

As habilidades sociais de estudantes com transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil

Amanda Flaviane Félix¹
Ane Graciele Lopes dos Santos²
Rafaella Asfora³

Resumo

A escola é considerada um espaço que favorece o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pelo importante papel do professor, cujas práticas pedagógicas podem facilitar a aprendizagem de diferentes habilidades nas crianças. Essa pesquisa visa relatar observações de cunho pedagógico no contexto escolar da educação infantil, direcionados a duas crianças com TEA, sendo uma matriculada na rede privada e outra na rede pública municipal de ensino. Teve por objetivo principal investigar como as práticas docentes favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais desses alunos. Os dados foram coletados por meio de observações não participante e entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio. Visando compreender como as crianças com TEA interagem no ambiente escolar e como são realizadas as mediações pelas professoras no desenvolvimento dessas habilidades, a pesquisa mostra a importância de como a elaboração de estratégias de intervenções adaptadas e orientadas podem favorecer a interação social e o processo de inclusão escolar do educando com TEA.

Palavras-Chave: TEA, inclusão escolar, educação infantil, habilidades sociais.

1. Introdução

Atualmente há um avanço nas pesquisas sobre o TEA, o que gera novos conhecimentos e novas estratégias de intervenções educacionais, que têm favorecido o desenvolvimento de habilidades comprometidas nesses sujeitos. Dentre estas habilidades estão as habilidades sociais que são comportamentos necessários a uma boa

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.
[Amanda flaviane@hotmail.com](mailto:Amanda_flaviane@hotmail.com).

² Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.
Anneufpe7@hotmail.com.

³ Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.
asforarafaella@gmail.com

relação interpessoal, como por exemplo, iniciar, manter e finalizar conversas, pedir ajuda, responder a perguntas, defender-se, expressar sentimentos etc. Segundo Del Prette; Del Prette (1999) durante a fala não apenas o conteúdo, mas também a postura, contato visual, leitura do ambiente e aparência física são aspectos importantes na determinação da habilidade social

De acordo com a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela com síndrome clínica caracterizada na forma do inciso I: deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

As primeiras descrições dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) foram feitas por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944). Kanner constatou uma falta de habilidade dessas crianças para estabelecer relações interpessoais e dificuldades com a fala. Asperger acrescentou a incapacidade em olhar para o outro nas trocas sociais (BOSA, 2002).

Nesta direção, é fundamental conhecer que habilidades estão comprometidas e como a escola pode exercer um papel essencial para que essas habilidades sejam estimuladas e desenvolvidas. Conhecer as manifestações do TEA é fundamental para que os alunos que apresentem essas características sejam incluídos no contexto escolar e tenham seus direitos de aprendizagem assegurados.

Chiote (2013, p.21) aponta que

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, construindo assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Sabemos que a escola passou a ter uma responsabilidade de acolher as diferenças, tornando-se um espaço não só de inclusão e de aceitação, mas também de valorização da diversidade. Esse aspecto consta na Declaração de Salamanca (1994, p. 8-9), segundo a qual “[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] constituem os

meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

A Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, destacam que a criança no Brasil passa a ser objeto de legislação, mas sob outro enfoque que o das legislações anteriores. Vale salientar que o Plano Decenal de Educação para todos, 1993 – 2003 (MEC, 1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) são exemplos também de documentos que defendem e asseguram o direito de todos à educação. Diante da diversidade e da proposta educacional na perspectiva de uma educação (MEC/2008), são garantidos aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, não só o acesso ao ensino regular, mas uma inclusão plena, com direito a aprendizagem e um ensino que pode ir desde a educação infantil até o ensino superior.

Esse direito também está evidenciado no parágrafo único da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, lei de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista que assegura que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado”.

Neste sentido nossa pesquisa tem como objetivo principal investigar como as práticas docentes favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos com TEA, além de analisar que práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento das habilidades sociais no contexto escolar. Dada a relevância do tema da pesquisa queremos responder ao seguinte questionamento: Como as práticas pedagógicas influenciam no desenvolvimento das habilidades sociais e, conseqüentemente, na inclusão do educando com TEA?

A primeira hipótese para responder esse questionamento é de que a inclusão e interação do aluno autista com outros alunos são fundamentais para o seu desenvolvimento. No trabalho com crianças autistas, é necessário que as práticas pedagógicas tenham a sensibilidade para observar as minúcias e índices de seus comportamentos, proporcionando interações ampliadas com outros, promovendo um movimento contrário ao que se encontra cristalizado, tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e de propiciar sua inserção na sociedade.

A escolha desta temática se deu através de três fatores: primeiro devido a nossas vivências e bom relacionamento com crianças autistas em nossos locais de trabalho e de estágio, segundo pelas experiências adquiridas durante a realização de nossa disciplina de Pesquisas e Práticas Pedagógicas (PPP), e a terceira que foi a disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva ministrada pela referida orientadora, enfim foram esses fatores que nos motivaram e influenciaram na escolha desse tema.

O marco teórico de nossa pesquisa está dividido em duas seções: Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: algumas singularidades e Interação social da criança com TEA no contexto escolar: como proporcionar as habilidades sociais?

