

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL

PIB-SA - 0005/2014

O USO DA LINGUAGEM FIGURADA PARA A CONCEPÇÃO
METAFÓRICA EM CRIANÇAS NO ESPECTRO AUTISTA

Bolsista: BRUNA AZEVEDO DE ANDRADE, FAPEAM

Orientador: Prof. Msc. DENILSON DINIZ PEREIRA

Parintins

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL

PIB-SA - 0005/2014

O USO DA LINGUAGEM FIGURADA PARA A CONCEPÇÃO
METAFÓRICA EM CRIANÇAS NO ESPECTRO AUTISTA

Bolsista: Bruna Azevedo de Andrade, FAPEAM

Orientador: Prof. Msc. Denílson Diniz Pereira

Parintins

2015

RESUMO

Este trabalho apresentado com o tema: “O uso da linguagem figurada para a concepção metafórica em crianças no espectro autista”, tem o objetivo de relatar por meio de um estudo de caso, o entendimento que as pessoas autistas têm da linguagem figurada. Neste estudo levanta-se a hipótese de que a dificuldade dos sujeitos com TGD não reside exatamente na compreensão de metáforas, mas na sua inability de compreender o contexto e/ou a intenção do outro na interpretação de um enunciado com sentido figurado. Para desenvolver tal hipótese, embasamos nossa escrita nos estudos de NAGEM (2001), LAKOFF E JOHNSON (1980), SCHMINDT(2013). Inicialmente, delimita-se o conceito de metáfora; a seguir, passa-se à delimitação do conceito de Transtorno Global do Desenvolvimento – Autismo; em seguida destacaremos a utilização da Metodologia de Estudos com Analogias – Meca, apresentada por Nagem (2001), e desenvolvida pelo Gematec – em Minas Gerais, e a inclusão dessa metodologia de ensino nas Escolas de Parintins – AM; e finalmente, revisam-se estudos que fornecem evidências quanto à compreensão de alguns aspectos figurados por indivíduos autistas. Embora existam algumas limitações no uso de modelos, analogias e metáforas, os resultados evidenciam que é significativo o seu uso na construção e melhor compreensão, principalmente, de conceitos que operam com qualidades e relações e não com a realidade. Os limites de nossas conclusões, acreditamos que esse trabalho aponta para a importância da mudança nas práticas interativas das crianças que possuem alguma patologia de linguagem; ou seja, é necessário que nos afastemos dos estereótipos de doença, dos défices, e passemos a considerar a criança com autismo ou não, como um sujeito que está imerso na linguagem e nas práticas sociais.

Palavras-chave: Espectro Autista. Analogias & Metáforas. Linguagem Figurada.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APA – American Psychiatric Association
AUMA - Associação dos Amigos da Criança Autista
CEFET MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
GEMATEC - Grupo de Estudo de Metáforas e Analogias na Ciência, na Educação e na Tecnologia.
ICSEZ - Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia.
MECA- Metodologia de Estudos com Analogias
PACE - Programa Atividade Curricular de Extensão
PACE - Programa Atividade Curricular de Extensão
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento
TWA - *Teaching with Analogies* (Ensinando com Analogias)
UFAM - Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
FUNDAMENTAÇÃO TEORICA.....	8
1.TEORIA CONCEITUAL DA METAFORA – TCM.....	8
1.1 DA LINGUAGEM METAFORICA PARA CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA.....	13
2.O CONCEITO DE AUTISMO.....	13
3. A METODOLOGIA DE ESTUDOS COM ANALOGIAS-MECA.....	17
DESENVOLVIMENTO.....	20
RESULTADOS E DISCUSSÕES:.....	23
1. DIFICULDADES NO DIAGNOSTICO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA AUTISTA.....	23
2. OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E A IMPORTANCIA DO MARCADOR LINGUISTICO EM CRIANÇAS COM TEA.....	27
3. O MARCADOR LINGUISTICO PARA CRIANÇAS COM TEA.....	30
3.1 EXPERIENCIAS COM A MECA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	31
CONCLUSÕES.....	33
REFERÊNCIAS.....	36

INTRODUÇÃO

Este relatório final tem como objetivo descrever as atividades realizadas no período de 01/08/2014 a 30/06/2015, referentes à pesquisa “O uso da linguagem figurada para a concepção metafórica em crianças do espectro autista”. O presente relatório está dividido em Introdução, Fundamentação Teórica, Desenvolvimento, Resultados e Discussões, Conclusão, Referências e Cronograma, embasado na proposta Comitê Local de Ciências Humanas do PIBIC.

O tema proposto na pesquisa surge a partir de leituras realizadas sobre a temática por meio da participação em um Programa Atividade Curricular de Extensão - PACE intitulado Atendimento Psicopedagógico e sua inserção em uma realidade Amazônica: Dialogando a (re) construção da Prática Psicopedagógica Inclusiva, onde foram realizados aproximadamente 110 atendimentos psicopedagógicos tendo como clientela diversificada, composta inclusive por crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, e demais patologias.

Onde podemos identificar a tímida importância dos professores e especialistas da educação em nosso município, nas discussões pertinentes ao processo de aquisição da linguagem das crianças com deficiência principalmente da criança com transtorno do espectro autista – TEA. Dentro desses aspectos partimos do objetivo de: Discutir a hipótese de que a dificuldade dos autistas não reside exatamente na compreensão de sentidos figurados. Para assim, dialoga os novos conhecimentos sobre metáfora (Teoria Conceitual da Metáfora) possibilitando assim considerar a existência de compreensão de um tipo específico de metáfora por autistas; Oportunizar a busca de um marcador linguístico em função do diagnóstico diferencial para um maior entendimento sobre a cognição do indivíduo com Transtorno Global do Desenvolvimento –TGD; Revisar estudos que fornecem evidências quanto à compreensão de alguns aspectos figurados por indivíduos autistas.

Para a obtenção dos objetivos propostos foram organizadas questões pertinentes que nortearam o andamento da observação no decorrer da pesquisa como: Qual a dificuldade das crianças do Espectro Autista que as

impede de compreender o sentido figurado da linguagem? Existe algum marcador linguístico em função do diagnóstico diferencial sobre a cognição do indivíduo com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD? Quais os conhecimentos nos estudos de analogias e metáforas e qual sua relação com a aprendizagem dos autistas?

Para que pudéssemos desenvolver essa hipótese, partir-se-á, primeiramente, da delimitação do conceito de metáfora e, em especial, da apresentação de um tipo de metáfora – as primárias – que, em princípio, não requer pistas contextuais para sua compreensão. A seguir, passa-se à delimitação do conceito de Transtorno Global do Desenvolvimento, já que o Espectro Autista pertence a essa categoria nosológica. Por fim, serão revisados estudos que fornecerão evidências quanto à compreensão de alguns aspectos figurados por indivíduos autistas para que possamos apontar novas hipóteses para as falhas na compreensão de metáforas por esses sujeitos.

Para a obtenção dos objetivos propostos foram organizadas questões pertinentes que nortearam o andamento da observação no decorrer da pesquisa como: Qual a dificuldade das crianças do Espectro Autista que as impede de compreender o sentido figurado da linguagem? Existe algum marcador linguístico em função do diagnóstico diferencial sobre a cognição do indivíduo com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD? Quais os conhecimentos nos estudos de analogias e metáforas e qual sua relação com a aprendizagem dos autistas?

Mostrando os desafios que as crianças, os professores, as famílias e as escolas vem enfrentando para que a inclusão de crianças com o TEA, de fato aconteça dentro dos parâmetros legais, assim como sua contribuição para nossa formação pessoal e profissional, possibilitando mostrar que o caminho para uma formação inclusiva é o percurso para mudarmos a educação no nosso município ou em qualquer outro lugar no qual possamos atuar.

Nesse pensar optou-se desenvolver o projeto a partir das literaturas pertinentes ao tema em questão, pois os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD não compreendem metáforas. Entretanto, a maioria das pesquisas desconsideram as possíveis diferenças entre metáforas, já que as mesmas podem ser convencionais ou originais, primárias ou complexas, o que pode enviesar os resultados, além de experiências enriquecedoras com o

Grupo de Estudo de Metáforas e Analogias na Ciência, na Educação e na Tecnologia – GEMATEC, grupo que pesquisa a utilização dos modelos de analogias e metáforas como instrumento de ensino na Educação e na Tecnologia em diferentes ambientes educacionais na cidade de Belo Horizonte do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, no qual tivemos a oportunidade de participar do IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – IV SENEPT, setembro de 2014, onde o foi oportunizado a discussões sobre a temática com os pesquisadores da área no Brasil.

