

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COM AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DO PADRÃO DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR COM BASE NA TEORIA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (*MEDIATED LEARNING EXPERIENCE THEORY*)

INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENT WITH AUTISM WITHIN THE INCLUSIVE EDUCATION CONTEXT: ANALYSIS OF TEACHER MEDIATION PATTERNS BASED ON THE MEDIATED LEARNING EXPERIENCE THEORY

Iara Maria de FARIAS¹
Renata Veloso de Albuquerque MARANHÃO²
Ana Cristina Barros da CUNHA³.

RESUMO: a inclusão da criança com deficiência tem sido discutida em uma diversidade de contextos e a escola é o melhor local para promover a inclusão social e educacional dessas crianças, onde a relação professor-aluno é muito importante. Com referência na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, o objetivo deste estudo foi discutir sobre a prática profissional de duas professoras e suas crianças com autismo em classes de educação infantil. Foram feitas entrevistas com as duas professoras e foi utilizada a Escala de avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada para avaliar o padrão de interação professor-aluno. As concepções sobre inclusão foram diferentes para ambas as professoras. O padrão de mediação de ambas as professoras apresentou diferenças nos principais componentes de mediação: Intencionalidade, Significação e Transcendência. A professora Marta apresentou baixos níveis (nível 1) para todos esses componentes de mediação mencionados, enquanto que a outra professora, Carmem, apresentou níveis 3 de mediação em Intencionalidade, por exemplo. Conclui-se que a professora Marta apresenta comportamentos que não favorecem a modificabilidade cognitiva estrutural da criança. Nessa direção, a escola deve ser capaz de qualificar o professor para promover e a inclusão social e educacional e o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão educacional; interação professor-aluno; mediação; educação especial.

ABSTRACT: the inclusion of children with special needs has been discussed in many contexts and the school is the best place to promote children's social and educational inclusion, wherein teacher-child interaction is of great importance. Based on the approach known as the Mediated Learning Experience Theory, the aim of this study was to discuss the professional practices of two teachers (Marta and Carmen) and their students with autism in pre-school classrooms. Data was collected through interviews with both teachers and the Mediated Learning Experience Rate Scale (MLE Rate Scale) was applied to assess teacher-child interaction. Conceptions of inclusion were different for both teachers. The teacher's pattern of mediated learning experience was different for the main mediation components: Intentionality, Meaning and Transcendence. Marta showed very low levels (level 1) in all mediation components while Carmen, the other teacher, presented level 3 in Intentionality, for example. Concluding, Marta didn't present interaction behaviors that promote structured cognitive modifiability of her student with autism. To this end, the school must enable the teacher to promote social and educational inclusion to further child development.

KEYWORDS: educational inclusion; teacher-student interaction; mediation; special education

¹ Psicóloga, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ - Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Clínica - Rio de Janeiro / RJ - Brasil - acbcunha@yahoo.com.br

² Psicóloga, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ - Departamento de Psicologia Clínica - Rio de Janeiro / RJ - Brasil - iarapsiufrj@gmail.com

³ Professora Doutora do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ - Rio de Janeiro/RJ - Brasil - rmaranhao.23@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a questão da inclusão das pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais tem sido amplamente discutida no contexto social e educacional, em que surgem mecanismos para regulamentação do processo de inclusão que garantam a igualdade de direitos destas pessoas. Um dos exemplos disso é a elaboração de documentos que discutem a questão da deficiência e, dentre eles, destacam-se a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

No âmbito nacional, o principal mecanismo de luta por uma educação inclusiva, tanto no âmbito da educação pública quanto privada, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que define no capítulo V que a educação para alunos com deficiência que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos mesmos, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades, dentre outros.

Dessa forma, deve-se concluir que em pleno século XXI não deveríamos mais estar discutindo sobre a inclusão de indivíduos com deficiência. A inclusão deve ser instituída como uma forma de inserção radical, completa e sistemática, em que as escolas devem se propor a adequar seus sistemas educacionais as necessidades especiais da clientela de alunos, todos os alunos, não se restringido somente aos alunos com deficiência. Assim, de acordo com Alves (2002), uma educação inclusiva pressupõe a educação para todos, não só do ponto de vista da quantidade, mas também da qualidade. O que significa que os alunos devem se apropriar tanto dos conhecimentos disponíveis no mundo quanto das formas e das possibilidades de novas produções para uma inserção criativa no mundo.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva deve estar disposta a adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional com vistas a atingir a sociedade como um todo. Neste espaço, a relação professor-aluno com deficiência deve influenciar a auto-imagem desse aluno e o modo como os demais o vêem, trazendo benefícios tanto para ele quanto para o seu grupo com base em um suporte que facilite a todos obter sucesso no processo educacional. Dessa forma, a escola para ser considerada inclusiva deve promover as possibilidades e potencialidades de todo e qualquer sujeito, sobretudo aquele com deficiência.

Especificamente, ao se discutir a inclusão educacional de crianças com autismo, alguns aspectos relevantes devem ser considerados. De acordo com o DSM-IV, o autismo ou transtorno autista deve ocorrer antes dos 3 anos de idade e é classificado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento em que o indivíduo apresenta prejuízo qualitativo na interação social e na comunicação,

além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (indiferença ou aversão à afeição ou contato físico, falta de contato visual direto, de respostas faciais, de sorrisos sociais, etc.) (DORNELES, 2002).

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. Além disso, como afirma Kupfer (2004), deve-se promover uma mudança na representação social sobre a criança com autismo, sendo importante que a escola e o professor baseiem sua prática a partir da compreensão dos diferentes aspectos relacionados a este tipo de transtorno, além de suas características e as conseqüências para o desenvolvimento infantil.

Atualmente existe um movimento natural de reinserção dessas crianças em escolas regulares e cada vez mais a escola deve se adequar para proporcionar à criança com autismo habilidades sociais que melhorem seu desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Assim, Kupfer (2004) ressalta a importância da inclusão educacional, como principal instrumento de inserção social e objetivo de todo e qualquer tratamento para a criança com transtorno autista.