2. Marco Teórico

2.1 Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: algumas singularidades

O TEA é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou logo após o nascimento. Esses distúrbios se caracterizam pela dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. Embora todas as pessoas com TEA partilhem essas dificuldades, o seu estado irá afetá-las com intensidades diferentes. Assim, essas diferenças podem existir desde o nascimento e serem óbvias para todos; ou podem ser mais sutis e tornarem-se mais visíveis ao longo do desenvolvimento. (DSM-V 2013).

De acordo com Barbosa (2007), a educação infantil se configura em um dos espaços contemporâneos de socialização das crianças, permitindo às mesmas a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas, pela convivência com novos sujeitos de interação. Dessa forma, a qualidade dessas primeiras experiências provavelmente influirá na adaptação social nos anos escolares subsequentes.

As habilidades sociais podem ser aprendidas durante toda a vida e possuem uma significativa relevância em cada fase do desenvolvimento humano. A educação infantil tem sido considerada uma etapa relevante para esse processo de aprendizagem. As aprendizagens dessas habilidades se dão durante todo o processo da vida e a infância tem sido apontada como um período crítico para a sua ocorrência.

Para lidar com as demandas e desafios atuais, a criança precisa desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais. Crianças que apresentam algum tipo de transtorno no curso do seu desenvolvimento, como as crianças autistas, as quais apresentam como sintoma proeminente um déficit nas relações sociais, necessitam de espaços propiciadores e reforçadores para a construção de um repertório comportamental habilidoso, que leve em consideração sua maneira peculiar de comunicação.

Indivíduos autistas apresentam comprometimento na interação social, que se manifesta pela inabilidade no uso de comportamentos não-verbais tais como o contato visual, a expressão facial, a disposição corporal e os gestos. Esse comprometimento na interação social manifesta-se ainda na dificuldade do autista de desenvolver relacionamentos com seus pares e na sua falta de interesse, participação e reciprocidade social. Há comprometimento na comunicação, que se caracteriza pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da fala. Em estudantes que desenvolvem uma fala adequada, permanece uma inabilidade marcante de iniciar ou manter uma conversa. O indivíduo costuma repetir palavras ou frases, cometer erros de reversão pronominal e usar as palavras de maneira própria.

A manifestação dos sintomas presentes nas áreas da integração social, comunicação e no repertório de atividades das crianças autistas podem se apresentar com intensidades diferentes e em contextos variados, bem como algumas características sintomáticas podem simplesmente não estar presentes (BOSA, 2002).

Com relação às suas atividades e interesses, os autistas são resistentes às mudanças e costumam manter rotinas e rituais. É comum insistirem em determinados movimentos, como abanar as mãos e rodopiar. Frequentemente preocupam-se excessivamente com determinados assuntos, tais como horários de determinadas atividades ou compromissos.

No início do século XX, a questão educacional passou a ser abordada, porém, ainda é muito contaminada pelo estigma do julgamento social. Nos dias de hoje, entre todas as situações da vida de uma pessoa com necessidades especiais, uma das mais críticas é a sua entrada e permanência na escola. Ainda hoje, embora mais sutil, pratica-se a segregação de crianças com deficiências no ambiente escolar. Por tudo isso os professores agora estão repensando suas práticas para intervir na educação da criança

com necessidades educacionais específicas e favorecer a sua permanência nas escolas regulares.

A inclusão escolar diz respeito às novas atitudes em relação às ações que permeiam o ambiente escolar, tendo como um dos pontos norteadores o acesso a educação para todos os indivíduos, independentemente de este ser ou não do público-alvo da educação especial (BARBOSA; FUMES, 2012). A inclusão escolar parte do pressuposto de que a escola é que tem que se ajustar aos educandos, ao invés deles se ajustarem a ela.

Nessa perspectiva, entendemos a educação inclusiva como um processo que inclui todas as pessoas, tendo por base a partilha de responsabilidade de todos os agentes da comunidade escolar, e não uma luta de reivindicações travada por alguns profissionais. Não é apenas o professor que transformará a escola em inclusiva, mas sim a união entre coordenadores, professores, demais funcionários e família (Pires, 2006).

De acordo com Nunes (2012, p.289), “os professores ainda possuem ”[...] concepções caricaturizadas sobre síndrome do autismo”, prejudicando o processo de inclusão escolar do indivíduo com TEA, quadro que perpetua a exclusão”. Segundo a autora, as instituições escolares possuem diversos déficits, como carências de rede de apoio e desconhecimento das estratégias efetivas de ensino voltadas a educação especial. Além de aumentar a ansiedade em lidar com o educando, tais aspectos influenciam as práticas pedagógicas empregadas e diminuem as expectativas dos docentes no que diz respeito à educabilidade de seus educandos.

Para a inclusão de fato se efetivar, é preciso que o indivíduo tenha acesso à escola regular, possibilitado por diversos documentos legais. Em se tratando do educando com TEA, houve, em 2012, a promulgação da Lei nº 12. 764, sendo este o primeiro documento oficial a falar especificamente do educando com TEA (Brasil, 2012).

Silva (2010) aponta que, a partir da inclusão escolar no ensino comum, a convivência compartilhada oportuniza os contatos sociais, favorecendo, assim o desenvolvimento da criança.

A Lei 12. 764 apresenta a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Esta Lei defende aspectos relacionados à educação, saúde e moradia e mercado de trabalho. Outro ponto importante que diz respeito ao direito à educação e à matrícula, definida pelo artigo 7º:

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de educando com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. § 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e ampla defesa, haverá a perda do cargo (Brasil, 2012, p.3).

