

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O AUTISMO

Sabrina Borges¹

Solange Franci Raimundo Yaegashi²

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais de docentes acerca da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse transtorno é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social recíproca e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento que afetam áreas importantes no decorrer da vida do indivíduo. Neste sentido, a fim de atingir o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em artigos e dissertações que caracterizam as representações sociais dos professores sobre o autismo, a fim de investigar como a criança autista é concebida pelos docentes e como essas representações podem interferir no processo educativo. Para a realização da pesquisa foram considerados os estudos realizados nos últimos 11 anos, compreendendo o período de 2005 a 2012. Como suporte teórico-metodológico utilizou-se a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici e seus discípulos. Essa teoria ressalta que as representações são criações coletivas construídas através da interação e comunicação que buscam tornar familiar o não familiar e compreender como são construídos os sistemas de referência utilizados para interpretar o mundo cotidiano. Chegou-se à conclusão que a TRS traz contribuições para a educação e possibilita compreender como o professor pode representar a criança com autismo e de que forma conduzem suas práticas.

Palavras-chave: Autismo; Representações sociais; Professores; Prática pedagógica.

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS ABOUT AUTISM

ABSTRACT: The research aims to investigate the teachers' social representations about the child with Autism Spectrum Disorder (ASD). This disorder is characterized by persistent deficits in reciprocal social communication and social interaction as well as by restricted and repetitive patterns of behavior that affect important areas throughout the individual's life. Based in a bibliographical research in articles and dissertations published from 2005 to 2012 that characterize the social representations of the teachers on autism, we investigate how the autistic child is conceived by the teachers and how these representations can interfere in the educational process. The Theory of Social Representations of Moscovici and his disciples were used as theoretical and methodological support. This theory emphasizes that representations are collective creations built through interaction and communication that seek to make the family unfamiliar and to understand how the reference systems used to interpret the everyday world are constructed. The Theory

¹Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

²Professora Doutora da Universidade Estadual de Maringá.

of Social Representations brings contributions to education as it enables an understanding of how the teacher represents the child with autism and the practices.

Keywords: Autism; Social representations; Teachers; Pedagogical practice.

Introdução

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um campo de estudo da Psicologia Social que possibilita interpretar os comportamentos dos indivíduos e de determinados grupos e dar sentido as situações, informações, objetos e demandas que nos deparamos cotidianamente. As representações sociais são sistemas de valores, ideias e práticas utilizadas pelos indivíduos para orientá-los no mundo social de modo que pensem, tomem decisões e interajam com os vários aspectos da sociedade. Ela é uma ação simbólica do sujeito como forma de classificar aquilo que está a sua volta (ALVES, 2005).

Em síntese, a representação social consiste numa gama de interpretações e explicações transmitidas através do processo de interação humana e comunicação diária, visando aproximar aquilo que é desconhecido ou que está distante de nós (REIS; BELINNI, 2011). Elas são conhecimentos particulares que influenciam no comportamento e na comunicação dos indivíduos como uma “preparação para a ação” e expressam o pensamento de um grupo específico sobre determinada situação (CRUSOÉ, 2004, p.109).

As questões supracitadas revelam que as representações são construídas sempre coletivamente por meio da comunicação e cooperação. A partir do momento em que são construídas, assumem vida própria e se movimentam, cedendo espaço para o nascimento de novas representações enquanto que as velhas são substituídas ou morrem. Sempre que há familiaridade com pessoas e objetos as representações estão presentes. “É dessa maneira que elas são criadas, internamente e mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual” (MOSCOVICI, 2015, p.40).

Em razão da relevância da TRS considera-se importante relacioná-la com o campo educacional e compreender como as representações sociais são formuladas pelos docentes acerca de sua formação e atuação profissional, especificamente, sobre o autismo infantil, bem como o seu papel nas questões ideológicas, políticas e pedagógicas no âmbito educacional (MENIN; SHIMIZO; LIMA, 2009).

Neste sentido, a problemática que pretendemos investigar na presente pesquisa pode ser colocada nas seguintes palavras: de que forma os professores

concebem os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Ou seja, quais são as representações sociais desses professores sobre o aluno autista e, conseqüentemente, de que maneira desenvolvem sua prática pedagógica?

Como bem argumenta Crusoé (2004), compreender quais são as representações sociais de professores e de que forma estruturam sua prática pedagógica em razão de suas crenças, possibilita identificar em quais objetivos essas representações estão ancoradas, bem como a influência que exercem na eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

As representações praticadas no âmbito educacional revelam que os fatores sociais agem sobre a prática educativa influenciando nos resultados. Elas são reconstruídas por conta das experiências vivenciadas e ao mesmo tempo em que influenciam no comportamento também são influenciadas por ele (MOREIRA, 2011).

