dos membros da escola acerca do processo de ensino das crianças com TEA no período de distanciamento da sala de aula” foi atingido.

Esses participantes relataram os desafios que tiveram nesse período. Observaram o aprendizado das crianças em que as mães descrevem não ter nenhum regresso. Em duas crianças perceberam alguns avanços significativos, pois uma delas passou a ler sozinha e outra passou a realizar atividades sem auxílio. Ainda, a mãe relatou que o grau do autismo estava para abaixar.

A demanda escolar transferida para casa não foi fácil, conforme analisado nos relatos dos professores. No início, eles tiveram dificuldades no alinhamento das demandas escolares a serem enviadas às crianças e no uso de novas tecnologias. Além disso, todas as professoras relataram a preocupação de como seria esse processo, como as crianças receberiam essas atividades, se realmente estavam aprendendo, se haveria

alguém que as auxiliasse e se a mediação seria, de fato, adequada para essas crianças. Com isso, buscaram a todo momento o contato com os pais para obter algumas respostas a esses questionamentos.

Já os pais demonstraram, no início, não só a preocupação de como seria esse período em casa, mas também a dificuldade para realizar junto às crianças as atividades enviadas pela escola. Nisso, foi preciso, primeiramente, ajustar a rotina. Eles relataram a dificuldade no ajuste da rotina, uma vez que eles não pararam de trabalhar nesse período.

Destaca-se que, para a aprendizagem ocorrer, foi importante que os professores conhecessem as crianças e escutassem seus pais, pois, somente com base nestes relatos, conseguiam pensar nas atividades adaptadas para cada criança, e auxiliavam os pais na realização destas quando as dúvidas surgiam. Ou seja, as trocas ocorreram entre os entes a fim de que a criança aprendesse. Nesse contexto, alguns pais tiraram os meios tecnológicos de perto da criança para que ela tivesse concentração ao realizar as atividades. Assim, o objetivo de “verificar as mediações efetivadas pelos familiares das crianças com TEA, para com os mesmos, durante a realização das atividades escolares em casa” foi atingido.

A função do mediador para o processo de aprendizagem pauta-se na teoria de Vygotsky, que o coloca como parte essencial para que a ZDP aconteça na criança. Cabe pensar que a criança com TEA, que possui prejuízo no social, precisa desse mediador não só para a questão de aprendizagem como para sua inserção na cultura, e desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores.

Em tempos de pandemia, não só os professores, mas também os pais foram mediadores destas crianças durante esse processo de ensino. Os professores preparavam as atividades segundo a devolutiva dos pais sobre o que estava dando certo, verificando qual tipo de atividade foi possível realizar, quais as crianças não conseguiram, não quiseram, não gostavam. Assim, os pais auxiliavam na realização das atividades em casa.

Ao falar da aprendizagem destas crianças a partir da interação escola-família, entende-se que estas também tiveram um desenvolvimento neste período, como observado pelos relatos dos participantes. que foi possível pela dedicação de cada professor que pensou em cada criança, incluindo a professora da sala de recurso, que não só auxiliou as professoras regentes de turma, como também preparou diversos materiais que foram enviadas para as crianças.

Para “investigar as atividades propostas pelos professores durante o ensino remoto proposto às crianças com TEA e “averiguar como as crianças com TEA

desenvolveram as atividades propostas durante o ensino remoto” utilizaram-se de fotos, vídeos e relatos dos pais e professores. Assim, verificaram-se quais foram as atividades propostas e como foram feitas as adaptações para cada criança. Num vídeo recebido, a professora relata a felicidade dela ao ver a criança desempenhando a atividade sozinha, sendo que ela não acreditava que isso poderia se tornar realidade. Nesse vídeo citado, é possível ver o aluno sozinho, colocando em ordem crescente numérica, em volta da mesa, os objetos com numeração inscrita.