De acordo com a Lei 12.764, a instituição escolar deverá matricular o educando com TEA, bem como ofertar quando comprovada a necessidade, um acompanhante especializado (BRASIL, 2012). Este segundo a Nota Técnica nº 24 do Ministério da Educação, deverá ser “[..] disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando a acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (Brasil, 2013, p.4). A intervenção do acompanhante necessita ser articulada a todas as atividades realizadas no contexto escolar: atividades da sala de aula, atividades do atendimento educacional especializado e demais atividades escolares.

Vale ressaltar que o serviço realizado pelo acompanhante especializado “[...] deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade” (Brasil, 2013, p.4). Esse procedimento considera que o indivíduo com TEA inicialmente pode necessitar do serviço e com o passar do tempo conquistar autonomia nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

2.2 Interação social da criança com TEA no contexto escolar: como proporcionar as habilidades sociais?

Segundo Silva (2012) é através da socialização que o indivíduo aprende as regras e os costumes da sociedade em que habita. Para as pessoas com autismo uma característica é universal: o contato social sempre será comprometido, não porque a pessoa autista tem desinteresse em estabelecer relações com outras pessoas, mas precisamente porque não sabem e não aprenderam a interagir e construir vínculos e este comprometimento é de fato uma das características do Espectro.

No caso das crianças com TEA estas apresentam grandes dificuldades no que se refere à socialização. Algumas crianças apresentam um isolamento e adentram em um mundo impenetrável, outras não conseguem se socializar com ninguém e outras apresentam dificuldades de socialização bem sutis quase que despercebida pela maioria das pessoas e dos profissionais.

Entendemos que a habilidade social é a mais afetada, no entanto outras áreas são comprometidas como a dificuldade de interpretar sinais sociais e as intenções dos outros interferem na compreensão da pessoa autista acerca de certas situações no ambiente em que vivem, há também o comprometimento da comunicação verbal e não verbal das pessoas com autismo.

De acordo com Bosa (2006), o planejamento do atendimento à criança com autismo deve ser estruturado de acordo com o desenvolvimento dela, por exemplo, em crianças pequenas as prioridades devem ser a fala, a interação social/linguagem e a educação, entre outros, que podem ser considerados ferramentas importantes para promoção da inclusão da criança com autismo. Ou seja, é importante considerar a maturidade em que a criança com autismo se encontra, para ajudá-la a desenvolver suas habilidades.

Com base na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, mais especificamente conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o conceito de Aprendizagem Mediada (VYGOTSKY, 1993/1967), ambos os conceitos trazem como princípio que desenvolvimento humano é resultado das interações estabelecida entre os indivíduos durante sua vida em ambientes sociais, especialmente organizados para promover esse desenvolvimento.

Assim o desenvolvimento da habilidade das crianças com autismo para se engajar nas interações com os demais alunos devem ser oportunizadas a elas a experiência de conviver o mais cedo possível em espaço como a escola que permitem o desenvolvimento dessas interações.

Competência social é definida como um conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, especialmente, nas interações com pares. Assim, o desenvolvimento da competência social, em uma perspectiva organizacional-relacional (WATERS & SROUFE, 1983) procura ressaltar a variedade de soluções adaptativas, empregadas em diferentes contextos e situações, que permitem à criança desenvolver-se socialmente.

Na área da psicologia do desenvolvimento, a competência social é uma habilidade que emerge da experiência proporcionada por relações mais próximas e íntimas (HARTUP 1989) e constitui a base do desenvolvimento global da criança (cognitivo, emocional, linguagem, etc.).

É importante ressaltar que o termo competência social não é sinônimo de habilidade social, embora sejam conceitos intimamente relacionados. A habilidade social relaciona-se ao desempenho do indivíduo como um todo frente às exigências de uma situação (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005). A competência social relaciona-se ao julgamento sobre a qualidade do desempenho individual em determinada circunstância. Assim, é importante considerar a competência social em uma dimensão de desenvolvimento, contextualizada no seu espaço sociocultural (ALMEIDA, 1997).

Hartup (1989) sugere dois tipos de relacionamento que toda criança precisa vivenciar: o vertical e o horizontal. O relacionamento vertical ocorre entre a criança e alguém com maior poder social e conhecimento (pais, irmãos mais velhos, professores), proporcionando, assim, segurança e proteção. O horizontal caracteriza-se pela igualdade e reciprocidade, uma vez que ocorre entre companheiros da mesma idade e, por isso, permite o desenvolvimento de aspectos sociais, somente experienciados nessa relação, como a cooperação, a competição e a intimidade.

Assim, verifica-se que no processo de socialização de crianças e adolescentes, os pais, apesar de atuarem mais precocemente como agentes socializadores sobre a criança, não são os únicos protagonistas no processo de desenvolvimento da personalidade de seus filhos. A importância da interação social reside na noção de que essa habilidade é a base do desenvolvimento infantil e, por conseguinte, está implicada nos processos de desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem (ALMEIDA, 1997). A capacidade simbólica é a habilidade que liga todos esses processos e tem sua origem nas experiências de interação entre a criança e seus cuidadores, principalmente durante os “jogos sociais” (BRUNER, 1997).