O método de abordagem trabalhado na pesquisa foi a fenomenologia, que acende a compreensão do mundo de finalidade à consciência, destacando o conhecimento puro do sujeito, partindo daí para o estudo de caso, que incide naquilo que o fenômeno tem de único, descrevendo de fato a realidade presenciada, além da abordagem qualitativa que ressalta as relações entre teoria e prática e quais as suas contribuições para a sociedade. O método de procedimento da pesquisa foi o estudo de caso pois nos possibilitou contato mais direto do fenômeno estudado, como instrumentos na coleta de dados destacamos a entrevista semiestruturada e a observação participativa, que para se chegar a um resultado suficiente dividimos a pesquisa em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e análise dos dados.

Para Lakoff e Turner (1989), a metáfora é uma figura de linguagem que compara seletivamente separando as características de um indivíduo consideradas relevantes para aquele que a usa. Para eles, a metáfora é uma ponte que liga domínios semânticos diferentes fazendo, assim, com que percebamos novos caminhos para a compreensão do sujeito.

A metáfora é uma maneira de ampliar as definições de palavras além do concreto ao abstrato, ou seja, é um modo de expressar o pensamento abstrato em termos simbólicos.

Os novos conhecimentos sobre Teoria Conceitual da Metáfora possibilita assim considerar a existência de compreensão de um tipo específico de metáfora por autistas. Relacionar os estudos da Teoria Conceitual da Metáfora com o processo de aquisição da linguagem em indivíduos do espectro autista, tem como objetivo levantar a hipótese de que a dificuldade dos sujeitos com TGD não reside exatamente na compreensão de metáforas, mas na sua

incapacidade de incluir o contexto e/ou a intenção do outro na interpretação de um enunciado com sentido figurado.

Dialogando os novos conhecimentos sobre a Teoria Conceitual da Metáfora possibilitando assim considerar a existência de compreensão de um tipo específico de metáfora por autistas, para oportunizar a busca de um marcador linguístico em função do diagnóstico diferencial para um maior entendimento sobre a cognição do indivíduo com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, revisando estudos que fornecem evidências quanto à compreensão de alguns aspectos figurados por indivíduos autistas.

A temática construída fundamentou-se em um referencial teórico que articula o conceito de metáfora; a seguir, passa-se à delimitação do conceito de TGD; e, finalmente, revisaremos estudos que forneçam evidências quanto à compreensão de alguns aspectos figurados por indivíduos autistas e qual a realidade enfrentada por esses indivíduos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

1. TEORIA CONCEITUAL DA METÁFORA (TCM)

Argumenta-se que as analogias podem ser instrumentos valiosos para o ensino e a aprendizagem de conceitos científicos complexos. Podendo ser também ferramentas fundamentais na aprendizagem com modificação conceitual, quando seus aspectos metafóricos são preservados, essencialmente devemos conhecer o conceito de metáforas e a diferença entre metáforas e analogias, a direção para o desenvolvimento da temática é Lakoff e Johnson (1980, p.19) onde sugere que a: "metáfora é generalizada em todos os lugares na linguagem cotidiana, mas também no pensamento e ação".

Desse modo a metáfora, é vista como anomalias das normas de formulação da língua. Essa definição do conceito de metáforas baseadas no estudo de Lakoff e Johnson (1980) é fundamental para se entender a metáfora como um elemento altamente ligado com a concepção do aparelho conceitual do ser humano.

Para Lakoff e Johnson (1980) as metáforas são habitualmente chamadas recursos retóricos e poéticos, sendo, portanto, empregadas apenas

em circunstâncias específicas de linguagem. No entanto, as metáforas são suportes para a constituição dos conceitos:

Os conceitos que governam nosso pensamento não são somente problemas do intelecto. Eles também governam o funcionamento da rotina. Os conceitos estruturam a nossa percepção das coisas do mundo e nossas relações com as outras pessoas. Nosso sistema conceitual, portanto, exerce um papel central na definição da nossa realidade. Se nós estamos certos ao afirmar que o nosso sistema conceitual é altamente metafórico, então a forma como pensamos, a experiência e a rotina são problemas de metáfora. (LAKOFF E JONHSON, 1980, p. 3).

A metáfora nesse pensar exerce num contexto em que um conceito é estruturado em termos de outro. Um exemplo dado por Lakoff e Johnson (1980, p.11) “são as metáforas de orientação em que conceitos mais abstratos são expressos em conceitos espaciais”. É importante salientar que essas transferências não são eventuais, elas baseiam-se nos conhecimentos físicos e culturais dos falantes.

Diante disso, o trabalho de Lakoff e Johnson, torna-se importante por idealizar a metáfora como manipulação conceitual. Além, dessas manipulações produzidas pela metáfora serão codificadas distintamente em cada língua, os falantes concretizam linguisticamente os conceitos conforme suas experiências.

As metáforas representam comparações e destacam similaridades, mas isso é exposto de diferentes maneiras. Já uma analogia compara, explicitamente, as estruturas de dois domínios, ou seja, indica a identidade e as partes das estruturas. A metáfora compara implicitamente, salientando características ou qualidades.

As analogias e metáforas são um instrumento facilitador para o processo de construção do conhecimento pois, ela está presente nos mais variados contextos. E pode auxiliar os alunos na relação entre conhecimento real e o que virá a ser um novo conhecimento. A analogia e metáfora compõem uma categoria primária na comunicação humana, podendo ser relevante na formação de padrões sobre o funcionamento do pensamento, raciocínio, imaginação. Sobre a definição desses conceitos Nagem (1997 p. 18) explica que:

Analogias: processo pelo qual o espírito, observando as relações e semelhanças das coisas, se eleva ao descobrimento da razão dessas relações e semelhanças. A analogia, em vez de estabelecer uma banal relação de semelhança, estabelece uma imaginativa semelhança de relação, e tem, por isso, uma grande eficácia no desenvolvimento e na extensão do pensamento.

Metáforas: característica pela qual se dá a uma pessoa ou coisa uma qualificação que ela não tem e que só por analogia se pode admitir.

Ao nos envolvermos melhor sobre o sistema de comunicação oral e escrita do ser humano, percebemos a abrangência do funcionamento cognitivo, podemos utilizar, de formas mais afirmativas, instrumentos didáticos que podem nortear o trabalho pedagógico ou psicopedagógico, além de criar novos mediadores eficazes do aprendizado, memória e desenvolvimento humano.

As analogias e metáforas neste trabalho estão inseridas em um contexto vasto de estudos que têm sido feitos no sentido de associá-las ao processo de construção e desenvolvimento do conhecimento por meio da valorização das concepções prévias trazidas pelos alunos. Nesse sentido, as analogias e metáforas, manifestações criativas e sensíveis do saber humano – indistintamente se comum ou científico -, vêm se tornando alvos imprescindíveis de análise para a compreensão e valorização da heterogeneidade dos conhecimentos característicos da cultura dos indivíduos. (PÁDUA, 2003, p.2)

Haja visto que especificamente na primeira fase do ensino fundamental professores pouco utilizam às analogias e metáforas como um dos instrumentos de ensino, alguns ressaltam que trabalhar com figuras de linguagem ainda é um tanto quanto complexo para crianças da primeira fase do ensino fundamental ditas normais, e que isso se tornará ainda mais desafiador se tratando de crianças com o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD.

As analogias e metáforas são formas linguísticas de expressão do ser humano muito importantes no diálogo, pois elas consistem em expressões cognitivas do pensamento. Pelo fato de as analogias e metáforas se tratarem de influentes formas verbais humanas, constrói-se como um processo de ensino uma vez que as relações interpessoais são indispensáveis à comunidade humana, além de estarem fundamentalmente unidas aos processos mentais, e estes necessitam de uma abrangência mais aprofundada

por parte do professor ou de qualquer outro profissional que pretenda utilizar de forma adequada as analogias e metáforas como recursos didáticos em sala de aula, ou em qualquer outra forma de abordagem.

Coll (2006) destaca que, os especialistas fazem uso de modelos, analogias e metáforas com a finalidade de ajudá-los a compreender os conceitos e a expressar suas opiniões sobre eles mesmo. Portanto, ao ensinarmos embasados nesta metodologia, encontramos-nos, seguindo os mesmos passos dos cientistas na constituição de entendimento dos fenômenos abstratos.

Vygotsky (2007) diz que a mediação simbólica alcançada através do uso da linguagem é essencial no processo social de trocas interpessoais, assim como na internalização do conhecimento que pode ser estabelecido dentre essas trocas.