A interação família-escola a qual se fala anteriormente é observada e entendida a partir dos relatos dos professores sobre como as famílias davam as devolutivas a eles a partir das conversas na retirada das atividades pelos pais na escola, pelos vídeos enviados, por conversa via WhatsApp. E, por meio dessa interação, foi possível cada professor conhecer e preparar as atividades para cada criança pensando na sua particularidade, pois cada um é único como disse a professora Lucia. Assim também observa que o objetivo de “identificar as interações realizadas por professores de crianças com TEA a partir do ensino remoto para com os pais” foi possível atingir.

Por isto, a observação das particularidades de cada criança, deve ocorrer em todos os momentos da aprendizagem e ela deve acontecer com todas as crianças na escola, não apenas as com TEA. Vygotsky afirma sobre isto quando fala sobre a deficiência ser mais da ordem social que biológica, demonstrando a importância de a criança estar inserida em um contexto social que promova seu desenvolvimento pensando nos seus interesses.

À medida que escola-família interagiram e trocaram conhecimento sobre cada criança e sobre quais atividades deram certo ou não, foi possível perceber que a criança não só está sendo inserido em uma cultura, mas também foi possível perceber como o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal ocorreu com estas crianças, verificado a partir da análise dos relatos dos professores e pais, e das fotos e vídeos.

Compreendeu-se essa interação escola-família na pandemia. Contudo, entende-se que essa não foi a realidade de todas as escolas e familiares de crianças com TEA durante esse período. Apesar disso, dentro do contexto dessa pesquisa, pode-se entender que a partir dos relatos dessas famílias participantes essa interação foi positiva. Isso leva à reflexão de que essa interação deve sempre ocorrer, independente das circunstâncias.

Com a retomada das aulas presenciais, acredita-se que esta interação escola-família seja essencial para a retomadas destas crianças na escola. Desta forma, a pesquisa não traz contribuições apenas para o período de uma pandemia, mas para todo o dia-a-dia escolar de crianças com TEA.

Desta forma, como recomendação para pesquisas futuras, recomenda-se continuar esta análise de como essa interação escola-família acontece com a retomada das aulas presenciais, pensando que alguns professores e pais destacam a hipótese da necessidade de um novo período de adaptação destas crianças no ambiente escolar, para que a aprendizagem continue a acontecer.

8 REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015.

AITA, E. B; TULESKI, S. C. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da psicologia histórico-cultural. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 97-111, jan. - jun. 2017.

ALENCAR, E; FRANCISCHINI, R. Constituição do sujeito: Vigotski e a perspectiva histórico-cultural. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia - Brasil, v. 14, n. 27, p. 310-334, jan./mar. 2018.

ALVES, S. M. Desenvolvimento humano, cognição e educação escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 197-214, Mai./Ago. 2016.

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A. Características Sintomatológicas de Crianças com Autismo e Regressão da Linguagem Oral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, 2017.

BARBOSA, A. M. et al. Os impactos da pandemia COVID-19 na vida das pessoas com Transtorno Do Espectro Autista. **Revista da SJRJ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, mar./jun., p. 91-105, 2020

BARROCO, S. M. S; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BEATÓN, G. A. **Evaluación y diagnóstico en educación y desarrollo desde el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Cadernos:- n.º 26**, edição: 2005

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R; BOSA, C. (Orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21–39.

- BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.28, Supl. I, p.S47-53, 2006
- CABRAL, C. S.; FALCKE, D; MARIN, A. H. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.27, e0156, p.493–508, 2021.
- CAMARGO, D. Emoção, primeira forma de comunicação. **InterAÇÃO**, Curitiba, v. 3, p. 09–20, jan./dez. 1999.
- CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**; v. 21, n. 1, p. 65–74, 2009.
- CARDOZO, P. R.; SANTOS, A. M dos. A criança com TEA: o ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46193–46201 jul. 2020.
- CARVALHO, A. S. et al. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 62, n. 3, p. 13–22, 2010.
- CASTRO, F. dos S.; BARROCO, S. M. S. Linguagem e Autismo: uma revisão crítica da literatura a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: LEONARDO, N. S. T; BARROCO, S. M. S; ROSSATO, S. P. M. (orgs). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris, 2017.
- CAVALCANTE, T. C. F; FERREIRA, S. P. A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciências & Cognição**; v. 16, n. 3, p. 043–056, 2011.
- CRUZ, T. **Autismo e Inclusão**: Experiências no Ensino Regular. Paco Editorial. Jundiaí, 2014.
- DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. de. Crianças com Transtorno Do Espectro Autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 101–124, jan./jan., 2021.
- EVÊNCIO, K. M. de M. **Ensino em tempos de pandemia: orientações para o processo de ensino inclusivo das crianças com autismo**. 2020. VII Congresso Nacional de Educação. Maceió, 2020.
- FARIAS, I. M de; MARANHÃO, R. V. de A; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (*mediated learning experience theory*). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.365–384, Set–Dez. 2008.