Do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição da sociedade na qual os indivíduos ocupam um espaço social e sentem-se mais reconhecidos, promovendo inúmeros benefícios na subjetivação dos alunos. É por isso que a escolarização de crianças com dificuldades de aprendizagem é essencial, pois fornece além do conhecimento, referências capazes de ajudá-las a interpretar as diversas situações da vida cotidiana (LAGO, 2007).

As dificuldades e limitações dos alunos com necessidades educativas especiais exigem, entre outros aspectos, adaptações nos currículos, bem como alternativas e recursos de ensino que proporcionem condições de aprendizagem (CASTELA, 2013). Como afirma Kupfer (2001 *apud* GUARESCHI; NAUJORKS, 2006), essas crianças podem aprender em maior ou menor grau, de acordo com suas particularidades. É por isso que o professor desempenha a importante tarefa de acreditar e investir na aprendizagem de seu aluno e, sobretudo, ter clareza que as suas representações formuladas podem negar condições favoráveis de ensino e oferecer ações educativas empobrecidas (VASQUES; BAPTISTA, 2014).

Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um estudo de cunho teórico e para facilitar a compreensão do leitor, o artigo foi subdividido em três partes. Na primeira buscou-se caracterizar o Transtorno do Espectro Autista e suas singularidades. Na segunda discutiu-se a Teoria das Representações Sociais. Na terceira e última, por sua vez, foram tecidas algumas discussões a respeito das representações sociais de professores sobre o aluno autista. Com os resultados do

estudo espera-se obter uma melhor compreensão sobre a TRS e suas contribuições para a educação.

1. O Transtorno do Espectro Autista

No final dos anos 30 o psiquiatra Léo Kanner, diretor de uma clínica de psiquiatria infantil dos Estados Unidos, se interessou em estudar os comportamentos inusitados apresentados por algumas crianças das quais ele consultava. Essas crianças, mesmo que com uma aparência física normal, demonstravam dificuldade na linguagem, algumas estereotípias gestuais, bem como a necessidade excessiva de resistir às mudanças do ambiente físico (SANTOS, 2009).

Ao observar clinicamente onze crianças em 1943, Kanner constatou a existência de alguns comportamentos peculiares apresentados por elas que diferiam dos quadros descritos até o momento pela psiquiatria: ausência de interesses em manter relações interpessoais causando isolamento social, falha na comunicação e na linguagem, persistência obsessiva em rotinas e interesses peculiares por objetos (CASTELA, 2013).

Kanner conceituou os comportamentos observados como uma síndrome que surge no início da infância e a caracterizou com o termo “autismo” utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler em 1911, para descrever alguns sintomas da esquizofrenia em adultos. Porém, Kanner diferencia os sintomas do autismo da linha esquizofrênica, alegando que as características do autismo surgem precocemente e seu fechamento com o mundo externo é absoluto com incapacidade inata (SANTOS, 2009).

O conceito de autismo é complexo e ainda hoje têm trazido diversas problemáticas e pesquisas científicas sobre a sua definição e etiologia. Muitas são as teorias desenvolvidas sobre a temática, como por exemplo, as Teorias Psicogenéticas, as Teorias Biológicas e as Teorias Psicológicas, porém, apesar dos conflitos entre uma e outra, é possível afirmar que elas se complementam e buscam encontrar mais precisamente uma explicação para o transtorno (CASTELA, 2013).

O termo autismo tem origem grega “autos” significa eu/próprio e “ismo” refere-se a uma orientação ou estado. A palavra autismo então é compreendida como uma

condição ou estado em que um indivíduo encontra-se em si mesmo (MOREIRA, 2011).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o Transtorno do Espectro Autista pode provocar déficits graves e persistentes na comunicação social recíproca e na interação social em diversos contextos. Déficit na reciprocidade socioemocional variam, por exemplo, entre a dificuldade em estabelecer uma conversa normal, em compartilhar afeto ou emoções e em iniciar ou responder a interesses sociais. Os déficits para desenvolver e manter relacionamentos são persistentes e marcados pela dificuldade em compartilhar de brincadeiras imaginativas, em fazer amizades e na falta de interesse por pares (APA, 2014).

Os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades manifestam-se por meio de movimentos motores, fala e uso de objetos estereotipados e repetitivos, persistência em padrões ritualizados, interesses restritos que são anormais em intensidade ou foco e hiper ou hiporreatividade por aspectos sensoriais. “A insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis” (APA, 2014, p.57).

Castela (2013) destaca que os déficits causados pelo autismo abrangem uma tríade de perturbações: na comunicação, na socialização e na imaginação. “Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada” (APA, 2014, p.53). Além disso, a impressão descrita por Kanner de que o autismo era mais frequente em homens do que em mulheres é verídica. De fato, há uma proporção que atinge quatro homens a cada mulher na maioria dos casos (BRAGA, 2010).

