



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MONICA ISABELA DE CERQUEIRA BARRETO

**EMERGÊNCIAS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO EM
SALVADOR/BAHIA**

Salvador
2021

MONICA ISABELA DE CERQUEIRA BARRETO

**EMERGÊNCIAS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO EM
SALVADOR/BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Salvador
2021

Barreto, Monica Isabela de Cerqueira.

Emergências no processo de interação da criança com transtorno do espectro autista : um estudo de caso em Salvador/Bahia / Monica Isabela de Cerqueira Barreto. - 2021.

132 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Crianças autistas - Educação. 2. Interação. 3. Desenvolvimento emocional. 4. Autismo. 5. Transtornos do espectro autista. I. Bordas, Miguel Angel García. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.94 - 23. ed.

MONICA ISABELA DE CERQUEIRA BARRETO

**EMERGÊNCIAS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA:**

UM ESTUDO DE CASO EM SALVADOR/BAHIA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, pela Faculdade de Educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 29 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Miguel Angel García Bordas (Orientador)
Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, UCM, Espanha.
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Faculdade de Educação)

Félix Marcial Díaz-Rodríguez
Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade Pedagógica Enrique José Varona – Cuba, revalidado pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Faculdade de Educação)

Susana Couto Pimentel
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Admilson Santos de Oliveira
Doutorado Em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Profª Dra. Theresinha Guimarães Miranda
Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo.
Universidade Federal da Bahia.

Profª Dra Denise Maria Oliveira Zoghbi
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia.

Dedico esta tese a todas as crianças com o Transtorno do Espectro Autista, a suas famílias e aos professores e profissionais que trabalham com este público-alvo da Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar o dom da vida e permitir-me encontrar pessoas que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

Aos meus pais por me colocarem sempre em suas orações e à minha família por acompanhar de perto todo o meu processo de estudo e compreender o quanto era importante para mim.

À minha filha Monalisa Barreto de Menezes por me fazer vibrar mais pela vida e ter forças para concluir meu estudo. Ao meu companheiro José Robson Pires de Menezes por compreender as horas de ausência e necessidade de estudo.

Ao Prof. Dr. Miguel Bordas por me acolher enquanto doutoranda e possibilitar novos olhares no caminho da pesquisa para a pessoa com autismo.

À Letícia Bittencourt da Silva Ferreira, ao corpo docente e às auxiliares por me acolherem no espaço da pesquisa.

À criança que participou desta pesquisa e a seus pais por acreditarem na possibilidade da pesquisa contribuir para o conhecimento na área do autismo.

À minha colega de trabalho e amiga Diana Maria Pereira Cardoso pelo incentivo e por me dar a mão durante todo o doutorado, para que juntas pudéssemos discutir, refletir, rever nossos pontos de vista e construir nossas teses.

Aos professores e colegas da pós-graduação que me ajudaram na discussão do meu projeto, em especial nas disciplinas de Projeto de Tese, Roberta D'Angela Menduni-Bortoloti, Rosana Soares, Erika Bastos da Silva, Antônio Lima da Silva e Emmanuel Monteiro.

À minha colega da pós-graduação Adrielle Matos pela alegre companhia nas andanças atrás de conhecimento.

À equipe gestora e aos colegas do Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia por enviarem vibrações positivas!

À Cássia Rosana do Carmo Santos por cuidar tão bem de minha filha na hora em que mais precisei.

À minha amiga Ana Maria Brito Pinto por me incentivar a buscar novos caminhos que enriquecessem a profissão de ser Educadora.

Às minhas amigas Maria da Conceição A. Ferreira, Mayra R. M. Alves, Dulcineia A. de Jesus, Lívia Cátia S. da Silva pela disponibilidade em ajudar sempre que possível.

BARRETO, Monica Isabela de Cerqueira. **Emergências no processo de interação da criança com transtorno do espectro autista**: um estudo de caso em Salvador/Bahia. Orientador: Miguel Angel García Bordas. 132 f. il. 2021. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016

RESUMO

A presente tese intitulada *Emergências no processo de interação da criança com transtorno do espectro autista: um estudo de caso em Salvador/Bahia* procurou verificar como o processo de interação em contexto escolar auxilia o desenvolvimento socioemocional da criança com o Transtorno do Espectro Autista-TEA no contexto escolar. Durante a pesquisa, procurou-se identificar, descrever e analisar situações de interação entre o professor e a criança com TEA e entre a criança com TEA e seus colegas, identificar estratégias de interação realizadas pelo aluno com TEA, descrever e analisar elementos socioemocionais que podem surgir durante processo de interação entre aluno com TEA/professor e aluno com TEA/alunos e identificar indicadores pedagógicos que auxiliem no processo de interação e no desenvolvimento socioemocional desta criança. Optou-se por aliar as metodologias estudo de caso e a análise microgenética. Foram utilizados para coletar dados os seguintes instrumentos: um questionário, as observações, os vídeos e um diário de campo. Participou da pesquisa a criança com TEA, o professor e os colegas. Os resultados revelaram que o processo de interação estabelecido entre a criança com TEA e a professora e entre a criança com TEA e os colegas impulsionam o aparecimento de elementos emocionais que se encontram latentes.

Palavras-chave: Interação. Socioemocional. Autismo. Análise microgenética.

BARRETO, Monica Isabela de Cerqueira. Emergencies in the interaction process of children with autism spectrum disorder: a case study in Salvador/Bahia. Advisor: Miguel Angel García Bordas. 132 f. il. 2021. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2016

ABSTRACT

This thesis entitled *Emergencies in child interaction process with autistic spectrum disorder: a case study in Salvador/Bahia* verified how the interaction process in school context helps the socioemotional development of the child with Autistic spectrum disorder. During the research it was sought to identify, describe and analyse situations of interaction between teacher and child with ASD and between child with ASD and his classmates; identify strategies of interaction realized by student with ASD; identify, describe and analyse socioemotional elements that could appear during the interaction process between student with ASD/teacher and students with ASD/students and identify pedagogical indicators to assist in the interaction process and in the socioemotional development of child with ASD. It was opted to ally the methodologies case study and microgenetic analysis. The following instruments were used to collect the datas: a questionnaire, the observations, the videos and a field diary. One child with ASD included in regular school participated in the search. The results revealed that the interaction process established between the child with ASD and the teacher and established between the child with TEA and the classmates promotes the appearing of emotional elements that are dormant.

Keywords: Interaction. Socioemotional. Autism. Microgenetic analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Censo Escolar da Bahia. Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia/Censo Escolar, 2015	70
Quadro 2: Sinais de alerta de TEA em crianças de 6 meses a 3 anos	73
Quadro 3: Descrição dos comportamentos e características envolvidas na situação de interação em um ditado	100
Quadro 4: Descrição dos comportamentos e características na situação de comparação do objeto	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE-PB	Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia
CARS	<i>Childhood Autism Rating Scale</i>
CID 10	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DI	Deficiência Intelectual
DSM IV	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM 4 – 4ª revisão</i>
DSM V	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM 5 – 5ª revisão</i>
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i> (tradução: Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação)
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDPr	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	24
2.1 ENTRE FADAS, BRUXAS E PADRES	24
2.2 ALGUNS ESTUDOS DE CASO NA LITERATURA	27
2.3 AS PESQUISAS DE KANNER E ASPERGER E CONSIDERAÇÕES ATUAIS.....	30
2.4 O PROCESSO DE INTERAÇÃO E ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	37
2.4.1 A Reciprocidade Socioemocional	39
2.4.2 A Atenção Compartilhada	42
2.4.3 A Teoria da Mente	45
3 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VYGOTSKY PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR..	50
3.1 OS ESTUDOS DE VYGOTSKY SOBRE A DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES PARA A CRIANÇA COM TEA	50
3.2 A MEDIAÇÃO COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	54
3.3 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ENQUANTO AJUDA AJUSTADA ÀS NECESSIDADES DA CRIANÇA COM TEA	58
3.4 A INTERAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A CRIANÇA COM TEA	64
3.5 A INTERAÇÃO ENTRE A CRIANÇA COM TEA E OS COLEGAS	66
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIANÇA COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	69
5 O CAMINHO DA PESQUISA	76
5.1 ESTUDO DE CASO	77
5.2 ANÁLISE MICROGENÉTICA	78
5.3 DESCREVENDO O CONTEXTO DA PESQUISA	80
5.3.1 A Escola	81
5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	84
5.4.1 João	84
5.4.2 O Grupo de Colegas da Sala de Aula	86
5.4.3 A Professora e as Auxiliares	87
5.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	89
5.5.1 Instrumentos e Coleta de Dados	89
5.5.2 Levantamento e Organização dos Dados para a Análise	92
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	94
6.1 CATEGORIA 1: PROFESSOR/ALUNO COM TEA.....	94
6.2 CATEGORIA 2: INTERAÇÃO CRIANÇA COM TEA/CRIANÇAS	100
7 RESULTADOS DA PESQUISA.....	105

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	121

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas, definido de acordo com critérios eminentemente clínicos (SCHAWATZMAN, 2011), ou seja, é necessária a observação e análise dos comportamentos que se apresentam na criança, pois de outra forma não é possível defini-lo.

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5) apresenta como características que orientam, para o diagnóstico, *déficits* persistentes na comunicação e interação e nos padrões de comportamento. Compreende-se que são essas duas grandes áreas em que o transtorno está circunscrito: a comunicação e interação, que dialogam e estão interligadas, são importantes aspectos para a pessoa conviver em sociedade, enquanto os comportamentos diferenciados e repetitivos formam um padrão nas crianças que possuem o TEA.

A interação é considerada o cerne da “Síndrome Autista”, (SIEGEL, 2008, p.41) sendo um dos aspectos de interesse mais discutidos entre pesquisadores. Assim, Bandin (2010, p. 33) a define como atividade compartilhada, em que as trocas e influências são recíprocas, durante o relacionamento das crianças entre si, pois são compartilhados sentimentos, gestos, emoções, olhares e faz com que ela consiga discriminar diferentes pessoas, com diferentes expressões em diferentes contextos.

Quando há um comprometimento na área da interação e comunicação, pode haver prejuízo no comportamento não verbal como o contato visual direto, expressão facial, posturas e gestos corporais (BANDIN, 2010, p. 33). Nesse sentido, esse pensamento reflete uma das características trazidas pelo DSM-5 (2014), que é a reciprocidade socioemocional, a qual envolve comportamentos comunicativos não verbais e o desenvolvimento da compreensão das relações sociais. Essa característica é importante para que toda pessoa possa interpretar situações, em que se conjuguem os gestos e a linguagem oral e, assim, possa interagir em seu ambiente e desenvolver sua consciência sobre a existência do conjunto de linguagens sociais necessárias à convivência social.

A dimensão social é importante quando se trata de crianças com TEA, pois as dificuldades que apresentam nesta área condicionam os aspectos de sua aprendizagem e do comportamento, ou seja, os *déficits* no neurodesenvolvimento inibem as relações sociais do dia a dia e, assim, dificultam a formação da consciência de mundo. Desse modo, a partir da percepção de aspectos sociais do comportamento, as crianças aprendem a fazer parte de unidades sociais como a díade mãe-criança, a família, a escola, os grupos de amigos e a comunidade, sendo estas relações os instrumentos necessários para um desenvolvimento social saudável (JORDAN e POWELL, 1997, p.31). Ressalta-se desde já a importância de considerar a escola enquanto espaço educacional propício ao desenvolvimento da pessoa com TEA, devido às experiências de interação que podem lhe ser oferecidas.

Ao observar as dificuldades sociais no TEA, é evidente a importância do estudo de Vygotsky, o qual ressalta o processo de interação para o desenvolvimento do ser humano, pois este se dá “a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social” (REGO, 2009, p. 60).

Segundo Alvarez e Del Rio (1996), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dar-se-á, na perspectiva vygotskyana, através da atividade prática e instrumental em interação ou cooperação social entre a criança e outras pessoas que possuam uma experiência maior, sejam elas colegas ou adultos. Esse movimento dialético foi denominado por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDPr).

Vygotsky (2011), em seus estudos sobre defectologia, orienta a olhar para as limitações das crianças, de forma dialética, dentro da realidade em que vive, pois onde há dificuldade existem também várias possibilidades. Desse modo, o olhar para a criança com TEA nesta pesquisa é o de possibilidades, na forma de interagir, de compreender o colega ou o professor, de conseguir estabelecer uma relação de reciprocidade no olhar, no tocar, no sorrir etc, mesmo porque a interação das crianças com TEA é atípica e assume várias formas.

Henri Wallon reforça a importância do ambiente sociocultural para o desenvolvimento da pessoa, de forma completa, e enfatiza o papel das emoções, ao

considerá-las como a origem da consciência. Porém, afirma que elas só serão ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, ou seja, é a partir das interações realizadas dentro de um contexto que a pessoa entra em contato com as emoções, internalizando-as e recebendo as informações necessárias para conseguir diferenciá-las. (WALLON apud GALVÃO, 2001, p. 63-4).

Nessa perspectiva, o contexto escolar é desafiador para a criança com Transtorno do Espectro Autista, pois nele há compartilhamento de saberes, ideias, ações e emoções, troca de papéis sociais, jogos simbólicos etc, e é na sala de aula que o movimento de ensino e aprendizagem envolverá esses aspectos.

A vida escolar é, sobretudo, social na sua essência, pois em sua dinâmica há a necessidade constante de aprender como se juntar e interagir com os outros a partir de uma variedade de meios e de situações com níveis diferenciados, a aprendizagem social é muito importante para a decifração de pistas e regras sociais (HEWITT, 2006, p. 14).

Pesquisadores como Frith (2005) e Cohen (2011), baseados numa visão cognitivista, fazem referência à existência da Teoria da Mente nos seres humanos, caracterizada pela capacidade de interpretar o comportamento de outras pessoas. Assim, suas pesquisas realizadas com pessoas com TEA comprovaram que possuem dificuldade em atribuir estados intencionais aos outros (a empatia), ou seja, dificuldade no reconhecimento dos estados mentais do outro.

A empatia é uma habilidade cognitiva com componente afetivo, já que pressupõe uma resposta emocional e se desenvolve durante a infância. Esta habilidade se refere à capacidade de perceber se alguém está olhando para você ou não; de julgar uma expressão facial básica de outra pessoa; de ter atenção compartilhada; de responder adequadamente ao estado emocional do outro e de julgar as intenções do outro (COHEN apud VINIC e VELLOSO, 2011).

Frith (2005) salienta que a ausência da empatia estaria ligada a um *déficit* de funções cerebrais referentes à metarrepresentação, ou seja, à dificuldade em formar conceitos sobre os estados mentais (desejos, sentimentos e emoções alheias) o que, possivelmente, dificultaria a interação, o que implica ainda em “prejuízo no desenvolvimento dos papéis sociais e na representação simbólica” (cf. ARAÚJO, 2011, p. 227). A criança com TEA, não reconhecendo ou compreendendo o

comportamento alheio, evita, segundo Cohen (2011), o ambiente social que a circunda.

Essa perspectiva teórica se alinha à legislativa, no momento em que o aspecto da interação é contemplado através da Legislação Brasileira, Lei nº 12.764/2012, a qual institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* e da Nota Técnica nº 24/2013, que dá Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, que enfatizam o processo de interação e as questões afetivas e emocionais no trabalho pedagógico a ser desenvolvido, tanto no *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) quanto na classe regular de ensino. Além disso, orienta que se estimule e sejam dadas possibilidades de interação entre a criança com TEA e seus colegas.

A Nota Técnica nº 24/2013 orienta os sistemas de ensino para que desenvolvam uma intervenção pedagógica, entre outros aspectos citados, reconheçam a escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras. Orienta também que estes sistemas de ensino possuam uma interlocução permanente com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo e auxiliem o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais.

Observa-se que a legislação brasileira vem preocupando-se em garantir de fato que a criança com TEA e as crianças com deficiências em geral sejam contempladas com um sistema educacional de qualidade. Recentemente, foi promulgada a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, nº 13.146/2015, estabelecendo, no art. 27, o fortalecimento da educação dessas pessoas, assegurando que os sistemas de ensino sejam inclusivos em todos os níveis e durante toda a vida, de forma que desenvolvam possíveis talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

As pessoas com o *Transtorno do Espectro do Autismo*, conforme se observa na legislação apresentada, tiveram seus direitos reconhecidos e suas especificidades respeitadas recentemente no Brasil. No entanto, para que isso ocorresse, as associações de pais e os estudos científicos realizados foram de suma importância. É oportuno ressaltar que o aumento das pesquisas realizadas nas universidades foi incentivado, apoiado e até financiado por associações de pais de crianças com TEA, organizadas no início dos anos 1960, tendo como modelo a *Associação de Lorna Wing*, na Inglaterra (ROSEMBERG, 2011).

No Brasil, Andor (2005) realizou análise de pesquisas *stricto sensu* sobre o Distúrbio Desintegrativo de Desenvolvimento – Autismo, desenvolvidas entre os anos de 1987 e 2003. Foi feito um levantamento de 113 trabalhos, entre teses e dissertações, nos quais se observaram as áreas em que se encontravam. Os trabalhos se concentraram nas seguintes áreas: 49 em Psicologia, 21 em Medicina, 13 em Educação, 11 em Educação Especial e os outros 19 restantes em áreas diversas. Ao agrupar as áreas de Educação e Educação Especial, temos somente 24 escritos, assim a área educacional ainda carece de pesquisas que observem a criança com TEA em seu contexto. Vale ressaltar que, do total de pesquisas levantadas, apenas 10% foram realizadas em nível de doutorado.

As pesquisas *stricto sensu* levantadas na área de Educação e Educação Especial, em sua maioria, possuem caráter terapêutico e assistencialista. No período apontado pela pesquisadora (ANDOR, 2005), apenas duas pesquisas fazem referência ao processo de interação. A dissertação de mestrado em Educação de Braga (2002) aborda a interação professor-aluno, em classe regular, a partir de um estudo exploratório com crianças autistas e a dissertação de mestrado de Tulimoschi (2001) teve por finalidade promover interações entre crianças autistas e suas mães ou cuidadoras a partir do treinamento domiciliar do programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*¹).

Suplino (2007) realizou sua pesquisa através do portal da Capes sobre os trabalhos *stricto sensu* na área do Autismo, em universidades públicas da região Sudeste, produzidos entre os anos 1987-1995 e 1996-2006. O objetivo foi informar o

¹ Tradução: Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação.

grau de interesse alcançado pelo tema nas instituições. Verificou-se que houve um aumento significativo no número de pesquisas que tiveram o autismo como tema a partir da virada do século XXI. Porém, em quase vinte anos de pesquisas realizadas nas universidades públicas da amostra, poucos foram os estudos investigativos sobre o espaço escolar: apenas 6 pesquisas (BAZOT, 1993; ROSA, 1998; SUPLINO, 1998; LIRA, 2004, MELO, 2004; SERRA, 2004), e destas nenhuma trata, em específico, da interação e sua implicação no desenvolvimento da criança com TEA.

Com o intuito de observar as produções sobre o TEA relacionadas ao contexto educacional e o processo de interação, na Bahia, em 2014, fiz um levantamento de forma sucinta sobre as pesquisas *stricto sensu*. Optei por verificar a pertinência do tema nos trabalhos realizados na Universidade Federal da Bahia (UFBA), através dos sites das faculdades de Educação, Psicologia e Medicina, pois são áreas em que observei, durante as leituras, preocupadas em realizar pesquisa sobre o TEA. Assim, encontrei quatro dissertações de mestrado, duas na área da Educação (RIBEIRO, 2013; SILVA E., 2011) e duas na área da Psicologia (SILVA M., 2010; SILVA C., 2010). As dissertações possuem como foco o autismo relacionado a questões sobre inclusão, prática pedagógica, comunicação alternativa, brincadeira no contexto escolar, maternidade e mediação semiótica, mas não foram encontradas pesquisas que abordassem o processo de interação na sala de aula, como auxílio para o desenvolvimento de aspectos socioemocionais, as formas de agir da criança, de dividir a atenção, de interpretar e realizar gestos sociais, as emoções que podem surgir etc.