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente** Uberaba, v. 13, n.29, p. 94–109, Jul.-Dez, 2013.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273–291, 2001.

JUNIOR CICARELLO, I. C.; CAMARGO, D. Tempo histórico: um importante conceito para compreender a concepção Vygotskiana de desenvolvimento humano. In: DIAS, M. S. de L. (org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

LORDELO, L da R; TENÓRIO, R. M. A consciência na obra de L.S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 14, n. 1, Janeiro/Junho de 2010.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAME, O. A. C.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, 2020.

MANNING J., et al. Perceptions of Families of Individuals with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 Crisis. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2020.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 21, n. 2, p. 215–224. Maio/Agosto de 2017.

MATTOS, L. K. de; NUEMBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**., Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129–142, jan./abr. 2011.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOUSINHO, R. et al.. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**; v. 27, n. 82, p. 92–108, 2010.

ORRÚ, S. E. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 45/3 – 25 de febrero de 2008.

ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**. v. 10, n. 3, Sep–Dic 2010.

ORRÚ, S. E. Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. **Estudios Pedagógicos XXXVIII**, n.º 2: 337–353, 2012a.

ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação**: Interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2012b.

ORRÚ, S. E.; SILVA, V. A escola e a maré iatrogênica do diagnóstico no trabalho junto a estudantes com autismo. **Ensino Em Re-Vista**, v. 22, n. 1, p. 59–66, jan./jun. 2015.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. C. M. Interação Social no Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 54 – 64, 2007.

PEREIRA, C. C. V. Autismo e Família: participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas. **Facene/Famene**, v.. 9, n. 2, 2011.

RAHME, M. M. F. A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. In: BORGES, A. A P; NOGUEIRA, M. L. M. (org.) **O aluno com autismo na escola**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2018.

ROSSATO, S. P. M.; CONSTANTINO, E. P. O trabalho do professor na educação especial: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEONARDO, N. S. T; BARROCO, S. M. S; ROSSATO, S. P. M. (orgs). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris, 2017.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F; LUCIO M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, E. C. dos. **Linguagem e Escrita**: e a criança com autismo. Curitiba: Appris, 2016.

SHUARE, M. Las operaciones con los sistemas de signos y su papel en el desarrollo de la psiquis infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.23, 2019.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633–661, set./dez. 2004.

SILVA, S. M. C. da; ALMEIDA, C. M. de C; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219–228, abr./jun. 2011.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

SOUSA, D. de L. da S et al. Desafios explicitados por famílias de estudantes com Transtorno Do Espectro Autista (TEA) durante a pandemia de COVID-19. **VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió, 2020.

SOUZA, F. F. de; DAINÉZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1–15, 2020.

TULESKI, S. C. **Vygotski: A construção de um Psicologia Marxista**. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230084, 2018.

VASQUES, C. K. Cartografia de um novo olhar... Sobre a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. **Atos de pesquisa em educação**. v. 3, n. 3, p. 428–441, set./dez. 2008.

VERESOV, N. Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? A. & Heila-Ylikallio, R. (Eds.). (2004). Språk som kultur – brytningar i tid och rum. – Language as culture – tensions in time and space. v. 1, p. 13–30, Vasa, 2004.

VERONEZI, R. J. B.; DAMASCENO, B. P.; FERNANDES, Y. B. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Revista de Ciências Médicas**., Campinas, v. 14, n. 6, p.537–541, nov./dez., 2005.