Neste pensar observa-se que os homens são constituídos socialmente, uma vez que, imergidos em uma situação sociocultural de excitação maturativa, adquirem particularidades exclusivamente humanas, tornando-se um indivíduo biopsicossocial. Esse desenvolvimento ocorre numa dialética entre o biológico, psicológico, social e cultural. O uso da linguagem nos processos educacionais é apontado como uma ferramenta de diálogo entre o conhecimento e estimulação cognitiva.

Compreender o que são analogias e metáforas, suas diferenças e semelhanças e o processo pelo qual se constrói o raciocínio análogo é necessário para que se compreenda a possibilidade de suas aplicações como recursos didático-mediadores do ensino-aprendizagem. (PÁDUA, 2002, p.64).

A autora sugere que possamos ampliar nossos estudos sobre a linguagem e também sobre o tema aqui abordado para que consigamos utilizar essa forma de linguagem como instrumento mediador na práxis pedagógica, principalmente quando essa porta-se aos estudos do TGD.

Pode-se dizer que uma metáfora aponta algumas particularidades gritantes para instigar a mente a procurar por semelhanças. As analogias e metáforas podem então ser vista como pólos e, em princípio, ser transformadas

uma na outra, isto é, as analogias podem ser vistas como metáforas, e as metáforas podem ser vistas como analogias.

A utilização de analogias e metáforas como recursos metodológicos pode ser considerada uma ferramenta capaz de provocar a estimulação do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esses recursos estão diretamente ligados ao desenvolvimento da fala.

Quando o objetivo é compreender, fazer-se compreender e comunicar algo, pode-se constatar sucesso na utilização de imagens, analogias e metáforas. Embora não se conheça muito bem como as atividades que envolvem o uso delas se processam no pensamento, algumas pesquisas apontam essas atividades como instrumentos de valor na construção dos conceitos científicos. Entretanto, elaborar novas e boas imagens, analogias ou metáforas, é um ato de criação e, ao mesmo tempo, investigante e desafiador. (NAGEM, 1997, p.7)

As pesquisas sobre analogias e metáforas na educação devem-se à seriedade que a linguagem possui para o crescimento do indivíduo em seu desenvolvimento intelectual, moral, social e humano. A utilização da linguagem, seja analógica e metafórica, pode influenciar o desenvolvimento humano dando interseção à adaptação de seus atributos inatos e ininterruptamente provocando melhor relação com a realidade.

Pádua (2002, p.104) relata sobre os benefícios de trabalhar com as analogias e metáforas no ensino, que permite em “gerar um grande potencial de habilidade criativo, imaginativo e associativo; contribuir para os fatores psicológicos da aprendizagem.

Com base em um conhecimento teórico coerente e simultaneamente elaborando uma prática estruturada a uma metodologia de ensino sistematizada, as analogias e metáforas podem tornar-se instrumentos potencializados para inserir os educandos no mundo das teorias e abstrações, contribuindo assim para seu desenvolvimento intelectual e pessoal em busca de um caminho formativo e de construção cognitiva do sujeito.

Visando assim a melhor utilização do pensamento analógico e metafórico que é necessário aprofundar no conhecimento das evoluções cerebrais no ato de aprender, relacionadas à aprendizagem por parte dos docentes, provocando uma mudança na prática pedagógica dos professores de ensino fundamental.

1.1 DA LINGUAGEM METAFÓRICA PARA CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA

Percebemos a importância de se manter esse diálogo, pois a Educação Inclusiva ainda parece ser um “horizonte distante” para a maioria dos profissionais da Educação. Haja visto que a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares coloca novos e grandes desafios para o sistema educacional.

É necessário compreendermos a diferença não como algo fixo e incapacitante na pessoa, mas reconhecê-la como própria condição humana é um desafio ainda muito complexo e um objetivo ainda muito distante da prática pedagógica diária dos professores. A grande maioria deles ainda trabalha na base do falso pressuposto de que todos os alunos são iguais e que as turmas são homogêneas.

Ainda mais se tratando de autismo onde sua principal característica são os distúrbios nas interações sociais. De acordo com Mirenda, Donnellan & Yoder (1983), tais distúrbios podem ser observados já no início da vida; o contato "olho a olho" é anormal antes mesmo de a criança completar o primeiro ano de vida. Isso prova que não é uma tarefa muito difícil de identificar o autismo, entretanto muitos pais têm medo de descobrir que tem uma criança diferente e na maioria dos casos não buscam auxílio por receio do diagnóstico e, muitas vezes, quando buscam, os profissionais não estão capacitados para dar um diagnóstico preciso.

2. CONCEITO DE AUTISMO:

"AUTISMO, s. m. (med.) Estado mental patológico, em que indivíduo tende a encerrar-se em si mesmo alheando-se ao mundo exterior." (FERNANDES, 1965, p.143)

A origem da expressão *Autismo* deriva do grego: *autos*, que significa em si mesmo. Alguns estudos apontam que Eugene Bleugler – psiquiatra suíço – usou pela primeira vez o termo autismo em 1916 para se referir aos sintomas negativos da esquizofrenia (retratação), mas apenas em 1943 por

meio de publicações independentes, configurou-se o termo no qual conhecemos na atualidade pelo Dr. Leo Kanner, psiquiatra infantil americano que notou em sua atuação profissional um grupo de crianças que se destacava das demais por duas características básicas: forte resistência a mudanças e incapacidade de se relacionar com pessoas, sempre voltadas para si.

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento que afeta aproximadamente uma a cada mil crianças. Sua origem é biológica (Gillberg & Coleman, 1992); a epilepsia é comum no autismo, há mais meninos que meninas com o problema, e três quartos das pessoas com autismo também apresentam retardo mental.

Em 1944, o pediatra de Viena, Hans Asperger, publicou um trabalho em que descrevia o comportamento de um grupo de meninos que possuíam um QI médio, a característica em que alguns pais e professores que acompanhavam esses jovens era de que consistiam em ser academicamente brilhantes, porém pouco acessíveis socialmente. Neste sentido, Asperger, apresentou novas características sobre a doença ampliando os estudos de Kanner. (SCOZ 2006).

Até hoje não se sabe exatamente quais são as causas do autismo, mas estudiosos chegaram a algumas conclusões de fatores que podem ser predeterminantes da anomalia.

Santos (2008), destaca algumas das possíveis causas do autismo: rubéola materna, fenilcetonúria não tratada, encefalite, meningite, tuberosclerose, exposição química, desbalanceamento químico durante o desenvolvimento da criança e predisposição genética.

Caracteriza também a pessoa autista alterações nos doze sentidos, sendo eles: térmico, tátil, orgânico (capacidade de sentir e defender a vida), equilíbrio, cinestésico (conjunto de movimento do corpo, como um todo), audição, linguagem, "Eu" - (somos únicos e exclusivos), pensamento, visão, paladar e olfato; de acordo Boralli (2007), psicomotricista e coordenadora da Associação dos Amigos da Criança Autista - AUMA.

Ainda há outras características que o autismo pode apresentar, conforme SANTOS (2008): o autista não sente dor, ele não tem noção do eu (o eu não foi constituído), pode comer em demasia e pode ocorrer inversão da temperatura.

Segundo a American Psychiatric Association - APA, não há exames de sangue ou de cromossomos para o autismo - o diagnóstico é comportamental e feito com base nas deficiências em socialização, comunicação e imaginação, e na presença de um repertório restrito de interesses.

O aparecimento desses problemas varia com a idade e a capacidade, dando origem ao chamado espectro autístico. Assim, uma criança autista pode demonstrar o seu problema social através do seu comportamento isolado, por exemplo, não levando brinquedos para mostrar a sua mãe, ou não procurando o pai mesmo quando está machucado ou aborrecido.

A criança pode demonstrar sua deficiência em imaginação pela total ausência de brincadeiras de faz-de-conta. Ao invés de fingir que está lavando ou dando uma batida com um carrinho de brinquedo, a criança pode passar horas girando as rodas, fixamente concentrado.

A deficiência na comunicação desta criança é profunda; ela não é apenas muda, mas diferentemente de uma criança surda ou com deficiência de linguagem, ela não usa gestos ou expressões faciais para transmitir pensamentos e sentimentos. Essas mesmas três deficiências, conhecidas como a tríade de Wing, permanecem em evidência à medida que a criança cresce, embora a sua manifestação possa mudar.

São diversas as características comportamentais que podem ser apresentadas por autistas, tais como: distúrbios do relacionamento, distúrbios da fala e linguagem, distúrbios no ritmo de desenvolvimento, distúrbios da motilidade e distúrbio da percepção.