Os professores que participaram das pesquisas realizadas por estes autores (BAZOT, 1993; LIRA, 2004; SILVA E., 2011; SUPLINO, 2007; MELO, 2004; SERRA, 2004; RIBEIRO E., 2013; SILVA C., 2010) mostraram-se, em sua maioria, favoráveis à inclusão, porém, ainda segundo esses pesquisadores, tal atitude não é suficiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que favoreça a pessoa com autismo. É necessário, entretanto, que se conheçam e se compreendam as especificidades da criança em si e do transtorno de forma contextual, para que se verifiquem os facilitadores para o seu desenvolvimento.

Ressalto que é participando ativamente de contextos sociais que as crianças têm possibilidade de desenvolver funções cognitivas superiores que lhes auxiliem na

melhora de sua capacidade socioemocional. As semelhanças e dessemelhanças fazem do processo de interação um verdadeiro momento de confronto e de desenvolvimento, pois as expressões faciais aparecem, de acordo com cada sentimento, como raiva, alegria, medo, entusiasmo, irritação etc. Nesse sentido, é necessário compreender, refletir e pensar cada ação realizada, para que o nosso comportamento seja direcionado a alcançar um objetivo.

São necessários estudos sobre a interação que analisem as minúcias desse processo, em contextos naturais de aprendizagem da criança com TEA, que consigam observar a criança de modo integral, com base em pressupostos que orientem para a compreensão do ser humano em sua totalidade. O caminhar nessa direção guia o olhar para além do diagnóstico, podendo auxiliar o professor a pensar formas de desenvolver ações didático-pedagógicas, considerando também a criança em si, ou seja, as características que são próprias desta fase.

Gomide (2009) realizou uma pesquisa muito interessante sobre a promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais, na qual teve como objetivo principal analisar os aspectos psicoeducacionais relacionados ao atendimento educacional escolar da criança e a relação destes aspectos com a promoção do seu desenvolvimento integral, a partir de uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. Observou, de forma mais profunda e cuidadosa, o microsistema da sala de aula e os três elementos primordiais dessa perspectiva da atividade e da interação.

O estudo de Gomide (2009) constatou que, durante o processo de ensino-aprendizagem de uma criança com autismo, ocorreram mudanças importantes na interação, participação e desempenho deste aluno nas atividades propostas dentro de sala de aula. Entretanto, chama atenção que, para que o processo de atendimento escolar do aluno autista ocorra com qualidade, é preciso o reconhecimento da escola e dos educadores sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem deste educando. Assim, a pesquisadora traz como necessidade repensar as formas como são propostas as atividades pedagógicas, o modo como são estabelecidas as interações professor/aluno e aluno/aluno e a postura do professor frente à criança com autismo.

O levantamento das pesquisas ajudaram na composição desta tese no que diz respeito à relevância do processo de interação na sala de aula, entre professor e aluno com TEA e entre o aluno com TEA e seus colegas, os comportamentos possíveis de serem apresentados e aspectos necessários à compreensão da criança com TEA nesse contexto.

A presente tese está entrelaçada às minhas experiências pessoais e enquanto professora da escola pública e, posteriormente, do *Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia*, onde são atendidas crianças, jovens e adultos que possuem o Transtorno do Espectro Autista. Nestes espaços, sempre me chamou a atenção como as relações entre professor e aluno e aluno-aluno são profícuas e fecundas. O fazer pedagógico me propiciou experiências que orientaram a construção desta tese.

Trago em minha memória representações sobre pessoas com deficiência que circulavam na família e entre amigos. Desde a infância, a presença, nos eventos sociais, de uma prima que possui deficiência intelectual era um fato natural que suscitava em mim curiosidade a respeito da origem da sua situação de deficiência. A representação mais forte de que me lembro é a rotulação de “doida”, que, na perspectiva do senso comum, se refere a uma pessoa fora da realidade, incapaz e que não atende às necessidades da sociedade, a qual necessita de pessoas “hábeis”, “competentes” e “eficientes” para o mercado de trabalho.

Há uma tendência de se considerar na deficiência intelectual somente o *déficit* primário, ou seja, as limitações biológicas relacionadas a incapacidades, lesões, impedimentos e inaptações (MANTOAN, 1997, p.18). Mas isso não se refere somente a esse público; as pessoas com TEA também passam pela mesma problemática. Geralmente, acredita-se que são pessoas difíceis de penetrar em seu “mundo”, no sentido de que os seus prejuízos na comunicação e interação assim como seu comprometimento no comportamento social as tornam inacessíveis aos bens culturais. Nesse tipo de interpretação, acentua-se o foco do problema e nas características da pessoa e não sobre a estrutura de uma sociedade organizada e pensada para atender às pessoas ditas normais.

Na trajetória do exercício pedagógico, atuando nos diversos níveis da educação regular (da educação infantil ao ensino médio), encontrei crianças com

dificuldade de aprendizagem, com deficiência intelectual leve, com paralisia cerebral, um número significativo de crianças que sofreram abuso sexual, algumas cegas ou com baixa visão e outras surdas. A inexpressividade da presença de crianças com TEA na sala de aula revela o tamanho do preconceito referente a esse público e a necessidade de trazê-la para a convivência em sociedade e conhecer melhor suas especificidades.

Atuar no *Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia* (CAEEPB) trouxe a possibilidade do trabalho junto aos professores da escola regular, aos alunos inicialmente com deficiência e posteriormente com TEA e, por vezes, com a família. Articular as informações coletadas entre esses sujeitos é imprescindível na área da educação especial. O trabalho com crianças que apresentam alguma dificuldade, deficiência ou transtorno evoca um olhar diferenciado na compreensão dos problemas relacionados, carências e necessidades.

Nas atividades pedagógicas desenvolvidas no CAEEPB, observando algumas crianças com TEA, percebi que as características apresentadas pelos manuais não eram rígidas e que o processo de interação entre as crianças com TEA possuía suas peculiaridades, pois havia possibilidades de interação entre as próprias crianças e entre o professor e elas. Considero, assim, que essas crianças não vivem em um mundo a parte, mas no nosso mundo, rodeada por um contexto histórico e cultural, com possibilidade de agir e de reagir, da forma que lhe é possível, às sensações e às situações provocadas pelo ambiente.

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção e suscitou minhas primeiras intenções de pesquisa não foram as dificuldades, mas as possibilidades de interação que as crianças com TEA apresentam em ambiente escolar. O processo de interação é importante para que a pessoa se perceba e se sinta parte de um todo, além de poder contribuir para a melhoria do aspecto socioemocional prejudicado nesse público-alvo da educação especial.

O que pode emergir durante o processo de interação de crianças com TEA no contexto escolar é uma preocupação constante, dada a hipótese de que, apesar de o aspecto interpessoal se encontrar prejudicado, é possível que se desenvolvam

aspectos socioemocionais, como o olhar recíproco, as expressões de alegria, raiva, tristeza e saudações sociais etc.

Desse modo, me empenhei na realização da presente tese para cumprir com a necessidade que a sociedade tem de compreender o contexto da escola enquanto espaço propício ao desenvolvimento de formas de interagir e de ser, que envolve a criança com TEA e o professor bem como os colegas da sala de aula. Assim, norteiei a pesquisa a partir do seguinte **questionamento**: como o processo de interação em ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento socioemocional na criança com o Transtorno do Espectro Autista?

Para conseguir responder à questão apresentada, tem-se como **objetivo geral**, investigar como o processo de interação pode favorecer o desenvolvimento socioemocional da criança com o Transtorno do Espectro Autista em contexto escolar. Colaboram para alcançar o objetivo principal da pesquisa os seguintes **objetivos específicos**: analisar situações de interação entre o professor e a criança com TEA e entre a criança com TEA e seus colegas; identificar estratégias de interação realizadas pelo aluno com TEA; identificar elementos socioemocionais que podem surgir durante o processo de interação entre aluno com TEA/professor e aluno com TEA/alunos e identificar indicadores pedagógicos que auxiliem no processo de interação e no desenvolvimento socioemocional da criança com TEA.

O **caminho metodológico** escolhido para o alcance dos objetivos apresentados perpassou pelo estudo de caso de uma criança com TEA no espaço da sala de aula, em direção à análise microgenética do processo interativo da criança com TEA e seu professor e com seus colegas.

A análise microgenética capturou, através da videofilmagem, as formas de interação da criança com TEA, além dos aspectos socioemocionais envolvidos no processo. Foram observadas as minúcias do processo de interação da criança com TEA e os detalhes percebidos nas gravações foram selecionados e elencados como comportamentos socioemocionais, pois todos surgiram em situação de interação específicas, desse modo, foi observado quando aconteceu cada comportamento de olhar, tocar, sorrir, imitar, apontar, chorar, bater, beliscar, gritar, falar, balbuciar etc.

Nas situações selecionadas para análise, apareciam mais de um dos comportamentos apresentados acima, desse modo, foram separadas as cenas mais

significativas e em razão das possibilidades que elas oferecem ao pesquisador de observar a relação entre o aluno com TEA e os colegas e com o professor no ambiente educacional. A pesquisa foi realizada numa escola particular num bairro popular da cidade de Salvador-Ba. A criança possuía quatro anos e frequentava a pré-escola.

A presente tese está organizada em quatro capítulos a contar pela introdução, assim o capítulo 2 aborda o percurso histórico da pessoa com TEA através de contos, os quais dão indícios do transtorno antes de serem descritos cientificamente, apresentam-se os casos do garoto de Aveyron e um caso descrito por John Haslan e, finalmente, o capítulo apresenta as bases científicas com seus principais pesquisadores. O capítulo 3 aborda os estudos de Vygotsky, os conceitos e sua visão da deficiência relacionando-a à criança com TEA. Ainda neste capítulo, procurou-se discutir sobre a importância da mediação do professor, prossequindo com a apresentação da mediação do professor enquanto ajuda e ajusta seu planejamento às necessidades da criança com TEA, logo após apresenta-se a interação do professor e a criança com TEA assim como a relação da criança com TEA e seus colegas.

No capítulo 4, faço algumas breves considerações sobre a criança com TEA na educação infantil, considerando a necessidade de iniciarem o processo de escolarização desde a creche e a pré-escola.

O capítulo 5 refere-se ao caminho metodológico seguido, caracterizando a pesquisa enquanto caráter qualitativo, apontando o estudo de caso e a análise microgenética como métodos utilizados. São apresentados o contexto da pesquisa e os participantes, os instrumentos utilizados e o procedimento realizado para a análise dos dados e a seleção das categorias. Nos capítulos 6 e 7 seguem a análise dos dados e são descritos os resultados encontrados respectivamente.

No capítulo 8 são feitas as considerações finais da pesquisa. Os resultados possibilitaram verificar como a criança com TEA inclusa tem o seu desenvolvimento socioemocional favorecido a partir da interação com o professor e os colegas assim como ficaram claros quais aspectos socioemocionais devem ser considerados durante a prática pedagógica para que o professor crie estratégias que possam favorecer o aluno. Ainda ressalto a importância da atividade compartilhada, realizada

durante o fazer pedagógico, com auxílio dos objetos físicos, que pode fazer com que a criança desenvolva aspectos de reciprocidade socioemocional como a comunicação verbal e não verbal.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.1 ENTRE FADAS, BRUXAS E PADRES

Ao considerar que sempre existiram pessoas com deficiência, é possível refletir que, entre elas, estivessem as crianças com o *Transtorno do Espectro Autista* (TEA), como é denominado atualmente, apesar de não possuírem nenhum defeito físico aparente, nem sempre passavam despercebidas, pois possuíam características específicas de comportamento que faziam com que pesquisadores as encaixassem também no quadro de esquizofrenia precoce ou psicose infantil.

Nessa pesquisa, trago uma reflexão acerca dos vestígios do TEA no campo da literatura. Alguns estudiosos indicam que vestígios desse transtorno são encontrados muito antes de sua descrição científica, precisamente na literatura infantil, em que estão descritos os contos de fada, as fábulas e os contos, pois são histórias que fazem parte e foram constituídas pelo imaginário popular para descrever o que, muitas vezes, ainda não se compreende nem se pode explicar de forma plausível ou cientificamente. Essas histórias muitas vezes se tratavam de “crenças muito próximas a realidade empírica” (BRAUNER e BRAUNER, 2002, p.22).

É possível observar características da criança com TEA em histórias de países europeus, africanos e na China (BRAUNER e BRAUNER, 2002). Para esclarecer esse fato, diz-se que as fadas eram vistas como seres que possuíam poderes e, muito embora as crianças atualmente as vejam como criaturas boas, nem sempre em todos os contos de fada agiam como tal. Esses seres tinham inveja da mulher humana por ser afetuosa, amável e por possuírem leite para amamentar, assim, num momento de distração da mãe, trocavam seu bebê pelo outro, tomando o cuidado de deixá-lo com as mesmas características. A mãe só notaria a troca quando a criança manifestasse mudanças no comportamento. Essa descrição se assemelha às características do autismo infantil, em que as crianças têm um desenvolvimento aparentemente “normal” até aproximadamente os três anos quando, então, iniciam as mudanças no comportamento, param de falar, não respondem às solicitações do ambiente, isolando-se.

Nos contos de fadas de cada país, as crianças que não se encaixavam nos padrões de normalidade eram denominadas de formas diferentes. Na Escócia, eram chamadas de “Sithbeire” e indicava crianças que se distanciavam da norma; na França, “Enfantes fadas” ou crianças-fadas; na Irlanda, “The Changeling” ou “Omadhaun”, crianças trocadas ou transmutadas (ROSEMBERG, 2011).

Na China, os contos que possuíam mistérios com espíritos raramente maléficos, os quais circulavam entre os homens, eram chamados de “Liao Chi Chai Yi”. Nos contos africanos também são encontrados espíritos malignos que assumem a forma humana, por conta da inveja que sentem do ser humano, sendo este o motivo para raptarem seus filhos. É possível observar que, na falta de uma explicação científica, os seres imaginários respondem às necessidades sociais de compreensão.

Em algumas das histórias encontradas por Brauner e Brauner (2002), as características dadas à criança que era colocada no lugar da outra, indicavam uma idade precoce, falta de contato com a realidade e crianças não tão afetuosas, características estas da criança com o TEA. O discurso da igreja católica no contexto das histórias indicava que haveria o roubo da alma da criança e não do corpo, e isso explicaria a indiferença ao mundo em seu redor e a falta de afeto.

Descrições como choro constante, gritos, uma alimentação voraz, desenvolvimento físico e não psíquico também foram encontradas, porém os autores ressaltam que nem todos os sintomas correspondem somente às crianças com TEA (Brauner e Brauner, 2002). No entanto, é possível encontrar nas histórias aspectos significativos que caracterizam o autismo infantil- como, por exemplo, a mudança súbita no comportamento, o isolamento e dificuldade na interação, antes dos três anos de vida, o aparecimento de birras que é composto de choros e gritos, problemas na alimentação, etc.

As histórias de fada apontam sempre para crianças pequenas e do sexo masculino, nos reportando ao quadro científico da prevalência de quatro meninos afetados com o TEA para cada menina. A mãe é julgada pela falta de atenção e indiferença para com a criança acabando por se sentir culpada por não ter percebido logo a troca realizada pela fada. Na concepção rudimentar masculina, a mãe é sempre a única responsável pelo cuidado, criação ou educação dos filhos. É

possível cruzar esses dados com o que gerou o conceito de Kanner (1943) da mãe-geladeira, segundo o qual a mãe, por não conseguir dar afeto e amor ao filho, produzia esse comportamento.

As descrições encontradas nos contos indicam um entrecruzamento de elementos reais com o imaginário de um povo e demonstram o quanto eram comuns crianças com características diferenciadas e que necessitavam de uma explicação para o fenômeno. Crianças com aspectos relacionados ao *Transtorno do Espectro Autista* foram encontradas em diversos países, porém ainda não se tinha ido para além de conclusões folclóricas do que poderia causar tais diferenças em estágio tão precoce da vida.

Nas histórias de “Branca de Neve” e “Bela Adormecida”, cuja versão mais conhecida é a dos irmãos Grimm, duas belas jovens caem em um sono profundo ou numa quase morte devido ao feitiço de uma bruxa (FRITH, 2005). Essa situação é comparada com a criança com autismo que, embora sem problema físico aparente, parece distante, ou seja, fisicamente presente, todavia afastada psiquicamente. Pode-se analisar que a criança com TEA, ao não apresentar características visíveis do transtorno, torna-se difícil para as pessoas compreenderem o seu isolamento social, considerando que estará sempre em um estado de inércia social.

As pequenas flores de São Francisco são uma série de lendas coletada no século XIV, de grande importância para a literatura mundial. Essas lendas evidenciam a tradição oral da primeira e segunda geração de são franciscanos. O que revelam essas lendas sobre a pessoa com autismo é a referência que faz a um padre que era um dos seguidores de São Francisco, cujas atitudes descritas se assemelham a uma pessoa com o *Transtorno do Espectro Autista* (FRITH, 2005). A primeira lenda conta como o padre Ginepro cortou o pé de um porco para dar a um enfermo. Esse padre parecia entender tudo de forma literal, em suas ações não demonstrava ter consciência de que as pessoas podiam ter pensamentos e crenças diferentes das suas e era incapaz de avaliar os efeitos das suas ações sobre os outros.

Características tão específicas não passariam despercebidas por gerações sem que fossem registradas de alguma forma pela sociedade. Coube, assim, à comunidade científica a pesquisa e o estudo para uma compreensão mais profunda

do fenômeno, ampla divulgação e possíveis tratamentos e intervenções nas áreas da saúde e da educação. É importante refletir que um transtorno que é descoberto recentemente não significa que começou sua evolução no presente momento. No entanto, ele só vai existir para a comunidade científica a partir de pesquisas e de comprovações dos fatos.

2.2 ALGUNS ESTUDOS DE CASO NA LITERATURA

Muito antes da identificação e descrição do TEA, outros autores já vinham se debruçando sobre o estudo das particularidades e idiossincrasias do comportamento humano que suscitaram posteriormente possíveis correlações com um quadro de pessoa com autismo.

Nos três últimos séculos, a literatura vem registrando casos com indícios de que se tratava de crianças com TEA diante de observações meticolosas de psiquiatras e médicos (BRAUNER e BRAUNER, 2002). Alguns casos mais conhecidos do que outros serviriam de referência para a análise e estudo desenvolvidos por filósofos, médicos, psiquiatras, pedagogos e pesquisadores afins.

O caso do menino selvagem Victor de Aveyron foi descrito entre o século XVIII e XIX. O menino, encontrado quase nu e com aparência não convencional por caçadores numa floresta do sul da França, virou um clássico da literatura. Um garoto de aparentemente 15 anos, que não falava e nem conseguia se expressar de outra forma a não ser pelos grunhidos e sons estranhos que emitia, não reagia a nenhum som que emergisse ao seu redor, cheirava tudo que conseguia pegar, a sua marcha era em forma de galope e andava também de quatro; seu corpo era cheio de cicatrizes e possuía um comportamento totalmente arreado para com as pessoas (FRITH, 2005; LEITE e GALVÃO, 2000).

Segundo Leite e Galvão (2000), o garoto Victor foi considerado deficiente intelectual e incapaz de aprender na visão de Pinel, já para o médico Jean-Marc-Gaspard Itard, a causa dos comportamentos diferenciados do padrão de normalidade foi a privação social que sofreu durante muito tempo de sua vida, assim assume o desafio de educá-lo e integrá-lo novamente à sociedade. É possível relacionar essa perspectiva de Itard com a concepção de Vygotsky (2007) de que o homem se constitui enquanto ser humano a partir de sua participação no contexto

histórico cultural. Uma pessoa privada do contato com a linguagem humana e dos conhecimentos e comportamentos construídos socialmente, possivelmente o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva ficará comprometida.

As descrições sobre o método utilizado com Victor e seu desenvolvimento, realizadas pelo médico Itard foram posteriormente analisadas pelo professor Pierre Joseph Bonnaterre, o que resultou no primeiro artigo científico sobre o caso do garoto de Aveyron. Na visão de Frith (2005), esse é um documento relevante para se considerar um possível *Transtorno do Espectro Autista* em Victor. Os dados foram levantados antes que houvesse qualquer intervenção educacional sistemática, assim, dentre outros extratos da pesquisa de Bonnaterre que a autora traz, destaca-se problema na interação social, parece não ter ou expressar afeto ao outro, o estar com o outro é apenas por uma necessidade, pois não percebia as pessoas ao seu redor etc (FRITH, 2005, p.49).