VIER, R. F. da S; SILVEIRA, R. M. C. F; PRSYBYCIEM, M. M. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientação psicológica em tempos pandêmicos: suas relações e desafios na educação. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico** (3. reimp., J. Viaplana, Trad.). Madrid: Akai, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**. Madri: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor, 1993.

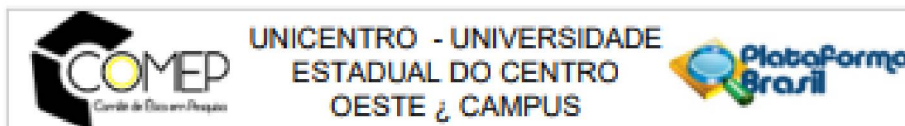
VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**. Madri: Pueblo y Educación, 1989

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25–33, mai-ago, 2007.

ZVIEZYKOSKI, M. **Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, Paraná, 2020.

9 ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trocas Sociais entre crianças na sala de aula, com inclusão de crianças com autismo: aprendendo com a diferença.

Pesquisador: Carla Luciane Blum Vestena

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 11983319.7.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.455.237

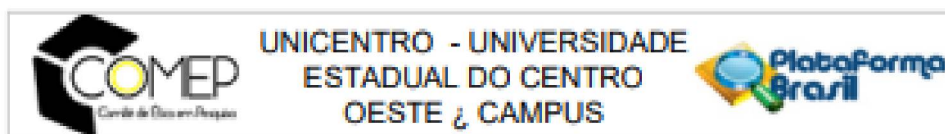
Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa intitulado Trocas Sociais entre crianças na sala de aula, com inclusão de crianças com autismo: aprendendo com a diferença, de interesse e responsabilidade da proponente Carla Luciane Blum Vestena.

As crianças com autismo encontra-se em grande número incluídas em classe regular, portanto pesquisar as trocas sociais que as demais crianças oferecem a essas crianças possibilitando que não só desenvolvam o social, como também promova a aprendizagem. Por isso a pesquisa busca observar e fazer intervenções com jogos e atividades lúdicas na qual as demais crianças auxiliam o trabalho com a criança com autismo. Propõe-se um estudo qualitativo e o método observacional de caráter exploratória, com intervenção participativa, no qual a pesquisadora produzirá e aplicará a intervenção de aprendizagem, voltado para criança com autismo, que visa à aprendizagem na questão da alfabetização, em sala de aula regular. A intervenção contará com várias etapas: No primeiro momento será realizada observação nas salas de aula, para observar como está questão de aprendizagem e socialização das crianças com autismo. Posteriormente será realizada entrevista com as professoras a fim de verificar como está a aprendizagem das crianças.

No terceiro momento se realizará uma sondagem com as próprias crianças para saber o nível de escrita que se encontram, a partir disto a elaboração das atividades que irão ser desenvolvidas no programa de aprendizagem, atividades estas que serão jogos, atividade lúdicas voltadas para

Endereço: Alameda Élio Antonio Della Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carl **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



Continuação do Projeto: 3.455.237

alfabetização podendo ser adaptadas para a necessidade das crianças. A intervenção poderá ocorrer no período de 50 min há 1 hora, uma vez por semana na sala de aula, com um período de 4 meses ou mais, a fim de verificar o andamento das trocas entre as crianças e o desenvolvimento da aprendizagem da criança com autismo. Realizar-se em uma escola do município de Guarapuava que tem um perfil inclusivo, optando por três turmas diferentes, uma de 1º ano uma de 2º ano e outra de 3º ano.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar de que forma o uso de uma intervenção produzida pelo professor pode facilitar a troca entre crianças de duas salas regulares, com inclusão de uma criança com autismo, possibilitando aprendizagem.

Objetivos Secundários:

- Investigar em qual momento está a aprendizagem da criança com autismo e das demais crianças da sala de aula;
- Produzir roteiro e atividades da intervenção de aprendizagem voltada a aprendizagem na área de alfabetização;
- Desenvolver a intervenção, que contara com atividades e instrumentos diferenciados para intervenção com as crianças.
- Averiguar as contribuições da intervenção para aprendizagem, que realizará as trocas sociais entre as crianças, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Que as crianças sintam-se cansadas, envergonhadas por não saber realizar a atividade proposta.