Em suma, os principais prejuízos devem aparecer precocemente na infância durante o desenvolvimento, prejudicando o funcionamento diário em áreas importantes no decorrer da vida do indivíduo. Ainda assim, esses prejuízos podem ser mascarados até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas ou até mesmo por estratégias aprendidas na vida (APA, 2014).

Em geral, a idade para detecção do autismo ocorre por volta dos dois primeiros anos de vida, mas isso não impede que ele seja percebido antes dos 12

meses quando os sintomas forem mais graves, ou após os 24 meses para casos mais sutis (APA, 2014).

O DSM-V estabelece três níveis para o Transtorno do Espectro Autista, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA, 2014, p.52.

Cabe frisar, que no nível 1, a gravidade do TEA pode oscilar em razão do contexto e do tempo. “Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos” (APA, 2014, p.53).

As crianças autistas apresentam prejuízos graves que afetam o seu desenvolvimento e desempenho intelectual, porém, possuem “ilhas de inteligência” que podem permanecer intactas. A escolarização, nesse sentido, é essencial para promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, visto que ela se encarregará de transmitir conhecimento, tratamento e sucesso pessoal (KUPFER 1997 *apud* SANTOS, 2009).

2. A Teoria das Representações Sociais e a sua contribuição para a educação

O conceito de representação social foi introduzido por Moscovici em seu primeiro trabalho publicado na França no ano de 1961 em um estudo da Psicologia Social chamado de “La psychanalyse, son image et son public” cuja tradução em português é “A psicanálise, sua imagem e seu público”. O autor considerou as representações sociais como uma forma de conhecimento, construídas por meio da interação, comunicação e interesses humanos que circulam e se fixam através de palavras e gestos, de modo contínuo e, que impregnam a maioria das relações estabelecidas na realidade cotidiana (MOSCOVICI, 2015).

O conceito de representações sociais consiste numa transformação psicossocial do conceito de representações coletivas, que foi um dos estudos mais importantes elaborado por Émile Durkheim. A teoria das representações sociais preocupa-se em compreender como as pessoas, comunidades e instituições produzem os saberes sobre si, sobre os outros e sobre os inúmeros aspectos sociais que lhe são relevantes (JOVCHELOVITCH, 2011).

As investigações acerca das representações sociais analisam os métodos de referência utilizados para classificar e interpretar pessoas, grupos e os acontecimentos cotidianos. Por se relacionarem com a linguagem, com a ideologia e com o imaginário social e por orientar as ações sociais, as representações formam

elementos fundamentais à análise de mecanismos que influenciam na produtividade do processo educacional (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

[...] as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos (MOSCOVICI, 1978 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.23).

Moscovici (2015), a partir de uma perspectiva sociopsicológica, buscou compreender as mudanças da sociedade e como os processos sociais: novidade, mudança, conservação e preservação tornam-se parte do contexto social. Para tanto, o autor se adentra aos interesses da minoria ou da inovação e realiza várias investigações sobre o assunto.

Toda representação está direcionada a um objeto. “Representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um indivíduo se reporta a um objeto, pessoa, acontecimento, etc., que pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico” (JODELET, 2001 *apud* ALVES, 2005, p.32).

Por meio das representações sociais buscamos convencionar os objetos, pessoas e acontecimentos, inserindo-os em determinado grupo ou categoria. Elas são vistas como uma forma específica de compreender e comunicar aquilo que já sabemos, tendo como propósito “[...] abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa”. Tem sempre duas faces, que não são dissociáveis, como as de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Em resumo, isto significa que a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2015, p.46).

Em suma, elas têm por finalidade tornar o não familiar em familiar e podem responder as necessidades e aos estados de desequilíbrio. Sendo assim, a representação objetiva compreender o que de certa forma nos perturba e ameaça, tornando comum e real o que antes era incomum, isto é, o não familiar (MOSCOVICI, 2015). Abric (1998 *apud* GUARESCHI; NAUJORKS, 2006) considera que as representações são construídas como uma forma de interpretar a realidade e as relações do indivíduo com o meio físico e social.

O autor divide ainda a sociedade em duas: universo consensual e universo reificado. No universo reificado a sociedade é indiferente à individualidade e não considera suas criações. As pessoas, as ideias, etc., são vistas como objetos isolados e desiguais. Além do mais, há um sistema predeterminado que estabelece regras que prevalecem sobre as nossas vontades, da qual cabe apenas submeter-se.

O universo consensual, por sua vez, consiste em considerar a sociedade como uma criação visível, com sentido e finalidade, no qual o ser humano reflete a medida de todas as coisas. Os grupos de pessoas são livres, podendo optar e compartilhar suas ideias, que por sinal, são aceitas e concebidas como corretas e sustentam a comunicação social. Aqui, as representações auxiliam para que os acontecimentos possam ser entendíveis de modo que correspondam aos nossos interesses repentinos tornando-se teorias de senso comum.