Mesmo depois de alguns anos sendo sistematicamente ensinado e educado pelo médico Itard, não se constatou nenhum sentimento de gratidão na relação do menino com seu tutor, não tinha consciência de que ninguém era obrigado a alimentá-lo, vesti-lo ou levá-lo para passear, assim, ainda segundo Frith (2005), as características apresentadas são sintomas de um isolamento característico do autismo.

Sabe-se que pessoas com TEA possuem dificuldade na comunicação e interação e algumas dificilmente chegam a falar. A capacidade de refletir sobre suas próprias atitudes e as de outra pessoa apresentam-se alteradas, segundo as pesquisas de Baron-Cohen, Frith e Leslie (2011). O garoto de Aveyron apresentou habilidades motoras e atenção meticulosa para, por exemplo, debulhar o feijão e separar aqueles que não serviam dos que serviam. Segundo Frith (2005), geralmente não se espera que a criança que possua a deficiência intelectual desenvolva habilidades metódicas.

Esse é um caso que levantou muitas discussões, nesse sentido, o intuito é colocar em evidência o conhecimento que os casos relatados trazem antecipadamente ao que foi comprovado posteriormente. O caso apresentado reafirma para a comunidade científica a importância que o viver e interagir em sociedade possui para o desenvolvimento do ser humano no que se refere tanto a

questões motoras quanto a questões do pensamento, da aquisição da linguagem e comunicação, da reciprocidade socioemocional etc.

O caso descrito pelo médico Sr. John Haslam em suas *Observações sobre a loucura e melancolia*, publicado no ano de 1809, leva em consideração a relação educativa do ambiente familiar sem atribuí-la alguma culpa (BRAUNER e BRAUNER, 2002). Dá importância ao relato dos pormenores trazidos pela mãe e, partir daí, observa a evolução da criança em determinado período, trazendo informações relevantes para pesquisadores posteriores.

A descrição realizada era de um menino de aproximadamente sete anos de idade, que, segundo relato da mãe, depois do nascimento tinha tremores e convulsões, com um ano contraiu sarampo e varíola. Nessa idade, era mais agitado que as outras crianças do mesmo período e dormia menos que seus irmãos. Entre as queixas das mães, o desenvolvimento físico não era o esperado para a idade assim como havia um atraso no desenvolvimento cognitivo. Começou a falar com quatro anos e com cinco anos seu progresso na linguagem era como o de um menino de três. Quando o garoto foi internado no hospital, relutou em se separar da mãe, porém de forma breve. Mostrou-se interessado no novo ambiente e explorava cada objeto que pegava, mas não fixava atenção por muito tempo. Estava sempre em movimento e logo foi inspecionar todo o prédio. Com os outros internos era agressivo, chutava e cuspiava.

Os pesquisadores Brauner e Brauner (2002) ressaltam que, cronologicamente, é o primeiro relato de caso médico que retrata uma criança que possui uma “doença mental”. No relato realizado, observa-se que foi dado espaço ao desenvolvimento da linguagem, analisando-a com precisão. Foram ressaltados aspectos referentes à memória de fisionomias, à insistência em certos rituais sem compreender o real significado, insistência em manter certos padrões de comportamento, demonstrando pouca flexibilidade, dificuldade em fazer amigos ou pouca tentativa de fazê-las, poucas demonstrações de afeto e interesse para com as outras pessoas, exceto com a mãe, respostas não tão convencionais quanto as esperadas entre outros.

A apresentação do primeiro caso de um menino com “doença mental” que nunca tinha sido descrito na história da medicina, mesmo tendo sido escrito há mais

de dois séculos, se não contribuiu trouxe ao menos considerações para discutir a caracterização do TEA (BRAUNER e BRAUNER, 2002).

Toma-se por reflexão que as histórias de fadas, os contos e casos científicos apresentam uma série de características que se assemelham entre si e aguçam a curiosidade para como eram vistas e descritas crianças que possuíam similaridades compatíveis com *Transtorno do Espectro Autista*.

As características que essas crianças apresentavam puderam ter outra análise e perspectiva a partir de Kanner (1943) e Asperger (1944), os quais conseguiram reunir, descrever e tornar públicos aspectos relevantes que deram possibilidade de categorizar o TEA e prosseguir com pesquisas mais aprofundadas.

2.3 AS PESQUISAS DE KANNER E ASPERGER E CONSIDERAÇÕES ATUAIS

Inicialmente, a palavra usada enquanto definição “autismo” deriva do grego “autos” que significa “voltar-se para si mesmo”, pois se refere a pouca interação da pessoa com as outras, um isolamento sobre si mesmo ou, em outras palavras, uma dificuldade da pessoa no contato com o mundo exterior.

O termo “autismo” foi cunhado pelo psiquiatra austríaco Bleuler para caracterizar o alheamento social de alguns pacientes, se referia a um dos critérios diagnósticos adotados para identificar pessoas que sofriam de esquizofrenia. Estes critérios ficaram conhecidos como os **quatro A de Bleuler: alucinações, afeto desorganizado, incongruência e autismo** (MESQUITA e DUARTE, 1996).

Assim, “autismo” foi utilizado nas pesquisas tanto de Leo Kanner (1943) quanto de Hans Asperger (1944), para descrever as crianças com TEA (TUCHMAN e RAPIN, 2009), em uma mesma época, porém, em continentes diferentes. Esses pesquisadores realizaram observações profundas a respeito de grupos de crianças e jovens que apresentavam sintomas semelhantes, no entanto nunca descritos nos manuais ou na relação de doenças ou transtornos até então conhecidos.

Leo Kanner, psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos, publicou em língua inglesa, a primeira pesquisa referente ao autismo no ano de 1943. O artigo teve como título *Distúrbio Autístico do Contato Afetivo* no qual observa e analisa um quadro de 11 crianças, oito meninos e três meninas afetados de tal condição. O pesquisador constatou a existência de uma nova síndrome na psiquiatria infantil,

ênfatizando a influência do ambiente externo, principalmente a relação entre mãe e bebê, dando a entender que a mãe seria a responsável pelo aparecimento do transtorno, devido à falta de afeto (FRITH, 2005).

Alguns dos aspectos descritos por Kanner em seu artigo foram essenciais para a caracterização inicial da pessoa com TEA, como “a incapacidade de se relacionar com pessoas e situações”, “uma solidão autista extrema”, “uma falha em assumir uma postura antecipatória”, “uma excelente memória em bloco”. O artigo é finalizado da seguinte forma: “estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata para formar o costumeiro contato afetivo com as pessoas, biologicamente fornecido, assim como outras crianças vieram ao mundo com *déficits* inatos físicos ou intelectuais”. (KANNER, 1943; ROSENBERG, 2011, p. 23). Esses aspectos irão compor os futuros manuais diagnósticos.

Kanner observou nas crianças, além da incapacidade no relacionamento interpessoal, atrasos na aquisição da fala e dificuldades motoras (CUNHA, 2011). Segundo Bosa (2002), em algumas crianças observadas pelo pesquisador existia o atraso na linguagem e uso não funcional da mesma, apresentavam ecolalia imediata ou tardia, uso do pronome reverso, ou seja, referiam-se a si mesmo usando a terceira pessoa do pronome e uma entonação descontextualizada, apesar disso, eram inteligentes, mesmo que não demonstrassem. A autora ressalta que, segundo Kanner, uma das características-chave no autismo seria a insistência obsessiva em manter a rotina somada à falta de habilidade no relacionamento interpessoal.

Outro pesquisador importante na compreensão e ampliação da visão quanto à variação do transtorno foi Hans Asperger, este publicou em 1944, *A Psicopatia Autista na Infância*, destacando, além das características encontradas por Kanner, as estranhas pautas expressivas e comunicativas das pessoas com autismo, as anomalias prosódicas e pragmáticas na linguagem (RIVIERE, 2004).

A pesquisa de Asperger foi publicada em alemão, vindo a ser conhecida mundialmente quando a pesquisadora Lorna Wing, em 1980, traduziu para o inglês a comunicação oral apresentada pelo pesquisador sobre as psicopatias autistas que se apresentavam na infância. (CULMINE, LEACH e STEVENSON, 2006).

As observações realizadas por Kanner ganharam notoriedade científica desde a publicação do seu artigo, promovendo, assim, diversas discussões sobre a

etiologia do que foi denominado pelo pesquisador de *Autismo Infantil* (doravante, AI). Segundo as indicações do pesquisador, o AI encaixava-se no quadro de psicose, uma vez que os exames clínicos e laboratoriais são incapazes de fornecerem dados consistentes sobre o que causariam os comportamentos diferenciados nessas crianças (ASSUMPÇÃO, 2002).

A mudança de concepção quanto ao AI não pertencer ao quadro de psicose surge, segundo Assumpção (2002, p. 16), nas pesquisas realizadas por Ritvo (1976), quando “relaciona o autismo a um *déficit* cognitivo, considerando-o não uma psicose, e sim um distúrbio do desenvolvimento”. Assim, questões biológicas passaram a ser investigadas e constatou-se que o autismo, em verdade, se trata de um “transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definidas de acordo com critérios eminentemente clínicos”. (SCHWARTZMAN, 2011, p. 37)

O autismo foi definido também como um dos transtornos do cérebro determinados multidimensionalmente, pois afeta áreas complexas do comportamento humano, sendo o autismo considerado uma disfunção de redes neurais muito bem distribuídas, que interconectam grupos dispersos de neurônios, disparados funcionalmente no cérebro (RAPIN e TUCHMAN, 2009). É importante salientar que “fatores etiológicos têm evidenciado a natureza neurobiológica do autismo” (BANDIN, 2010, p. 25), considerando-o de caráter multifatorial, o qual se originaria de uma disfunção genética cerebral ou a partir de lesões cerebrais adquiridas, porém ainda não foi comprovada nenhuma causa específica determinante.

Klim (2006, p. 54), por sua vez, também reforça o caráter multidimensional do *Transtorno do Espectro Autista* e esclarece que:

Há uma possível natureza dimensional que interconecta diversas condições mais do que as fronteiras claramente definidas em torno de rótulos diagnósticos. Este conceito de natureza dimensional apoia-se no fato de que o autismo e transtornos relacionados são os transtornos do desenvolvimento mais fortemente associados a fatores genéticos e no fato de que podem ser encontradas vulnerabilidade e rigidez social em familiares desses pacientes, mesmo que esses familiares não preencham critérios para um diagnóstico clínico. Refere-se, muitas vezes, a esses familiares como portadores do fenótipo mais amplo do autismo.

Definir critérios que orientem os profissionais no reconhecimento e diagnóstico do transtorno é essencial para que se tenha um consenso científico. Os

pesquisadores Orniz e Ritvo (1976) e Rutter (1978) analisaram e organizaram as características do autismo infantil, inicialmente, em uma tétrede, conforme segue enumerada: 1) uma incapacidade de desenvolver relações sociais; 2) um déficit no desenvolvimento da linguagem; 3) respostas anormais ao meio ambiente, em particular, estereotípias gestuais e uma resistência à mudança e 4) o fato de que os sinais de autismo aparecem antes da idade de trinta meses (apud LEBOYER, 1987).

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais* (DSM-III) foi criado em 1980, já com base multifatorial, levando em conta “as síndromes clínicas, os distúrbios específicos do desenvolvimento, as afecções físicas, as condições psicossociais e o melhor nível de adaptação e de funcionamento no ano transcorrido” (LEBOYER, 1987, p. 14).

Um fato importante a destacar são os estudos realizados por Wing e Gould (1979), pois deram origem ao conceito de Espectro Autista, ao verificarem que havia um alto índice de dificuldades na reciprocidade social, na comunicação e um padrão restrito de condutas, sem que as crianças afetadas por essas dificuldades se enquadrassem no diagnóstico propriamente dito do transtorno (BELISÁRIO, 2010). Essas características formam a Tríade dos Sintomas do Autismo.

O Espectro Autista é considerado um *contínuum* e não uma categoria única, apresentando-se em diferentes graus, o que acabou congregando-se às outras denominações ou variantes. Bosa (2002) observa que, apesar de as pesquisadoras mencionarem uma tríade de comprometimentos no espectro do autismo, tais aspectos não são dissociáveis, pois os testes realizados demonstraram que os comprometimentos que apareciam nessas áreas apresentavam-se juntos, embora com intensidades e qualidades variadas.

A tríade dos *déficits* do autismo está na base dos critérios diagnósticos usados pela *Organização Mundial de Saúde* e pela *Associação Americana de Psiquiatria*, na formulação da *Classificação Internacional de Doenças – CID 10* (1990) e no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR* (JORDAN e POWELL, 1997). Esses documentos possuem critérios diagnósticos que têm sido avaliados em questionários e testes, dando credibilidade e aceitação mundial. A vantagem que tem ao utilizar esses documentos é a padronização da terminologia, possibilitando aos investigadores que se possa identificá-los nas

pessoas com quadros clínicos semelhantes. No entanto, há também desvantagem no uso do DSM-IV, pois se baseia em dados numéricos e não leva em conta as sutilezas que a observação clínica pode mostrar com mais clareza (SCHWARTZMAN, 2011).

O conjunto sintomatológico que sugere o “transtorno autista” no DSM-IV foi subdividido em três áreas: 1) prejuízo qualitativo na interação social; 2) prejuízos qualitativos na comunicação e 3) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Cada uma destas áreas apresenta quatro critérios do desenvolvimento que estão prejudicados na pessoa com TEA (DSM IV, 1995, p. 53-54).

O “transtorno autista”, na *Classificação Internacional de Transtornos Mentais e de Comportamento* (CID-10), é considerado como um *Transtorno Global do Desenvolvimento*, caracterizado por anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas de comunicação e por um repertório estereotipado e repetitivo. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo, mas é interessante quando se consideram também os contextos sociais, culturais e históricos, as características individuais, a família, enfim, a história de vida de cada um, pois esses aspectos compõem a subjetividade da pessoa.

É possível dizer que o homem possui uma grande capacidade de desenvolver-se, no entanto, apresentando-se em graus diferentes em cada pessoa, através de expressões singulares, pois todo ser humano é capaz de produzir, usando formas diferenciadas de ação, por cada um ser, fundamentalmente, diferente (FACION, 2002, p. 20). As diferenças denotam a individualidade de cada ser, sua subjetividade e peculiaridades, traduzindo-se em uma natureza rica, multifacetada, ilimitada e pessoal.

Nesse sentido, é necessário compreender que o conjunto “Ser Humano” é complexo e só é possível compreendê-lo dentro dos contextos nos quais se apresenta, ou seja, nos espaços onde se observa a dinâmica das relações interpessoais e, conseqüentemente, socioemocionais. Mesmo havendo uma variação do transtorno, tanto o DSM-IV quanto a CID-10 orientam para o

reconhecimento do mesmo diante de três aspectos principais: comunicação e linguagem, interação social e comportamento.

Contudo, em maio de 2013, foi reformulada e lançada a quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5, 2013), no qual incluíram-se algumas mudanças significativas dos critérios diagnósticos para o autismo, agrupando as variações do diagnóstico em um “guarda-chuva”, ou seja, reuniu os vários diagnósticos ou subcategorias para o transtorno, tais como: o *Transtorno Autista*, o *Transtorno de Asperger*, o *Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação*, com excessão do *Transtorno de RETT* em apenas um diagnóstico, o *Transtorno do Espectro do Autismo* (TEA).

Atualmente, o *Transtorno do Espectro Autista* (TEA) possui dois critérios para o diagnóstico: a) *déficits* persistentes na comunicação e interação em múltiplos contextos, considerando a interligação entre os aspectos e b) padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesse ou atividade. Esses dois critérios consideram as várias manifestações do transtorno e podem ser especificados de acordo com três níveis. O nível 3, grave, sugere que seja dado apoio intensivo; o nível 2, moderado, necessita de apoio considerável e o nível 1, leve, sugere apoio, mas não tão intensos como os outros níveis (DSM-5, 2013, p. 50-52). O manual considera que, independente do nível do transtorno que a pessoa apresente, é necessário que se dê apoio nos aspectos referentes à manutenção dos *déficits* apresentados.

No que se refere ao comportamento social, a linguagem e a comunicação, não é difícil constatar que são áreas que se entrelaçam, uma vez que a linguagem abarca as outras duas áreas, de maneira que, sob o ponto de vista da interação social, fica difícil compreender uma interação sem linguagem e comunicação, seja verbal, gestual ou pelo olhar (BOSA, 2002).

A mudança na ênfase da compreensão da natureza das dificuldades ocorreu devido à compreensão de que a tríade de limitações que se apresentava apontava para o *déficit* social que era subjacente. Até então se partia do princípio de que eram as dificuldades de linguagem e comportamento do autismo que originavam as dificuldades sociais (CULMINE, LEACH e STEVENSON, 2006, p. 32). Ainda consideram que são as dificuldades de interação e de comportamento que

sustentam as dificuldades de comunicação e que estão na origem de muitas das dificuldades de comportamento.

O elenco dos *déficits* persistentes na comunicação e interação, salientados no DSM-5, denotam sua relevância para o desenvolvimento do ser humano e para o estudo de possibilidades de melhora dessa característica em pessoas com TEA a partir do momento em que lhe é dada a possibilidade de interação com os colegas, com a professora e toda sorte de pessoas no contexto escolar.

Nessa perspectiva, é ressaltado o *déficit* de reciprocidade socioemocional, que diz respeito a uma abordagem social estranha realizada pela pessoa com TEA, a “incapacidade” para o diálogo (claro que observando a variação de pessoa para pessoa); a redução de compartilhamento de interesses, as emoções ou afeto; dificuldade de iniciar ou responder às interações sociais; o *déficit* nos comportamentos comunicativos não verbais referente à comunicação verbal e não verbal com pouca integração; anormalidades em contato visual e linguagem corporal; dificuldade na compreensão e uso de gestos; falta de expressões faciais e comunicação não verbal e *déficits* no desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações que são as dificuldades de ajuste de comportamento para atender a diversos contextos sociais, dificuldades em participar de jogos criativos ou em fazer amigos e ausência de interesse em seus pares (DSM-5, 2013, p. 52).

Os aspectos apresentados se inter-relacionam e se complementam, sendo difícil compreender a pessoa com *Transtorno do Espectro Autista* tomando um aspecto como primordial e outro como secundário, ou seja, sobrepondo critérios em uma ordem de valor. Além das variações do transtorno, é necessário ressaltar que cada pessoa tem características próprias que compõem sua identidade, constituídas a partir das interações realizadas no cotidiano.

Conforme os aspectos apresentados, trago para a discussão três conceitos que vêm se destacando na literatura, como processos relevantes e cujo *déficit* dificultaria a interação e comunicação na pessoa com TEA. A reciprocidade socioemocional, a atenção compartilhada e a Teoria da Mente são conceitos importantes a serem delineados para perceber a dimensão e complexidade do processo de interação, de modo que seja possível criar estratégias que melhorem e favoreçam o desenvolvimento da criança com TEA no ambiente escolar.

Mesmo sabendo que cada um dos conceitos a serem apresentados pertencem a áreas distintas de estudo, procurou-se aqui não adotar uma linha, mas trazer aspectos significativos que nos deem subsídios para realizar a intervenção pedagógica.

2.4 O PROCESSO DE INTERAÇÃO E ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

No processo de interação se estabelecem trocas através da comunicação verbal e não verbal, em que estão presentes a linguagem, o olhar e os gestos. No entanto, percebe-se que existem outros componentes os quais utilizamos como entender as intenções e emoções que o outro possa demonstrar através de seus gestos e expressões faciais (COHEN, FRITH e LESLIE, 2011) e compartilhar a atenção a partir de um objeto ou situação (BOSA, 2002). Nesse movimento de troca, espera-se um retorno, pois se compreende que existe uma relação de reciprocidade. Na criança com autismo, observa-se um *déficit* desses aspectos dificultando a interação.

Entende-se que na interação há um movimento de reciprocidade, no qual estão presentes componentes socioemocionais referentes à solicitação de respostas tanto sociais quanto emocionais do comportamento. Assim, considera-se a reciprocidade socioemocional, enquanto uma relação de troca, que solicita do outro respostas de ordem social e emocional.