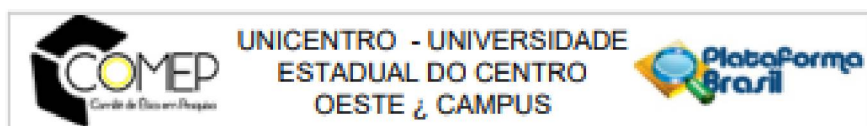
Benefícios:

As crianças poderem realizar trocas e uma ajudar a outra e sua dificuldades ofertando a aprendizagem para ambas as partes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa apresenta relevância científica com método adequado para atingir aos objetivos propostos.

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 828 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Baixa: Vila Carlí **CEP:** 85.040-187
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



Continuação do Parecer: 3.455.207

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Check List inteiramente preenchido está presente;
- 2) Folha de rosto com campos preenchidos e com carimbo identificador e assinada por Aurélio Bona Júnior, chefe pro tempore do departamento de pedagogia da UNICENTRO;
- 3) Carta de anuência/autorização da instituição co-participante (local onde será efetuada a coleta de dados. Assinada por Doracy Senger Luy, secretária municipal de educação e cultura de Guarapuava e redigida em papel timbrado do município; autorizando a pesquisadora a efetuar sua pesquisa na Escola Dom Bosco de Guarapuava;
- 4) TCLE termo de consentimento livre e esclarecido. Documento para os pais e professores. está no modelo atualizado, disponibilizado na página do COMEP, e apresenta os dizeres padrão de assistência integral imediata e gratuita.
- 4.1) TALE (Termo de Assentimento para menores de idade ou incapazes), está presente, com linguagem adequada e no modelo atualizado ;
- 5) Projeto de pesquisa completo (anexado pelo pesquisador) está presente;
- 6) Instrumento para coleta dos dados (questionário/roteiro/questões norteadora): Consta junto aos anexos do projeto completo;
- 7) Cronograma do projeto completo e da Plataforma (devem estar completos e atualizados). A vigência da pesquisa é de abr/2019 a dez/2021, estando a intervenção agendada para junho de 2019;
- 8)- Orçamento (deve estar detalhado no projeto completo e na Plataforma) está presente.

Recomendações:

- (1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."
- (2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de			
Bairro: Vila Carl		CEP: 85.040-167	
UF: PR	Município: GUARAPUAVA		
Telefone: (42)3629-8177	Fax: (42)3629-8100	E-mail: comep@unicentro.br	



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.455.237

pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

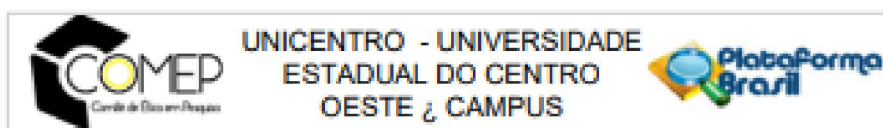
Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa. Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1316414.pdf	07/06/2019 18:35:14		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA2.docx	07/06/2019 18:34:48	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_MODIFICADO.docx	07/06/2019 18:33:57	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_MODIFICADO.doc	07/06/2019 18:33:41	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MODIFICADO.doc	07/06/2019 18:33:17	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	03/05/2019 22:54:28	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_MODIFICADO.pdf	03/05/2019 22:51:32	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	CHECK_LIST_DOCUMENTAL.pdf	08/04/2019 18:12:43	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	20/03/2019 16:46:53	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	20/03/2019 16:34:30	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_ASSENTIMENTO.doc	20/03/2019 16:34:18	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairros: Vila Carl CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep@unicentro.br



Continuação do Parecer: 3.455.237

Justificativa de Ausência	TCLE_ASSENTIMENTO.doc	20/03/2019 16:34:18	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.doc	20/03/2019 16:34:05	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.docx	20/03/2019 16:33:54	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/03/2019 16:22:10	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GUARAPUAVA, 15 de Julho de 2019

Assinado por:
Gonzalo Ogliari Dal Forno
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Baimo: Via Carl)
CEP: 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br