Do ponto de vista cognitivo, da mesma forma, quando uma criança interage com um colega cognitivamente mais “habilidoso”, ela pode demonstrar habilidades superiores do que poderia fazê-lo, se estivesse sozinha (ROGERS, 2000). Processo similar pode ocorrer na esfera social. Uma criança que interage com um colega socialmente “habilidoso” provavelmente terá uma relação de melhor qualidade – e, então com maior competência – do que a mesma criança interagindo com um colega com menos habilidades nessa área (ROGERS, 2000).

Nesse caso, crianças com autismo, um transtorno que tem como uma de suas principais características justamente uma dificuldade na interação social, podem ser duplamente beneficiadas com essas experiências. Da mesma forma, crianças com

desenvolvimento típico (DT) também se beneficiam dessa relação, na medida em que têm a possibilidade de conviver e aprender com as diferenças. Acredita-se que as consequências dessa experiência para as crianças com DT vão muito além da redução de preconceitos. A consciência e o respeito pelo diferente não somente são instâncias do desenvolvimento moral (BIAGGIO, 1976), mas também do cognitivo.

Nesse sentido, a escola constitui um espaço essencialmente interativo e reconhecidamente relevante para o desenvolvimento interpessoal e, por isso, é um espaço natural para a relação entre pares. Assim, é possível concluir que o desenvolvimento da habilidade das crianças com autismo para se engajar em interações com pares depende das características da própria criança, mas, sobretudo, da oportunidade de poder conviver, o mais cedo possível, em espaços que permitam o desenvolvimento dessas interações, como a escola.

3. Método

O presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa que segundo Denzin e Lincoln (2006) envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007, p. 186) chama atenção para o fato de que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Participaram da pesquisa duas professoras da Educação Infantil, uma da rede pública municipal do Recife e outra da rede privada da Zona da Mata do Estado, ambas trabalham com crianças com TEA.

O campo de pesquisa foram duas escolas, sendo uma localizada no bairro da Imputinga na cidade do Recife e a outra no município de Tracunhaém, foram realizadas duas observações em cada sala de aula, porém o fato dos educandos com TEA não permanecerem o horário depois do intervalo/recreio na sala de aula, nos fez observar

também os momentos de recreação, mesmo esses momentos não tenha sido o foco de nossas pesquisas. Cada aula observada teve quatro horas de duração, totalizando oito horas em cada escola.

Os principais motivos que influenciaram pela coleta dos dados em municípios diferentes foram: o fato de uma das duplas residir na cidade do Recife e a outra residir em Tracunhaém, pela facilidade de locomoção e do processo de coleta, tendo em vista que ambas trabalham nas respectivas escolas e também pelo fato de ambas escolas apresentarem uma quantidade significativa para nós de alunos autistas, mesmo a instituição privada sendo pequena, a escola tem oito alunos com TEA matriculados e a escola pública conta com dez alunos com TEA matriculados. Para mantermos o sigilo da pesquisa no decorrer das análises e discussões vamos nos referir as professoras observadas como, professora 1 da escola privada e professora 2 da escola pública.

Utilizamos dois instrumentos de pesquisa, o primeiro foi a observação não participante que também é conhecida como observação passiva. Pádua (2007) apresenta que o método surge como divisor de águas entre o mito e a racionalidade, entre a lógica e a subjetividade, por isto, ter cuidado com a técnica para que a mesma não seja acompanhada de juízos de valor e crenças do pesquisador. O pesquisador não se integra ao grupo observado, permanecendo de fora. Presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador. O procedimento tem caráter sistemático. Este tipo de técnica reduz substancialmente a interferência do observador no observado e permite o uso de instrumentos de registro sem influenciar o objeto do estudo.

O outro instrumento metodológico escolhido foi a entrevista semiestruturada, que segundo Demo (1995) define como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade. Manzini (1990/1991, p. 154) destaca ser importante que o roteiro de entrevista seja organizado com perguntas básicas (principais), de modo a permitir que sejam "complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista". Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações de forma mais espontânea, desvinculadas de alternativas que possam ser sugeridas pelo roteiro utilizado, permitindo que os entrevistados fiquem mais a vontade.

As entrevistas foram gravadas e transcritas e, posteriormente, analisadas à luz da perspectiva teórica de Análise do conteúdo de Bardin (2016).

4. Resultados e Discussão

Nesta seção apresentaremos os resultados encontrados durante a coleta de dados. A princípio traçamos o perfil das professoras, na sequência, os elementos observados e por fim, uma análise das entrevistas das participantes, organizadas em quadros por meio de categorias e subcategorias, com o intuito de compreender quais estratégias didático-metodológicas utilizadas por elas favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais em alunos autistas.

No quadro a seguir, abordaremos a formação das participantes, tempo de atuação em sala de aula e na educação de autistas e se as mesmas possuem curso na área de autismo.

Quadro 1 – Perfil das educadoras participantes da pesquisa.					
Participantes	Formação Acadêmica	Especialização	Cursos na área de autismo	Tempo de atuação na educação infantil	Tempo de trabalho com crianças autistas
Professora 1 (Escola privada)	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	Não	11 anos	3 anos
Professora 2 (Escola pública)	Pedagogia	Educação Especial	Não	18 anos	10 anos

De acordo com o quadro 1, ambas as professoras são formadas em nível superior e a professora da rede pública possui especialização em Educação Especial. Porém nenhuma das duas possui formação em autismo.