Um adulto com autismo pode, por exemplo, ser excessivamente cordial ao invés de arredo, tendo o hábito de cumprimentar pessoas estranhas com um beijo. Em um caso adulto, embora já esteja muito velho para participar de brincadeiras de faz-de-conta, os mesmos problemas de imaginação tornam-se evidentes quando se mostram incapazes de seguir as tramas de novelas e quando preferem aprender as listas dos horários dos trens ao invés de ler livros de conteúdos imaginários.

A deficiência na comunicação persiste nos adultos autistas mais desenvolvidos, a despeito de apresentarem uma aparente boa linguagem (gramática e fonologia). Apesar do enorme e erudito vocabulário, a

conversação é pomposa, presumida e excessivamente formal: humor, irônia e linguagem figurada permanecem um mistério.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo no contexto atual, no qual a difusão de informações e a apropriação do conhecimento ocorrem de forma acelerada e eficiente em consequência dos grandes avanços nos setores científico e tecnológico, têm revelado novas estratégias, necessidades e desafios à prática pedagógica.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV (2002) define o Transtorno Autista como a presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno podem variar muito, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

Estudos de Goodman & Scott (1997) apontam que um terço dos autistas com retardo mental sofre crises convulsivas, que começam a se manifestar dos 11 aos 14 anos. A hiperatividade é muito frequente, mas pode desaparecer na adolescência e ser substituída pela inércia. A irritabilidade também é habitual e comumente é desencadeada pela dificuldade de expressão ou pela interferência nos rituais e rotinas próprias do indivíduo. O autista também pode desenvolver medos intensos que desenvolvem fobias.

Através de observações baseadas nessas características o educador poderá dar o primeiro passo do diagnóstico de um aluno autista podendo assim inclui-lo ao contexto escolar, preparando os demais alunos para compreendê-lo e trabalhando com ele de forma personalizada para seu melhor desenvolvimento no processo de aprendizagem escolar.

A utilização de metodologias como, por exemplo, o uso das analogias e metáforas na educação, potencializadas no desenvolvimento humano requer uma compreensão a priori do que venha a ser o processo maturativo humano, pois desta forma na didática de ensino poderá haver uma afirmação maior na utilização de estímulos que originem no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais frente a essa demanda que apresenta estudos sobre a linguagem analógica e metafórica como mediadores a estimular o desenvolvimento humano no processo de ensino-aprendizagem.

A linguagem consiste num importante mecanismo humano auxiliando e por vezes otimizando seu desenvolvimento mental, além de proporcionar uma interação interpessoal necessária para uma organização desse indivíduo na sociedade.

3. A METODOLOGIA DE ESTUDOS COM ANALOGIAS – MECA

Na expectativa de contribuir para a melhoria na aprendizagem da criança autista, utilizando-se das analogias e metáforas como ferramentas no processo ensino-aprendizagem, autores como Nagem, Pádua e outros propõem discutir como elas podem ser empregadas em sua dimensão mais ampla, na sala de aula.

Mostrando porque analogias e metáforas são, no âmbito da linguagem, recursos didáticos preciosos para o professor e refletir sobre o caminho desta proposta como ferramenta de resgate da imagem e da importância da linguagem.

Nesse sentido a definição de metáfora, baseia-se no entendimento de Machado (1999), segundo o qual, a metáfora consiste em dar a uma coisa o nome de outra, produzindo-se uma transferência de significados a partir de uma analogia ou semelhança entre estas coisas.

Para os professores especializados, ainda existem muitas dúvidas de como atender o autista, quais os procedimentos mais apropriados e sobre como planejar o trabalho em termos curriculares para este segmento da educação. As dúvidas são antigas principalmente porque, os estudos à cerca da origem do autismo continua desconhecido, por isso a preocupação de muitos especialistas em apresentar suas teorias. Kanner (1943) foi o primeiro a observar e descrever as características do autismo, sob o título Alterações autistas do contato afetivo.

Sobre a proposta de utilizar as analogias e metáforas como instrumento com as didáticas realizadas no processo de aquisição do conhecimento, Von Glasersfeld & Wittrock apud Duit (1991) ressaltam que para a aprendizagem significativa com o uso da MECA, é necessário que a aprendizagem seja um processo contínuo e ativo, só se baseia em um

conhecimento já adquirido anteriormente, seguindo esse fundamento o aluno será capaz participar da busca pelo análogo ou também da construção de sua analogia.

Um estudo interessante, derivado da proposta de Glynn (1991), que desenvolveu uma abordagem, chamada TWA - Teaching with Analogies (Ensinando com Analogias), é a Metodologia de Ensino com Analogias – MECA, apresentada por Nagem et al. (2001) e desenvolvida pelo Grupo de Estudo de Metáforas e Analogias na Ciência, na Educação e na Tecnologia – GEMATEC, grupo de estudo que pesquisa a utilização dos modelos de analogias e metáforas como instrumento de ensino na Educação e na Tecnologia em diferentes ambientes educacionais na cidade de Belo Horizonte-MG. O grupo nasceu, em 1998, por iniciativa dos alunos do Mestrado em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Essa metodologia estabelece um modelo de ensino que provê um referencial operacional para uso de professores e autores didáticos ao selecionarem analogias a serem incluídas em seus planejamentos de ensino, ou textos didáticos.

As analogias são estratégias de ensino que contribuem no processo de ensino e de aprendizagem com modificação conceitual, na qual podem ajudar a reestruturar a memória já existente e prepará-la para novas informações.

O emprego de uma analogia não apenas ajuda ou facilita a aprendizagem de um novo domínio, mas também abre novas perspectivas de visão e, então, reestrutura o análogo. O uso de uma analogia é, portanto, um processo de “mão dupla”, que envolve o desenvolvimento tanto do análogo quanto o do alvo.

Um aspecto inovador, ressaltado pelo autor, é a utilização da MECA para avaliar qualitativamente, à aquisição de conhecimentos sobre alguns conteúdos. Para tanto, o aluno é motivado a criar sua própria analogia, a qual servirá para evidenciar o grau de compreensão do conteúdo estudado.

A utilização da referida metodologia tem em vista uma sistematização no uso de analogias como recursos de ensino e de aprendizagem. Para a aplicação da MECA, estabelece-se uma sequência com os seguintes passos:

Área de conhecimento: - A definição da área de conhecimento é necessária, uma vez que em uma mesma analogia o *alvo* de uma área, pode se tornar *veículo* de outra; Assunto: Definição do tema a ser estudado com os alunos; Público: A definição do público- alvo torna-se necessária uma vez que o uso de analogias fundamenta-se, basicamente, no conhecimento prévio; Veículo: A identificação do veículo também é necessária, uma vez que o mesmo tem a função de encontrar a correspondência análoga na experiência prévia do público-alvo; Alvo: Nesse item, o professor estabelece o conhecimento novo a ser atingido com os alunos; Descrição da analogia: Ao descrever a analogia, o professor estabelece alguns pontos de semelhanças e de diferenças entre o alvo e o veículo, trabalhando outros conceitos ou definições relacionados ao tema os quais gostaria de destacar. Ressalta-se neste tópico a flexibilidade da metodologia; Estrutura comparativa de semelhanças e diferenças entre alvo e veículo: Constitui um exemplo de reflexão, interação e participação de alunos e professores na construção dos análogos, de tal forma que possibilite aos mesmos exercerem, além da memória, a reflexão sobre essa construção. As analogias não são únicas nem definitivas e não deve haver uma preocupação em correlacionar, de forma racional, as semelhanças e as diferenças entre o alvo e o veículo. Deve-se buscar manter uma correspondência numérica entre elas, ou seja, equiparar o número de semelhanças às diferenças; Reflexões: Deve-se procurar validar a analogia com base no quadro de semelhanças e diferenças, proporcionando a explicação e a discussão da mesma; Avaliação: Neste item, considera-se relevante a criação de uma nova analogia para o mesmo conceito. (NAGEM et al 2001, p 05).

Segundo Nagem (1997) a elaboração, por parte dos alunos, de uma outra analogia para o conceito alvo, pode evidenciar o entendimento e a compreensão do conceito.

Utilizando a MECA revelamos em seus resultados o aspecto de saber estabelecido de caráter interdisciplinar. Podemos observar que o desafio dado é explicar um novo conhecimento - Alvo - por meio de um raciocínio analógico - Veículo - que tenha a validar-se.

A visão construtivista da aprendizagem admite que muito da aprendizagem pode ser vista em termos do conhecimento conceitual, mas a diferença básica entre as visões “tradicionais” e construtivistas, é que a aprendizagem frequentemente não é simplesmente uma cadeia em contínua expansão, mas uma construção totalmente nova do que já é conhecido.