Os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas (MOSCOVICI, 2015, p.55).

Em outras palavras, pode-se afirmar que o discurso comum liga as pessoas umas às outras, em torno desse universo consensual, isto é, tudo que é compartilhado por meio do diálogo e da troca entre as pessoas torna-se aceitável para aquela coletividade (MOSCOVICI, 2015).

Partindo desse pressuposto, Moscovici introduz dois processos formadores das representações: a ancoragem e a objetivação. A objetivação tem por finalidade transformar concepções e opiniões em esquemas e imagens concretas que se transformam em “supostos reflexos do real”. A ancoragem, por sua vez, introduz uma gama de significados acerca de um objeto e o relaciona com valores e ações sociais, possibilitando analisar como o funcionamento do sistema cognitivo pode interferir no social e o social no sistema cognitivo (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Para Jodelet (2001 *apud* REIS; BELINNI, 2011, p.151) a representação social é considerada uma forma de conhecimento de senso comum partilhada coletivamente e diferente do conhecimento científico. Ainda assim, seu conhecimento é considerado legítimo e de suma importância na vida social. De acordo com a autora, as representações são sempre de alguém (sujeito) sobre alguma coisa (objeto).

Jovchelovitch (2011) salienta que a TRS considera o conhecimento cotidiano como um conhecimento legítimo e busca compreender como os novos saberes são produzidos, transformados e acomodados no tecido social. Ela também se refere à construção e transformação dos saberes sociais nos diversos contextos sociais. O termo saber social pode estar relacionado a qualquer conhecimento, já a teoria está interessada em compreender os saberes que são produzidos na vida cotidiana.

A ação de representar objetiva apontar uma figura ou imagem e lhe conceder um significado. Assim, é possível familiarizar aquilo que está distante ou mesmo ausente de nós para que se torne parte de nosso universo interno. Em síntese, o fato de viver exige diversos ajustamentos que são necessários diariamente, e é justamente por essa razão, que as representações são formuladas (ALVES, 2005).

A TRS como ferramenta de contribuição para a educação permite alcançar melhorias no processo de ensino das escolas e ajuda a identificar como um conhecimento é difundido no âmbito educacional, através da dinâmica entre sua esfera política e social. Ao conceber o conhecimento de senso comum como algo verdadeiro é possível compreender algumas representações e práticas tanto de professores, como de alunos (CRUSOÉ, 2004).

Albuquerque (2007) ressalta a importância da noção de representação social para a compreensão do campo educacional, não somente numa perspectiva macroscópica, mas também como forma de analisar mais detalhadamente os aspectos que circulam no contexto escolar, os conhecimentos, as relações pedagógicas, etc.

Por ser a escola um espaço que não consiste num saber somente científico, é preciso considerar que os saberes populares são carregados por professores e alunos à sala de aula. É por isso que identificar elementos do conhecimento de senso comum relacionando-os com o conhecimento científico, que por sinal é o

objeto de ensino das escolas, parece ser um importante avanço para compreensão de algumas dificuldades da realidade escolar (CRUSOÉ, 2004).

3. As representações sociais de professores acerca do aluno com autismo

A fim de alcançar o objetivo do estudo, por meio da revisão de literatura, foram analisados artigos e dissertações produzidas no Brasil e em Portugal no período de 2005 a 2012 que abarcassem a temática das representações sociais de professores sobre autismo. Para tanto buscamos estudos no Google acadêmico utilizando os termos “representações sociais”, “professores” e “autismo”. Vale ressaltar que foram utilizados apenas artigos e dissertações que tivessem como referencial teórico a teoria das representações sociais de Serge Moscovici e seus discípulos, buscando-se assim compreender como os alunos autistas são representados pelos professores.

Em nossas buscas foram identificadas 11 referências. A partir da leitura cuidadosa e sistemática de todo material encontrado foi realizada uma seleção dos trabalhos que efetivamente abordavam a temática do nosso estudo, ou seja, representações sociais de professores acerca do aluno autista. Os demais trabalhos foram excluídos da análise. Dentre os trabalhos selecionados apenas três não correspondiam ao objetivo de pesquisa.

As três referências foram excluídas pelas seguintes razões:

- Ano 2003: a dissertação intitulada “Cartografia de um novo olhar... sobre a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil”, realizou um estudo teórico, com base no conhecimento acadêmico-científico, dissertações e teses, produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, buscando identificar como ocorre o atendimento educacional de pessoas com autismo e as diversas áreas envolvidas nesse processo.
- Ano 2013: o artigo intitulado “Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura”, publicado pela Revista Educação Especial de Santa Maria-RS, refere-se um levantamento das produções científicas nacionais publicadas entre os anos de 2008 e 2013, com o intuito de analisar a inclusão escolar de pessoas com TEA no Brasil;

- Ano 2014: o artigo “Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva”, publicado pela Revista Educação & Realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, abordou a escolarização de sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento a partir de 107 teses e dissertações produzidas no período entre 2000 e 2012.