Com efeito, a inclusão escolar é um fator diferencial no desenvolvimento de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento; contudo, experiências de sucesso no processo educacional para autistas ainda são pouco observadas, haja vista a ausência e precariedade de serviços de atendimento aos indivíduos com autismo, principalmente no que se refere à esfera educacional (OLIVEIRA, 2002; VASQUES, 2002 *apud* BRIDI; FORTES; BRIDI FILHO, 2006)

No entanto, o que se observa ainda é que existem obstáculos referentes à inclusão educacional do aluno com autismo, seja em classe regular ou mesmo em classe especial, devido ao fato de muitos profissionais, de acordo com Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), experimentarem certo “*medo*” de atuar com o sujeito com autismo, quer seja pelo desconhecimento sobre a condição autista em si ou por defrontarem-se diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante de uma intervenção pedagógica com tal aluno.

Não obstante, deve-se considerar o professor como um adulto importante e mais experiente que tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, sobretudo aquela com autismo, visto que pode facilitar a apreensão por ela dos diferentes aspectos do contexto onde ela está inserida. Para subsidiar esta discussão, destacam-se alguns enfoques teóricos da Psicologia que oferecem subsídios para compreensão do papel do adulto, o professor, por exemplo, na promoção do desenvolvimento infantil.

Com base na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, mais especificamente conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁴ e o conceito de Aprendizagem Mediada (VYGOTSKY, 1993/1967), as teorias da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), ambas de R. Feuerstein, entendem que o desenvolvimento humano é resultado das interações estabelecida entre os indivíduos durante sua vida em ambientes sociais, especialmente organizados para promover esse desenvolvimento.

Com base em tais pressupostos, Feuerstein apresenta um modelo teórico que integra diferentes conceitos e propõe um sistema de compreensão das características necessárias para que o ambiente social seja capaz de promover o desenvolvimento humano (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991; CUNHA 2003; CUNHA, 2004; CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006). A abordagem teórica de Feuerstein tem como principal premissa a hipótese de que o desenvolvimento cognitivo é caracterizado pela aquisição de funções cognitivas por meio da aprendizagem, que ocorrem tanto pela exposição direta, quanto, por situações de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991).

Dessa forma, a EAM é um processo de aprendizagem que ocorre quando uma pessoa interpreta o estímulo ambiental, chama a atenção do outro para os seus aspectos cruciais, atribui significado à informação recebida e transcende a mesma para aprendizagem de regras e princípios que podem ser aplicados a novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, o que favorece o desenvolvimento do outro (FONSECA; CUNHA, 2003; CUNHA, 2004) e, assim, auxilia a criança a alcançar a ZDP e atingir competência cognitiva e social.

Neste contexto, para melhor compreender a importância do professor no desenvolvimento e inclusão da criança com deficiência, principalmente aquela que tem autismo, pode-se adotar o conceito de ZDP, entendida como um domínio de constante transformação a partir do amadurecimento de funções cognitivas que futuramente serão consolidadas (OLIVEIRA, 1997). Dessa forma, para que o aluno obtenha sucesso em seu desempenho, o professor deve reconhecer seu nível de desenvolvimento intelectual proximal para, então, conduzi-lo a estágios ainda não alcançados, fazendo com que ele atinja níveis mais avançados de desenvolvimento real.

Embora o desenvolvimento cognitivo seja resultado dos dois modelos de interação indivíduo-ambiente, a interação baseada em EAM é a que mais afeta o desenvolvimento cognitivo estrutural da criança. A qualidade da interação

⁴ “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução de problema individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problema com a orientação ou colaboração de parceiros mais capazes. (...)” (VYGOTSKY, 1993/ 1962, p.97).

é representada pela quantidade de EAM e depende do contexto em que ocorre. De tal modo, a interação professor-aluno é entendida como um processo de mão-dupla interativa, no qual o mediador deve envolver o mediado em atividades de resolução de problemas com objetivo de auxiliá-lo a enfrentar as tarefas/problemas com eficácia e enriquecer os comportamentos visando à autonomia do aluno em atividades futuras.

Para tanto, para que o professor promova o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, a modificabilidade cognitiva estrutural do aluno, a interação deve seguir alguns princípios ou critérios básicos, a fim de ser considerada como uma situação de EAM. De acordo com Tzuriel (1999, 2001), Klein (1996) e Feuerstein e Feuerstein (1991), podem ser indicados pelos menos três componentes de mediação principais: a *intencionalidade*, a *significação* e a *transcendência* (grifo do autor). Importante destacar que estes critérios de mediação são considerados indispensáveis, porém existem outros nove critérios de mediação, que serão apresentados mais adiante, igualmente importantes e que devem estar presentes qualquer interação mediada.

A intencionalidade ocorre quando um mediador intencionalmente chama a atenção da criança para um objeto e ela responde a este estímulo, sendo um elemento fundamental no processo de aprendizagem mediada, uma vez que cria na criança um estado de alerta e desenvolve nela a capacidade de realizar um registro eficiente das informações e um processamento mental adequado, além de apresentar uma resposta eficiente (TZURIEL, 1999). Já a significação se refere ao comportamento do mediador em enfatizar a importância de um estímulo, por meio da expressão de afeto e pela indicação do valor e significado do mesmo, quando a criança aprende o significado dos estímulos em uma situação de aprendizagem mediada e internaliza este processo, passando, mais tarde, espontaneamente, a buscar o significado de novas informações. Por fim, a transcendência que diz respeito à generalização da aprendizagem de regras, estratégias e princípios, se refere à atitude do mediador em conduzir a criança para além de contextos concretos com objetivo dela transferir a aprendizagem de princípios gerais e objetivos para situações e/ou contexto específicos (CUNHA, 2003; CUNHA, 2004).

Discutindo a aplicação desta perspectiva teórica no estudo do autismo, Orrú (2003) considera que, devido à complexidade do quadro clínico, a criança com autismo tende a não se beneficiar de uma aprendizagem por meio de exposição direta a estímulos diversos, que não contribuem para sua formação psicossocial e desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Logo, quando a criança com autismo é exposta a estímulos sem a devida intervenção do professor, pode se tornar estressada por causa da saturação de informações que podem lhe parecer sem função, já que ela pode até registrar os estímulos e interagir com os mesmos, mas sem, contudo, ocorrer modificações em seu processo cognitivo, o que resultará em uma aprendizagem insuficiente em termos de modelos mais

complexos de desenvolvimento cognitivo.