Atualmente é possível encontrar o conceito de aprendizagem socioemocional, a qual se refere a habilidades que auxiliam a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e a realizar tarefas de maneira competente e ética (ESTANISLAU e BRESSAN, 2014). Considera-se que são competências ligadas a pensamentos, sentimentos e comportamentos necessárias ao convívio social.

O aspecto da reciprocidade socioemocional encontra-se prejudicado em pessoas com TEA, porém os acessos de raiva, os gritos, os choros expressados em alguns momentos, durante a relação com o outro, podem ser caracterizados na perspectiva walloniana como emoções de origem orgânicas ainda primitivas, chamada de “afetividade orgânica” (ALMEIDA, 2008). É possível considerar que são

manifestações de emoções que requerem uma resposta para algo desejado ou até mesmo indesejado.

A emoção, segundo Wallon, possui um caráter eminentemente social, pois “fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie” (DANTAS, 1992, p. 85). É desse modo que o bebê consegue suprir sua carência fisiológica de fome, sede, dor etc e mobiliza as pessoas à sua volta através de seu choro, estabelecendo, assim, uma relação com elas.

Wallon identificou em recém-nascidos três emoções consideradas primitivas: o amor, a cólera e o medo, que representam os componentes elementares, com base nos quais se constituirão, sob um processo de condicionamento, todas as outras emoções (ALMEIDA, 2007, p. 58). No senso comum, erroneamente as pessoas acreditam que a pessoa com TEA não possa sentir ou ter emoção, mas considerando as autobiografias de pessoas com autismo, nos mostram o quanto sofrem, sentem medo e chegam a desenvolver ansiedade e depressão.

Na perspectiva da psicogenética walloniana, a emoção ocupa um amplo espaço na ação pedagógica e deve ser vista como um dos objetos de sua ação, pois parte do princípio de que a vida emocional e afetiva evolui tanto quanto a cognitiva e, por decorrência, é tão educável quanto esta (DANTAS, 1993). Assim, importa que o ambiente social, no caso a escola e seus agentes, compreendam e intermediem a relação entre as emoções e a cognição, de modo que auxiliem no desenvolvimento de funções psicológicas que possibilitem à pessoa com TEA compreender o mundo social a sua volta.

As crianças com *Transtorno do Espectro Autista* apresentam, além de dificuldade na interação, dificuldade “na percepção dos indícios não verbais das emoções, o que está relacionado ao seu nível de disfunção social” (ARAÚJO, 2011, p.188). A autora ressalta que um estado emocional não implica automaticamente na percepção da emoção, que monitorar os próprios estados emocionais é uma capacidade que o ser humano precisa aprender.

A percepção de uma emoção ativa é baseada, provavelmente, na detecção dos sinais corporais e comportamentos em combinação com a análise da situação atual, na qual ela surgiu, referindo-se também a lembranças de outras situações

vividas (ARAÚJO, 2011). O conceito de emoção, gradualmente, se torna um fenômeno mental do desenvolvimento típico. É importante o aprendizado do nomear a emoção vivida, o que é conseguido pela combinação da informação introspectiva com as próprias observações a respeito do vivido e com a informação verbal, frequentemente proveniente dos outros.

Considerando a importância da interação para o desenvolvimento socioemocional, é necessário esclarecer os conceitos apontados na literatura científica como relevantes em nossa relação com outro e que, no entanto, encontram-se prejudicados em pessoas com TEA.

2.4.1 A Reciprocidade Socioemocional

Na primeira definição sobre o autismo de Kanner, como já explicitado anteriormente, definiu o autismo como uma incapacidade inata em estabelecer o contato afetivo com o outro. Segundo Jordan e Powell (1997), atualmente se aceita o fato de um possível distúrbio da afetividade em pessoas com TEA, sendo comuns características como “isolamento”, “distanciamento”, “indiferença”, no confronto com o outro, pelo menos em certo nível. Afirmam ainda que o distúrbio emocional é resultado da dificuldade no desenvolvimento, assim seria lógico supor que um *déficit* na compreensão dos estados mentais induz a pessoa com TEA a ficar desorientada com relação às emoções do outro ou mesmo ter medo das sensações que as emoções causam em si mesma, levando-a ao isolamento e à recusa em interagir com as pessoas.

Existem comportamentos que evidenciam um compartilhamento de emoções, quais sejam: sorrir junto em resposta a uma situação comum; responder com manifestação de emoções ao comportamento do outro, que pode ser tentar fazer cócegas, contar uma piada, cantar uma canção ou atuar em um espetáculo; colher as emoções do outro, a sua motivação e adaptá-la às suas próprias emoções, por exemplo; ficar triste em face da tristeza do outro; utilizar expressões faciais de emoções como instrumento de troca social (XAIZ e MICHELI, 2001, p.47). O que parece ser para nós atitudes normais do cotidiano, que não se dão muita importância, tem, na realidade, uma influência muito grande em nosso desenvolvimento social. Esses comportamentos fazem parte da comunicação não

verbal e possuem muitas informações importantes que dependem da capacidade simbólica e de inferência.

Considera-se que a criança com TEA, de fato, tende a ter a percepção do nível de excitação daqueles que a rodeiam, porém é incapaz de distinguir estados emocionais sutis e de determinar até que ponto são negativos ou positivos. Assim, pode ser difícil para a criança com TEA reconhecer quando alguém está furioso, triste, zangado ou transtornado (SIEGEL, 2008).

Eu não tinha nenhuma sensibilidade para as relações das pessoas à minha volta. Quando meus pais começaram a ter problemas no casamento, minha irmã Jean sempre me perguntava se eu achava que eles iam se divorciar. “Claro que não”, respondia cheia de certeza. Já que eles não gritavam um com o outro na minha frente, eu era incapaz de perceber sinais sutis de atrito entre os dois. (TEMPLE GRANDIN, 1999, p.58).

Essas palavras denotam a dificuldade em interpretar o contexto social a partir da pouca percepção dos sentimentos do outro. Esse tipo de comportamento se explica pela não compreensão das pessoas com TEA sobre como as pessoas se sentem (BARON-COHEN, 2011). Isso não significa que elas não possuam sentimentos, mas que, muitas vezes, têm dificuldade em compreendê-los, não conseguindo categorizá-los e reconhecê-los em sua forma mais simples.

A reflexão de pessoas que possuem o TEA e conseguem se expressar é muito reveladora como, por exemplo, “quanto mais eu tomava consciência do mundo em minha volta, mais o temia. As pessoas eram minhas inimigas e sua arma consistia em procurar me ferir” (DONNA WILLIAMS, 2012, p. 31). Assim, é possível considerar que decifrar o mundo à nossa volta, para pessoas com autismo é complexo, pois exige reconhecer os sentimentos e emoções assim como processar o conjunto de informações que nossos sentidos nos oferecem, o que pode causar medo e pânico.

Nota-se que os estímulos provocados pela interação na pessoa com TEA desorienta-os e leva-os a fugir do contato com o outro pelo medo que as sensações causadas pelas emoções provocam, mas isso não significa que essas pessoas possuam uma blindagem contra tudo que a relação com outra pessoa possa causar.

Estudos recentes comprovam que nem todas as crianças com TEA possuem aversão ao toque ou se refugiam no isolamento e alguns, ao contrário do que ainda é encontrado na literatura, podem buscar o contato físico, inclusive de uma forma

intensa, mas não “pegajosa” (CAPPS, SIGMAN e MUNDY, 1994 apud BOSA, 2002). Ainda ressaltam que existem evidências de que a criança com autismo desenvolve o comportamento de apego em relação aos pais, porém de uma forma diferenciada.

Em pesquisa realizada sobre as competências socioemocionais em crianças com TEA, teve como objetivo avaliar as competências quanto ao reconhecimento visual de emoções em faces em crianças com e sem o transtorno, e verificou-se que os resultados do reconhecimento facial de emoções no grupo experimental e no grupo controle não se diferenciaram estatisticamente (BAPTISTA, 2012). Porém houve uma grande variabilidade nos resultados obtidos pelo grupo experimental, o que levou a pesquisadora a concluir que, embora o diagnóstico seja o mesmo, as crianças com TEA apresentam características que as diferenciam entre si.

Uma importante contribuição para a compreensão do aspecto socioemocional em pessoas com TEA vem da *Teoria Afetiva* de Hobson. Esse pesquisador coloca as relações interpessoais como o berço do pensamento, ou seja, o engajamento social com o outro é fundamental para o desenvolvimento dos processos mentais e possui as emoções como veículo de ligação entre a mente de uma pessoa e a outra (ARAÚJO, 2011).

A teoria afetiva pressupõe que o autismo surge de uma disfunção primária do sistema afetivo, o qual indicaria a dificuldade que essas pessoas possuem em interagir emocionalmente. Desse modo, os estados mentais não seriam reconhecidos assim como levaria a inabilidade em abstrair e simbolizar, ou seja, os *déficits* no reconhecimento da emoção e na habilidade de utilizar a linguagem, de acordo com o contexto social, seriam consequências da disfunção afetiva básica, a qual impediria a criança de viver a experiência social intersubjetiva, dificultando a percepção, resposta e inferência à linguagem corporal (BOSA e CALLIAS, 1999).

A teoria de Hobson enfatiza que a falta de conexão emocional da criança com TEA é devastadora por si e implica sobre sua capacidade de pensar. As raízes do pensamento provêm da experiência individual de uma pessoa com a(s) outra(s), o que é necessário para a compreensão de que existe algo a ser partilhado e comunicado, mas se a conexão intersubjetiva não acontece pode prejudicar a função do significado da linguagem (ARAÚJO, 2011).

Na teoria postulada por Hobson, o sentimento de conexão com os outros, ou seja, a intersubjetividade não se aprende através da compreensão cognitiva dos estados mentais dos outros, e essa posição contradiz o postulado de Baron-Cohen sobre o *déficit* na *Teoria da Mente* (JORDAN e POWELL, 1997). O pesquisador confere, assim, importância de se ter segurança nos relacionamentos de apego, defendendo sua influência na capacidade de a criança se relacionar com outra pessoa em um nível mental, ressaltando que é na interação que a criança se torna capaz de se relacionar com o mundo, mediante modos próprios e torna-se capaz de ser sensível à vida mental das outras pessoas.

2.4.2 A Atenção Compartilhada

O processo de interação social envolve habilidades como a atenção compartilhada, a empatia, o reconhecimento das expressões faciais, a falsa crença, a antecipação, o faz de conta e a autopercepção, as quais são necessárias para que o indivíduo perceba e compreenda os sinais sociais e possa interagir de forma adequada, envolvendo, assim, a comunicação e a linguagem (VELLOSO, DUARTE e NEGRÃO, 2016). Pesquisadores como Mundy, (1987), Tomasello e Farrar (1986) e Dawson (2004) consideram que a atenção compartilhada seja pré-requisito para grande parte da aquisição da linguagem, sendo este um fator que prediz a habilidade de linguagem concomitante (TUCHMAN, 2009).

Analisando as possibilidades que a interação da pessoa com TEA no espaço escolar é capaz de proporcionar, destaca-se a atenção compartilhada, pois possui implicações no processo de ensino e aprendizagem em que é necessário partilhar a atenção tanto com os objetos de aprendizagem quanto com as situações sociais que se estabelecem no contexto.

A capacidade de atrair e/ou direcionar a atenção faz parte do desenvolvimento considerado normal das respostas sociais que o contexto solicita, no entanto as crianças com TEA, em graus diferenciados, apresentam dificuldade para a habilidade de compartilhar a atenção.

A atenção compartilhada é definida como comportamentos da criança que envolve atitudes de comunicação verbal, não verbal e de contato ou desvio do olhar para o compartilhamento de uma experiência. Essa habilidade pode ser realizada de

forma intencional ou automática, com o intuito de partilhar um evento social e possui estreita relação com o desenvolvimento da capacidade simbólica, sendo este um dos primeiros comportamentos sociais do ser humano no seu desenvolvimento neurobiológico (MUNDY e SIGMAN, 1989 apud VINIC e VELLOSO, 2011).

Ainda no sentido de ampliar a visão sobre a habilidade em discussão, Xaiz e Michele (2001) explicam que a atenção compartilhada possui algumas características que são observáveis nas pessoas que possuem essa habilidade, como, por exemplo, a alternância do olhar entre o que se observa e a outra pessoa, se percebe também um acompanhar do olhar para a indicação do outro, geralmente acompanha para onde o outro está olhando e olha-se na mesma direção; o ato de apontar é extremamente significativo para mostrar ou para pedir, levar um objeto até o outro para fazê-lo ser visto etc. Observa-se, assim, que no processo de compartilhar existe um jogo social, o qual possibilita que haja uma coordenação de interesses e desejos partilhados e entrelaçados entre o seu próprio e o do outro. É nesse movimento que se percebem as dicas sociais sendo implementadas desde o início da vida.

Os jogos sociais são muito importantes para o desenvolvimento da atenção compartilhada, pois quando um bebê realiza uma atividade repetidamente passa a entender as demandas e as formas apropriadas de comunicação determinadas pela cultura, uma vez que a repetição da ação facilitaria o desenvolvimento da comunicação intencional (BOSA, 2002). Compreende-se, a partir dessa premissa, a necessidade de enfatizar e estabelecer jogos sociais com mais frequência para educandos com autismo, principalmente nas etapas iniciais do ensino.

É na ação de compartilhar que se dá o desenvolvimento da capacidade simbólica, é durante as atividades conjuntas que as crianças começam a perceber que outras pessoas têm reações diferentes das delas frente às mesmas situações, ou seja, as crianças descobrem que as pessoas possuem interpretações diferentes para o mesmo evento. A partir do compartilhamento da atenção, a criança observa que pode atribuir mais do que uma representação a uma pessoa e cada vez mais passa a trocar com o parceiro tais descobertas, utilizando-se de diferentes canais de comunicação (BOSA, 2002).

É importante que a atenção compartilhada seja compreendida para além de processos neurobiológicos, ou seja, de forma interdependente e articulada com o contexto no qual a criança está inserida, uma vez que, como já explicitado, se trata de um conjunto complexo de ações que tem o seu desenvolvimento iniciado desde os primeiros anos de vida na dinâmica de interação que envolve a linguagem, os gestos, as intenções, os desejos, as emoções, a capacidade simbólica etc.

A criança deve ser estimulada desde quando entra na educação infantil a compartilhar a atenção seja com a professora ou com os colegas, para os objetos dos quais se fala, a brincar, jogar, discernir e compreender as emoções envolvidas no processo dialético. Os espaços dos centros de atendimento educacional especializado e salas de recursos multifuncionais são importantes para o desenvolvimento dessa habilidade.

Segundo Bosa (2002), a capacidade de atenção compartilhada deve ser mais discutida a partir dos seus fundamentos epistemológicos, quais sejam das noções de intencionalidade e seu papel na comunicação. Dessa forma, ressalta que não deve ser compreendida enquanto competência interna da criança independente do contexto familiar. Assim, a partir das considerações de alguns teóricos, a pesquisadora ressalta o reducionismo existente ao tratar a interação de forma simplória, ou seja, “como um conjunto de respostas discretas a eventos prévios igualmente discretos”. A pesquisadora considera, também, a natureza auto-organizadora dos sistemas de desenvolvimento que emergem da relação mãe-bebê e a importância do contexto sociocultural para esse processo.

Faz-se necessário ressaltar a importância dos agentes parentais, educacionais e outros profissionais no processo de interação para o desenvolvimento qualitativo dos aspectos sociais prejudicados em crianças com TEA. A dificuldade em compartilhar a atenção pode gerar uma falta de interesse em dividir informações com o interlocutor sobre determinado objeto, ação ou mesmo sobre outra pessoa. Depreende-se daí a importância do mediador que compreenda a situação e direcione o processo de tal maneira que envolva a pessoa com TEA no ato de compartilhar.

Na pesquisa realizada por Menezes e Perissinoto (2008) sobre a *Habilidade da Atenção Compartilhada em Sujeitos do Espectro do Autismo*, buscou-se avaliar

essa habilidade em diferentes contextos e com diferentes interlocutores. Participaram vinte pessoas diagnosticadas como autistas ou com a Síndrome de Asperger sem outros transtornos, de acordo ainda com o DSM-IV, com idades entre quatro e doze anos, utilizando-se de situações semidirigidas com o fonoaudiólogo e interlocutores familiares. Como resultado, notaram modificação na forma como as pessoas com TEA compartilharam a atenção, verificou-se que a intervenção de um adulto aumentou a ocorrência da habilidade enfatizada, principalmente em resposta, e, por fim, constatou-se que, apesar de a atenção compartilhada estar comprometida em pessoas com TEA, ela não está totalmente ausente.

A atenção compartilhada tem caráter importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem, porque a criança não está simplesmente interessada no objeto, ela está interessada também na atitude da outra pessoa com relação ao objeto, pois essa ação oferece muitas oportunidades de aprender, no momento em que não está somente compartilhando interesses, mas está colhendo indícios do que a outra pessoa sente (FRITH, 2005). Assim, essa habilidade é importante não só em termos de desenvolvimento social, mas reveste também importantes implicações para o ensino e aprendizagem, onde partilhar informações com o outro é, sem dúvida, muitas vezes, tida como algo provável, mesmo em pacientes que têm graves dificuldades de aprendizagem (JORDAN e POWELL, 1997).

A forma como as crianças com TEA comunicam suas necessidades e seus desejos não é imediatamente compreendida, pois geralmente é utilizado como parâmetro o sistema de comunicação convencional, assim, seria necessário um olhar mais cuidadoso e uma escuta sensível para que se descobrisse o grande esforço que essas crianças fazem para serem compreendidas (BOSA, 2002).

2.4.3 A Teoria da Mente

Para delinear do que se trata a *Teoria da Mente*, é importante, inicialmente, pensar que, quando se está diante de uma criança e esta aponta para o copo em cima da mesa, infere-se que queira o próprio copo ou alguma coisa que esteja dentro dele, água, por exemplo, ou quando se está numa sala onde as pessoas começam a ficar inquietas, deduz-se que estejam com calor e talvez queiram que

ligue o ventilador ou o ar condicionado. Do mesmo modo, se dentro de um ônibus, uma pessoa olha de modo desconfiado ou estranho para um lado e para o outro, pode-se pensar que se trata de alguém fugindo de alguma coisa, procurando uma pessoa ou querendo que chegue logo o ponto do ônibus para descer ou até mesmo que se trate de um assaltante querendo fazer uma vítima dentre outras hipóteses.

Todas essas situações podem gerar na pessoa sentimentos e emoções que as despertam para algum fato, o que requer uma capacidade de análise e interpretação, percepção, reconhecimento de expressões faciais e determina a forma de comportamento com relação a si próprio e ao outro.

Essa capacidade foi denominada de *Teoria da Mente* por Premack e Woodruff (1978), os quais introduziram o termo nas ciências cognitivas e consideraram que uma pessoa que tem essa habilidade consegue atribuir estados mentais para si mesma e para os outros e que um sistema de inferências desta natureza é visto como uma teoria porque tais estados não são diretamente observáveis e o sistema pode ser usado para fazer previsões, teorizações sobre o comportamento dos outros (CAIXETA E CAIXETA, 2005, p.14).

Baron-Cohen (1985) ressalta que os estudos realizados levam a refletir sobre quais seriam os percursos do desenvolvimento da *Teoria da Mente*, assim traz um modelo explicativo, no qual postula a existência de quatro módulos cerebais independentes entre si, mas que interagem para produzir o sistema de “leitura mental”, seriam eles: o módulo detentor de intencionalidade, detentor da direção do olhar, o mecanismo de atenção compartilhada e o mecanismo da *Teoria da Mente* (CAIXETA e CAIXETA, 2005, p. 15).

Tager-Flusberg e Sullivan (2000) dizem que dois subsistemas compõem a *Teoria da Mente*: o socioperceptivo, que possibilita a pessoa inferir os estados mentais a partir de informações da expressão facial, o tom de voz e o movimento das pessoas e o reflexivo, o qual permite o raciocínio sobre os estados mentais e o comportamento das pessoas integrando os dados perceptivos. Desse modo, postulam que algumas habilidades de sociopercepção são desenvolvidas até os dois anos enquanto o subsistema sociocognitivo começa a partir do segundo ano e vai até findar os anos pré-escolares (SOUZA e VELLUDO, 2016 p. 45).