Apesar dos materiais citados conterem como palavras-chave os termos utilizados nesse trabalho, os mesmos não abordam a temática da pesquisa, motivo pelo qual foram excluídos.

No quadro 2 é possível identificar as características de cada um dos estudos pesquisados e analisados:

Quadro 2: Resultado da busca de referências sobre representações sociais de professores sobre autismo realizada no período de 2002 a 2012.

Ano	Autores	Título	Objetivos	Participantes
2005	ALVES, Marcia Doralina.	“As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento”.	Investigar as representações sociais dos professores da rede pública municipal e estadual de Santa Maria-RS acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento psicose e autismo, buscando refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas e os efeitos das representações sobre o processo de inclusão desses alunos.	Participaram da pesquisa 10 professores
2006	GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês.	“As representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento”.	Identificar as representações sociais de professores de uma escola da rede pública de Santa Maria-RS acerca da aprendizagem de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.	8 professores: 2 eram professores de classe especial, 1 era supervisor pedagógico e os outros 5 eram professores do ensino regular.
2007	ALBUQUERQUE, Edneia Rodrigues de.	“Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras”.	Analisar as representações sociais de professoras do município Jaboatão dos Guararapes-PE sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.	43 professoras de turmas regulares de educação infantil e ensino fundamental, com idade entre 25 e 55 anos. Entre as professoras 70% possuíam graduação.
2008	TAVEIRA, Cristiane Correia.	“Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares”.	Investigar as representações sociais dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares, bem como suas práticas educativas. A pesquisa foi realizada nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro-RJ.	15 professores de turmas regulares do ensino fundamental, com idade entre 41 e 60 anos.

2009	SANTOS, Michele Araújo.	“Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil”.	Compreender quais são as teorias de senso comum que os professores utilizam para fundamentar suas práticas em relação ao autismo infantil. A pesquisa foi realizada na cidade de Recife-PE e Olinda-PE.	16 professores com média entre 50,5 de idade. Dentre eles haviam 9 professores que tinham experiência com crianças autistas e 7 professores sem experiência.
2010	BRAGA, Carolina da Conceição Silva.	“Perturbações do Espectro do Autismo e inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância”.	Verificar a existência de conhecimentos por parte dos pais, professores e educadores de infância acerca das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) e as representações sociais dos mesmos sobre a inclusão escolar desses alunos no Agrupamento Vertical de Escolas do Amial, em Porto – Portugal.	Participaram da pesquisa 19 pais, 52 professores e 9 educadores de infância.
2011	MOREIRA, Raquel da Conceição Pereira.	“Representações dos docentes do 1º ciclo do ensino básico face a criança com Síndrome de Asperger”.	Apurar se os professores estão aptos para trabalhar com crianças com Síndrome de Asperger, se possuem conhecimento, conhecem a legislação e contemplam a inclusão em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em Portugal.	76 professores, sendo a maioria do gênero feminino, com idade entre 26 e 56 anos. A pesquisa foi realizada em duas partes. A primeira amostra com 38 professores foi colhida em 2008 e a segunda amostra com o mesmo número de docentes foi colhida em 2011.
2012	SANTOS, Michele Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza.	“Representações sociais de professores sobre o autismo infantil”.	Investigar a partir do referencial da teoria das representações sociais, as ideias de senso comum que circulam entre os professores a respeito do autismo. Dentre os professores entrevistados uma parte atuava em uma escola especial da rede pública de Recife e a outra parte em duas escolas regulares da rede municipal de Recife e de uma escola regular da rede municipal de Olinda.	9 professores com experiência com crianças autistas e 7 professores sem experiência nessa área.

Fonte: A autora.

Com base nos materiais listados no quadro 2, discutiremos os aspectos apresentados pelos pesquisadores durante o percurso de pesquisa, bem como as características da amostra, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os resultados e a conclusão dos autores, a fim de compreender quais as representações sociais que os professores participantes de cada pesquisa têm sobre os alunos autistas.

No primeiro estudo, Alves (2005) realizou uma pesquisa com 10 professores envolvidos com a inclusão escolar no interior do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais dos professores da rede pública estadual de Santa Maria-RS acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento (psicose e autismo), buscando refletir sobre os efeitos dessas representações na prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Para concretização do trabalho utilizou-se como coleta de dados uma entrevista semi-estruturada.