Ao contrário, em uma situação de EAM, a criança com autismo poderá alcançar níveis de desenvolvimento, hierarquização e complexidade cognitiva por meio da atuação do mediador, que deverá intervir entre os estímulos e a própria criança, a partir do uso da intencionalidade, possibilitando, assim, a adequação dos diversos aspectos envolvidos na situação de aprendizagem às necessidades de transformação das estruturas cognitivas da criança (ORRÚ, 2003).

Ainda, sob a perspectiva da teoria da EAM e com objetivo de verificar o quanto o professor de educação inclusiva está preparado para receber esta “nova” demanda e contribuir para o desenvolvimento e inclusão do aluno com deficiência, podem ser adotados modelos para a avaliação e análise do nível de EAM presente na interação adulto-criança. Dentre estes se destaca a *Mediated Learning Experience Rate Scale – MLE Scale* (Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada-Escala EAM) de C. S. Lidz (1991), que se apresenta como uma tentativa de calcular as experiências ambientais e de socialização que têm potencial influência no desenvolvimento cognitivo da criança (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

A Escala EAM foi elaborada com o objetivo de operacionalizar os critérios de EAM decorrentes dos trabalhos de Feuerstein e colaboradores (1987) e inclui a maior parte dos componentes descritos por ele, além de modificações decorrentes de pesquisas acerca da interação pais-criança. A escala propõe 12 componentes do comportamento do mediador que são analisados em termos de potenciais atitudes de mediação da aprendizagem (LIDZ, 1991; CUNHA, 2003; 2004; CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006), a saber: 1) Intencionalidade (*intentionality*); 2) Significação (*meaning*); 3) Transcendência (*transcendence*); 4) Atenção partilhada (*joint regard*); 5) Experiência partilhada (*sharing of experiences*); 6) Regulação na tarefa (*task regulation*); 7) Elogiar (*praise/encouragement*); 8) Desafiar (*challenge*); 9) Diferenciação psicológica (*psychological differentiation*); 10) Responsividade contingente (*contingent responsivity*); 11) Envolvimento afetivo (*affective involvement*); e 12) Mudança (*challenge*)⁵.

Quanto à análise dos resultados da Escala, cada um dos componentes é avaliado a partir de quatro níveis, que variam do nível zero (ausência de mediação) até o nível três (nível ótimo de mediação). O nível ótimo de mediação diz respeito aos resultados esperados do comportamento do mediador que promova um funcionamento cognitivo apropriado. Esses níveis são determinados de acordo com a definição de Lidz (1991) sobre as atitudes adequadas do mediador em proporcionar à criança situações de interação baseadas em EAM.

A Escala EAM pode ser aplicada na observação direta da situação de interação entre o mediador e a criança, com diferentes características e em

⁵ Para maiores detalhes pesquisar em Cunha; Enumo; Canal (2006).

diferentes situações (LIDZ; BOND; DISSINGER, 1990; ZAMBRANA-ORTIZ; LIDZ, 1995) e é Canal (2006) usaram uma proposta de operacionalização da Escala EAM, feita por Cunha (2004), em pesquisa cujo objetivo foi analisar se procedimentos de avaliação cognitiva assistida, quando comparados ao tradicional, influenciavam o padrão de mediação adotado por mães de crianças com deficiência visual em situação de jogos de dominó.

Pesquisas comprovam que a Escala EAM oferece diretrizes claras, concretas e específicas para auxiliar na recomendação e elaboração de planos de intervenção, baseados na observação da interação entre adulto-criança. Logo, a Escala EAM pode ajudar a reconhecer as variáveis e acompanhar as mudanças ocorridas no padrão de interação adulto-criança, além de descrever os componentes interacionais necessários para promoção do desenvolvimento cognitivo e afetivo com vistas a desenvolver no adulto uma visão mais positiva que sirva como suporte para a criança, especialmente quando ela tem deficiências.

Com base na teoria da EAM e nos estudos acima mencionados, a proposta principal do presente trabalho foi verificar o preparo de professores de educação inclusiva para promoção do desenvolvimento cognitivo de crianças autistas em idade pré-escolar, utilizando a Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (*Mediated Learning Experience Rate Scale – MLE Scale*), operacionalizada por Cunha (2004). Além disso, foram investigadas concepções acerca da inclusão destes professores, assim como o apoio recebido por eles para realização de sua prática pedagógica no contexto de uma escola considerada inclusiva.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo duas crianças com deficiência (autismo) com média de 3 anos de idade e duas professoras, com média de idade de 35 anos e com tempo médio de 14 anos de experiência profissional como educadoras. A professora Carmem⁶ lecionava na turma A, com 8 alunos (meninos: n=04; meninas: n= 04) e contava com a colaboração de uma auxiliar; enquanto a professora Marta⁷ lecionava na turma B que tinha 21 alunos (meninos: n=13; meninas: n= 08) e contava com a colaboração de duas auxiliares de turma e um facilitador⁸, que era responsável exclusivamente pela criança com autismo. Ambas

⁶ Nome dado pelas autoras, visando preservar a identidade das professoras.

⁷ Nome dado pelas autoras, visando preservar a identidade das professoras.

⁸ O facilitador é um dispositivo que tem sido cada vez mais utilizado nas escolas, principalmente na rede particular de ensino. Sua função é propiciar a inclusão de crianças que possuem algum comprometimento no desenvolvimento (ABBAMONTE; GAVIOLI; RANOYA 2003). A presença do facilitador deve possibilitar o reconhecimento das conquistas e resultados do aluno com deficiência, além de funcionar como um interlocutor, mediando o ideal do professor e a realidade que esse aluno apresenta no cotidiano escolar. Ressalta-se que a presença do facilitador na pesquisa foi inesperada, não tendo sido considerada como fator determinante na seleção da amostra.

as professoras trabalhavam em classe de educação infantil para crianças entre 2 e 4 anos de idade e tinham apenas uma criança com deficiência (autismo) matriculada em sua turma.