Assim, ao traçar as semelhanças e diferenças, tentamos explicar de maneira objetiva aquelas que são relevantes para a compreensão do alvo (conhecimento).

DESENVOLVIMENTO

O autismo por ser muitas vezes difícil de ser compreendido, muitos pesquisadores acabam abandonando temáticas tão enriquecedoras para o diálogo nessa vertente da educação. Para que isso seja possível dividimos a pesquisa em etapas, que serão ao longo do texto especificadas.

Neste tópico iremos ressaltar sobre a metodologia trabalhada na temática: *O USO DA LINGUAGEM FIGURADA PARA A CONCEPÇÃO METAFÓRICA EM CRIANÇAS NO ESPECTRO AUTISTA*, o método de abordagem trabalhado na pesquisa foi a fenomenologia, que propicia ao pesquisador conhecer todos os aspectos de um fenômeno a ser estudado. “As pesquisas de enfoque fenomenológico constitui-se pois como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno - que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação.” (MARTINS, 1992, p. 66). O fenômeno a qual mencionamos pode até ser o mesmo, mas vistos, questionados e discutidos de pontos de vistas e objetivos distintos.

Triviños (1987, p.43), destaca que a fenomenologia é o “estudo das essências, buscando-se no mundo aquilo que está sempre aí, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo o esforço repousa em encontrar este contato ingênuo com o mundo.” Ou seja, a pesquisa fenomenológica é a descrição de nossas experiências tal como ela é e não necessita de explicações ocasionais.

Neste sentido a abordagem irá compreender a essência da utilização da linguagem metafórica para as crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificamente o autismo. O método de procedimento será o estudo de caso, considerando que este procedimento tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Goodee e Hatt (apud LUDKE, 1986, p. 17) afirmam que: “o estudo de caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”.

O interesse, portanto incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas situações. O que difere o estudo de caso de outros procedimentos metodológicos, é o conhecimento concreto, a interpretação de uma realidade, ou seja, é contextualizado com base na experiência adquirida pelo pesquisador. O estudo

de caso de caráter qualitativo, engloba a compreensão melhor dos problemas vivenciados na escola. Ao retratar o dia a dia da instituição escolar em toda a sua particularidade, oferecendo a maior compreensão do papel da escola na sociedade. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Escolhemos a abordagem qualitativa pois a pesquisa em educação exige que tenhamos um olhar amplo e observar todas as distinções de um objeto de estudo. A escolha desse tipo de abordagem se deu em consideração ao recurso básico e inicial da abordagem qualitativa que é a descrição. Para Teixeira (1997, p. 140), “Na pesquisa qualitativa, o social é visto como mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem”.

Neste tipo de abordagem o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. Na abordagem qualitativa, procuramos diminuir a distância da teoria e a prática. Buscado com o embasamento fenomenológico, compreendendo com a descrição realizada e também com a análise feita no local da pesquisa. Para atingirmos os objetivos propostos na pesquisa será utilizada a observação participativa. A escolha desse instrumento de coleta de dados se deu pelo fato de a observação proporcionar ao pesquisador um contato direto com o fenômeno a ser pesquisado.

A Observação Participativa ou Participante: é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. Para Denzin (apud LUDKE, 1986, p. 28), fala que “a observação participante é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”.

A observação participante permite ao pesquisador a interação com o objeto de estudo, o pesquisador é parte integrante do grupo pesquisado, vivenciando com o grupo questões formais e informais do cotidiano vivenciado na escola. O observador deve cooperar com o ambiente pesquisado, participando efetivamente da realidade. Evidentemente o pesquisador pode decidir desde o início do estudo que atuará como um participante total do

grupo, assumindo inclusive um compromisso político de ação conjunta nos moldes da pesquisa participante.

Além do instrumento de coletas de dados descrita acima, foi selecionado evidenciando os objetivos descritos neste trabalho à entrevista semiestruturada, que consiste na interação do pesquisado com o entrevistado, este instrumento permite que consigamos obter informações detalhadas no momento da entrevista.

Vale ressaltar que em nenhuma hipótese devemos influenciar nas respostas ao entrevistado. Na entrevista semiestruturada se cria uma relação de intercâmbio, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Como lembra Ludke (1986), o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira clara e autêntica.

A utilização desses instrumentos foi de grande relevância para a obtenção dos dados necessários e uma aproximação com os sujeitos da pesquisa. Para um resultado satisfatório, a pesquisa se desenvolve por três etapas muito importante para termos um bom rendimento.

- A primeira etapa correspondeu com classificação de dados teóricos sobre o assunto em questão, a pesquisa bibliográfica propõe ao pesquisador ter o contato direto com obras, artigos e documentos que propicie o diálogo e embasamento teórico sobre o tema de estudo, é necessário que o pesquisador tenha cuidado na escolha dos materiais para a construção teórica de seu trabalho, pois todas as obras devem ser rigorosamente revistas e reconhecidas cientificamente. A pesquisa bibliográfica referente à construção da fundamentação teórica acaba sendo utilizada para esclarecer sobre o tema, assim surgindo os fichamentos e análises. Para esta fase selecionamos livros, textos e artigos impressos atualizados e em formato digital.

- A segunda etapa teve como objetivo a pesquisa de campo, que foi realizada durante em uma escola da rede municipal de ensino de Parintins-AM. Que de maneira mais ampla tivemos acesso à alguns Atendimentos Educacionais Especializados – AEE, realizados na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, a partir daí direcionamos o olhar para o trabalho

desenvolvido pelo profissional do AEE com as crianças com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

- A terceira etapa consistiu na análise dos dados, sistematização, correção e apresentação dos resultados obtidos na coleta de dados.

Nessa pesquisa assumimos o acordo de manter uma postura ética diante das observações e ao material coletado a partir das entrevistas e da observação participativa, com o cuidado de não divulgar informações que possa constranger os sujeitos da pesquisa, envolvidos nesse trabalho. Desse modo, o material do projeto foi com antecedência divulgado aos agentes pesquisados para obter aceitação institucional e pessoal dos sujeitos envolvidos. Após o consentimento da pesquisa pelos professores e alunos e responsáveis legais das crianças com diagnóstico de autismo, foi possível desenvolver a coleta de dados, assim obtendo resultados desejados nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1. DIFICULDADES NO DIAGNOSTICO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA AUTISTA.

A linguagem é o modo mais estruturado e unicamente humano de comunicação. Aliás, a linguagem se encontra, dentro da evolução cronológica, vem ampliar a comunicação gestual e mímica, sendo que a primeira é resistente apenas para casos onde o indivíduo não adquira o sentido da audição, circunstância onde é impossível o intercâmbio verbal.

Para Lee (2009), a linguagem é fundamental ao desenvolvimento de toda e qualquer pessoa humana. Por meio da linguagem os indivíduos percebem a sua realidade e à partir disso nela começam a atuar, e deste modo é a estrutura de encontros, desencontros e paralelos de ideias, porquanto é por ela que estas atitudes se tornam públicas.

Homatidis (1989, p. 286) ressalta que: “A linguagem ensina a própria definição de homem. É na linguagem, e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. A linguagem é o repertório de símbolos e signos que juntas formam um sistema que se tornará o discurso e é caracterizada pelos

próprios signos e símbolos. Schmidt (2013, p. 107), esclarece o processo de aquisição da linguagem do indivíduo autista: “quando pensamos em um sujeito do espectro autista em que o acesso ao repertório de signos e ao sistema de combinações pode estar intacto, mas a atualização desses signos no discurso não ocorre para sustentar a interlocução com o outro.

Em nossas análises foi possível observar que poucas eram as famílias que mantinham esse diálogo com a criança autista, ou a mantinham alienadas, como se estivessem em inércia ou a mimavam muito, deixando o filho ser horas agressivo, horas se mostrar arredo, com a justificativa de serem seres especiais e que nunca terão noção de seus atos, a maioria das pessoas autistas são tratados como coitados, ou malucos como até mesmo alguns pais costumam definir seus filhos.

Por meio das brincadeiras e maneiras lúdicas em que as crianças observadas estabeleceram esse tipo de diálogo, nos ilustrando um vocabulário pouco amplo, e que a maioria das crianças do espectro autista, que foram observadas durante a pesquisa, gostavam de brinquedos e matérias em que emitiam som, ou que giram. Já a criança escolhida para essa análise apresenta oscilações entre os estados emocionais, como horas agitado e horas calmo. Sempre brinca mantendo tudo em ordem, ou em filas indianas. E gostava de organizar todos os brinquedos, repetindo frases que alguma pessoa direcionava a ele.