Os resultados apontaram que os professores participantes da pesquisa demonstraram ter falta de conhecimento específico e dificuldade em posicionar-se em relação à inclusão dos alunos com psicose e autismo. A maioria dos docentes apoiou-se no conceito de que os alunos supracitados estão fora do padrão e que possuem inúmeras limitações de aprendizagem. Também mostraram-se divididos: alguns apontaram a necessidade de diminuir a quantidade de alunos em sala de aula, ter um acompanhamento contínuo e maior preparo profissional. Outros, afirmaram que o aluno deveria ser encaminhado para salas especiais ou ainda, para escolas especializadas, porém, reconheceram o ambiente escolar como um importante espaço para socialização.

A autora concluiu que havia por parte dos profissionais entrevistados um desconhecimento sobre a temática. Para a maioria dos professores, os alunos autistas e psicóticos vivem em um mundo ilusório, desprezando dessa forma, suas particularidades, a aprendizagem e o modo como esses alunos se apresentam no mundo, considerando a sua participação na escola somente como uma forma de socialização e não de construção de conhecimento. Além disso, os professores consideraram importante a ampliação do número de profissionais especializados, para que houvesse maior suporte e apoio, pois se

sentem desamparados para lidarem com o turbilhão de sentimentos e responsabilidades frente às singularidades desses alunos.

No segundo estudo, Guareschi e Naujorks (2006) tinham como objetivo identificar as representações sociais de professores de uma escola da rede pública da Santa Maria-RS acerca da aprendizagem de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento. Participaram da pesquisa 8 professores, dos quais 2 eram professores de classe especial, 1 era supervisor pedagógico e os outros 5 eram professores do ensino regular. Na coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: a entrevista e a observação participante.

Os resultados da pesquisa mostraram que a representação social dos professores sobre os alunos autistas consiste na ideia de ver a socialização como o principal objetivo da escolarização e a forma mais adequada para proporcionar o desenvolvimento desses alunos. Mas, na visão das autoras, ao realçar somente a socialização como fator primordial, deixa-se de lado o ensino dos conteúdos escolares que são fundamentais na efetivação de uma aprendizagem significativa.

As autoras concluíram que os professores entrevistados realçam apenas os benefícios proporcionados pela interação e socialização escolar do aluno com autismo. Logo, acabam por se afastar da necessidade de incentivá-los e de criar novas estratégias de ensino.

O terceiro estudo, realizado por Albuquerque (2007) buscou compreender as representações sociais de professoras do município de Jaboatão dos Guararapes-PE sobre a inclusão de alunos com deficiência. O estudo foi realizado com 43 professoras de turmas regulares de educação infantil e ensino fundamental. Para a coleta de dados utilizou uma entrevista e um teste de associação livre de palavras.

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores, no que se refere à inclusão escolar, demonstram ter resistência associada à demora na aprendizagem, falta de suporte e apoio e ausência de preparação técnico-profissional. Também foi identificado que o sentimento de carinho e amor por alunos autistas estava mais voltado à relação de piedade e compaixão do que para uma visão libertadora e emancipadora.

Albuquerque (2007) concluiu que as representações sociais das professoras entrevistadas sobre a inclusão escolar estavam pautadas em um

ato de caridade ou de boa vontade, contribuindo mesmo que de maneira involuntária, para a segregação.

No quarto estudo, Taveira (2008) teve como objetivo investigar as representações sociais dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares e as práticas educativas utilizadas com os mesmos. O estudo envolveu 15 professores de turmas regulares do ensino fundamental das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro-RJ e 14 alunos com deficiência. A coleta de dados aconteceu por meio da observação de campo e entrevistas. Foi utilizada ainda a técnica de grupos focais.

Os resultados da pesquisa demonstraram alguns fatores que contribuem como elementos na formulação das representações dos professores em relação à inclusão do aluno com deficiência na turma regular. Dentre os fatores estão: a ausência de materiais, a falta de condições de trabalho e de apoio técnico, a falta de suporte, a falta de tempo para planejar e fazer adequações curriculares, a falta de tempo para estudar e as frustrações relacionadas à inclusão impositiva.

Nesse sentido, a autora concluiu que as representações dos professores em relação à inclusão revelam que os mesmos sentem-se ameaçados e inseguros diante da inserção da criança autista no sistema regular de ensino, pela ausência de amparo profissional e de recursos adequados.