As crianças participantes de ambas as turmas eram classificadas de acordo com o DSM -IV como portadoras de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (autismo), segundo diagnóstico médico disponível na escola. Ambas apresentavam características de desenvolvimento semelhantes que resultavam em prejuízo na interação social recíproca, já que não demonstravam habilidades de comunicação, como, por exemplo, linguagem falada ou mesmo contato visual direto com demonstração clara de emoções por meio da expressão facial. Igualmente, ambas as crianças demonstravam não ter habilidades sócio-afetivas de interação com adultos e crianças, freqüentemente preferindo atividades solitárias e apresentando freqüentemente comportamentos estereotipados, tais como abanar as mãos. Os demais alunos das turmas não apresentavam diagnóstico formal de deficiência.

2.2 LOCAL

O estudo foi realizado em uma instituição de educação infantil da rede particular de ensino do Município do Rio de Janeiro. Com cerca de 39 anos de fundação, a instituição, localizada na Zona Sul da cidade, oferece classes da educação infantil ao ensino médio e é conhecida como uma instituição de educação inclusiva.

Os dados foram coletados durante diferentes atividades realizadas na própria sala de aula de cada turma, na área externa, na biblioteca e no refeitório da escola. As salas de aula das turmas A e B eram salas tradicionais com quadro para giz ou de metal, prateleira com livros e/ou jogos, armário para guardar materiais, mesa com cadeiras; além disso, tinham espelho, tapete, almofadas e ganchos para pendurar as mochilas. A área externa da escola dividia-se em dois pátios, um coberto com brinquedos de plástico (escorregador e túnel), e o outro ao ar livre com árvores e bancos. A biblioteca ficava no segundo andar e tinha prateleiras de diversos tamanhos com uma coleção variada de livros, além de um tapete e almofadas. O refeitório era pequeno, não comportando um grande número de crianças, possuía uma mesa retangular comprida com cadeiras compatíveis ao tamanho das crianças e uma bancada com pia.

2.3 MATERIAL E INSTRUMENTOS

Para a entrevista, foi elaborado pelas autoras um roteiro de entrevista semi-estruturada, com objetivo de verificar as concepções das professoras acerca da educação inclusiva, da sua formação profissional e das políticas públicas de educação especial e inclusão, particularmente a LDB 9394/96. Para registro e transcrição das entrevistas foi usado um gravador portátil.

Para análise do padrão de interação professor-aluno foi usada a versão operacionalizada da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (CUNHA, 2004; CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006) e para o registro da interação foi utilizada uma filmadora, visto que esta estratégia de coleta de dados permite sua recuperação seqüencial quantas vezes forem necessárias, para efetivação da análise.

2.4 PROCEDIMENTO

Após contato telefônico com a direção da instituição, foi agendada uma reunião para apresentação do projeto de pesquisa, indicação das professoras participantes e assinatura do termo de livre consentimento para realização da pesquisa. Posteriormente, em reuniões individuais com as professoras, anteriormente esclarecidas quanto aos procedimentos da pesquisa, foram realizadas as entrevistas que duraram cerca de 50 minutos, tendo sido posteriormente transcritas e analisadas de acordo com a metodologia de análise de conteúdo (BERELSON, 1954; BARDIN, 1970).

Durante o período de quatro meses foram realizadas doze visitas à instituição quando ocorreram em cada turma 6 sessões de observação, com duração de 10 minutos cada. Em cada sessão de observação, a interação entre a professora e o aluno com autismo foi filmada nos diversos locais anteriormente descritos. O registro em vídeo da interação foi transcrito no modelo de três colunas (*antecedente-comportamento-consequente*) para posterior análise do padrão de mediação adotado pela professora especificamente na interação com o aluno com autismo, utilizando-se a versão operacionalizada da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (CUNHA, 2004; CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

A Escala EAM propriamente dita, assim como todo referencial teórico que subsidia este instrumento, foi estudada pelas duas últimas autoras, que, por um período de 2 semanas, foram treinadas pela primeira autora para aplicação do instrumento na observação do registro em vídeo da interação professor-aluno com autismo. Tal treinamento incluiu uma discussão exaustiva da Escala EAM operacionalizada, além da aplicação do próprio instrumento em sessões de interação mãe-criança com deficiência visual.

2.5 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O padrão de mediação adotado pela professora na interação com o aluno com autismo nas atividades escolares foi analisado de acordo com a Escala EAM operacionalizada nos 12 critérios de mediação citados anteriormente. Em cada sessão de observação, foi identificado o nível de mediação para cada um dos critérios de mediação e, para o total de sessões, foi identificada a mediana do nível de mediação por componente da Escala EAM.

O relato verbal das professoras foi analisado pela metodologia de análise de conteúdo e seus dados foram classificados em quatro categorias e suas subcategorias: 1) formação acadêmica; 2) atuação e prática profissional (motivos da atuação em Educação Inclusiva na instituição; obrigação institucional; identificação com o trabalho; avaliação da sua prática em Educação Inclusiva na instituição; sentimentos em relação à prática em Educação Inclusiva); 3) descrição do aluno com deficiência (aspectos afetivos; sociais; e cognitivos); 4) questões relativas à inclusão educacional (obrigatoriedade legal da inclusão; capacitação para o exercício da inclusão; estratégias de capacitação para o exercício da inclusão).

Com objetivo de garantir a fidedignidade dos resultados obtidos, foi realizado o cálculo de concordância entre observadores para 25% das sessões de interação professor-aluno com autismo, onde se encontrou índices aceitáveis que variaram entre 78% a 84% de concordância.

3 RESULTADOS

3.1. RESULTADOS DA ANÁLISE DO PADRÃO DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Ocorreram diferenças expressivas em termos da quantidade de episódios de interação ocorridos entre as professoras e a criança com autismo, já que a professora Carmem interagiu com seu aluno em 111 episódios de interação e para Marta ocorreram apenas 7 episódios interativos professor-aluno com autismo.

A análise da interação entre as professoras e os alunos com autismo foi realizada de acordo com a versão operacionalizada da Escala EAM (CUNHA, 2004; CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006). As Figuras de 1 a 4 apresentam os níveis de mediação para os componentes da Escala que cada professora apresentou no total das sessões de observação.