É possível constatar que os bebês estabelecem relação com a mãe através do olhar, preferem estímulos que lembram rostos, preferem ouvir a voz humana e são mais responsivos à voz de suas mães do que outros sons. Assim, há uma predisposição inata que facilita a interação e faz com que aprendam sobre o universo social no qual se inserem (SOUZA e VELLUDO, 2016).

A capacidade de inferir sobre fatos e acontecimentos é desenvolvida na infância, pois são nos primeiros anos de vida que vários processos cognitivos colaboram para o desenvolvimento da cognição social (WELLMAN, 2014 apud SOUZA e VELLUDO, 2016). Alguns pesquisadores postulam que ao redor dos dezoito meses de vida essa habilidade começa a se tornar perceptível, para outros emerge e se sedimenta ao redor dos quatro até os seis anos de idade (BARON-COHEN, 1985; WIMMER e PERNER, 1983 apud CAIXETA, 2005).

Assim, é importante entender que, de posse desse sistema, a pessoa é capaz durante o processo da comunicação e interação social entender o jogo de imitação, o faz de conta, a ironia, a dissimulação, o sofrimento e todos os “jogos sociais” implícitos em um contexto, ou seja, consegue dar sentido ao comportamento alheio e prevê-lo. Nesse sentido, para inferirmos sobre os estados mentais de outras pessoas é necessário que estejamos com uma habilidade que nos permita desenvolver uma medida daquilo que pensam e desejam (CAIXETA, 2005).

Baron-Cohen, Alan Leslie e Uta Frith (2011) publicaram um artigo no qual verificaram que as pessoas com autismo possuem um comprometimento na capacidade de inferir os estados mentais do outro, ou seja, um comprometimento no desenvolvimento da *Teoria da Mente*. Os pesquisadores observaram que, das crianças com TEA que participaram da pesquisa, 80% não superavam o teste “Sally and Anne” e dos “Smarties” que envolvia a *Teoria da Mente*, porém a maioria das crianças de quatro anos com desenvolvimento típico conseguia resolvê-lo com facilidade, o que não dependia de possuir retardo mental ou dificuldade de aprendizagem, pois observaram que grande parte das crianças com Síndrome de *Down*, que também faziam parte do grupo controle, responderam corretamente às perguntas. O conceito de *Teoria da Mente* utilizado pelos pesquisadores é baseado nos estudos do filósofo Daniel Dennet e dos pesquisadores já citados Premack e Woodruff.

A *Teoria da Mente* permite compreender o comportamento dos outros, mas quando há um *déficit* nessa habilidade, os comportamentos dos outros desorientam, parecem inexplicáveis até mesmo perigosos e, como consequência, a criança com autismo se fecha em si mesma e evita o ambiente social que a circunda (COHEN, 2011, p. 8).

A pessoa com *Transtorno do Espectro Autista*, segundo Beyer (2002), possui limitações na capacidade de analisar, interpretar e reinterpretar as diversas situações em que as relações socioemocionais envolvem-na diariamente, seja de conflito ou não. Ainda segundo esse pesquisador, considera-se que, na maioria das situações, a pessoa com TEA não reconhece expressões de emoção ou sentimentos como alegria, tristeza, raiva etc porque os estados mentais correspondentes a essas vivências são difíceis de decifrar. O explicitado demonstra a existência de dificuldade da pessoa com TEA em reconhecer e utilizar seus próprios estados mentais para refletir sobre como as outras pessoas pensam ou sentem diante das circunstâncias da vida.

A dificuldade na representação mental não está limitada às situações de assimilação de conhecimento informativo ou em situações de aprendizagem formal, mas, talvez, mostre-se mais frágil exatamente na área em que é mais identificada com o autismo – a das relações humanas (JORDAN e POWELL, 1997). Nesse sentido, a partir da premissa da inter-relação dos aspectos sociais, emocionais e cognitivos no pensamento e na aprendizagem, há, nas crianças com autismo, uma forma de quebra desse encadeamento, isto é, a partir da dificuldade na representação mental em entender o que os outros estão pensando e sentindo, a criança com autismo não consegue interpretar cognitivamente as mensagens socioafetivas dos demais integrantes do seu grupo social (BEYER, 2002, p. 112).

Apesar das considerações traçadas sobre a *Teoria da Mente*, é preciso estar atento às possibilidades de compreensão que a pessoa com TEA venha a possuir das atitudes dos outros e das suas próprias, pois, segundo Temple Grandin (1999), é um equívoco quando dizem que as crianças com autismo não apresentam reação nenhuma às outras pessoas. Nesse sentido, é importante refletir sobre como a pessoa com TEA percebe uma situação e como se sente. O trecho a seguir faz parte da autobiografia de uma pessoa com autismo.

Naquele ano, minha mãe me matriculou no jardim de infância. Foi a primeira vez que fui colocado junto a crianças que não conhecia. Mas nem tudo correu bem. Inicialmente eu estava animado. Assim que vi as outras crianças quis brincar com elas. Eu queria que elas gostassem de mim, mas elas não gostaram. O que tinha de errado comigo? Havia uma menina, Chuckie, que também se interessava por caminhões e trens, como eu, e achei que devíamos ter muita coisa em comum. No recreio, fui até ela e dei uns tapinhas em sua cabeça. Minha mãe havia me mostrado como afagar meu *poodle* na cabeça, para fazer amizade com ele. [...] Plaft! Ela me acertou! Surpreso, eu fugi. Não deu certo, disse a mim mesmo. Acho que devo afagar ela mais um pouco. Vou usar um pedaço de pau, assim ela não poderá me acertar de novo, porque vou ficar mais longe. Mas a professora interveio... “John, deixe a Chukie em paz!”. A gente não machuca as pessoas com um pedaço de pau. (ROBISON, 2008, p. 22-3).

Observa-se que Robison não consegue fazer uma interpretação do contexto e adequá-lo à situação de amizade para seres humanos, assim realiza a mesma ação de fazer amizade com o cachorro para uma pessoa. Segundo Tuchman (2009), quando se trata de pessoas com autismo consideradas de alto funcionamento, esta compreende o que a outra pessoa pensa, mas não é capaz de inferir pistas sociais sutis a partir das expressões emocionais e de comportamento.

É cientificamente comprovada a existência de um comprometimento neurobiológico, mas é preciso considerar o contexto e os vínculos que são estabelecidos pela criança durante a sua vida, pois esses podem suscitar-lhes reflexões, mesmo que não consiga expressá-la naquele momento.

Ao considerar os comprometimentos que uma grande parte das pessoas com TEA apresentam nos aspectos explicitados, é possível refletir sobre a importância da interação e dos vínculos que se estabelecem nos âmbitos educacional e familiar, pois enquanto espaços que possibilitam uma vivência rica em sentidos, emoções e ações são essenciais para o desenvolvimento das formas de pensar e perceber o outro e a si mesmas. Desse modo, a interação nesses contextos poderia auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem socioemocional.

3 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VYGOTSKY PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

3.1 OS ESTUDOS DE VYGOTSKY SOBRE A DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES PARA A CRIANÇA COM TEA

Conforme discutido no capítulo anterior, a criança com o *Transtorno do Espectro Autista* apresenta um conjunto de características que podem dificultar o processo de interação, conforme os níveis do transtorno. Desse modo, podemos encontrar desde crianças que se isolam, não falam, possuem dificuldade em tocar ou serem tocadas, até aquelas crianças que conseguem interagir, mas de forma estranha, ou seja, diferente do habitual, daquele comportamento que é considerado dentro do padrão, podem falar e brincar de uma maneira peculiar etc. (WING, 1998).

Considera-se nesta tese a concepção de Vygotsky, de que não é possível conceber funções mentais fixas e imutáveis, uma vez que se compreende o cérebro enquanto um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento pode se adequar e seres moldados no decorrer da história da espécie humana e do seu desenvolvimento individual (OLIVEIRA, 1992). Uma vez não existindo funções mentais fixas, a criança com autismo tem a possibilidade de apreender formas culturais de comportamento quando em confronto com o conjunto de instrumentos e signos produzidos socialmente.

Instrumentos e signos funcionam como meios auxiliares para solucionar problemas que se apresentam na dinâmica social. Desse modo, o homem ao fazer uso de meios artificiais para solucionar problemas, impulsiona e transforma as funções psicológicas, sendo que o uso de instrumentos aumenta o poder de ação sobre as atividades do pensamento que lhes venham ser solicitadas, em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VYGOTSKY, 2007, p.56). Assim, a criança com autismo pode desenvolver suas funções mentais superiores a partir de experiências práticas que o contexto venha lhe possibilitar.

A necessidade social de se comunicar, expressar seus desejos, sentimentos e anseios faz com que o homem crie e utilize um conjunto de sistemas de signos, os

quais podem ser sensoriais, gestuais, escritos, verbais etc para estabelecer de alguma forma sua relação com o mundo.

Funções psicológicas superiores são atividades cerebrais mediadas por instrumentos e signos, que possibilita organizar e produzir formas novas de comportamento. Existe, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, uma lei básica: inicialmente aparece como atividade coletiva ou social (interpessoal) e depois como atividade individual (intrapessoal) (VYGOTSKY, 2010).

Vygotsky considera que uma deficiência desafia, enfraquece, mina o organismo e suas atividades, mas justamente porque dificulta o funcionamento do organismo pode fazer o efeito contrário, agindo como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções do organismo, ativando-o, despertando-o, para redobrar a atividade que possa compensar o defeito e superar a dificuldade (COSTA, 2006, p. 23). Ou seja, as próprias características do transtorno funcionam como estímulo para que o desenvolvimento se dê por outras vias, ocorrendo, assim, uma transformação no comportamento e na capacidade cognitiva da pessoa.

Diante do exposto acima, é possível refletir que os comportamentos da criança com autismo é resultado de um conjunto de reações provenientes de sua experiência com os aspectos do transtorno. É necessário considerar a afirmação de Vygotsky de que a pessoa com deficiência tem possibilidade de compensá-la a partir da ampliação das experiências sociais. A pessoa com transtorno necessita de oportunidades sociais para desenvolver formas de reorganizar e ressignificar seu comportamento para realizar atividades e ações requisitadas nos contextos pelos quais perpassa durante a vida (VYGOTSKY, 2011, p. 863).

Nas observações de Vygotsky,

[...] se uma criança demonstrasse certa incapacidade para lidar com determinada área, ou se demonstrasse um entendimento insuficiente dessa área, todos os esforços deveriam ser concentrados exatamente nessa deficiência para compensá-la. (VAN DER VEER e VALSINER, 1991, p. 356).

Assim, se a criança com deficiência, no caso desta pesquisa, se a criança com TEA, tem dificuldade em desenvolver conceitos abstratos, não devemos deixar de trabalhá-los, pois podem perder os resquícios desse pensamento ao enfatizarmos formas de pensamento baseados no método direto – utilizando somente conceitos concretos (VYGOTSKY, 2010, p. 481). Esse conceito pode ser aplicado, por

exemplo, ao comportamento de isolamento que algumas crianças com autismo apresentam, por exemplo, deixar a criança sozinha porque “não quer” interagir, não possibilita que desenvolva funções cognitivas que possam levá-la a superar esse comportamento.

É possível observar em estudo sobre a inclusão de crianças com autismo na educação infantil, realizado por Chiote (2013), a mudança no comportamento de uma criança com autismo de cinco anos, que não falava, não brincava, pouco olhava para o outro e nem interagia nas situações propostas, a partir de um trabalho pedagógico sistemático e intencional em que foram criadas possibilidades de interação. Pelo fato de a criança se isolar, inicialmente a professora intervinha isoladamente e fora do grupo, o que não favorecia o desenvolvimento do sentimento de pertença, reforçando o ato de isolar-se e deixando de possibilitar o desenvolvimento de novas funções psíquicas.

Em um estudo realizado por Lemos, Salomão e Ramos (2014) foram analisadas as interações sociais de crianças com o TEA em contexto escolar, considerando a mediação das professoras. Quarenta e duas crianças fizeram parte do estudo, das quais quatro delas tinham o diagnóstico de espectro autista, entre três e cinco anos de idade, e com quatro professoras de duas escolas regulares particulares. Foram levantados e analisados os comportamentos da criança com o TEA a partir da frequência, assim notaram que as crianças que demonstraram mais comportamentos de esquiva ou isolamento eram justamente aquelas que estavam a menos tempo na escola e que possuíam, por conta disso, poucas experiências interativas em grupo.

A partir das considerações e análises trazidas pelas pesquisas, reafirma-se a necessidade de a criança com TEA participar do contexto escolar o quanto antes, de modo que possa presenciar, perceber e observar outras formas de agir e ser incentivada através de estratégias pedagógicas.

Segundo Vygotsky (2011), a criança deixada “à sorte” em seu desenvolvimento natural dificilmente conseguirá absorver as construções histórico-culturais, ou seja, passar pelo desenvolvimento cultural. Mesmo porque a sociedade não foi pensada e organizada para atender às especificidades das pessoas com deficiência. Por isso, elas não conseguem se relacionar de maneira fácil e

harmônica com a estrutura das formas culturais existentes (VYGOTSKY apud VEER e VALSINER, 2009, p. 87).

O princípio fundamental da educação das pessoas com TEA seria a compensação das formas deficitárias de seu desenvolvimento cognitivo a partir da ampliação das experiências sociais. Crianças com autismo, deixadas fora do processo educacional, não têm possibilidade de usufruir do conhecimento histórico e sistematizado do qual a escola dispõe, de modo que favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O conceito de compensação apresentado por Vygotsky (2011) refere-se a outras formas de processamento cognitivo e realização da atividade que garantam o desenvolvimento. Ou seja, a pessoa que possui um transtorno, por exemplo, pode utilizar outras vias de apreensão do mundo e de expressão, uma vez que as que se apresentam não estão íntegras ou formadas, assim conseguirá se relacionar com o mundo (COELHO, BARROCO e SIERRA, 2011).

É importante considerar aspectos como utilizar a pessoa como instrumento para abrir uma porta, como forma de solucionar um problema ou aplicar corretamente em um contexto a fala ecológica ou mesmo pegar na mão do professor e fazê-lo desenhar ou tracejar uma letra para que consiga cobri-la sozinho. Essas são estratégias que poderíamos chamar de caminhos diretos, utilizadas pela pessoa com autismo para responder às solicitações do contexto social. O caminho direto são formas mais simples de resolver determinado problema sem precisar, necessariamente, utilizar o conhecimento produzido historicamente (VYGOTSKY, 2011, p. 864).

De acordo com Vygotsky, o potencial de desenvolvimento para crianças com deficiência deveria ser buscado na área das funções psicológicas superiores, uma vez que se desenvolvem na ação mútua social por meio do uso de meios culturais. Nesse sentido, importante o esforço em ajustar esses meios culturais às diferentes necessidades dessas crianças (apud VAN DER VEER e VALSINER, 1991).

Passamos, então, a analisar que determinados comportamentos da pessoa com autismo podem ser compreendidos enquanto possibilidades indiretas criadas por eles próprios para atingir um objetivo e compensar os aspectos que apresentam

dificuldade. No entanto, a ajuda do outro cultural é necessária para dar significado a esses comportamentos.

Enfim, a conclusão que Vygotsky chega sobre a história do desenvolvimento cultural da criança “anormal”, em relação à educação e que pode auxiliar a práxis na sala de aula, é que há uma divergência entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento, que a criança sozinha não consegue ultrapassar. Desse modo, a educação ajuda “criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VYGOTSKY, 2011, p. 867).

3.2 A MEDIAÇÃO COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A escola é responsável por garantir o acesso a conhecimentos acumulados e organizados historicamente. Vygotsky (2007) considera que a educação é um meio pelo qual o homem adquire conhecimento ao mesmo tempo em que garante a perpetuação da cultura.

A práxis pedagógica pressupõe uma atividade que envolve pessoas que, por sua vez, mediam o acesso ao conhecimento através de instrumentos criados culturalmente pelo homem (VYGOTSKY, 2007). Existe, nesse movimento, um conhecimento mais elaborado e sistematizado por parte do professor que, através da sua experiência na práxis, possibilita ao aluno oportunidades para que seja desencadeado um bom desenvolvimento cognitivo.

A criança, ao confrontar-se com situações-problema e receber uma ajuda qualitativa do professor, reorganiza seu pensamento para superação do problema e o generaliza em outras situações, ou seja, pode retomar o caminho percorrido para se chegar a um resultado. A mediação é um aspecto que está implícito na atividade pedagógica e merece atenção especial, devido à força presente nos instrumentos mediadores que utiliza e que impelem o homem ao desenvolvimento.

A princípio, é importante entender a mediação enquanto categoria filosófica proposta Hegel, pois possui como principal característica a dialética, concebida como veículo real da história, no momento em que a dinâmica das contradições emerge e, ao mesmo tempo, se articula com os fatos reais da vida em sociedade

(LUKÁCS, 2010). Observa-se que existe um movimento natural e real em circunstâncias sociais, característico da categoria de mediação, assim sendo, trata-se da razão humana de como o homem media suas ações na sociedade.

Hegel descreve a mediação como movimento contraditório e de forças inerentes ao desenvolvimento sócio-histórico-cultural da humanidade (LUKÁCS, 2010). Assim, é possível considerar que os espaços sociais, diante da atividade intensiva do homem e de suas elaborações e reelaborações conceituais, produzem conhecimento, os quais são transmitidos historicamente.

O espaço educacional possui, enquanto processo dinâmico, a atividade pedagógica, ação esta carregada de simbologias e conteúdos históricos, que modificam o homem e contribuem para o seu desenvolvimento psicossocial. É durante a práxis que a mediação é realizada em condições que variam de acordo com cada contexto, no entanto seus principais elementos continuam presentes: a linguagem, enquanto ato comunicativo, e os instrumentos históricos que podem ser os mais variados recursos pedagógicos como, por exemplo, o lápis e o caderno. No entanto, é importante observar que os gestos e expressões e o tom de voz que o professor utiliza também estão envolvidos nessa prática.

Seguindo a linha de pensamento de Pimentel (2007), a concepção de mediação se assemelha à concepção de educação trazida por Vygotsky, a qual se caracteriza pela influência e interferência planejada, intencional e consciente sobre os processos naturais de crescimento da criança. Nesse processo, os instrumentos interferem regulando as ações sobre os objetos, modificando a natureza; quanto ao signo, este regula as ações sobre o psiquismo da pessoa (REGO, 2009, p. 50).

Segundo Pino (1995), a atividade é instrumental e isso significa dizer que ela é sempre mediada por instrumentos criados pelos homens, em função da natureza das ações por ele planejadas, a partir da necessidade que apresentam. Os instrumentos podem ser classificados de duas maneiras: em técnicos, que são aqueles criados para agir sobre e modificar a natureza ou realidade material e os semióticos, que são os sistemas de signos criados para a comunicação entre os seres humanos e para a representação da realidade.

A atividade educacional, enquanto ação mediada, se relaciona com os instrumentos apresentados, uma vez que é inerente a esse processo o uso dos

signos durante a comunicação entre o professor e aluno e os instrumentos de caráter pedagógicos, criados e planejados para atender às necessidades das crianças.

É na relação do homem com o mundo que se observa o movimento que a mediação produz. Utilizando os instrumentos e símbolos desenvolvidos pela cultura, o ser humano é capaz de criar as formas de agir e de modificar a sociedade distinguindo-se de outros animais (OLIVEIRA, 1992, p. 24). Esses instrumentos e símbolos são absorvidos pela pessoa que está imersa em uma cultura e nos seus diversos sistemas de estruturação como, por exemplo, as instituições de ensino.

A criança com o *Transtorno do Espectro Autista*, inclusa na escola regular, possui possibilidades reais, durante os processos de mediação, no momento em que confronta-se com os signos e instrumentos, os quais são importantes para auxiliá-la no processo de organização do pensamento e orientação do comportamento.

Vygotsky confere ao professor grande responsabilidade ao organizar o ambiente educacional e direcionar, de maneira considerável, o desenvolvimento cognitivo das crianças. Na educação não há nada de passivo, de inativo (VYGOTSKY, 2010, p. 70). Assim, cada ação proposta vem carregada de perspectivas e intenções que geram movimentos no processo de ensino-aprendizagem. Movimentos estes que estimulam respostas mediadas pela linguagem, pelos recursos pedagógicos utilizados, sensações e emoções as quais a criança é exposta.