10 APÊNDICE

10.1 APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**INTERAÇÃO ESCOLA-FAMILIA NO PROCESSO DE ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM TEMPOS DE PANDEMIA**” sob a responsabilidade da pesquisadora CARLA LUCIANE BLUM VESTENA e CHRISTIANE CORDEIRO SILVESTRE DALLA VECCHIA, que irá analisar de que forma a interação entre família e escola é importante para o ensino remoto das crianças com TEA no ensino remoto durante a pandemia, apresenta como justificativa a necessidade de entender a importância dessa interação entre família e escola para auxiliar no processo de ensino remoto das crianças com TEA..

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 3.455.237

Data da relatoria: 15/ 07/2019

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você será entrevistado a fim de coletar dados para esclarecer o processo de interação entre família e escola no processo de ensino remoto de crianças com TEA. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista sem nenhum prejuízo para você. **Está será on-line por meio da plataforma Google Meet.**

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O procedimento utilizado a entrevista poderá trazer algum desconforto como inibição, exposição. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela(o) preparação do ambiente para que possa sentir-se confortável. Se você precisar de alguma orientação, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da pesquisa, o pesquisador se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de promover uma reflexão sobre a interação entre família e escola no processo de ensino remoto de crianças com TEA.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por entrevista serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(Suas) dados pessoais

ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome da pesquisadora responsável: Carla Luciane Blum Vestena

Celular: (42) 98401-3214

E-mail: clbvestena@gmail.com

Endereço: Antonio Bridi, 29- Bonsucesso

Telefone para contato: (42) 3621-1206

Horário de atendimento: 13h30 as 17h

Nome da equipe de pesquisa (pesquisadora auxiliar): Psicóloga Christiane Cordeiro Silvestre

Dalla Vecchia

Celular: (42) 99933-7753

E-mail: christianeccs@outlook.com

Endereço: João Guimaraes Rosa, 161- Bairro São Cristovão

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais seu filho(a) será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.
E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador

10.2 APÊNDICE II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**INTERAÇÃO ESCOLA-FAMILIA NO PROCESSO DE ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM TEMPOS DE PANDEMIA.**” sob a responsabilidade da pesquisadora CARLA LUCIANE BLUM VESTENA e CHRISTIANE CORDEIRO SILVESTRE DALLA VECCHIA, que irá analisar de que forma a interação entre família e escola é importante para o ensino remoto das crianças com TEA no ensino remoto durante a pandemia, apresenta como justificativa a necessidade de entender a importância dessa interação entre família e escola para auxiliar no processo de ensino remoto das crianças com TEA..

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 3.455.237

Data da relatoria: 15/ 07/2019

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você será entrevistado a fim de coletar dados para esclarecer o processo de interação entre família e escola no processo de ensino remoto de crianças com TEA. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O procedimento utilizado a entrevista poderá trazer algum desconforto como inibição, exposição. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela(o) preparação do ambiente para que possa sentir-se confortável. Se você precisar de alguma orientação, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da pesquisa, o pesquisador se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de promover uma reflexão sobre a interação entre família e escola no processo de ensino remoto de crianças com TEA.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por entrevista serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(Suas) dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome da pesquisadora responsável: Carla Luciane Blum Vestena

Celular: (42) 98401-3214

Email: clbvestena@gmail.com

Endereço: Antonio Bridi, 29- Bonsucesso

Telefone para contato: (42) 3621-1206

Horário de atendimento: 13h30 as 17h

Nome da equipe de pesquisa (pesquisadora auxiliar): Psicóloga Christiane Cordeiro Silvestre Dalla Vecchia

Celular: (42) 99933-7753

Email: christianeccs@outlook.com

Endereço: João Guimaraes Rosa, 161- Bairro São Cristovão

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.
E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador

10.3 APÊNDICE III

Entrevista com os pais

Questionário Socio demográfico

Nome:	Sexo: () Feminino () Masculino Idade:
Nacionalidade:	
Naturalidade:	
Escolaridade:	
Profissão	
Situação econômica: : Alta () Média- alta () média () média-baixa() baixa()	
Quantas pessoas moram na casa:	
Nome da criança:	
Idade: Sexo : () feminino () masculino	
Com que idade entrou na escola/creche:	
Quanto tempo recebeu o diagnóstico de TEA:	
Faz atendimento especializado fora da escola como psicólogo, fonoaudiólogo, terapia ocupacional entre outros? Se sim quais:	

Roteiro para a entrevista com os familiares

- 1- Como foi para você o fechamento da escola? Conte-me um pouco.
- 2- Como seu filho(a) recebeu a notícia de que a escola ficaria fechada por causa da pandemia?
- 3- De que forma você recebeu a notícia de que as atividades escolares seriam enviadas para casa?
- 4- Como a família se organizou para realizar as atividades com a criança?
- 5- Quem da família auxiliava a criança ao fazer as atividades escolares em casa?
- 6- Quanto tempo seu filho ou filha tinha por dia para realizar as atividades?
- 7- Como a criança reagiu ao realizar as atividades em casa com a família?
- 8- Você sentiu alguma dificuldade do seu (sua) filho (a) criança ao realizar as atividades? Se sim, conte-me como? Se não, por quê?
- 9- Você sentiu alguma dificuldade para orientar seu(sua) filho(a) durante a realização das atividades em casa? Se sim, quais? Conte-me. Se não, por quê?
- 10- Durante o período das atividades em casa, a professora do seu filho ou filha se comunicou com vocês por WhatsApp, telefone ou alguma visita na casa? Se sim, conte-me como? Se não por quê?
- 11- A respeito do recebimento e entrega das atividades. Quem da família ficou responsável por pegar e levar as atividades da escola para casa e vice-versa? Porque vocês escolheram essa pessoa?
- 12- Quando eram entregues as atividades realizadas pela criança na escola era possível conversar com a professora da turma? Se sim, como? Conte-me como acontecia as conversas. Sobre o que vocês conversavam? Se não, por quê?

- 13- Você sentiu alguma mudança na rotina da família depois que as atividades da escola foram para casa? Se sim, o que? Se não por quê?
- 14- Você percebeu algum avanço no processo de aprendizagem de seu filho ou filha durante o período de atividades escolares em casa? Se sim, quais? Se não, por quê?

10.4 APÊNDICE IV

Entrevista com os professores

Questionário Socio demográfico

Nome:	Sexo: () Feminino () Masculino Idade:
Nacionalidade:	
Naturalidade:	
Formação Curso Superior:	
Formação pós Graduação:	
Quanto tempo atua na educação:	
Quantos alunos com necessidades especiais já atendeu:	
Com quais necessidades especial já trabalhou:	

Roteiro para a entrevista com os professores Regentes

- 1- Como foi para você receber a notícia de que a escola seria fechada e as atividades remotas iriam para casa?
- 2- Como foi a conversa com as famílias a respeito do envio das atividades para casa? Conte-me a esse respeito.
- 3- Como foram feitos os planejamentos das atividades para as crianças com TEA?
- 4- Você sentiu alguma dificuldade ao planejar as atividades? Se sim, quais? Se não, por que?
- 5- Como ocorreram as interações ~~eram as trocas~~ com as famílias de crianças com TEA durante o período da pandemia?
- 6- Como foram feitas as recepções das famílias das crianças com TEA pela escola? Você poderia me contar quem vinha até escola?
- 7- Como foi para você o processo de ensino das crianças com TEA neste período? Conte-me ou pouco a esse respeito.
- 8- Houve conversa com as crianças com TEA neste período de distanciamento da escola? Se sim, como? Se não, por que?

Roteiro para a entrevista com os professores de sala de recursos

- 1- Como você planejou as atividades para as crianças com TEA?
- 2- Você sentiu alguma dificuldade ao planejar as atividades? Se sim, quais? Se não, por que?

- 3- Como foram pensados os materiais e as adaptações para as atividades das crianças com TEA neste período?
- 4- Como foram as interações com a professora regente durante o período de pandemia?
- 5- Como percebeu a questão do processo de ensino das crianças com TEA neste período?