Vygotsky (2007) considera que o desenvolvimento do controle cognitivo e metacognitivo é, primeiramente, um processo social, isto é, adquirido através de uma aprendizagem mediada. O mediador transforma, reordena, organiza, agrupa e esquematiza os estímulos na direção de uma finalidade ou objetivo que, especificamente, tem intenção de atingir. Neste sentido, a aquisição e o desenvolvimento metacognitivo dependerão, inevitavelmente, da qualidade da mediação.

Um aspecto que faz grande diferença é as informações que os pais adquirem sobre o que vem a ser de fato o autismo, a maioria dos pais recebem o diagnóstico de alguns profissionais sem o devido preparo, para esse tipo de abordagem, fazendo com que esses responsáveis acreditem que as crianças com o transtorno do espectro autista, não conseguirão se desenvolver intelectualmente.

Para Schmidt (2013, p. 82), diz que: “em virtude de sua etiologia pouco definida, pode suscitar nos pais muita confusão, mistério e a necessidade de busca do significado para o que está acontecendo.” Os pais muitas das vezes costumam imaginar que o filho foi “divinamente escolhido”, ou que o fez algo de errado para que a criança tenha esse diagnóstico, ou mostrando distanciamento da criança, rejeitando-a.

Presenciando algumas anamneses, percebemos que o diagnóstico é o momento mais turbulento no qual a família perpassa, estudos demonstram que a existência de um nível elevado de estresse parental (Bosa 2002; Hastings 2002; Konstantareas e Homatidis 1989; Lee, 2009), principalmente nas mães (Schmidt e Bosa 2007). A sobrecarga da mãe em tarefas como: o cuidado com a criança, responsabilidades com inúmeras consultas, com os afazeres domésticos, demora em atendimentos, despesas com o diversos profissionais e tratamento, acaba sobrecarregando essas mães. (Bosa 2002; Schmidt 2004), são os principais relatos das famílias entrevistadas.

Precisa-se ter acompanhamento, a criança e também os familiares, para que esse estresse não prejudique sua aprendizagem, os familiares devem ser orientados periodicamente, sobre aquilo que a criança já adquiriu e qual será o objetivo daqui para frente.

Vale destacar que outras famílias agem de forma diferente, quanto mais desafiadas e difícil a situação pelo qual estão passando, mais se sentem capazes de aprender pelas experiências com o filho e desenvolvem o senso de autoeficácia. É o que Yunes e Szymanski (2001) chamam de resiliência familiar.

As famílias que melhor lidam com essa situação relatam a existência de apoio dentro e fora da família, inclusive de outros pais de crianças com dificuldades e grupos de apoio, além do constante diálogo entre os familiares, principalmente os pais. Daí tiramos a importância do profissional, é importante desde os momentos iniciais do diagnóstico, os profissionais devem agir com clareza e empatia mostrando ser um facilitador em todos os processos educacionais.

Com os relatos dos pais de crianças com autismo, mostram que estão muito inseguros do tratamento no qual o filho poderá a realizar, como constantes trocas de medicação, demora no diagnóstico das crianças com

autismo, desde o momento em que percebem algumas características comportamentais que a diferem de outras crianças, esse adiamento para a busca de um diagnóstico correto causa sofrimento, muita dor e principalmente perda de tempo, pois quanto mais cedo o diagnóstico e iniciar o tratamento mais sucesso teremos no tratamento e na aquisição da aprendizagem.

Outra queixa bastante comum nesses pais são os preços exorbitantes no tratamento do filho, dificuldades no acesso a serviço à saúde qualificado, são raros os municípios que possuem profissionais qualificados na área, e quando tem algum, disponibiliza em curtas temporadas nos serviços de urgência.

Alguns costumam comparar a escola como um templo sagrado, onde encontrarão a cura para as dificuldades do filho, ressaltamos então a importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Que segundo a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que os sujeitos com Transtorno Globais de Desenvolvimento, já estão inseridos no público-alvo do AEE, que tem como principal função de complementar oferecendo subsídios para a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços com recursos acessíveis a fim de promover a sua participação na sociedade e principalmente na retirada de barreiras que impedem a aprendizagem dessas crianças.

Foi observado que o atendimento a criança autista costuma ser realizado de forma conjunta, entre a professora da sala de AEE e a titular de sala de aula, assim também como a auxiliar de AEE, que buscava sempre dinamizar os assuntos abordados em sala de aula, esse grupo de profissionais procuram de forma intensiva definir mecanismos pedagógicos que favoreça a aprendizagem desse aluno relacionando ao currículo e as ações que a escola realiza.

A respeito do espaço da sala de recursos, a professora do Atendimento Educacional Especializado, tem o cuidado de manter o ambiente alegre e receptivo as crianças ali atendidas, disponibilizando de alguns materiais adquiridos por meio de programas do governo federal e municipal, e em sua maioria produzidos pela própria docente, que busca adaptar cada atendimento com a necessidade de cada aluno.

2. OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E A IMPORTÂNCIA DO MARCADOR LINGUÍSTICO EM CRIANÇAS COM TEA

A inclusão de pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, tem sido um dos temas mais discutidos na atualidade no âmbito da educação, e um dos principais documentos onde apresenta o valor da educação para a inclusão escolar dessas pessoas, é a Declaração de Salamanca, que foi elaborada em 1994, pelas Nações Unidas, e se trata de uma resolução que trata de princípios políticos e práticas, para a inserção das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade. De acordo com essa Declaração, faz-se imprescindível:

[...] desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos[...] DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994, p. 18)

É necessário que possamos promover uma educação de qualidade, que a inclusão de crianças com necessidades especiais, aconteça nas escolas regulares de nossa cidade, garantindo o respeito à diversidade de nossos alunos, fazendo com que a garantia dos direitos constitucionais dessa criança de fato aconteça uma educação de qualidade.

Santos (2008) afirma que a escola tem um papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, o que é muito difícil para um autista.

Visto que existem diversos tipos de autismo, suas características podem variar de acordo com essa variedade e conseqüentemente o processo de aprendizagem, então há a necessidade de adequação do trabalho pedagógico para aluno.

Como menciona Santos (2008), os autistas do tipo Asperges, por exemplo, falam perfeitamente bem, até sem erros; mas eles têm dificuldade de usar a linguagem como meio de contato social, os obstáculos para a comunicação são sua indisposição ao contato e o foco de interesse restrito. "O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno." (Santos, 2008, p. 30). Cabe também ao educador adaptar e preparar os demais os alunos para a melhor inclusão do autista no contexto escolar.

É natural que nesse processo podemos nos perguntar: "Mas como ensinar as crianças com autismo?". A maior dificuldades dos professores, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, e entre outros profissionais que lidam com esse tipo de dilema seria em: ensinar aquelas crianças com autismo que ainda não adquiriam a linguagem falada e/ ou escrita.

O fato é que não existe uma resposta definitiva, existe uma frase na educação que é muito falada: "Cada criança tem seu tempo". Isso é verdade, cada criança sendo ela com diagnóstico de TEA, ou qualquer outra dificuldade de aprendizagem, precisa ser respeitada em sua forma de aprender.

Mas primeiro, é indispensável que o diagnóstico seja completamente definido pelo profissional da saúde competente. Posteriormente, com base nesse diagnóstico, o professor terá que produzir um planejamento diferenciado, customizando o aprendizado. Cada criança deverá ser ensinada de maneira diversificada. Por isso antes de mais nada é relevante que o educador, identifique qual o foco de interesse de cada criança em particular. Pois esse objeto de interesse poderá ser o único caminho entre o educador e o educando com TEA.

Toda criança é capaz de aprender, ainda que na maioria das vezes não conseguimos identificar seus avanços, principalmente se tratando de crianças com espectro autista. Não existe nenhuma possibilidade de crianças com TEA, deixar de aprender, ou regredir em seu processo de aprendizagem, a menos que este seja um transtorno desintegrativo da infância, o que é muito raro Schmidt (2013, p. 58) destaca que "menos de 0,0004%, comparado com a prevalência média de 1% de todos os diagnósticos já divulgados)".

A criança autista só pode ser comparada com ela mesma. Mesmo assim, antes devemos rever nossos meios de “medir” os processos de aprendizado desse aluno, se esses mecanismos são sensíveis o suficiente para avaliar o avanço dessas crianças, deixando de ser apenas um cumprir de metas.