A práxis pedagógica provoca naturalmente um processo de interação dinâmico entre os sujeitos que participam do contexto escolar. Sorrisos, gritos, palavras, gestos, choros são reações aos estímulos desse ambiente. Nessa atividade, está presente o jogo de forças peculiar do próprio processo de ensino-aprendizagem, que envolve o saber e a experiência do professor sobre seus alunos e a experiência individual que cada criança traz consigo.

No que tange ao estudante com TEA, o qual muitas vezes apresenta comprometimento verbal, na interação e de comportamento, durante o processo educacional são ampliadas as possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas, diante do conjunto de instrumentos e atividades aos quais tem acesso direto quando em contato com o professor e com os colegas. Assim, pensar a

atividade mediada em educação é pensar de forma ampla, num contexto de possibilidades de interações que se estabelecem durante a dinâmica da práxis pedagógica.

É interessante considerar que, quando a criança confronta seus interesses, saberes e desejos com o outro, pode estar criando uma zona ou círculo permeado por emoções, sensações e sentidos que são inerentes ao processo de interação no ensino-aprendizagem. Assim, diante de situações de mediação, é possível que se tenha por parte do educando tanto uma aprendizagem de conceitos quanto de emoções, sensações e sentidos.

O desenvolvimento está ligado ao contexto sociocultural no qual a pessoa está inserida, pois tudo está em movimento e, em muitos momentos, acontecem rupturas e desequilíbrios que provocam constantes reorganizações por parte do indivíduo (REGO, 2009, p. 58). Nesse sentido, o contexto educacional realiza uma gama de solicitações diretas e indiretas ao educando, por parte dos diferentes sujeitos ali presentes, pois, além do corpo docente, existe também o corpo discente que colabora para a reorganização do pensamento. Todo comportamento humano encontra sua origem em reações e estímulos vindos do mundo exterior, conforme Vygotsky (apud VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 63).

A mediação é importante na atividade pedagógica a medida que possibilita e articula a relação de conhecimentos externos com aqueles que o educando já possui, promovendo assim a ampliação da capacidade de reflexão e raciocínio e a reelaboração dos conhecimentos prévios. As atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola, chamados de científicos por Vygotsky, introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade, a consequência disso é que na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo. (REGO, 2009, p. 104). Nesse sentido, a criança com TEA pode se beneficiar da mediação pedagógica enquanto ação sistemática, organizada e planejada.

No espaço escolar, a criança encontra regras sociais de convivência, modelos de comportamento presentes na sala, é estimulada a se comunicar, a brincar, a interagir a partir das atividades oferecidas etc. Conviver em grupo é importante para o processo de socialização e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, específicas dos seres humanos pelo fato de ser inicialmente um processo externo e, posteriormente, se tornar interno.

A pesquisa de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores possuía como premissa “que as atividades cognitivas superiores guardavam sua natureza sócio-histórica e de que a estrutura da atividade mental [...] muda ao longo do desenvolvimento histórico” (LURIA, 2013, p. 22). A ação do homem modifica a sociedade, sendo assim, as funções mentais que se desenvolvem é o resultado das atividades que se renovam e que se manifestam na vida prática (LURIA, 2013, p. 23).

Considerando que a interação possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a mediação colocada em prática pelo professor em sala de aula ou por um colega mais habilitado é de grande importância para que a criança que possui o transtorno do espectro autista possa sair do seu desenvolvimento real, caracterizado por habilidades intelectuais que a criança já domina e chegar ao seu desenvolvimento potencial, que vem a ser o que ela consegue alcançar com ajuda de adulto ou criança que possua um conhecimento maior. Esse movimento no processo de ensino-aprendizagem é o que Vygotsky (2007) denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDPr).

Díaz (2011) esclarece que a *Zona de Desenvolvimento Proximal* é o que a criança quase já possui com respeito a completar a aprendizagem, ou seja, é um nível próximo de maturidade ou quase completo. Nesse sentido, a mediação sistematizada implementada no espaço escolar é essencial dentro desse conceito da ZDPr e faça com que a criança consiga dar saltos qualitativos de aprendizagem, inicialmente com ajuda e depois fazer suas próprias leituras dos conceitos, dos contextos e do mundo sozinha.

3.3 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ENQUANTO AJUDA AJUSTADA ÀS NECESSIDADES DA CRIANÇA COM TEA

Para direcionar essa discussão, considera-se a mediação realizada pelo professor para que a criança alcance o objetivo nas atividades da sala de aula, nesse sentido, o processo de interação está intrínseco ao ato de mediar, ou seja, a partir do momento que media uma situação de aprendizagem também interage em

alguns momentos de um para um (professor-aluno) e em outros momentos de um para o grupo (professor-alunos).

Um dos critérios de diagnóstico da criança com TEA é a dificuldade persistente na comunicação e interação, caracterizada pelo *déficit* na reciprocidade socioemocional, *déficit* em comportamentos comunicativos e o *déficit* em desenvolver, manter e compreender relacionamentos (DSM-5, p. 50, 2014). Observando as características da pessoa com TEA envolvidas nesse critério, é possível compreender que o próprio ato de mediar funciona como instrumento de intervenção direta no comportamento da criança, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é uma ação que envolve um estímulo e a resposta em um sentido muito mais amplo. No entanto, a mediação realizada pelo professor é um processo complexo, que envolve os conhecimentos e instrumentos culturais produzidos como já mencionado.

Vygotsky afirma que é interessante concentrar esforços em ajustar os meios culturais às diferentes necessidades das crianças com deficiência (VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 87). Assim, durante a mediação é necessário que o professor ajuste os instrumentos criados culturalmente para atender às especificidades da criança com TEA, seja a comunicação, os recursos didático-pedagógicos, as atividades propostas, o próprio espaço escolar etc. A intensa atividade de uma prática pedagógica ajustada favorece o desenvolvimento de funções cognitivas como a memória, atenção, concentração, percepção etc.

Considerar a possibilidade de ajuste dos instrumentos culturais é criar condições para que a pessoa com autismo possa interagir na sociedade e seja respeitada em sua especificidade. Ajustar significa tornar possível o acesso e o uso de meios culturais modificados e adequados para auxiliar o desenvolvimento da criança com qualquer deficiência, seja ela física, sensorial ou cognitiva. De modo que os prejuízos biológicos, considerados como primários, devem ser auxiliados por ajustes nos instrumentos construídos socialmente.

Nessa discussão, são interessantes as considerações de Onrubia sobre o ensino enquanto ajuda ajustada ao processo de aprendizagem. Segundo esse autor, a ajuda ajustada implica em possibilitar desafios “abordáveis” de acordo com as possibilidades da criança e os apoios oferecidos pelo professor (ONRUBIA, 1998, p.

126). De fato, esse é um conceito interessante que envolve a mediação pedagógica e atende às especificidades de crianças com o TEA.

Considerar o nível da ajuda e dos ajustes para a criança com TEA é pensar formas de mediar que consigam levar a criança a apreender os conhecimentos produzidos culturalmente, além disso, é necessário pensar em como ajustar o fazer pedagógico relacionando à aprendizagem e às especificidades do transtorno.

Ajustar os instrumentos (fala, atividades, recursos) é um conceito significativo no que tange ao processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA, pois considera peculiaridades existentes como a presença ou não da fala e sua compreensão, os tipos de comportamento e a interação etc. O nível de ajuda referente à cada criança se relaciona com o seu nível de comprometimento, não no sentido de dar mais ou menos ajuda, mas adequá-la às características de cada uma.

A finalidade principal do ensino, enquanto ajuda ajustada, é que os instrumentos usados pelo professor para que o aluno consiga alcançar um objetivo, que sozinho teria mais dificuldade, possam ser retirados aos poucos, até que o aluno tenha se desenvolvido a tal ponto que consiga enfrentar situações similares sem ajuda do professor (ONRUBIA, 1998, p. 127). Nesse sentido, o conceito de ajuda ajustada se vincula ao de ZDPr.

A qualidade da ajuda no desenvolvimento da ZDPr em crianças com autismo é importante, diante da dificuldade em compartilhar a atenção para um objeto ou situação, condição inerente ao processo de interação e necessária para a aprendizagem. Os recursos e instrumentos utilizados devem ser planejados, organizados, elaborados e ter um significado para que a criança com TEA, inicialmente, realize a atividade com esse apoio e ajuda do professor e depois consiga realizar a atividade sem ajuda e generalizar o conhecimento em outros momentos.

A *Zona de Desenvolvimento Proximal* acontece dentro de um processo dinâmico de interação, no qual há possibilidade de uso dos instrumentos históricos e pedagógicos por parte do professor. Conhecer as especificidades das pessoas com autismo se faz necessário para ajustar a ajuda às suas características sem, com isso, minimizar as reais capacidades, pelo contrário, perceber como compreende,

quais os pontos que merecem maior atenção, dentro do espectro no qual se apresenta.

A condição básica para que a ajuda educacional seja eficaz e possa realmente atuar como tal é, portanto, a de que essa ajuda se ajuste à situação e às características que, a cada momento, a atividade mental construtiva do aluno apresentar (COLL, 1990, 1991 apud ONRUBIA, 1998, p. 125).

Enfim, é importante reafirmar que, a partir de uma mediação que se ajuste às necessidades e peculiaridades da criança, mas sem minimiza-las, tomando como base ações sistemáticas, planejadas e organizadas, possam produzir Zonas de Desenvolvimento Proximais e estimular o desenvolvimento de funções psíquicas superiores que auxiliem a aprendizagem da criança com TEA.

3.4 A INTERAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A CRIANÇA COM TEA

No ambiente escolar, há uma intensa dinâmica social que envolve as relações interpessoais entre as diversas pessoas presentes nesse espaço. Os atos de ensinar e aprender implicam em relações de força entre a pessoa que ensina e aquela que aprende, assim o professor possui o domínio das situações que se apresentam ao aluno em sala de aula.

Atualmente, não se concebe mais o aluno enquanto uma “tábula rasa” (John Lock) em que se imprimem saberes, ao contrário, possui um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem no momento em que se estabelece a mediação e confronta o conhecimento já adquirido com aqueles que são trazidos à reflexão pelo professor. Ao se estabelecer uma relação de saberes, o professor direciona e orienta para que a criança reorganize seus conceitos iniciais para chegar ao conhecimento científico produzido historicamente.

A relação estabelecida entre professor e aluno perpassa pelas representações do professor acerca do aluno, quem é, quais conhecimentos possui, de onde vem etc. As situações de interação são estabelecidas com base nessas representações. Segundo Coll e Miras (1996), para compreender por que uma pessoa se comporta de determinada maneira com relação à outra, é necessário ter em mente a maneira como esse comportamento é percebido e interpretado, ou seja, entender que as pessoas desenvolvem pré-conceitos a partir de uma seleção dos

estímulos que chegam do meio e através da percepção e compreensão que temos do mesmo.

A literatura, como já explicitado em capítulo anterior, traz enquanto característica da pessoa com o TEA, a dificuldade no processo de interação. Essa característica gerou o senso comum de que há um desinteresse pelas relações sociais ou de que crianças acometidas por esse transtorno vivem num mundo à parte, além de disso, acredita-se que são agressivas e não possuem sentimento de afeto, assim o professor constrói seus conceitos iniciais, uma vez que ainda não possui todas as informações necessárias sobre as especificidades do aluno para estabelecer uma relação inicial e realizar o trabalho pedagógico.

A pesquisa realizada por Santos (2012), acerca de *Representações sociais de professores sobre o autismo infantil*, mostrou que, na concepção dos professores, as causas do autismo é resultado de alguma desordem no organismo da pessoa, relacionado a questões como a idade, ao processo da divisão das células e a desconexões cerebrais, mas trazem também como causas complicações relacionais como a rejeição, a falta de afeto, frieza por parte dos pais, que pode estar relacionado ao campo da doença, loucura ou deficiência. Os professores acreditam ainda que o aluno autista está mergulhado em um mundo interno ou possui um vazio interior assim como apresentam uma inteligência acima da média.

Essas representações podem fazer com que o professor limite sua própria atuação a partir de baixa expectativa que possui assim como as possibilidades de interação da criança com TEA com as outras crianças em atividades propostas em sala de aula.

Cardoso e Barreto (2012), em levantamento feito durante a formação de professores da escola regular realizado no Centro de Atendimento Especializado Educacional Pestalozzi da Bahia, sobre a prática pedagógica na sala de aula com o educando com autismo, observaram que, para alguns professores, o fazer pedagógico com alunos com TEA gera sentimento de impotência, desconforto e insegurança, isso porque não há entendimento do como fazer, do tempo e da forma de aprendizagem, no entanto, constatou-se o desejo de aprender para apoiar sua prática no conhecimento científico. O querer e o desejo de conhecer as características e especificidades do transtorno é uma característica positiva do

professor, mas que, aliada à formação continuada, possibilita a melhoria da prática pedagógica, no que diz respeito à didática, à interação, à gestão e compreensão de possíveis comportamentos que o aluno apresente na sala de aula.

O professor ao compreender como a criança com autismo estabelece relação com o mundo, consigo mesmo e com a aprendizagem, aumenta o seu nível de expectativa e o nível de interação com a criança. Nesse sentido, a relação entre o professor e a criança com autismo e a mediação baseada no conhecimento são condições importantes para a criação de ZDPs de que realmente leve o aluno de um ponto a outro.

É importante que o professor estabeleça com a criança com TEA uma relação baseada na perspectiva positiva de desenvolvimento, pois, dessa forma, pode propor estratégias que possibilitem ultrapassar a dificuldade.

Em pesquisa realizada sobre a prática pedagógica do professor de criança com autismo, Silva (2011) notou que a inclusão ainda é uma realidade nova e que o desconhecimento acerca da educação inclusiva e da especificidade das pessoas que apresentam a síndrome, aliada ao desenvolvimento de uma prática que se baseia no modelo tradicional, dificulta a intervenção adequada por parte dos professores. Um processo de interação pautado em um modelo tradicional de educação limita as interações entre professor e aluno e vincula a capacidade da criança ao seu diagnóstico, assim o que será ressaltado nessa relação são as características do transtorno, ficando a aprendizagem em segundo plano.

Durante o processo de interação, o professor tem possibilidade de perceber na criança conhecimentos, capacidades, destrezas prévias, interesses, percepção da escola e do professor e suas atribuições, expectativas e atitudes diante do ensino, do professor e da escola, motivações, crenças e atribuições (WITTOCK, 1986 apud COLL e SOLÉ, 2007, p. 287). No que diz respeito ao educando com TEA, é possível ainda traçar o seu perfil a partir das características que apresenta e produzir um plano educacional individualizado que contemple as suas necessidades, identifique zonas de desenvolvimento real para serem trabalhadas.

Um estudo importante sobre o processo de interação estabelecido por um grupo de mães e seus filhos com idade entre dois anos e meio e quatro anos e meio foi realizado por Wertsch e Hickman (1978). Nesse estudo, filmaram a interação das

mães com seus filhos enquanto os ajudam com o quebra-cabeça com a ajuda de um modelo e observam as verbalizações e atuações que aparecem na interação didática para compreender como as crianças progredem a partir da resolução da tarefa com a ajuda das mães. Os resultados ampliam a compreensão sobre a interação, mostrando que a ação da mãe, envolvendo uma perspectiva com relação ao filho, parece conduzi-lo ao processo de interiorização; as crianças passam a assumir o controle da situação, sem precisar da ajuda da mãe e revelam, principalmente, que é na articulação entre atividade conjunta e fala que se deve buscar os mecanismos de interiorização (COLL e SOLÉ, 1996). É importante ressaltar que se trata da lei básica de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que primeiro aparecem em um plano exterior, na relação com o meio, para depois em um plano interior, como atividade individual.

Diante do que foi explicitado, entende-se que a mãe, ao ajustar as intervenções nas dificuldades que a criança encontra durante a resolução conjunta da tarefa, revela a importância e influência da mediação educacional parental na formação de *Zonas de Desenvolvimento Proximal*, desse modo, o processo de interiorização é produzido de forma fluida e sem rupturas (COLL e SOLÉ, 1996). Não será retomado aqui o conceito de ajuda ajustada, uma vez que foi explicitada anteriormente.

Cabe trazer para a discussão a importância da linguagem enquanto ato comunicativo no processo no processo de interação, uma vez que é um instrumento psicológico que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Entende-se que, no processo em que as interações são estabelecidas, os signos, construídos historicamente, fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. “A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (REGO, 2009). Desse modo, os símbolos mobilizam capacidades mentais durante todo o processo de desenvolvimento humano.

Oliveira (1992) observa que

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos

instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que os distingue dos outros animais.

Nesse sentido, é ressaltada a relação do homem com o mundo, mediada pela linguagem. Paradoxalmente, uma porcentagem significativa de pessoas que possuem o *Transtorno do Espectro do Autismo* tem dificuldade em estabelecer uma comunicação através da linguagem ou a faz de maneira diferenciada, sendo um dos aspectos bastante prejudicados e com algumas particularidades (ecolalia, vocalizações, inversões pronominais etc).

Em pessoas com TEA, o desenvolvimento da linguagem é bastante lento, alguns chegam a adquirir algumas palavras, porém as perde depois, deixam de falar completamente, em outras pessoas permanecem algumas palavras (SCHEUER, 2002).

Segundo Scheuer (2002), o mais relevante é que parece não apresentar intenção comunicativa. Uma reflexão realizada pela autora é que, paralelamente à estagnação no desenvolvimento da linguagem, esses sujeitos não brincam socialmente e manipulam os objetos sem usá-los como brincadeira ou sem dar-lhe uma função. Dessa forma, a criança que não consegue simbolizar tem dificuldade em desenvolver uma linguagem mais elaborada, com sentido mais abstrato, comprometendo a construção de novos significados.

Diante do exposto acima, é importante considerar o contexto escolar como espaço de possibilidades sociais, do brincar, do interagir, no qual a linguagem funciona como instrumento de mediação capaz de impulsionar mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem.

Nos estudos de Vygotsky, a linguagem é considerada como instrumento que permite lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes, possibilita o desenvolvimento do processo de abstração e generalização (ou seja, através da linguagem, é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos e eventos, situações presentes na realidade); exerce função de comunicação entre os homens e garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história (REGO, 2009).

Segundo Orrú (2009), o trabalho educativo é realizado a partir da relação com o outro, em busca da construção deste sujeito, imerso na cultura de uma sociedade que, por meio da mediação pelo outro, por meio da linguagem, proporciona à criança com autismo que seja reconhecida como sujeito que também interage, dentro de suas possibilidades e dos recursos utilizados.

Analisando as proposições anteriores, reafirma-se que o desenvolvimento é um produto das interações que se estabelecem entre o sujeito que aprende e aquele que media o conhecimento produzido culturalmente, provocando o surgimento de formas superiores de pensamento (VYGOTSKY, 2007).

O conceito de “interação social”, na perspectiva sócio-histórica, implica na compreensão de questões importantes da teoria como a percepção de que o homem é resultado de seu trabalho; ao mesmo tempo em que ele modifica a natureza, transforma a si mesmo, todas as funções psíquicas são de natureza e origem social, e toda a atividade humana é mediada através da semiótica (PINO, 1993).

Enfim, o processo de interação entre professor e aluno com TEA é um movimento complexo que envolve signos e instrumentos produzidos culturalmente, que quando se articulam levam ao desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o desenvolvimento humano.

3.5 A INTERAÇÃO ENTRE A CRIANÇA COM TEA E OS COLEGAS

A distância entre o conhecimento que a criança possui (real) e aquele que venha a possuir (potencial), a partir da ajuda de outra criança ou adulto mais capaz, forma uma *Zona de Desenvolvimento Proximal*, pois proporciona reelaborações mentais, se aproxima do conhecimento a partir de funções cognitivas que vão se formando, para que, mais tarde, ao recorrer às mesmas consiga fazer sozinho (DIAZ, 2011).

Considerando que a ZDP pode ser estabelecida em momento de aprendizagem e que pode ser desenvolvida na relação de ajuda também entre crianças, coloca-se a necessidade de discutir sobre a importância da interação entre a criança com TEA e seus colegas. No entanto, ressalto que os momentos de interação no recreio, na fila, nas brincadeiras, nos momentos de passeios externos promovidos pela escola também são importantes nessa relação.