Mesmo sem uma formação específica para se trabalhar com crianças autistas, ambas apresentaram muita experiência e familiaridade com suas turmas da educação infantil, e com os alunos com TEA, elas demonstram realmente amarem o que fazem.

Nas aulas observadas foi possível perceber a ludicidade e a preocupação em incluir sempre as crianças com autismo nas aulas, o que de acordo com Bosa (2006), o planejamento do atendimento à criança com autismo deve ser estruturado de acordo com o desenvolvimento dela, por exemplo, em crianças pequenas as prioridades devem ser a fala, a interação social/linguagem e a educação, entre outros, que podem ser

considerados ferramentas importantes para promoção da inclusão da criança com autismo.

Outro aspecto relevante está relacionado ao tempo de atuação na educação de alunos com TEA. Embora as professora 2 esteja atuando a mais tempo com crianças autistas é possível identificar que a diferença nesse tempo de atuação não compromete a prática inclusiva e adaptada para o aluno autista da professora 1. Vale salientar que o trabalho e os recursos didáticos da professora da rede privada dependem exclusivamente dela, em quanto que a professora da rede pública conta com uma sala de recursos visuais e atendimento educacional especializado (AEE).

4.1 Caracterização das escolas e respectivas salas observadas

A instituição da rede pública oferece as seguintes modalidades de ensino: Educação infantil, ensino fundamental I, e EJA a noite, funcionando nos três turno, totalizando um quantitativo de 412 estudantes, ressaltando que a escola atende a um público oriundo da comunidade e de suas adjacências.

A escola tem uma ótima estrutura física tendo em vista que antes era uma instituição privada, e que foi cedida a prefeitura, logo é um espaço amplo e bem acessível, possui escadas e rampas, possui salas de aulas espaçosas e arejadas, possui sala de recursos, banheiros, refeitório, diretoria e quadra para eventos. A turma escolhida para ser realizada a observação para a pesquisa foi a turma de educação infantil III que tem um aluno com TEA, com idade de cinco anos. A docente participante da nossa pesquisa é formada em pedagogia, e há dez anos tem experiência com autistas.

A instituição da rede privada está localizada na Avenida Severino Lopes de Albuquerque, nº 255. A escola oferece duas modalidades de ensino educação infantil e fundamental I, funcionando no horário da manhã e da tarde, atendendo ao público residente nos arredores da escola e da zona rural da cidade.

Possui uma infraestrutura bem organizada e acessível com rampas para cadeirantes e piso ante derrapante, sua dependência física conta com o total de nove salas, sendo oito salas de aula e uma destinada as aulas de ballet e karatê, uma diretoria que também funciona como secretaria, três sanitários, uma área externa

coberta com parquinho, um pátio e uma dispensa para material de limpeza. Conta o total de 255 alunos matriculados.

A sala observada é aconchegante com vários estímulos visuais como painéis e cartazes funciona no horário da manhã e da tarde tem 17 alunos, o espaço físico é adequado para a quantidade de alunos, porém insuficiente para a movimentação do aluno com TEA, a turma escolhida foi a turma do infantil III, que tem um aluno com TEA de cinco anos de idade. A professora participante da nossa pesquisa é formada em pedagogia com pós em psicopedagogia institucional, com experiência de três anos com alunos autistas.

O quadro 2 a seguir apresenta os dados coletados na nossa observação, referentes a comportamento do aluno com TEA, comunicação social dos mesmos, se faz atividades e se as aulas foram adaptadas para os mesmos.

Quadro 2: Observações feitas nas salas de aula e no intervalo				
Observação	Escola Pública		Escola Privada	
	Sim	Não	Sim	Não
Estimula a comunicação com os colegas	X		X	
Estimula a comunicação com a professora	X		X	
Proposta de rotina (agenda visual)	X			X
Torna acessível às atividades didáticas	X		X	
Trabalha o conteúdo do currículo	X		X	
Participa de atividade extra classe orientada (jogos e brincadeiras)	X		X	

Para que o sujeito com autismo possa vir a comunicar-se Bergeson (2003) sugere a adoção, no caso de sujeitos pré-verbais ou não verbais de um programa que privilegie a comunicação através de gestos, palavras ou de um sistema de comunicação alternativo ou complementar, que permite ao sujeito comunicar suas necessidades e desejos, assegurando a interação recíproca entre os sujeitos participantes da comunicação. Acrescenta a importância de aproveitar os interesses do sujeito e de proporcionar um ambiente calmo, trabalhando com contextos naturais para que as aquisições possam ser significativas e espontâneas.

Ambos os alunos observados não são oralizados, porém é visível a comunicação e relação de confiança estabelecido com as referidas professoras, eles entendem os comandos dados por elas e retribui fazendo o que foi solicitado. O fato dos alunos com TEA não serem oralizados compromete a comunicação com os demais colegas, no

entanto ambas as professoras buscam estimulá-los para que a comunicação aconteça. Na escola pública essa comunicação é estimulada quando a professora escolhe o aluno com TEA para ser o ajudante do dia e entregar os materiais aos colegas, já na escola privada a comunicação é mediada através de jogos e brincadeiras entre os pares.

O aluno da escola privada não tem proposta de rotina, já o aluno da rede pública tem uma rotina organizada em forma de agenda visual que não é utilizada na sala de aula, a mesma está disponível na sala de AEE, a ausência de rotina nas salas observadas, ao nosso ver contribui para que os alunos fiquem desestabilizados e desorganizados nas orientações de suas atividades, tanto é que ambos permanecem nas salas apenas no primeiro momento de aula, ficando todo o momento o segundo momento após o recreio andando pela escola e pátio, de forma agitada e até mesmo violenta.