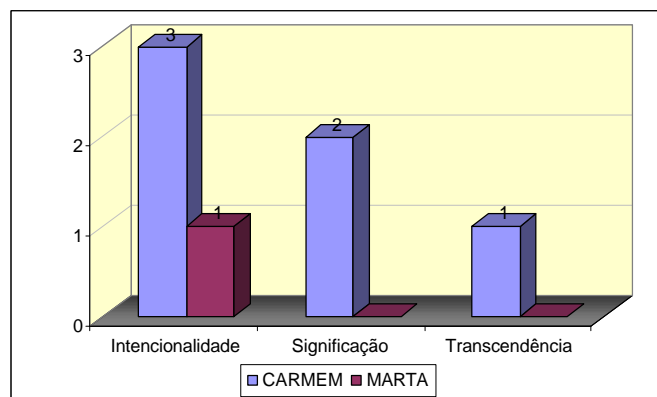


Figura 1 - Mediana dos níveis de mediação para os critérios *Intencionalidade*, *Significação* e *Transcendência*.

Na Figura 1, observa-se que as professoras apresentaram níveis de mediação diferentes para os componentes Intencionalidade, Significação e Transcendência. Enquanto a professora Marta não apresentou com muita frequência comportamentos mediadores relativos a esses critérios, tendo sido classificadas entre nível 0 (ausência de mediação) e nível 1; a professora Carmem apresentou mediação entre nível 1 e nível 3 (nível ótimo de mediação), já que demonstrou atitudes conscientes em influenciar o comportamento do aluno, mantendo-o envolvido na atividade, mostrando a importância e valor da mesma e fazendo uso de exemplos correlacionados ao cotidiano do aluno.

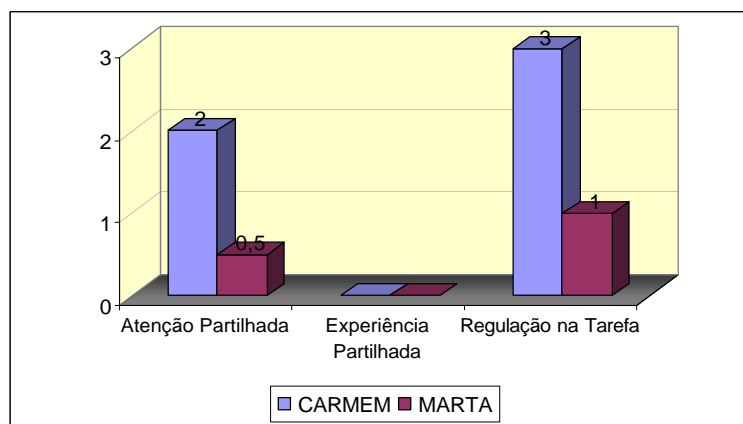


Figura 2 – Mediana dos níveis de mediação para os critérios *Atenção Partilhada*, *Experiência Partilhada* e *Regulação na Tarefa*.

A Figura 2 apresenta os níveis de mediação das professoras para os componentes Atenção Partilhada, Experiência Partilhada e Regulação na Tarefa. No que se refere à Atenção Partilhada, a professora Carmem apresentou nível 2, demonstrando atitudes de colocar-se no ponto de vista do aluno, comportamento este que pouco foi apresentado pela professora Marta que apresentou mediana 0,5 para este nível de mediação. No critério Experiência Partilhada, ambas as professoras apresentaram nível 0, já que não relataram experiências pessoais relacionadas às atividades propostas à criança. Para o critério Regulação na tarefa, a professora Carmem apresentou comportamentos que tentava facilitar a realização da tarefa pelo aluno (nível 3), o que foi pouco realizado pela outra professora, Marta, que apresentou nível 1.

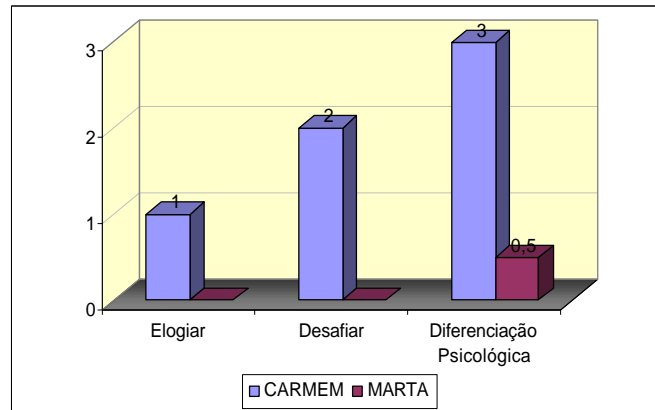


Figura 3 - Mediana dos níveis de mediação para os critérios *Elogiar*, *Desafiar* e *Diferenciação Psicológica*.

A Figura 3 mostra os níveis de mediação quanto aos componentes Elogiar, Desafiar e Diferenciação Psicológica. Para o componente Elogiar, a professora Carmem apresentou nível 1 de mediação, pois ela apresentou feedback positivo sobre o comportamento do aluno, tais como: “Ah, muito bem, Luiz!”. Ao contrário, a professora Marta não apresentou estes tipos de comportamento e foi classificada com nível 0. Em relação ao componente Desafiar, a professora Marta apresentou nível 0 e a professora Carmem apresentou nível 2 de mediação, porque buscava estimular a criança a alcançar além do seu nível de desenvolvimento. Em relação à Diferenciação Psicológica, ou seja, focar uma boa experiência de aprendizagem para a criança em detrimento do seu próprio objetivo em finalizar a tarefa, a professora Carmem apresentou comportamentos que representaram nível ótimo de mediação, enquanto a professora Marta obteve uma mediana de 0,5 no nível de mediação nesse componente.

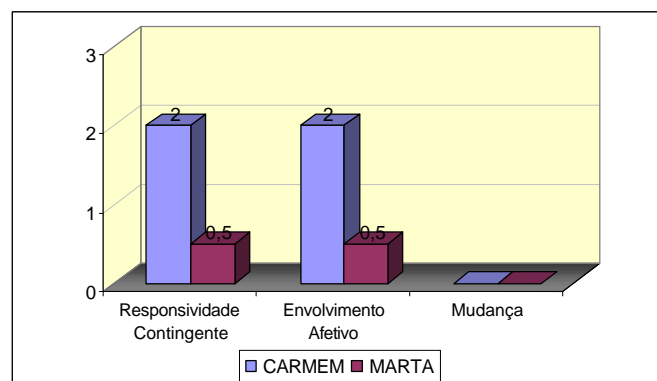


Figura 4 - Mediana dos níveis de mediação para os critérios *Responsividade Contingente*, *Envolvimento Afetivo* e *Mudança*.