O quinto estudo, realizado por Santos (2009) teve como objetivo compreender quais são as teorias de senso comum que os professores constroem para dar sentido ao autismo infantil. Os participantes da pesquisa foram 16 professores, sendo 9 professoras com experiência no ensino de crianças com autismo e 7 professores sem experiência nessa área. A média de idade dos professores era de 50,5 anos. O estudo foi realizado nas cidades do Recife e Olinda-PE. Para a coleta de dados foram utilizados o desenho-estória com tema e entrevista não-estruturada.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a maioria dos professores tinham desconhecimentos e incertezas sobre a origem do autismo, atribuindo a esses alunos comportamentos agressivos, que são agravados com o passar dos anos. Além disso, uma das representações mais disseminadas entre os professores é a ideia de que o aluno autista vive em um ambiente imaginário e que pertence a um mundo vazio. Consideravam ainda como dificuldade a

ausência de apoio e de instrumentos especializados para atuar de forma satisfatória e visualizam o futuro desses alunos com poucas possibilidades de inserção social.

Desta forma, a autora conclui que entre os participantes da pesquisa há a existência de diversas incertezas que, em grande parte, irão construir um sentido para o autismo a partir da própria experiência, do repertório da psicanálise, da neurociência e de linguagem midiáticas.

O sexto estudo, citado no quadro 2, foi realizado por Braga (2010) e teve como objetivo verificar a existência de conhecimentos por parte dos pais, professores e educadores de infância sobre as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) e investigar as atitudes e representações sociais dos mesmos perante a inclusão desses alunos. Participaram da amostra 19 pais, 52 professores e 9 educadores de infância do Agrupamento Vertical de Escolas do Amial, em Porto – Portugal, de ambos os sexos, maiores de 18 anos, no qual a população escolar caracteriza-se, na sua maioria, por baixos níveis sociais e económicos. Os dados coletados foram realizados por meio de questionário desenvolvido pela autora.

Os resultados demonstraram que a maioria dos participantes tinha algum tipo de conhecimento em relação ao autismo. Os educadores que possuíam experiência de trabalho ou especialização com crianças e adolescentes com autismo apresentaram atitudes e representações sociais mais favoráveis à inclusão do que aqueles que não tinham. Como fator primordial entre a maioria dos questionados, está a necessidade de capacitação e de acompanhamento especializado aos indivíduos com autismo.

Em relação à inclusão, novamente a grande parte é favorável, contudo destacam a necessidade de acompanhamento específico dos serviços da educação especial. Nesse sentido, a autora concluiu que existe um longo caminho a ser percorrido em relação à educação inclusiva bem sucedida, destacando a necessidade de troca de experiência entre pais, educadores e alunos.

O sétimo estudo, citado no quadro 2, foi realizado por Moreira (2011) e foi desenvolvido em Portugal. Participaram da pesquisa 76 professores, sendo a maioria do gênero feminino, com idades entre 26 e 56 anos. Contudo foram utilizadas duas amostras, cujos dados foram colhidos em períodos diferentes. A

primeira amostra era composta por 38 professores e os dados foram colhidos em 2008 e, a segunda, com o mesmo número de docentes, foi colhida em 2011. As amostras foram analisadas individualmente e comparadas entre os respectivos períodos temporais (2008 e 2011).

O objetivo da pesquisa foi apurar se os professores estão realmente preparados para atender crianças com Síndrome de Asperger e verificar o conhecimento dos docentes sobre a inclusão escolar. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Os resultados da pesquisa revelaram que uma parte dos docentes acredita não ter conhecimento suficiente sobre a Síndrome de Asperger e considera fundamental a experiência e a formação profissional para atender esses alunos. Tanto os professores da amostra de 2008, quanto os professores da amostra de 2011 veem a inserção das crianças com Síndrome de Asperger nas classes regulares como algo benéfico para elas e para os demais colegas. Além disso, a grande maioria em ambas as pesquisas concorda com a necessidade de diversificar as estratégias de ensino ao trabalhar com esses alunos para que os resultados sejam mais satisfatórios.

Moreira (2011) chegou à conclusão que os entrevistados têm consciência das disposições legais e da necessidade de diversificar as estratégias de ensino utilizadas para ensinar crianças com Síndrome de Asperger. Verificou ainda que a maioria concorda com a inclusão, contudo, o ato de planejar o trabalho pedagógico levando em consideração as necessidades dos alunos torna-se complexo. Sendo assim, os docentes se depararam com um enorme desafio, visto que há uma crescente inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e que suas necessidades deverão ser correspondidas.

O oitavo e último estudo citado no quadro 2 foi realizado por Santos e Santos (2012). As autoras tiveram como finalidade investigar a partir do referencial teórico da TRS, as ideias de senso comum que circulam entre os professores acerca do autismo. Participaram da pesquisa 9 professores com experiência no ensino de crianças autistas e 7 professores sem experiência. Dentre os professores entrevistados uma parte atuava em uma escola especial da rede pública de Recife e a outra parte em duas escolas regulares da rede

municipal de Recife e em uma escola regular da rede municipal de Olinda. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Os resultados da pesquisa demonstraram que quando questionados sobre a origem do autismo, os professores recorrem a hipóteses da esfera orgânica, psicogênica e cognitiva, mas para a grande maioria, com e sem experiência profissional, ainda prevalece o desconhecimento sobre a temática.