A criança com autismo precisa de previsibilidade no seu dia a dia: o que irá acontecer, quais atividades irá fazer, se haverá algo diferente. A antecipação dos acontecimentos faz com que ela se sinta segura saiba seus objetivos e o que os outros esperam que ela faça. Essas crianças por si só, têm dificuldades em gerenciar seu tempo e se planejar. Por isso é importante ter uma rotina pré-estabelecida.

No que se refere em tornar acessível as atividades didáticas e trabalhar os conteúdos dos currículos conseguimos verificar que as aulas observadas em ambas as escolas foram adaptadas para os alunos com TEA.

Uma das aulas observadas na escola privada foi de português que teve como objetivo revisar a consoante g, juntar sílabas e formar palavras. A metodologia foi bastante dinâmica, a professora utilizou um cartaz com a imagem de gato para que os alunos relacionassem a letra com a figura, pediu para que eles imitassem o som do miado de um gato o que divertiu bastante o aluno com TEA, em seguida fez leitura coletiva e individual da família do g, chamando os alunos ao quadro para juntar as sílabas.

A aula foi adaptada para o aluno com TEA, pois o mesmo participou emitindo um som de miado de gato, ele não foi ao quadro formar palavrinhas, mas a professora escreveu com o giz no chão a consoante g e pediu que o aluno caminhasse em cima da mesma. A professora o manteve o tempo todo dentro do assunto que estava sendo trabalhado, enquanto os demais alunos fizeram atividade no livro, ela entregou ao aluno

autista uma consoante impressa e pediu que o mesmo fizesse bolinhas de papel para colar na letrinha (Na hora da colagem ele foi auxiliado pela acompanhante).

Na escola pública, destacamos a aula de matemática que teve como objetivo conhecer e identificar as formas geométricas. A professora desenhou as figuras geométricas no quadro, em seguida abriu uma bandeira do Brasil e pediu que os alunos identificassem as formas presentes na bandeira. Logo após a mesma entregou uma atividade impressa contendo vários objetos formados por figuras geométricas para que a medida que eles encontrassem as figuras escrevessem o nome de cada uma ao lado.

O aluno com TEA realizou uma atividade adaptada sobre as figuras geométricas para serem coladas no trenzinho (pois a criança gosta de brincar com trem) com esta atividade a professora também pode trabalhar os tamanhos e as cores. Por se tratar de algo que chame a atenção do aluno, no caso o trem a criança desenvolveu sua atividade com muito entusiasmo e dedicação.

Santos (2008) defende que a escola tem um papel importante na elaboração de estratégia que desenvolvam a capacidade de interagir e integrar dos estudantes com TEA, bem como, o desenvolvimento de práticas favoráveis para a aprendizagem da leitura e da escrita. Considerando que as crianças com TEA aprendem de maneira particular, faz necessário estabelecer o uso de materiais e procedimentos diferenciados.

Mesmo as atividades extra classe como hora do intervalo e o período de permanência na sala de AEE, não tenha sido o foco de nossa pesquisa, achamos relevante observá-los durante essas atividades. Na rede privada o aluno foi observado na hora do intervalo, já na escola da rede pública a observação aconteceu na sala de AEE.

Ambas professoras optaram por utilizar mais atividades orientadas do que livres, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos, as atividades observadas foram jogos de passa a bola em grupo, jogos das cores individuais e atividades em pares utilizando alfabeto móvel. As práticas pedagógicas observadas no decorrer dessas atividades são bastante eficazes para ao estímulo de algumas habilidades sociais como, a comunicação social, esperar sua vez, prestar atenção no outro, pedir ajuda, receber elogios e atenção.

Após termos realizado as observações para nossa pesquisa de campo realizamos uma entrevista semiestruturada com as duas professoras da educação infantil das duas instituições de ensino analisadas. Sabemos que os estudantes com TEA tem o desenvolvimento das suas habilidades sociais e de suas competências sociais afetadas,

sendo assim durante a nossa entrevista procuramos entender como as professoras entrevistadas entendem os conceitos acima, de acordo com as respostas encontradas sobre a compreensão das professoras criamos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Habilidades sociais X Competência social	
Professora 1 Escola privada	<p>Acredito que as habilidades sociais é o que a gente pode utilizar da sociedade e fazer uso, aí onde a gente vai entrar com as habilidades, como é que eu posso passar essas habilidades para meu autista principalmente no campo social se eu não vou em busca se eu não vou procurar se eu não vou pesquisar pra daí eu entender quais são os direitos dele pra daí criar habilidades pra que eu possa trabalhar com ele. (...)</p> <p>A competência social é ainda deixa muito a desejar com os autistas é falta mais do lado social onde ele deveria por direito ter acompanhamento especializado (...)</p>
Professora 2 Escola pública	<p>[...] é importante que a gente foque no estudante com TEA ele precisa adquirir habilidades sociais, estabelecer regras, conhecer como conviver com o outro, então primeiro ele tem que se sentir protegido e acolhido, se ele tiver segurança naquele ambiente escolar, se ele tiver segurança com o professor e com os colegas a gente consegue desenvolver as habilidades sociais. (...)</p> <p>Competência social na minha concepção enquanto professora é quando eu consigo passar valores de conduta, de regras, de convívio social se o meu estudante com TEA (...)</p>

A docente 1 entende que as habilidades sociais devem ser identificadas e exploradas no campo social, já a competência social ela percebe ainda ausente e que deveria ser um direito, já a docente 2 afirma que entende por habilidade social e competência social o fato de desenvolver na criança a compreensão do relacionar-se com outros sujeitos no meio, compreendendo regras de convivência.