Na Figura 4 são apresentados os componentes Responsividade Contingente, Envolvimento Afetivo e Mudança. A professora Carmem demonstrou nível 2 com comportamentos que ilustravam a sua habilidade em responder ao aluno adequadamente e manter sua atenção e interesse em relação a ele, ou seja, os componentes Responsividade Contingente e Envolvimento Afetivo, respectivamente. Contudo, ambas as professoras não apresentaram atitudes de comunicar ao aluno os seus ganhos e conquistas, ou seja, não ocorreram episódios de mediação em relação ao componente Mudança.

3.2. RESULTADOS DA ANÁLISE DO RELATO VERBAL DO PROFESSOR

Os dados da entrevista com as professoras foram analisados tomando como base as quatro categorias e suas subcategorias apresentadas anteriormente. A respeito da formação acadêmica das professoras, pode-se observar que a professora Carmem realizou curso de especialização em Arte-terapia, enquanto a professora Marta, fez pós-graduação em Educação infantil.

No que se refere à atuação e prática profissional, os relatos verbais das professoras foram diferentes tanto para os motivos que as levaram a trabalhar com educação inclusiva, como para a satisfação com esse tipo de trabalho. A professora Carmem, que se sentia feliz (*“Eu me sinto muito feliz, (...) Eu acho que é o nosso papel, tanto social, como de educador”*), relatou identificar-se com o trabalho com crianças com deficiência (*“Eu me encantei pelas questões dos alunos especiais”*), enquanto que a professora Marta, tendo declarado estar insatisfeita (*“Eu ainda me sinto muito atrás do que poderia ser, né? Devido às dificuldades relativas ao número de crianças em sala de aula”*), afirmou que atuava por obrigação institucional (*“é uma coisa da escola, não é assim eu escolho, não”*).

Para a descrição do aluno, a professora Carmem adotou uma perspectiva mais positiva, apontando os seus ganhos: *“Nossa criança é muito doce, não é uma criança agressiva, (...) ele se comunica muito bem, ele não usa a fala, mas ele consegue se comunicar...”*. Ao contrário, a professora Marta descreveu o aluno negativamente, comparando-o com outros alunos com deficiência: *“Vou falar em português claro, é uma criança que dá trabalho (...) ela (referindo-se a outra aluna com deficiência para quem lecionou) participava mais, falava mais, trocava mais do que ele”*.

Com relação às questões relativas à inclusão educacional, no que se refere à obrigatoriedade legal da inclusão a professora Carmem relatou que não precisaria ter uma lei, mas que concorda com a medida. Já a professora Marta foi além: *“Eu acho que ela é válida e eu acho que tem que ser, mas eu também acho que a escola tem que estar preparada para isso”*. Quanto à capacitação para o exercício da inclusão educacional ambas as professoras afirmaram ser necessária e quanto às estratégias de capacitação que as escolas deveriam adotar para promover inclusão, ambas as professoras relataram que a instituição em que trabalhavam oferecia

cursos e reuniões de orientação e ambas acreditavam que isso era muito válido (“*Eu acho que tem que ter um estudo teórico sim. Tem que ter o apoio da escola, das psicólogas*”).

4 DISCUSSÃO

Nas últimas décadas, o discurso sobre a inclusão parece ter se expandido para os diversos domínios da sociedade. De certa forma, transformou-se em modismo e é comum falar, defender e pregar a inclusão. Com base nessa premissa, ao longo do presente estudo buscou-se refletir acerca da atuação profissional de professores de educação infantil inseridos em um contexto de educação inclusiva. Para tanto, foi analisado o padrão de mediação adotado pelo professor na interação com o aluno com autismo em uma escola que considerada inclusiva, assim como foram verificados aspectos da atuação profissional destes professores relativos à inclusão e suas concepções e envolvimento afetivo com esta questão.

Para este último aspecto, observaram-se alguns pontos importantes que merecem ser discutidos, dentre os quais destaca-se o envolvimento afetivo das professoras com a prática da inclusão. Enquanto a professora Carmem relatou que se encantava com a questão, a professora Marta demonstrava indiferença e uma postura negativa, afirmando atuar na educação inclusiva por mera obrigação institucional. Cabe esclarecer que, este dado não se sustenta no perfil das crianças com autismo presentes na turma, já que os alunos participantes apresentavam características autísticas semelhantes e, dessa forma, a severidade do autismo não representaria influência no repertório comportamental das professoras.

Um trecho do relato da professora Marta ilustra bem que seu comportamento estava mais relacionado ao seu envolvimento psicossocial com o trabalho em educação inclusiva: “*é uma coisa da escola, não é assim, eu escolho, não*”, mostra, inclusive, indiferença em relação ao seu aluno com autismo: “*(...) Quando você tem uma pessoa com uma criança que dá trabalho, vou falar português claro, é uma criança que dá trabalho, que vai exigir de você e tem uma pessoa para ele (facilitador), você meio que relaxa e vai dar conta do resto que também dá trabalho. Então assim você tem que estar se policiando o tempo todo pra não esquecer ele ali*”.

Tal afirmativa pode significar também que esta professora se sentia descomprometida em relação à criança com autismo devido à presença do facilitador, tendo que se “policiar” para não excluir a criança. Entretanto, como mostra a literatura, o facilitador deveria ser encarado como um profissional que assumisse o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança. Segundo Abbamonte, Gavioli e Ranoya (2003), o facilitador deveria ser visto como mais um agente de inclusão, na medida em que ele teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e estando sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno.

Logo, o facilitador sem dúvida possibilitaria a permanência do aluno na escola. Por outro lado, sua presença constante pode evitar uma mobilização da escola e do professor em busca de outras formas de trabalhar e conseqüentemente pode inviabilizar a descoberta de possíveis estratégias educacionais que impliquem na revisão de sua prática, o que ocorreu com a professora do presente estudo. Cabe ressaltar que o facilitador pode assumir o papel de ser um apoio para que a criança possa ser incluída em um processo educacional que, de outra maneira, ou seja, sem uma pessoa diretamente a apoiando, poderia ser desestruturante e insuportável, tanto para a escola quanto para o aluno com deficiência (KUPFER, 2004).