Em pesquisa realizada por Fiaes (2010) sobre a espontaneidade, parcerias e influências do contexto em brincadeiras livres de crianças autistas, foi analisado o papel ativo das crianças com autismo na iniciação de episódios de interação, principalmente quando eles aconteciam com pares. Foi observada também a presença de comportamentos de cuidado implementadas pelos colegas da criança com TEA. Em geral, os resultados sugeriram que crianças que possuem autismo podem participar ativamente de brincadeiras, interagindo com pares e adultos. O trabalho mostra uma mudança de visão sobre as possibilidades da criança autista, não apenas como alvos de intervenções mas também como parceiras no processo de socialização no momento em que a outra criança se disponibiliza e como sujeitos brincantes.

Nota-se que as tentativas dos colegas da sala em querer brincar, conversar, compartilhar objetos são importantes para que a criança com autismo se perceba enquanto pessoa e se sinta pertencente ao grupo. Na relação entre crianças abrem-se possibilidades de interação a todo momento.

Segundo Tudge (1996, p. 152), o papel que as crianças desempenham na interação não pode ser ignorado. Desse modo, observa-se que as crianças podem influenciar-se mutuamente a partir das trocas sociais vividas dentro e fora da sala. As crianças quando estão com outras querem ser ouvidas, querem brincar, são intensas em suas emoções, criam suas próprias regras. Falam, gritam, mostram, apontam, todos esses comportamentos funcionam como modelos, demonstrações de como ser e agir socialmente.

A interação entre as crianças possui importância também pelas suas diferenças intelectuais e culturais. As argumentações que implementam junto ao outro estão relacionadas com a experiência pessoal de cada uma, assim põem em prática, experimentam confrontar informações e tirar conclusões. Presenciar essas situações é interessante para a criança com TEA, mesmo que ela apresente uma interação passiva, em que ela se permite estar com o outro (WING, 1998), pois se considera que há possibilidade de apreender informações referentes ao meio social. Para a criança com TEA, é importante o confronto com as diferenças individuais e de saberes existentes no momento da interação, mesmo que não esboce comportamentos que indiquem uma compreensão da situação como os colegas

demonstram. É necessário considerar que não é possível saber até que ponto a criança com TEA não está compreendendo o entorno. Nota-se a potencialidade do conviver em um grupo social com um sistema de funcionamento próprio como é o da escola.

Os colegas de classe auxiliam no processo de mediação, reforçam, constroem e reconstroem o saber junto à criança com TEA, utilizando os signos e as ações que possibilitam o desenvolvimento de funções cognitivas.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIANÇA COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Brasileira (1988) protege todas as crianças desde o nascimento, garantindo sem distinção de raça, cor, credo ou quaisquer deficiências, igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Recentemente, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, a educação básica passa a ser ofertada gratuita e obrigatoriamente a partir dos quatro anos de idade. A Educação Infantil é o primeiro segmento da educação básica, sendo realizada em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade.

Estima-se que no Brasil haja mais de um milhão de crianças que possuem o TEA, segundo o *Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas* em São Paulo. Em estudo realizado nos Estados Unidos pela *Centers for Disease Control and Prevention* (2014) revelou-se que 1/68 (uma em cada sessenta e oito) crianças de até 8 anos serão diagnosticadas com o autismo. Essas informações demonstram um quantitativo crescente de crianças com autismo que demandam intervenções nas áreas de educação e saúde e assim possam ter as suas dificuldades em interação social, linguagem e comportamento, trabalhadas precocemente. Os dados reafirmam a necessidade de atenção para a fase inicial da educação básica.

É interessante observar que no ano de 2006, havia 2.204 alunos com autismo matriculados em escolas regulares, já no ano de 2012, esse número cresceu para 25.624 (NUNES, 2013). Esses dados são condizentes com os números expressos no *Censo Escolar Nacional*, os quais vêm indicando um aumento da matrícula de pessoas com deficiência na Educação Infantil, pois no ano de 2015 foram matriculadas mais de 40.000 crianças (BRASIL, 2015). As crianças com TEA estão inseridas nesse conjunto, confirmando que cada vez mais vêm ocupando seu espaço na realidade escolar.

Na Bahia, o *Censo Escolar* (2015) nos dá uma ideia de como está a situação da criança com autismo no processo de inclusão e os níveis de escolarização.

Quadro 1: Censo Escolar da Bahia

CENSO ESCOLAR 2015					
ESTADO DA BAHIA					
NÚMERO DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA MATRICULADOS NA REDE REGULAR DE ENSINO MUNICIPAL, ESTADUAL E PARTICULAR.					
TOTAL DE ALUNOS = 2111					
Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA
Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		
96	440	1290	194	24	67

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia/Censo Escolar, 2015

Nota-se que, no seguimento da Educação Infantil, em se tratando de creches, ainda são poucas as crianças que têm o diagnóstico fechado aos três anos de idade. Observa-se que apenas um pouco mais de 1/5 do total de crianças frequenta a pré-escola. De maneira geral, tem-se aproximadamente, 1/4 do total de crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil.

É importante tanto para a criança que apresente as características do TEA e não possua ainda o diagnóstico quanto àquelas crianças que já passaram por uma avaliação e constatou-se o TEA que tenham garantido o seu trajeto escolar juntamente com as crianças ditas “normais” em creches ou na pré-escola, para que desde cedo possam interagir umas com as outras, construam vínculos, sintam a necessidade e o quanto é importante o estar com o outro.

Considerando o exposto anteriormente, é essencial que sejam dadas condições de estudo e permanência desde o início da escolarização da criança com TEA para que consiga ultrapassar as barreiras que sua condição lhe impõe.

O processo de ensino-aprendizagem para atender à diversidade deve ser pensado, organizado e adequado para cumprir as exigências colocadas em lei, visto que “na criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico determinam as formas de sua atividade mental” (LURIA, 2013, p. 23).

A *Lei de Diretrizes e Bases* (1996) pressupõe a oferta do atendimento educacional especializado desde a Educação Infantil. Esse atendimento, oferecido em turno oposto ao da escola, vem auxiliar o trabalho pedagógico na Educação Infantil tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em seguimento à LDB (1996), tem-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010), as quais reafirmam e asseguram a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, compreende-se que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem cumprir com a função social, política e pedagógica de garantir que as crianças possam usufruir de seus direitos, que tenham acesso a formas de conhecimento e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, ao respeito, à dignidade, brincadeira, conviver e interagir com outras crianças e entre adultos, de modo que possam vivenciar experiências que ampliem seu conhecimento.

A Educação Infantil é o momento propício para dar início à intervenção na criança com TEA, tanto educacional quanto na área de saúde, através de uma equipe com múltiplos profissionais, pois é uma fase de rápido desenvolvimento físico e cognitivo e de descobertas. É importante entender que quanto mais a intervenção precoce for maiores são as oportunidades de comunicação, socialização, de observar outros comportamentos e de aprendizado (BRASIL, 2004).

Segundo Mendes (2010, p. 50), nos primeiros anos de vida, deve ser dado o maior número de oportunidades possíveis para que a criança desenvolva e aprenda habilidades que, se não forem trabalhadas nessa faixa etária, corre-se o risco de se tornarem mais difíceis de serem adquiridas em outro momento. Vygotsky (2010) considera que determinadas funções psicológicas que se apresentam de maneira pouco expressiva podem se perder se trabalharmos somente com aquelas funções que a criança já possui. É sabido que existe a dificuldade na interação da criança com autismo, e que a deixando no “mundo dela”, isolada, não estará sendo ajudada

a desenvolver as funções cognitivas relacionadas ao mínimo de capacidade interativa que ainda possui.

É interessante observar alguns pontos referentes à intervenção precoce para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Segundo Kolucki (1999 apud MENDES, 2010, p. 49), para a grande maioria das pessoas com deficiência, a intervenção é bem sucedida quando realizada nos primeiros anos de vida; outro ponto interessante quanto à intervenção se refere à experiência a qual a criança é exposta, pois tem influência sobre o desenvolvimento e ainda sobre o tamanho e a estrutura do cérebro, ou seja, crianças que têm oportunidade de frequentar a Educação Infantil, participar de jogos, brincadeiras, terem acesso a histórias, estar envolvidas com outras crianças, recebem o apoio necessário têm o seu desenvolvimento potencializado. Diante disso, não se pode negar a importância de uma intervenção precoce mesmo que o diagnóstico demore a ser dado. Infelizmente, o desconhecimento dos profissionais da saúde a respeito das características do TEA contribui para que a criança permaneça sem ter os atendimentos necessários e adequados por um longo período de tempo.

Todas as experiências oportunizadas precocemente à criança são válidas para encontrar caminhos que a façam superar os obstáculos impostos pela sua condição. Observa-se que, quando a criança recebe o diagnóstico de autismo, já passou por uma trajetória de saídas e retornos à escola, idas e vindas a consultórios médicos, de modo que a criança vai avançando na idade e todo o processo de intervenção educacional especializado e de saúde, ao qual se tem direito, inicia-se tardiamente, quando algumas habilidades já não estão tão latentes assim. Felizmente, hoje, para que a criança receba o atendimento educacional especializado, não é necessário que já possua um diagnóstico.

Geralmente é na Educação Infantil que os professores percebem que existe algo de diferente na criança, às vezes, até primeiro que os pais e o pediatra, apesar de que, em algumas crianças, os sinais do autismo podem aparecer desde os primeiros meses, como demonstra o quadro abaixo, mas, como se trata de um espectro, os comportamentos apresentados podem variar.

Quadro 2: Sinais de alerta de TEA em crianças de 6 meses a 3 anos

Sinais de alerta de TEA em crianças de 6 meses a 3 anos	
Idade	Sinais
6 meses	Não sorri nem demonstra expressões alegres
9 meses	Não responde às tentativas de interação dos outros nem busca interagir
1 ano	Não responde ao nome quando chamada; presta mais atenção aos objetos do que em pessoas; não aponta para coisas no sentido de mostra-las a outra pessoa; não segue com o olhar os gestos que os outros lhe fazem.
1 ano e meio	Não verifica para onde o adulto está olhando; não procura mostrar coisas de seu interesse para os outros; fala poucas palavras (“mama” ou “papa”).
2 anos	Não fala ou tem fala difícil de entender; pode ter fala esquisita; interage pouco com outras crianças; não brinca de “faz de conta”, por exemplo, não usaria uma colher como se fosse um aviãozinho; nem brinca de casinha.
3 anos	Não busca e até evita a interação com outras crianças; gosta muito de padrões (gosta de colocar brinquedos em fila ou empilhados) e de movimentos em algumas coisas (gosta de ficar olhando a água descer na pia ou a hélice do ventilador girando)

Fonte: Bordini e Bruni (2014, p. 222)

É pertinente observar que essas características se apresentam em crianças com idade para frequentarem a creche, no entanto, a legislação ainda precisa esclarecer melhor sobre investimentos e formação dos profissionais nesta etapa, apesar de já serem contempladas pelo AEE.

Nesse caso, o professor é responsável por conversar e orientar os pais para que tomem as providências necessárias o quanto antes. Outro ponto importante que deve ficar claro, tanto para os pais quanto para os professores, é que a criança que apresenta o TEA pode ser atendida por profissionais especializados que podem levá-la a uma melhoria no quadro, possui direito ao passe livre, ao professor de apoio pedagógico que a ajude na sala de aula comum, benefício de prestação continuada etc.

A Educação Infantil, sendo o processo inicial de escolarização, é um dos primeiros momentos de confronto da criança com autismo com as outras crianças, em um grupo específico, com faixa etária semelhante e características peculiares da idade. A maneira como as outras crianças reagem a presença da criança com TEA é diferente dos adultos, pois apesar de perceberem as diferenças de seus companheiros e façam perguntas, não estabelecem juízo de valor e demonstram interesse e abertura em seus questionamentos (MENDES, 2010, p. 52). Sendo assim, a educação infantil demonstra ser uma fase favorável para que as barreiras sociais e de discriminação comecem a ser diluídas.

É interessante esclarecer que existem características próprias de determinadas idades, muitas crianças quando ingressam na pré-escola mordem, batem, beliscam, fazem birra. Em se tratando da criança com autismo, é necessário observar se determinado comportamento é referente à faixa etária e são peculiares da sua constituição enquanto pessoa ou se são comportamentos específicos do transtorno. Essa é uma questão a se discutir, para que se enxergue a criança com TEA enquanto criança, que possui desejos e anseios, que pode fazer birra etc, ou seja, enxergá-la em sua totalidade. Infelizmente predomina a visão estereotipada do transtorno em relação à criança em si.

Segundo Chiote (2013, p. 30), quando as pessoas pensam na criança com autismo a partir da falta, das limitações e impossibilidades, tem-se a ideia de que é necessário que seja, primeiro, educada em seu “defeito” para, depois, incluí-la nas práticas culturais existentes. Desse modo, a criança pode vir a ser excluída de todo um movimento cultural (passeios, aniversários, apresentações, eventos socioculturais de maneira geral), impossibilitando, assim, o amplo desenvolvimento, negando-lhe a possibilidade de conviver e viver sua infância de forma plena. É possível refletir que a forma como se pensa o TEA, ou melhor, as representações que se têm sobre o TEA favorecem ou impedem a criança de ter uma participação efetiva na sociedade, em especial na escola.

O estudo realizado por Nisbet (1994) sobre inclusão na pré-escola revelou que houve desenvolvimento referente às interações sociais, principalmente quanto ao tempo de permanência no engajamento de brincadeiras, taxa de verbalizações e frequência de interações positivas com os colegas e melhor habilidade para brincar (apud MENDES, 2010, p.56). Esse resultado reporta para a discussão sobre as dificuldades na comunicação e interação da pessoa com autismo, que, no contexto da educação infantil, podem ser minimizadas por meio de “práticas que prevejam a construção de interações sociais como parte do currículo”; “adequação de materiais e atividades”; “o ensino colaborativo entre professores da rede regular e professores especializados” e o “envolvimento da família”. (MENDES, 2010, p.57).

A posição acima é pertinente para as crianças com autismo que estão matriculadas em escola regular e nas *Salas de Recurso Multifuncional* ou em *Centros de AEE*, onde realmente existe a necessidade de articulação entre os

professores dessas instituições e da escola regular, para que informações sobre como é o processo de interação, que tipo de comportamento vem apresentando, as verbalizações que estão aparecendo, podem ser potencializadas no ensino aprendizagem da criança com TEA.

Portanto, criar situações de interação pode levar a criança com autismo a desenvolver a linguagem, entendida enquanto ato comunicativo que direciona e impulsiona diversos tipos de comportamentos. Possibilitar um contexto escolar que priorize a interação faz com que a criança tente se expressar de forma verbal, gestual, requer que perceba e use elementos sensoriais como o tato, a visão, a audição etc os quais colaboram para a compreensão das situações propostas em sala de aula da Educação Infantil.

Considera-se, neste capítulo, que a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil é de fundamental importância. Desse modo, é necessário subsidiar essa fase inicial de escolarização com todo o aparato didático-pedagógico, financeiro e de recursos humanos possíveis para que a criança tenha garantida a condição de permanência na escola e que consiga passar por essa fase com habilidades que lhe possibilite progressão em seu processo de escolarização.

5 O CAMINHO DA PESQUISA

Tomando como proposição inicial a afirmação de Demo (2001), de que a pesquisa é um diálogo inteligente e crítico sobre a realidade, procurou-se estabelecer um caminho que mostre, de forma contextualizada, como o processo de interação pode favorecer o desenvolvimento socioemocional da criança com o TEA que se encontra incluída. Considera-se neste estudo o contexto educacional, no qual se encontra presente a sistematização do processo dinâmico de ensino-aprendizagem, em que as interações se dão a todo o momento. A criança com TEA possui como característica marcante a dificuldade na interação, no reconhecimento e expressão das emoções, na interpretação de situações sociais etc, aspectos que dizem respeito ao critério A de diagnóstico do DSM-5 (2014) .

É interessante a coleta e interpretação de dados retirados de um contexto real e dinâmico como o da escola, para que, assim, possamos compreender qualitativamente o objeto estudado. Uma vez que o nosso conhecimento enquanto pesquisador é parcial e limitado, o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 2008, p. 58).

A pesquisa qualitativa é a opção metodológica da presente tese, pois enfatiza os significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista, em que os pesquisadores em campo se mantêm receptivos para reconhecer desenvolvimentos “inesperados” (STAKE, 2011). Além disso, envolve o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, desse modo, propicia um olhar mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002).

Nessa perspectiva, é importante esclarecer que a pesquisa em educação exige uma compreensão do fenômeno a partir de um contexto, o qual não está desvinculado da realidade social. De acordo a base teórica apresentada em que traz o estudo do homem a partir do movimento dialético, dentro do contexto histórico-cultural, é possível analisar que o estudo qualitativo se entrelaça com a abordagem de pesquisa denominada de dialética, pois essa admite uma interação dinâmica entre o fenômeno e seu entorno (GAMBOA, 2012, p. 147).

Diante do exposto, foi essencial nesta tese considerar o espaço onde se desenvolve o processo educativo, tomando por base as situações na sala de aula, porém acrescentando informações a partir das especificidades da criança e do contexto em que estava inserida.

5.1 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso proporciona um delineamento importante para a investigação de um “fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”, (YIN 1989, p. 23 apud BRESSAN, 2000). Nesse sentido, a preocupação está em perceber o que o caso pode indicar com relação ao todo e não somente referindo-se ao caso em questão, essa ideia articula-se com os pressupostos teóricos apresentados nesta pesquisa que consideram a pessoa em seu aspecto social, emocional, cognitivo e que está imersa num contexto dinâmico de relações, desse modo, sujeita ao processo de interação que subsidia a construção do pensamento.

No estudo de caso predomina o caráter descritivo dos dados coletados, evidencia-se uma preocupação com o processo e não somente com o produto. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2010), ou seja, proporciona ao pesquisador uma visão global do problema ou ainda identificar quais os fatores que o influenciam ou são por eles influenciados.

Considerando a análise rigorosa e detalhada do estudo de caso, observa-se sua relevância para a investigação do fenômeno da interação e para o desenvolvimento socioemocional em criança com TEA que esteja inclusa, diante da complexidade de características e dificuldades que a criança que possui esse transtorno apresenta. Apesar de se optar pela análise de caso único, cujas críticas dizem não oferecer elementos suficientes para a generalização, o objetivo do estudo de caso não é proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas ter uma visão ampla do problema (GIL, 2010).

Pesquisas que envolvem caso único exigem uma investigação cuidadosa do caso em potencial para que sejam minimizadas as chances de uma representação

equivocada e para maximizar o espaço necessário para se coletar as evidências do estudo de caso (YIN, 2001, p. 64). Segundo o autor citado, um estudo de caso único detalhado cuidadosamente pode levar a um conjunto alternativo de explicações relevantes para as teorias que embasam a presente tese, chegando a redirecionar investigações futuras.

O estudo de caso apresentado nessa tese é subsidiado pela abordagem qualitativa, a qual dará ênfase à interpretação dos dados que acontece em um contexto específico, o que dá margem a novas respostas e indagações, além da caracterização completa e profunda da realidade. É interessante ainda o uso de uma variedade de informação (VENTURA, 2007). Considera-se que o conhecimento científico desenvolve-se por meio do processo de construção coletiva, pois no momento em que não situamos o estudo a ser realizado numa discussão acadêmica mais ampla, reduzimos a questão estudada ao recorte de nossa própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação das conclusões a outros contextos, assim pouco contribuirá para o avanço do conhecimento e a construção de teorias (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

É importante buscar na pesquisa tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso, de modo que o resultado final retrate algo de original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a natureza do caso, seu histórico e o contexto (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

5.2 ANÁLISE MICROGENÉTICA

Para um aprofundado e cuidadoso estudo de caso sobre o processo de interação e seu auxílio para o desenvolvimento socioemocional em crianças com TEA, realizou-se a análise microgenética, a qual pode ser utilizada de forma exclusiva em uma investigação ou pode articular-se a outros procedimentos para compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante (GOÉS, 2000).