O nível de progresso na aprendizagem do autista frequentemente é lento e gradativo, assim sendo, incumbirá ao educador acomodar o seu sistema de diálogo a cada aluno. O docente tem o encargo de ter o cuidado especial e sensibilização dos alunos e dos envolvidos para identificar a identidade e o comportamento desses alunos autistas. Deve-se abranger que o ensino é o principal alvo do trabalho com estudantes autistas. Ensinar fatos funcionais para a criança autista é a profundidade de um trabalho adequado e a insistência é um grande aliado deste escopo.

Relacionado a esse fator está o número de alunos nas salas de aula as salas de aula apresentam um número elevado de alunos, e com certeza isso acaba limitando o trabalho do professor para uma educação de qualidade. Haja visto que a maioria das respostas as perguntas relacionadas à superlotação das sala de aulas, as professoras sempre respondem: “Na minha sala tem 30 alunos, mais um autista, então você já deve imaginar o tamanho do desafio, o tanto que eu tenho que me desdobrar para conseguir ensinar essas crianças”.

Para autores como BASTOS e KUPFER (2003) o contingente ideal para as salas de aula seria de no máximo 25 alunos, o ponto dessa fala, está em ele quantitativamente solucionar, que de 20 a 25 alunos seria o suficiente para se alcançar os objetivos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, isso em uma sala comum, se esta não estivesse nenhuma criança com algum tipo de deficiência sendo ela cognitiva, sensorial ou física.

Infelizmente esse ideal se encontra longe de nossa realidade, onde a demanda de alunos é imensa e poucos profissionais de fato qualificados para assumir papel de professor emancipador, é visível a falta de preparo da maioria dos professores, mas devemos ser justos e perceber os esforços redobrados desses professores, isso também é resultado de um currículo de formação de professores em sua maioria é limitado.

3. O MARCADOR LINGUISTICO PARA CRIANÇAS COM TEA

A criança aprende que um símbolo linguístico reflete um modo particular de interpretar as coisas, adequado a certas situações comunicativas, mas não a outras. Pouco tempo depois de começarem a usar a linguagem de modo produtivo, em torno do segundo ano de vida, iniciam a compreensão e a possibilidade de se reportar ao mesmo referente com expressões linguísticas diversas em circunstâncias comunicativas diferentes. Supõe-se que a capacidade em realizar tais inferências aumente na medida em que as crianças aprendem mais linguagem.

Estabelecer uma categorização ou demarcação formal do que vem a ser marcador linguístico, inserem a ideia de marcadores linguísticos como elementos essenciais para a organização da fala e que perdem o conteúdo semântico e passam a funcionar como elementos pragmático-discursivos.

A partir de então, incidem a desempenhar um papel primordial na organização do discurso natural, já que seu uso possibilita e estimula a organização do discurso para o próprio falante e ainda trabalha como pista dessas estratégias para o ouvinte, podendo exercer as seguintes funções: marcar reformulações na fala, topicalização, indicar discurso de fundo, modalizar a fala e preencher vazios causados pela perda do fluxo das informações.

A gramática não é uma estrutura autossuficiente gerada por elementos cognitivos inatos e autônomos, como defendem os gerativistas, mas uma consequência de padrões que estabelecem no uso.

Vemos que a gramática constitui-se de um conjunto de proporções originárias do discurso. Isso leva a duas coisas importantes: a primeira é uma visão essencialmente dinâmica da língua e a segunda é a ideia de que gramática e discurso não são conceitos separados, mas sim podem ser considerados como dois lados de uma mesma moeda, no sentido de que um não existe sem o outro, a gramática molda o discurso e o discurso molda a gramática.

Cachapuz (1989) defende a ideia de que marcadores linguísticos como sendo mecanismos que atuam desempenhando afinidades entre as unidades textuais do discurso (entendido como organização textual-interativa) ou entre os interlocutores de diversas formas sem constituir uma classe bem definida.

Como já foi descrito, os indivíduos com TEA apresentam dificuldades na compreensão de conceitos abstratos e situações sociais, e sua expressão verbal ocorre utilizando-se da excelente memória, característica marcante destes indivíduos, resultando num discurso fluente, mas correntemente pouco contextualizado. A partir disso, é fundamental pensarmos em competência linguística, retomando a idéia de competência comunicativa (habilidade de interagir socialmente por meio da linguagem, descrita por Perissinoto (2003), e aliando a esta, a idéia de que a competência linguística envolve ainda a capacidade de construir e interpretar expressões linguísticas e a habilidade em utilizá-las de modo apropriado e efetivo, obedecendo às convenções de interação verbal de uma determinada comunidade linguística. É a alteração nessas competências linguísticas, que pode explicar o insucesso desses indivíduos em suas tentativas de comunicação, pesquisada neste trabalho a partir da utilização dos marcadores discursivos, que como demonstram muitos trabalhos já realizados na área, são elementos que expressam níveis mais abstratos e complexos da linguagem utilizados num contexto de interação.

3.1 Experiências com a MECA no processo de ensino e aprendizagem

Identificar e classificar analogias e metáforas para o uso da linguagem figurada para as crianças diagnosticadas com espectro autista institui um vasto campo de pesquisa que necessita ser analisado. Pouco se sabe sobre como as analogias são usadas na sala de aula de inclusão e no município de Parintins ainda não se tem comprovado o uso desse tipo de linguagem.

Os professores parecem não possuir um conjunto de boas analogias e não estão confiantes no uso eficaz delas, até por que não há em nosso município discussões a respeito da temática investida.

No que se refere ao contexto mais amplo do uso da analogia dentro de uma perspectiva de aprendizado construtivista, o estudo aponta que muitos dos professores carregam visões tradicionais (mesmo sendo professores de inclusão), do processo de aprendizagem, pois o uso de analogias, quando ocorreu, não foi baseado em uma abordagem construtivista da aprendizagem.

Esses profissionais da educação por mais que percebam que sua prática pedagógica deve ser constantemente revista, e que as secretarias competentes estão dispostas em dialogar e sanar as dúvidas dos docentes, muitos deles carregam concepções tradicionalistas do processo de ensino e aprendizagem, talvez seja esse o principal desafio enfrentados por esses profissionais da educação, encontrar uma forma de expor aos professores que as metodologias que costumam dar funcionalidade no ensino, sejam aprimoradas, respeitando as dificuldades dos alunos, haja visto que a sala de aula não é um espaço heterogêneo.

Ao corroborarmos a esses discursos na prática pedagógica dos professores, cremos que incluir o aluno autista na sala comum, significa estabelecer desses educadores e de toda escola uma nova atitude, ou seja, é intolerável que a escola alegue não saber o que fazer. O segredo para inclusão de fato acontecer em nosso município seja de urgentemente, preparar os professores, para realizar com sucesso em sua prática pedagógica a inclusão de todas as crianças sendo elas deficientes ou não, com culturas divergentes ou não.

Legitimando esta discussão Baú e Kubo (2009, p.29) afirmam que “advogar a favor das incapacidades atribuídas ao insucesso na aprendizagem de alunos tidos como deficientes é ser agente de uma educação conservadora, em que as funções que possibilitam orientar adequadamente o ensino não são levadas em consideração”.

Temos conhecimento de que não é fácil incluir os alunos com autismo ou qualquer outra necessidade educacional especial nas escolas regulares. Mas acreditar-se que quando existi por parte da gestão escolar, coordenação pedagógica, professores, pais e toda comunidade escolar real o compromisso e a responsabilidade com a aprendizagem desses alunos onde podemos proporcionar um ambiente que possibilite seu desenvolvimento em toda a sua amplitude.

Santos (2008, p.38) afirma que a escola tem um papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, o que é muito difícil para um autista.

A escola, embasada em sua realidade e nas características individuais de cada aluno, deverá buscar mecanismos para que o processo de ensino e aprendizagem seja de fato de qualidade. E os principais instrumentos para que isso aconteça são o projeto político-pedagógico das escolas e também as especificidades da clientela escolar.

A escola pode ser um ambiente rico, que promova a evolução dos aspectos cognitivos desses indivíduos, principalmente as crianças com Transtorno do Espectro Autista, é no âmbito escolar que elas desenvolverão sua aprendizagem, a socialização mesmo que está seja comprometida, e o mais importante de todos, exercer o direito indispensável, mas que muitas vezes é indisponível, o da educação.

CONCLUSÕES

Conhecer uma pessoa com autismo, e participar de seu crescimento, nos proporciona um aprendizado muito significativo. Uma pessoa com Transtorno do Autismo, necessita ser acolhida, cuidada e estimulada a se desenvolver. Porém, para se alcançar esse objetivo é preciso lançar mão de metodologias e técnicas de ensino que possibilite a essa criança a busca pela sua autonomia, fazendo com que ela se sinta à vontade no ambiente escolar, participando das atividades propostas, e que nos sejamos pessoas a quais ela sinta prazer em estar.