Outra diferença marcante no relato verbal das duas professoras se refere à avaliação da prática profissional por ambas, quando uma professora (Carmem) declarou estar satisfeita e feliz com a sua atuação, cumprindo com entusiasmo o seu papel social como educadora, a outra professora (Marta) relatou estar insatisfeita e atribuiu tal sentimento às dificuldades institucionais, como por exemplo, o grande número de crianças, acreditando, no entanto, estar capacitada pessoal e profissionalmente para tal tarefa. Este dado certamente refletiu-se no padrão de mediação que ambas adotavam na interação com o aluno com autismo e, possivelmente, com outros alunos da turma, o que pôde ser observado tanto na quantidade de episódios interativos quanto nas diferenças de nível de mediação que ambas alcançaram nos diferentes critérios de Escala EAM.

No que se refere à análise do padrão de mediação do professor da criança com autismo, ainda que considerando a dificuldade de generalização dos resultados encontrados em virtude da pequena amostra investigada, a versão operacionalizada da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (LIDZ, 1991), proposta por Cunha (2004), pode ser indicada como um instrumento adequado para avaliação da mediação de professores que trabalhem com a criança em educação infantil, sobretudo quando ela tem algum tipo de deficiência, como, por exemplo, o autismo.

Corroborando com estudos anteriores que consideraram a Escala EAM de fácil aplicação, no presente estudo o uso da Escala EAM foi possível com um curto período de estudo e treinamento por parte dos autores. E, ainda ao serem analisados os níveis de mediação obtidos pelas professoras na interação com a criança com autismo durante as observações na escola, percebeu-se que a Escala EAM é um instrumento adequado, uma vez que foi possível identificar que as professoras apresentaram padrão de mediação diferente para 10 dos 12 critérios de mediação propostos pela Escala EAM.

Tal diferença também ocorreu em relação à quantidade de episódios interativos com a criança nas diferentes situações observadas. Enquanto que para a professora Carmem ocorreram 111 episódios de interação com o seu aluno, para Marta ocorreram somente 7 episódios interativos professor-aluno. Apesar

do controle metodológico no processamento dos dados, já que os comportamentos mediadores de ambas as professoras foram analisados proporcionalmente à duração da sessão, pode-se sugerir que essa diferença em termos do número de episódios interativos com o aluno influencia conseqüentemente na qualidade da interação das professoras, refletindo uma variação interindividual no padrão de mediação das mesmas.

Além de ter sido registrado um número muito grande de episódios interativos para a professora Carmem, pôde-se perceber claramente pela observação natural da sua atuação profissional e o seu relato verbal nas entrevistas, que ela demonstrava preocupação com a qualidade da interação com o aluno. Esse dado pode ser confirmado pelo nível ótimo de mediação que a professora alcançou para o componente Diferenciação Psicológica na Escala EAM, o que significava que ela apresentava, de forma sistemática, comportamentos mediadores demonstrando claro incentivo para a promoção de uma boa experiência de aprendizagem para a criança em detrimento do seu próprio objetivo pedagógico instrucional. O contrário ocorreu com a professora Marta que apresentou nível 0 naquele critério de mediação, o que significa que ela não privilegiava a iniciativa do aluno em detrimento de sua própria necessidade de execução de uma tarefa escolar, o que fazia com que ela, de certa forma, rejeitasse ou sequer reconhecesse os esforços do aluno em engajar-se na tarefa, sem tão pouco facilitar sua aprendizagem.

Somente para os componentes de mediação Experiência Partilhada e Mudança, o padrão de mediação das professoras foi semelhante, ou seja, nível 0 para ambas. No entanto, esse dado se justifica pelo fato de que esses componentes privilegiam a apresentação pelo mediador de associações temporais, o que, em função da faixa etária das crianças (M=3 anos), além do comprometimento decorrente da deficiência, a realização de associações muito distantes temporalmente pode não ser uma estratégia eficaz no ensino do aluno com autismo, que necessita de um planejamento do tratamento estruturado com referências concretas e atuais para facilitar sua aprendizagem (BOSA, 2006).

Comparando os níveis de mediação obtidos pelas professoras em cada componente de mediação, percebe-se que ocorreu grande variação entre o padrão de mediação de ambas, no que diz respeito ao nível obtido para cada componente da Escala EAM operacionalizada. Por exemplo, na análise do componente de mediação Intencionalidade, assim como Regulação na Tarefa e Diferenciação Psicológica, a professora Carmem apresentou nível 3 (ótimo) de mediação, enquanto que a professora Marta apresentou nível 1 de mediação em Intencionalidade e Regulação na Tarefa e nível 0,5 em Diferenciação Psicológica.

Este dado é por si só relevante visto que a Intencionalidade, juntamente com a Significação e a Transcendência, é considerada dentro da teoria da EAM, como um dos principais componentes para uma situação de aprendizagem mediada (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991; KLEIN, 1991, 1996; TZURIEL,

1999, 2001). O componente Intencionalidade, que significa o mediador envolver a criança na interação solicitando sua atenção na execução da atividade e verbalizando claramente o propósito da interação e as instruções de como fazer a atividade, é fundamental no processo de aprendizagem mediada, uma vez que cria na criança um estado de alerta e desenvolve nela a capacidade de registrar informações de forma eficiente, processar adequadamente e apresentar uma resposta eficiente (TZURIEL, 2001).

Todos os componentes de mediação já citados são muito importantes, porque tem a função de criar um vínculo afetivo entre o professor e o aluno, assim como sustentar esse vínculo com base na atitude do professor em manter a criança envolvida e acolhida na interação com ele. Certamente, para a criança autista essa atitude pode ser considerada de extrema relevância, já que, como indica o DSM -IV, a criança autista apresenta prejuízos qualitativos na interação social e comunicativa com o outro.