É válido lembrar que competência social não é sinônimo de habilidade social, embora os conceitos estejam ligados, a competência social é uma habilidade que emerge da experiência proporcionada por relações mais próximas e íntimas (Hartup 1989) e constitui a base do desenvolvimento global da criança (cognitivo, emocional, linguagem, etc.). É importante considerar a competência social em uma dimensão de desenvolvimento, contextualizada no seu espaço sociocultural (Almeida, 1997).

Já as habilidades sociais relaciona-se ao desempenho do indivíduo como um todo frente às exigências de uma situação (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005).

Acreditando que as práticas pedagógicas devem estar relacionadas com o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças com TEA, dentro de sala de aula e contexto escolar procuramos refletir com as professoras entrevistadas sobre a importância e efetivação das práticas pedagógicas como fator relevante para a promoção das habilidades sociais. Sendo assim foram obtidas as seguintes informações:

Quadro 2 - Práticas pedagógicas no desenvolvimento das habilidades sociais	
Professora 1 Escola privada	(...) é através do lúdico que a gente vai passar pra criança autista qualquer habilidade social a gente pode passar a aprendizagem que esta sendo na sala de aula então tudo através do lúdico, tudo através de acordo com que ele pode nos dar, porque um ponto importante a gente não pode exigir a mais além do que aquela criança autista pode nos fornecer, então é um processo lento que a gente precisa guiar limites construir com a rotina com o lúdico então acredito que a gente deve sempre ir por esse caminho nessas práticas pedagógicas.
Professora 2 Escola pública	As práticas pedagógicas estão voltadas para a rotina da escola (...) quando eu pego a minha criança e começo a desenvolver trabalho em equipe com o grupo, quando eu faço ela participar dos eventos festivos da escola (...) Então quando eu favoreço a criança com TEA a maior quantidade possível de estímulos onde ele consiga viver e compartilhar com o outro experiência, com seus pais e seus grupos então eu consigo fazer um trabalho de desenvolvimento de habilidades sociais. (...)

Como podemos ver com a professora 1 ela defende que as práticas pedagógicas devem estar associadas ao lúdico para que a criança autista aprenda e desenvolva suas habilidades sociais, sem que se exija dessa criança o que ela não pode fazer, e que a ludicidade pode ajudar no seu desenvolvimento social. Já para a professora 2 fica claro que para ela as práticas pedagógicas devem estar em sintonia com a rotina escolar, e que a criança deve ser estimulada a viver momentos propícios ao desenvolvimentos das habilidades sociais, a professora 2 tenta promover a participação da criança com autismo nas variadas atividades do dia dia escolar seja a uma considerada mais simples a uma mais complexa.

Segundo Batista e Enumo (2004), a carência de oportunidades das crianças se relacionarem com outras, impede o refinamento, a experiência e a expansão dos repertórios sociais, reduzindo, assim, a probabilidade para desenvolverem. Nesse sentido fica claro que os estímulos sociais, são muito validos se incluídos a pratica pedagógica do professor.

Outra questão, considerada por nós como sendo indispensável na entrevista realizada, é acerca de como as docentes pensam, percebem sobre sua intervenção para o desenvolvimento das habilidades sociais dos seus alunos com TEA. Segue abaixo o quadro com as respostas:

Quadro 3 - O que pensam os professores sobre a sua intervenção no desenvolvimento das habilidades sociais.	
Professora 1 Escola privada	(...) principalmente na educação infantil é agente que tem que ter esse desenvolvimento (...) o professor ele é o fio (...) um intercâmbio que acontece entre professor, autista, pais, especialistas e alunos, então a gente professor é capaz de ter essa habilidade e de fornecer (...)
Professora 2 Escola pública	Com certeza de toda e qualquer criança porque a gente tem dentro do currículo de educação infantil ou dos direitos de aprendizagem os objetivos chamados de objetivos atitudinais neles a gente tá focado mais pra questão afetiva mais muito mais focado pra valores sociais onde a criança aprende a ganhar a perder a dividir a compartilhar a participar da rotina. (...)

Segundo as respostas das docentes é perceptível compreender que a professora 1 afirma que o professor é visto como um mediador, um facilitador para o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes com TEA, enquanto a professora 2 relata que tem que se levar em consideração o currículo em educação infantil e seus objetivos atitudinais referentes aos valores socialmente construídos.

Segundo Vygotsky (1993/1967), o processo de desenvolvimento é socialmente construído, acreditando que “o comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura” (REGO, 1995, p. 59).

Além disso, o autor afirma que para ocorrer à aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe isto é, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial.

Assim sendo se a criança que recebe do ambiente vários estímulos para o desenvolvimento de suas habilidades sociais, estabelece contato com outras pessoas em determinados grupos, estas estão propícias a aprender através do meio social, das experiências e dos estímulos que recebem de outros sujeitos.