No Brasil, encontramos uma mesma região com contextos bastante diversificados. Daí a necessidade de o educador estar bem situado para auxiliar seu aluno. Outro fato importante é a necessidade de substituir uma determinada analogia por outra, pois o conhecimento científico e tecnológico foi ampliado e novos conceitos surgiram.

É necessário que elas sejam substituídas por outras adequadas à realidade. Talvez seja essa a principal dificuldade/fracasso da educação inclusiva no Amazonas, muitas vezes os professores buscam “copiar” os projetos ou processos de ensino de outras regiões não levando em consideração a realidade na qual está locado.

Embora existam algumas limitações no uso de modelos, analogias e metáforas, os resultados evidenciam que é significativo o seu uso na construção e melhor compreensão, principalmente, de conceitos que operam com qualidades e relações e não com a realidade.

Pode-se afirmar através da pesquisa bibliográfica e do estudo de caso discutidos neste trabalho, que apesar de o autismo apresentar um empecilho para o relacionamento social e para processo de aprendizagem é possível que o autista se torne uma pessoa que sabe conviver perfeitamente em sociedade e evoluir como qualquer outro dito normal ou muito mais quando se descobre sua potencialidade. Existem muitas pessoas de destaque na história que era ou é um autista, tais como: Van Gogh, Bill Gates e muitos outros.

Somente em 1988, a Constituição Federal, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ficou assegurado nessa Constituição o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Atualmente, embora o discurso esteja orientado para o paradigma da inclusão, a educação da pessoa com deficiência é ainda estruturada seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui para que a formação escolar e a vida social dessas crianças e jovens aconteçam em um mundo à parte, isolado dos normais. Quanto ao acesso ao conhecimento, assim como não é universal para os alunos da escola pública, também não é para o aluno com deficiência.

A regra obedece a lógica do sistema capitalista, privilegia-se a capacidade e o talento individual, em detrimento das reais condições socioeconômicas dessas pessoas, ou seja, quem não têm condições para pagar por uma escola aparelhada que tenha professores capacitados e recursos materiais necessários, não têm um atendimento educacional adequado.

Para que seja possível tal evolução do autista é preciso que sua anormalidade seja identificada e diagnosticada para que este seja acolhido, aceito e compreendido pelos seus grupos sociais. Quanto à identificação da

anormalidade que em muitos casos não é iniciada pela família, como já descrito no, fica a cargo da escola e em especial de seu educador.

Vale ressaltar que é de suma importância a divulgação de trabalhos como este, abordando conceitos e característica do autismo, uma vez que é indispensável que não somente o educador, mas toda a sociedade tome conhecimento sobre esta anomalia; possibilitando então um melhor acolhimento e compreensão para com o autista. Como ressalta BORALLI, 2007 que o Brasil enfrenta grande dificuldade quanto ao atendimento do público autista, por volta de volta de um milhão; seguindo uma postura assistencialista, típico de país de terceiro mundo; sendo assim o atendimento aos autistas fica por conta das associações de pais e de iniciativas privadas.

Portanto cabe à escola, oferecer possibilidades de novas conexões e relações entre os conhecimentos, fornecendo diferentes abordagens dos conteúdos e estimulando a construção de outras significações. E ao professor, cabe o papel então, de promover o desenvolvimento e mediar o conhecimento, pois a aprendizagem acadêmica difere das situações informais, nas quais o indivíduo aprende por pertencer e compartilhar um ambiente cultural. Nesse comando, a escola deve exercer seu papel social na formação do indivíduo, oportunizando-o desfrutar de um espaço privilegiado que valorize a diversidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Marise Bartolozzi e KUPFER, Maria Cristina Machado. **A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas**. *Estilos clin.* [Online]. 2010, vol.15, n.1, pp. 116-125. ISSN 1415-7128.
- BAÚ, Jorgiana; KUBO, Olga Mitsue. **Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino**. Curitiba: Juruá, 2009.
- BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V. 15, n.1 . 2002. p. 77- 88.
- BOSSA, Nádia A. *A Psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas Sul, 2000.
- BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: 2ª ed., Corde, 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**: aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien – Tailândia, 1990. Brasília, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/96. Brasília, 1996.
- CACHAPUZ, A. **Linguagem Metafórica e o Ensino das Ciências**. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga - Portugal, v.2, n.3, 117-129, 1989.
- COLL, R. K. **The role of models, mental models and analogies in chemistry teaching**. In P. J. Aubusson, A. G. Harrison & S. M. Ritchie (Eds.), *Metaphor and Analogy in Science Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2006. (p. 65-77)
- Curso: **Autismo**: Das questões teóricas à prática, Coordenadora do Curso Eliana Rodrigues Boralli - 2007.
- DSM- IV: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 2002.
- DUIT, R. 'On the role of analogies and metaphors in learning science'. In: *Science Education*, v.75, n.6, p. 649-672, 1991.

- FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Contemporâneo**. Edições Melhoramentos. São Paulo, 1965.
- GILLBERG, J.C; COLEMAN, C. **Autistic behavior and attention deficits in tuberous sclerosis**: A population-based study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v.36, n.1. 1992.
- GLYNN, S. M. *Explaining science concepts: A Teaching-with-Analogies Model*. In S. M. 1991.
- GOODMAN, Robert. SCOTT, Stephen. *Child Psychiatry*. Wiley-Blackwell Scienc, 1997.
- HASTINGS, R.P. **Parental stress and behavior problems of children with developmental disability**. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, v.27, n.3, p. 149-160. 2002.
- ISABEL, C. A . P. & NAGEM, R, L. Analogias e metáforas e a mediação didática: uma relação possível? Resumo XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Ensino. Goiânia –Go. Mario – 2002.
- KONSTANTAREAS, M. e HOMATIDIS, S. **Assessing child symptom severity and stress in parents of autistic children**. *Journal of Psychology and Psychiatry*, v.30, n.3, p. 459-470. 1989.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 1995.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LEE, G. **Parents od children with high functioning autism**: How well do they cope and adjust? *Journal of Developmental and Physical Disabilities* v.21 n.2 p. 93-114. 2009.
- LUDKE, Menga. **Abordagem qualitativa de pesquisa**: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In----- . *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*.10 ed. reim. São Paulo: EPU, 2007.12-45.
- MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência prática docente. São Paulo, Cortez, 1999. 320p.
- MARTINS J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: a educação como poíesis. São Paulo: Cortez,1992.

- MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública. Manaus, Am: Edua, 2013.
- MIRENDA, P., DONNELLAN, A. M., YODER, D. E. (1983) Gaze behavior: A new look at an old problem. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13, 297-309.1983
- NAGEM, R.L., CARVALHAES, D.O. & DIAS, J. A.Y. **Uma proposta de metodologia de ensino com analogias**. *Revista Portuguesa de Educação*. 2001.
- NAGEM, Ronaldo Luiz. **Seminário: Metodologias de ensino e pesquisa na área da educação em ciência**. Belo Horizonte: concurso público magistério superior - CEFET-MG, 1997.
- PÁDUA, Isabel Campos Araújo. **Construindo uma prática docente mais significativa: O uso de analogias e metáforas como instrumentos de contextualização do saber**. SIMPÓSIO ANPAE SUDESTE, IV, 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Política Educacional e Administração da Educação: Relações e Implicações no Tempo Presente, Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- PERISSINOTO, Jacy. Linguagem da criança autista. In: PERISSINOTO, J. org. **Conhecimentos essenciais para atender bem a criança com autismo**. São José dos Campos: Pulso, pp. 39-44. 2003;
- SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.
- SCHMIDT, C. e BOSA, C. **Estresse e auto-eficácia em mães de pessoas com autismo**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. V. 59 . n, 2. p. 179 -191. 2007.
- SCHMIDT, C. **Estresse, auto-eficácia e o contexto de adaptação familiar de mães de portadores de Transtorno Global do Desenvolvimento**. Dissertação de mestrado em Psicologia. Porto Alegre: Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.
- SCHMIDT, Carlo. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Serie Educação Especial).
- SCOZ, Beatriz. RUBISTEIN, Edith. ROSSA, Eunice Maria Muniz. BARONE, Leda Maria Codeço. **Psicopedagogia** - o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 2006.

TEIXEIRA, E. **A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em transversais e ética.** Brasília, 1997.

TEIXEIRA, R. C. C. **Concepção dos professores sobre a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental na escola inclusiva.** 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia)

YUNES, M.A.A e SZYMANSKI, H. **Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas.** In: TAVARES, J. (org.). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, p. 13 – 42. 2001.