Nesse sentido, a análise do padrão de mediação das professoras do estudo indica que a professora Carmem seguiu os três critérios de mediação necessários para que a interação possa ser considerada como uma experiência de aprendizagem mediada, ainda que em nível 3, para Intencionalidade, nível 2 para Significação e nível 1 para Transcendência; o que não ocorreu com a professora Marta em nenhum desses componentes, nos quais ela teve níveis de mediação muito baixos, sendo iguais ou inferiores a 1, inclusive nos principais critérios de mediação (Intencionalidade, Significação e Transcendência) ou um grande número de ausências de mediação ($Md = 0$) em 50% dos critérios de mediação.

Conclui-se, então, que a professora em questão não apresentava o suporte necessário para a promoção do desenvolvimento cognitivo, ou seja, favorecer a modificabilidade cognitiva estrutural da criança com autismo incluída em sua turma, visto que, de acordo com Orrú (2003), uma situação de aprendizagem com base na teoria da EAM a ser proposta para o aluno com autismo, deveria priorizar a adequação dos diversos aspectos envolvidos nesta situação às necessidades de transformação das estruturas cognitivas da criança autista.

De acordo com os dados coletados e analisados a partir das observações e das entrevistas, mais uma vez reafirma-se a importância da atuação do professor e o preparo dele como mediador e agente de inclusão, assim como o papel da escola como o espaço propício para isso. Neste ponto, concorda-se com Ferreira e Guimarães (2003) que dizem ser necessário deixar de pensar a educação sob uma perspectiva simplista e reducionista, passando a compreendê-la sob uma ótica em que o acesso e a permanência na escola ocorram dentro de condições viáveis e satisfatórias para a educação e formação de todo e qualquer aluno, constituindo-se então em um direito espontâneo e natural, uma responsabilidade da sociedade, do Estado e de todo cidadão.

Com efeito, em uma perspectiva filosófica e ideológica, a inclusão é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento, além de ser uma estratégia que aparece para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados (WERNECK, 2000). Com o presente estudo observou-se que a instituição pesquisada, que afirma adotar uma prática inclusiva, não conseguia realizar uma inclusão de fato, visto que necessitava lançar mão de um apoio extra-equipe escolar, o facilitador, e tem professores, como Marta, que apresentam um relato e uma prática claramente descompromissada com o paradigma da inclusão.

Por fim, cabe concluir que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva pode ser caracterizada como uma grande utopia por parte dos educadores, das pessoas com deficiência e dos seus familiares, que devem estar todos comprometidos com uma educação de qualidade. No entanto, faz-se necessário que se produzam propostas com efeitos reais no processo de inclusão, que alcancem de forma pragmática o fazer pedagógico com vistas à inclusão. Dessa forma, é possível que mesmo estas propostas utópicas tenham grande potencial de gerar futuras práticas, no sentido de ajudar efetivamente o processo de transformação das instituições educacionais. *Afinal, é para isto que servem as utopias: para fazer caminhar...*

REFERÊNCIAS

- ABBAMONTE, R; GAVIOLI, C.; RANOYA, F. *O acompanhamento terapêutico na inclusão escolar*, 2003. Disponível em: http://www.netpsi.com.br/projetos/acomp_terap_inclusao.htm. Acesso em 05 mar. 2007.
- ALVES, C. *Educação inclusiva no sistema regular de ensino – O caso do município do Rio de Janeiro*, 2002. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_RJ_Acesso em 26 abr. 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BERELSON, B. Content analysis. In: LINDZEY, G. (Org.) *Handbook of social Psychology*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company, 1954. p. 488-522. v.1.
- BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. v. 28. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500007&script=sci_arttext. Acesso em 26 abr. 2007.
- BRASIL. *A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 04 mar. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei N°9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996. Disponível em: <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf>. Acesso em 04 mar. 2007.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (Org.) *Experiências educacionais inclusivas: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Acesso em 10 set. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>

CUNHA, A. Os conceitos de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e Aprendizagem mediatizada sob a perspectiva de análise da interação mãe-criança. *Educare, Educere*, Castelo Branco, v.15, p.189-202, 2003.

_____. Estilos de mediação e interação mãe-criança: estratégias de promoção do desenvolvimento infantil. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, Braga, v.9, p. 243-251, 2004.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.3, p.393-412, 2006.

FERREIRA, M.; GUIMARÃES, M. *Educação Inclusiva*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated Learning Experience: A Theoretical Review. In: FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.S.; TANNENBAUM, A.J. (Eds). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications*. London: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP), 1991. p. 3-51.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; JENSEN, M. R.; KANIEL, S.; TZURIEL, D. *Prerequisites for assessment of learning potential: The LPAD model*. In: LIDZ, C.S. (Org.) *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential*. New York/London: Guilford Press, 1987. p. 35-51.

FONSECA, V.; CUNHA, A. *Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada e interação familiar: prevenção das perturbações do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Editora da Faculdade de Motricidade Humana. 2003.

KLEIN, P. S. Molar assessment and parental intervention in infancy and early childhood: New evidence. In: FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.S.; TANNENBAUM, A.J. (Ed.). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications*. London: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP), 1991. p. 213-239.

_____. *Early Intervention: Cross-cultural experiences with a Mediatonal approach*. New York: Garland Publishers, 1996.

KUPFER, M. Pré-escola terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: MACHADO, A.; SOUZA, M. (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LIDZ, C. *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: The Guilford Press, 1991.

LIDZ, C. , BOND, L.; DISSINGER, L. Consistency of mother-child interaction using the mediated learning experience (MLE) scale. *Special Services in the Schools*, v.6, n.1/2, p. 145-165, 1991.

OLIVEIRA, M. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>. Acesso em 12 nov. 2007.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación* (Online), Espanha, v 31, p 01-15, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em 10 set. 2008

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TZURIEL, D. Parent- child mediated learning interactions as determinants of cognitive modifiability: Recent researchers and future directions. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, v.125, n.2, p.109-156, 1999.

_____. *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

ZAMBRANA – ORTIZ, N.; LIDZ, C. The relationship between Puerto Rico mothers and fathers mediated learning experience and the competence of their preschool children. *Journal of Cognitive Education*, v.4, n.1, p. 17-32, 1995.

Recebido em 18/03/2008

Reformulado em 08/11/2008

Aprovado em 04/12/2008