5. Conclusões

As crianças com TEA têm um comportamento diferenciado quando se refere as competências e habilidades sociais, pois elas tem grandes dificuldades em manter os processos de comunicação e interação como o outro. Estes aspectos comprometem de modo geral a forma de como elas se relacionam com as demais pessoas, sendo em pares ou em grupos.

Nossa pesquisa se propôs investigar como as habilidades sociais são estimuladas na educação infantil em estudantes com TEA, outra atribuição da referida pesquisa foi analisar qual a relevância da prática docente para o desenvolvimento dessas habilidades.

Durante a realização desta pesquisa percebemos a importância e o quanto é necessário estimular as habilidades sociais da criança com TEA na educação infantil, pois o contexto escolar pode contribuir positivamente para a socialização dessas crianças, e é na Educação Infantil que os primeiros estímulos devem ser realizados, portanto esse nível de ensino é um espaço privilegiado de interação social que pode proporcionar muitas possibilidades de aprendizagem nas diversas áreas como: motora, linguística, social, entre outras, capaz de favorecer o desenvolvimento de qualquer criança, quando as práticas pedagógicas são bem planejadas e adaptadas em função das necessidades educacionais de cada criança, em especial as crianças com TEA, foco desta pesquisa.

A partir dos dados coletados, percebemos que se faz necessário um olhar diferenciado para a formação docente, pois muitas das professoras que recebem crianças com TEA em sala de aula não participam de formações atuais sobre o autismo. As docentes relatadas na nossa pesquisa mostraram em suas práticas pedagógicas indícios de que de fato elas se preocupam com a aprendizagem da criança com TEA, embora elas não tenham feito nenhum curso nessa área específica. Isso mostra que é possível incluir, basta respeitar o outro na sua singularidade.

As atividades para estas crianças foram adaptadas de maneira que contemplasse tanto os conteúdos do currículo em educação infantil, quanto a criança e suas singularidades. Ambas as professoras estimulam o treino do brincar para a inclusão das crianças com TEA no ambiente escolar, acreditamos que aprendendo a brincar de diversas formas, estas crianças poderão participar mais dos momentos de recreio e momentos livres na escola, no parquinho do prédio, em festas de aniversário, e em outros ambientes coletivos.

Como resultado foi mostrado a importância da prática docente na aquisição de habilidades sociais, e da escola com sua contribuição para o crescimento físico, intelectual, emocional e social do sujeito. Os dados apontam também que o foco no desenvolvimento de um repertório socialmente habilidoso pode minimizar as dificuldades enfrentadas pela criança com TEA.

Esperamos que nosso trabalho impulse para novas pesquisas relacionadas a educação infantil com foco no desenvolvimento das crianças com TEA, de modo que seja mostrado novas possibilidades de aprendizagens que ofereça a essas crianças uma qualidade no seu desenvolvimento social.

Referências

ALMEIDA, A. (1997). As relações entre pares em idade escolar. U estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort.

BATISTA, M.W.; ENUMO, S.R.F. Inclusão escolar e Deficiência Mental: análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia, Natal, 2004.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o educando com autismo: a voz dos professores da sala de recurso multifuncionais. In: Anais... V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGESON, T., et al. Los aspectos pedagógicos de los trastornos del espectro autista. Espanha: [s.n.], 2003.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenções. Porto Alegre: Artmed, 2002. P.21-40.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Lei Federal n 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Brasil. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora com Deficiência. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais Brasília, Corde, 1994.

BRASIL. Lei Berenice Piana LEI 12.764/2012 Brasília, dezembro de 2012

Brasil. Constituição Federal de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

BRUNER, J. (1997a). Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHIOTE, F.A.B. Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes (4ª. Edição 2006)

DEMO, P. 1995. Metodologia Científica em Ciências Sociais. Atlas, São Paulo.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. “Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa” In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

ENUMO, S. R. F. Avaliação Assistida para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. bras. educ. espec., Marília, Set.-Dez. 2005.

Hartup, W. W. (1989). Relacionamento social e seu significado de desenvolvimental .

Kanner, L. (1997). Os distúrbios do contato afetivo. In P.S. Rocha (Org.), Autismos (pp. 111-170). São Paulo: Escuta. (Trabalho original publicado em 1943).

Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais (DSM-V), 2013.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 – Coleção cotidiano escolar.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003.

NUNES, D. R. P. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2012.

PÁDUA, E. M. M. Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática. 13a ed. Papirus. Campinas, SP.(2007)

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Org.). Inclusão: compartilhando saberes. 2. ed., p. 29-53 - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVA, E. C. S. A prática pedagógica dos professores de alunos com autismo. In: Anais... IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), São Carlos, 2010.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (Org). Introdução à Linguística I – Objetos Teóricos. Porto Alegre: Editora Contexto, 2008.

REGO. Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórica – cultural da educação, 4 Ed, Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

ROGERS, C. Uma teoria da terapia, da personalidade e relacionamento interpessoal. In: ROGERS, C. & KINGET, G. M. (Orgs.) Psicoterapia & Relações Humanas. Belo Horizonte: Interlivros, 2000.

Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Competência social como construção de desenvolvimento.

Vygotski, L. S. (1963). Aprendizagem e desenvolvimento mental na idade escolar (J. Simon, Trans.). Em B. Simon & J. Simon (Eds.), Psicologia educacional na U.S.R. (pp. 21-34). Londres: Routledge & Kegan Paul.