As autoras concluíram que apesar de existir esse desconhecimento em relação à origem do autismo, os professores visualizam o aluno entre um mundo interno rico ou em um grande vazio interior e acreditam que eles possuem uma inteligência acima da média ou uma deficiência intelectual. O conceito da criança autista está disperso em vários temas desde doença, deficiência e loucura.

A concepção de deficiência construída historicamente que perpassa por instituições e grupos de pessoas constrói a ideia de que um indivíduo deficiente não é eficiente nem completo. Nesta perspectiva, a deficiência do aluno, na maioria das vezes, torna-se a responsável pela sua não aprendizagem, disseminando a ideia de uma escolarização pautada num aluno padrão. É justamente por isso que o professor exerce um papel crucial no campo educacional, pois são as suas representações que determinarão os seus comportamentos e ações (TAVEIRA, 2008).

Nesse sentido acreditamos que as representações sociais são de indiscutível relevância uma vez que, de alguma maneira, produzem a nossa realidade e geram repercussões na maneira como vemos o que acontece em nossa volta. Essas representações nos permitem interpretar a realidade e fornecem sentido ao mundo em que vivemos, demonstrando o nosso agrado ou desagrado em relação às mais variadas situações, pessoas e objetos do nosso cotidiano (CASTELA, 2013).

Considerações finais

Os resultados dos estudos analisados, como vimos, revelaram que as representações sociais são construídas a fim de buscar familiarizar o que nos é estranho. Essas representações criam conhecimentos de senso comum e

impregnam a esfera científica e popular. No âmbito escolar, podem criar obstáculos que interferem no aprendizado das crianças autistas, uma vez que essas são caracterizadas, entre outros aspectos, como imprevisíveis, com dificuldade no contato social e afetivo e por prejuízos na linguagem.

As representações sociais construídas pelos professores podem decorrer da ausência de informações e de conhecimentos suficientes sobre o TEA, bem como do despreparo para ensiná-los de forma adequada. Esses impasses podem estar supostamente relacionados à falha na formação profissional, isto porque, nos estudos da autora, os professores com formação específica têm visões distintas e mais positivas face ao autismo.

Segundo Vasques (2008), essas representações sociais dos docentes não são estáticas. Ao contrário, na condição de grupo, os professores vão reconfigurando esses saberes a partir de múltiplos e complexos desafios com os quais se deparam em sua prática pedagógica.

Na maioria das pesquisas citadas no quadro 2, constatou-se que os educadores apresentam algumas representações que podem dificultar no processo de ensino e aprendizagem de alunos autistas, bem como falta de suporte e recursos pedagógicos para atuar de forma adequada. Tais resultados corroboram os resultados da pesquisa realizada por Goldberg (2002).

Neste sentido, compreender algumas das representações sociais utilizadas por professores, pode colaborar para desmistificar determinadas concepções que penetram o pensamento dos profissionais e provocam comportamentos e ações equivocados.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir para a construção de representações mais coerentes que favoreçam a relação entre o professor e o aluno autista, contribuindo de fato para o desenvolvimento do aluno na busca por uma educação de qualidade. Ainda assim, o presente estudo não esgota todo o assunto, tornando-se necessário investir em novas pesquisas, a fim de elucidar não somente as representações sociais que os professores carregam acerca do autismo, mas de que forma estruturam sua prática.

Por fim, consideramos que a presente pesquisa ampliou nossos conhecimentos, uma vez que conhecer as representações que guiam as ações e comportamentos dos docentes é de suma importância para o nosso

crescimento pessoal e profissional, nos despertando o interesse pela área de Educação Especial.

Referências

ALVES, Marcia Doralina. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 01 out. 2015.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues De. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRAGA, Carolina da Conceição Silva. **Perturbações do espectro do autismo e inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade do Minho, 2010.

CASTELA, Catarina Andrade. **Representações sociais e atitudes face ao autismo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Universidade do Algarve, 2013.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p.105-114, 2004.

GOLDBERG, Karla. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de down: um estudo comparativo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. **As representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Disponível em:

<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2192--Int.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes. 2011.

MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M.; LIMA, Claudia Maria de L. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, 2009.

MOREIRA, Raquel da Conceição Pereira. **Representações dos docentes do 1º ciclo do ensino básico face a crianças com síndrome de asperger**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. ed. 11. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes 2015.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

SANTOS, Michele Araújo. **Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SANTOS, Michele Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**, v.24, n.2, p. 364-372, 2012.

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, 2008.

VASQUES, Carla K. **Cartografia de um novo olhar... Sobre a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil**. v. 3, nº 3, p. 428-441, set./dez. 2008.

VASQUES, Carla K; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 05 mar. 2016.