A importância da análise microgenética nesta pesquisa dá-se pela forma como vão sendo construídos os dados, os quais requer atenção aos detalhes e o recorte de episódios interativos, em que a análise é voltada e orientada para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais

da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000, p. 9). Nesse sentido, dá mais possibilidade ao pesquisador de relacionar os pormenores e indícios de momentos específicos durante a interação, os quais podem ser associados a condições macrossociais, relativas às práticas sociais.

Considera-se que, nesse tipo de análise, é possível apreender e compreender os detalhes do processo da interação tanto na sala de aula, entre professor e aluno com TEA e entre o aluno com TEA e seus colegas, uma vez que poderiam passar despercebidos pela sutileza com a qual a criança com o *Transtorno do Espectro do Autismo* possa demonstrá-la. Vale ressaltar que, no contexto da sala de aula, há uma riqueza de elementos a serem analisados tanto nas interações utilizando a linguagem verbal quanto a não verbal (as ações, os gestos, o olhar, as expressões faciais etc). Esses elementos compõem e dão significado ao processo de interação.

Para Kelman e Branco (2004), a microgênese tem múltiplas funções dentro de ambientes socioculturais como o contexto escolar, pois permite, entre outras possibilidades, estudar as características do desenvolvimento humano que vão se constituindo na dinâmica das interações verbais e não verbais e na observação das negociações que ocorrem no fluxo interativo entre professor-aluno e aluno-aluno, no face a face. Segundo as autoras citadas, Vygotsky em sua pesquisa microgenética percebeu que era exatamente no aqui e agora das ações e interações diante de uma situação-problema que se encontravam os processos mentais mais ricos.

Werner (1999) considera que a análise microgenética permite não apenas verificar o nível real de desenvolvimento, mas principalmente identificar aqueles processos que estão em formação, ou seja, é possível ter uma visão prospectiva e traçar o futuro imediato da criança, o que significa, em outras palavras, observar e analisar com base no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VYGOTSKY, 2007). Outro ponto interessante colocado pelo autor é que, na interpretação dos dados empíricos, busca-se compreender o processo interpessoal e intrapessoal a partir da mediação do outro, interação necessária para que a criança possa dominar determinados modos de operar a realidade. Nota-se, assim, a importância de se estudar os processos e não somente o produto ou o resultado.

Nessa abordagem metodológica, segundo Goés (2000), é necessário que os pesquisadores esclareçam que não há critérios estabelecidos para os recortes

temporais dos eventos a serem analisados, assim, mais significativos que a duração do evento são as minúcias ou pormenores encontrados no episódio em análise, de modo que há a necessidade de fazer o recorte num dado período de tempo. A característica de ser genética reside no fato de ser histórica, pois focaliza o movimento durante processos, relaciona condições passadas e presentes e tenta perceber no aqui e agora perspectivas futuras (GÓES, 2000).

Dessa forma, é possível pensar em possíveis evoluções de aspectos socioemocionais a partir do processo de interação e os instrumentos (físicos e psicológicos) presentes nesse contexto.

Enfim, realizar a análise microgenética é interessante para esta pesquisa por considerar o contexto em que a pessoa está inserida e tomar os pormenores, as minúcias, os detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso (GOÉS, 2000). Assim, é possível eleger episódios interativos no contexto escolar que nos permitam identificar os saltos qualitativos no processo de interação e como esse pode favorecer o desenvolvimento socioemocional na criança com TEA. Kelman e Branco (2004) corroboram com essa ideia afirmando, a partir da pesquisa que realizaram, que a densidade da comunicação com a qual uma professora interage com seus alunos favorece não apenas as relações de ensino-aprendizagem, mas também as interações sociais e emocionais que circulam em uma sala de aula.

Em resumo, Meira (1994) apresenta dois princípios para nos orientar na análise microgenética. O primeiro princípio recomenda que a análise de processos é sempre mais informativa que a descrição de produtos e o segundo princípio complementa que a análise deve inspecionar ações detalhadamente, sem perder de vista o significado da atividade em que tais ações se inserem. A análise microgenética nesta pesquisa possui como desafio apresentar fatos observáveis que nos mostre indícios de formas de interação e os elementos socioemocionais envolvidos na relação da criança com TEA no contexto da sala de aula.

5.3 DESCRREVENDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Para desenvolver a presente pesquisa, considerou-se a escola enquanto instituição responsável, organizada e estruturada para acolher as crianças e

promover o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, elegeu-se como espaço principal de observação e coleta de dados a sala de aula, por se tratar de um local onde as interações se apresentam de maneira intensa e possibilita trocas constantes entre a criança com TEA e os diversos sujeitos que compõem esse contexto.

Coll (1996) defende a educação escolar enquanto prática social e socializadora, que deve ter como objetivo promover o desenvolvimento social das crianças que ali frequentam. A educação escolar cumpre essa missão a partir do momento em que facilita às crianças o acesso aos saberes e formas culturais do grupo social a que pertencem. As reflexões realizadas pelo autor reportam para a escola enquanto espaço significativo para a compreensão do processo de interação e sua implicação no desenvolvimento socioemocional da criança com autismo, pois compreende que a experiência coletiva, a aprendizagem dos saberes culturais não é uma transmissão unilateral, ao contrário, implica num verdadeiro processo de construção e reconstrução do conhecimento, o qual depende da maneira como cada pessoa vê, reage ou sente durante as interações vivenciadas na escola.

5.3.1 A Escola

A escola na qual se realizou a pesquisa foi consequência da escolha da criança para se realizar o estudo de caso. O trabalho no grupo de avaliação psicopedagógica realizado no *Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia* (CAEEPB) possibilitou conhecer e avaliar a criança com a qual realizei o estudo. Essa iniciou seu percurso educativo numa escola particular do bairro onde mora.

Assim, a presente pesquisa foi realizada em uma escola de pequeno porte da rede particular de ensino, com 260 alunos matriculados, a qual oferece a educação infantil, atendendo crianças a partir da faixa etária de 2 anos até o ensino fundamental I (5º ano).

A escola está situada em Sussuarana, um bairro popular da cidade de Salvador-Ba. É uma escola de fácil acesso e, nessa comunidade, é referência, segundo a diretora, como uma escola inclusiva ao cumprir o que rege a legislação, matriculando as crianças com deficiência, sem colocar empecílio, e aceitam o

desafio do trabalho pedagógico voltado às especificidades do educando. Assim os pais sempre são orientados por outras escolas do bairro e por mães que já possuem o filho na instituição a procurarem a referente escola para fazer a matrícula.

A escola possuía seis crianças com necessidades especiais: duas crianças com o TEA, duas crianças com paralisia cerebral, sendo que, dentre elas, uma tinha traços de autismo e duas crianças com a *Síndrome Down*. No contexto da educação infantil, estava inclusa uma criança com autismo de quatro anos também matriculado no CAEEPB no turno oposto. Ao participante da pesquisa será dado o nome fictício de *João*.

Na sala do grupo quatro (G4), onde João estava incluso, havia 21 crianças na faixa etária de 4 anos das quais 7 eram meninas e 14 meninos. Havia uma professora regente e duas auxiliares, dessas uma era volante, ou seja, atendia a outras turmas também, com formação no ensino médio, ajudavam no que era preciso dentro e fora da sala de aula, principalmente para acompanhar João ao banheiro, no recreio, em momentos de atividade extraclasse na própria escola e também nos momentos em que apresentava birra ou acesso de raiva.

A sala de aula era pequena e acolhedora, com recursos pedagógicos e audiovisuais, ornamentada com cartazes de cores vivas. Todas as atividades dos alunos estavam sempre à mostra, organizadas na parede da sala, em ordem alfabética. A rotina pedagógica é iniciada com a presença da maioria dos alunos em sala: oração; explicação oral do que será trabalhado em seguida do assunto/conteúdo; incentivo sempre da participação dos alunos; aplicação da atividade organizada, no quadro, no caderno, no livro ou xerocada; hora do lanche, todos sentados na mesa ou no chão em círculo e inicia-se a canção do lanche; hora do recreio livre; descanso do recreio antes de retornar à atividade; nova explicação e atividade.

A pesquisadora sugeriu à professora que a rotina pedagógica fosse apresentada também através de figuras, de modo que todos os alunos soubessem o que iria acontecer durante o período que estivessem na sala/escola, tomando cuidado para que sempre houvesse uma carta coringa para os imprevistos, uma vez que nenhuma situação é totalmente previsível e as crianças precisam compreender essa questão, isso porque, na faixa-etária de quatro anos, a dificuldade em entender

não é específica das crianças que possuem o autismo. Esse recurso contemplaria todos os alunos no quesito de organização espaço-temporal e do pensamento.

Uma característica interessante de uma escola pequena de bairro popular é que a maioria das pessoas sempre se conhece, assim João já era conhecido da auxiliar de sua classe. Havia um vínculo já formado e estabelecido. A professora regente era a responsável pela execução do planejamento, da rotina e organização da sala de aula. Com comandos firmes e domínio didático-pedagógico, a professora regente mantinha a atenção da turma e garantia um processo de ensino-aprendizagem tranquilo, mas com momentos de agitação típicos de uma turma de educação infantil.

Vale ressaltar que a gestora e a professora da presente escola observaram que João possuía um comportamento diferenciado desde quando ingressou, aos dois anos de idade, desse modo, sugeriram à mãe que procurasse um especialista para verificar tais comportamentos. Muito frequentemente são os professores da Educação Infantil que, pela experiência, observam que existe algo de diferente com a criança, que não condiz com os comportamentos próprios daquela faixa etária e sinalizam para os pais a situação.

A preocupação com o que fazer com João referindo-se tanto à questão pedagógica quanto de comportamento era notória, como agir em determinados momentos que apresentava birra, choro e, às vezes, segundo a professora e gestora, agressividade com a professora e os colegas era uma pergunta frequente que permeava os nossos diálogos. Era notório que havia a expectativa que o pesquisador respondesse a todas as questões colocadas, o que nem sempre foi possível naquele momento.

Posteriormente à pesquisa, foram dadas orientações pela pesquisadora ao corpo docente da escola sobre as características do TEA e sobre a questão pedagógica. Assim, a escola poderia se organizar com seus docentes para realizar outros momentos de estudo e discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA ou outra deficiência, desenvolvendo a autonomia na busca do conhecimento e gerando novos pesquisadores.

5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apesar de o foco desta pesquisa recair sobre a criança com autismo, compreende-se que o processo de interação dá-se na relação com o outro, assim participaram do presente estudo a professora, as auxiliares e os colegas da turma na qual a criança estava inclusa. O conjunto de pessoas que compõe o espaço escolar, por vezes, participa de forma indireta da pesquisa, quando João “escapole” da sala e tenta se “juntar” aos demais alunos em horário de recreação diferente do seu ou vai até a cozinha que fica próxima à sala; nesse momento, a diretora, a coordenadora, professores e outros profissionais da escola orientam-no a que retorne à sala. A situação que não é compreendida tranquila e facilmente pela criança e que faz parte da dinâmica escolar em que o confronto com o outro se dá a todo instante. As observações em outros espaços produzem dados complementares que auxiliam na análise do objeto.

5.4.1 João

João é o primeiro filho do casal, é uma criança que recebeu o diagnóstico de *Transtorno do Espectro Autista* aos três anos e meio (CID-10, F- 84.0), no momento da pesquisa, estava com quatro anos completos. Está matriculado na escola regular (particular) no turno vespertino e, como já falado, durante o turno matutino frequenta o CAEEPB duas vezes durante a semana, faz atendimento sempre que necessário com o psiquiatra. No momento, não é atendido por outros profissionais, como fonoaudiólogo, psicólogo ou terapeuta ocupacional, devido a questões relacionadas ao plano de saúde etc.

Ao pleitear matrícula no CAEEPB, toda criança, adolescente ou adulto passa por uma avaliação psicopedagógica. Inicialmente, é realizada a anamnese com a mãe e, posteriormente, a criança é avaliada em relação às características do TEA e quanto aos aspectos pedagógicos, resultando em um relatório.

Durante o processo de avaliação psicopedagógica com a criança, observou-se que possuía alguns critérios para participar da pesquisa, havia laudo médico com diagnóstico de *Transtorno do Espectro do Autismo*, estava matriculado em escola regular (rede particular) e no atendimento educacional especializado no Centro. A

autorização dos pais para participar da pesquisa foi dada através da assinatura do *Termo de Consentimento Livre*, após conversa com a mãe e explicação dos objetivos da pesquisa e sua importância para os educadores, pais e comunidade científica que estuda sobre o processo de interação com crianças com o TEA.

A idade da criança também foi relevante para a escolha, pois o ingresso na escola no período da educação infantil é propício a confrontos sociais dentro de um grupo, em que se criam oportunidades para perceber formas diferentes de ser e agir, de perceber as outras pessoas, de se expressar ou, pelo menos, tentar se expressar de alguma forma. É importante que a criança seja envolvida no contexto social da escola o quanto antes, pois se tem mais possibilidades de perceber e desenvolver os aspectos socioemocionais envolvidos na interação, além de tentar interagir de alguma forma.

João, na avaliação psicopedagógica realizada em março de 2015, demonstra boa coordenação motora ampla (pula, salta, se equilibra, gira no chão etc); a coordenação motora fina estava se desenvolvendo de acordo a faixa etária; a interação com a psicopedagoga acontece por insistência; há pouca flexibilidade quanto à situação de mudança de atividade, mas acaba cedendo quando o adulto insiste e mostra como fazê-la; é uma criança agitada e inquieta e, às vezes, apresenta balanço momentâneo das mãos e do corpo; gosta de alinhar e empilhar objetos, no entanto dá outra funcionalidade ao mesmo indicando uma capacidade de simbolização em desenvolvimento – por exemplo, usa um retângulo de madeira como se fosse carro e emite o som de buzina; faz contato ocular em alguns momentos; possui algumas expressões faciais; beija quando solicitado; consegue com insistência da psicopedagoga fazer parte da brincadeira de imitar, grita e corre quando muda o tom da voz. Não demonstra ser uma criança agressiva em nenhum momento.

A linguagem naquele momento era de pouca compreensão, mas foi possível perceber algumas palavras simples e contextualizadas, por exemplo, “cansado”, “bola”, “pega”, “não”. Utiliza a pessoa como instrumento quando quer algo, atende quando é chamado pelo nome. Já reconhece algumas letras e números, pois a mãe ensina-lhe.

Diante das habilidades apresentadas na interação de “um para um”, cabia perceber o desenvolvimento dos aspectos relacionados às questões sociais e emocionais dentro do processo de interação, no contexto educacional em um grupo de crianças com a mesma faixa etária, que apresentam características peculiares da idade e diante da intervenção do professor e de outros profissionais da escola.

Do processo de avaliação realizado no CAEEPB até a realização da pesquisa passaram-se seis meses, um período considerável para perceber possíveis evoluções na forma de interagir e nos aspectos socioemocionais da criança.

João iniciou a frequentar a escola desde os dois anos de idade, era conhecido por todos, percebia-se que conhecia cada espaço da escola.

Quando saía da sala e encontrava com os outros alunos maiores do quarto e quinto ano, corria com os colegas pela escola, mas não dizia uma palavra, sorria, gritava e empurrava. As professoras se preocupavam porque João era menor que os outros e podiam machucá-lo.

Na sala de aula, João explorava os espaços andando de um lado a outro, chegava perto de alguns colegas, passava ao redor das mesas emitindo sons incompreensíveis, algumas vezes retornava para sua mesa e, em outras vezes, saía da sala sendo direcionado a retornar pela auxiliar, o que nem sempre acontecia tranquilamente. Os colegas sinalizavam: “João saiu”!

João, muitas vezes, se sentava na cadeirinha e permanecia de costas para a professora, parecia não compreender as palavras e o que estava acontecendo, a sua atenção era voltada para os objetos da mesa ou para outro local, mas, às vezes, se virava quando a professora chamava-o pelo nome insistentemente. O educando tinha dificuldade em compreender alguns comandos que a professora e a auxiliar davam-lhe como, por exemplo, sentar-se à mesa. As explicações e as atividades aplicadas eram iguais para toda a turma. Não havia adaptação didático-pedagógica para o aluno.

5.4.2 O Grupo de Colegas da Sala de Aula

A turma do João caracterizava-se pela espontaneidade e alegria do ser criança. A turma tinha 21 alunos, em sua maioria meninos, destes foi a professora relatou que observou que dois alunos possuíam muita dificuldade na aprendizagem

e o comportamento agitado de um destes chamava-lhe a atenção. As crianças questionavam sobre diversos temas, às vezes reclamavam de João, sorriam, conversavam, brincavam, choravam, zangavam-se, trocavam o seu objeto ou brinquedo pelo do outro às vezes sem permissão do dono, observavam etc. Um ambiente naturalmente saudável para qualquer criança.

As crianças pareciam gostar de João, mas ficavam apreensivas e reclamavam com a professora e as auxiliares pelo fato de o colega beliscar e bater sem motivo aparente, não compartilhar as partes do quebra-cabeça etc. No entanto, esses comportamentos não intimidavam os colegas que compartilhavam a mesma mesinha que cabia quatro crianças; sempre tentavam conversar com João sobre algo ou perguntar alguma coisa, além de conversarem entre si. Os colegas envolviam-no em brincadeiras de luta, caíam por cima dele que gostava, mas não entendia quando tinha que parar; em outros momentos, ignorava os colegas, não correspondendo às solicitações feitas. A turma era bastante acolhedora, mas João envolvia-se mais com os meninos do que com as meninas.

Os comportamentos e as interpelações realizadas pelos colegas da turma, de forma direta ou indireta junto à criança com TEA, são importantes no processo de pesquisa para conseguir identificar formas sociais de agir que possam surgir assim como as emoções que são suscitadas durante o processo de interação.

5.4.3 A Professora e as Auxiliares

A professora participante da pesquisa é pedagoga, é quem planeja e direciona as atividades a serem realizadas e gerencia as situações que acontecem em sala. A professora possui controle de classe, sabe ser firme com os alunos principalmente com João, mas cede aos apelos das crianças quando necessário, característica positiva no fazer pedagógico.

O compromisso da professora com o trabalho pedagógico é notório, questionando e demonstrando suas preocupações quanto à aprendizagem e ao comportamento da criança com TEA e outros dois alunos que apresentam dificuldade, solicitando informações e colocando-se à disposição para aprender. Desse modo, o CAEEPB, possuindo como uma das suas finalidades a formação do professor e a articulação entre professores da escola regular e do AEE,

disponibilizou vaga para o curso em TEA que aconteceu em setembro/2015, sendo que quem participou foi a coordenadora, pois, na concepção da gestora da escola, esta poderia multiplicar para todos os professores da escola.

Ao final do ano, a professora juntamente com a coordenadora participou do encontro de articulação com a professora do AEE de João para que fossem socializadas informações. A professora da escola regular relatou que na discussão e troca de informações com a professora do AEE parecia que estavam falando de duas crianças diferentes, pois o comportamento era diferenciado em cada contexto.

A professora tentava sempre envolver e chamar a atenção de João para as atividades, sempre chamando seu nome insistentemente até que virasse. A auxiliar ajudava levando João para a mesa, resgatando-o quando saía da sala, ajudando-o na atividade, levando-o ao banheiro, colocando-o na fila etc. A relação da professora com João baseava-se no afeto e respeito à diferença. João estabeleceu um vínculo muito forte com a auxiliar, pois, muitas vezes, direcionava-se a ela quando queria algo.

João, em alguns momentos, gritava, esperneava, jogava-se ao chão quando queria algo. A professora questionava a pesquisadora se esses comportamentos seriam próprios da criança com autismo ou se poderia ser da criança em si, da sua constituição enquanto pessoa, pois não observava essas atitudes em outra criança com autismo que frequentava a escola. O posicionamento da professora e das auxiliares era tentar compreender e atender às necessidades da criança com TEA, mesmo sem o conhecimento necessário.

Na sala havia uma televisão que a professora utilizava como recurso pedagógico no trabalho com a turma e em momentos de lazer usava vídeos infantis para as crianças. Nesse momento, João sentava virado para a televisão e interagía, respondendo às perguntas feitas no desenho animado *Dora Aventureira*® sobre o caminho de números pares e o caminho de números ímpares. Nem sempre, diante do contexto dinâmico da sala de aula, dava para a professora perceber os saltos qualitativos da criança com TEA, nos momentos de interação, necessitando de um “terceiro olho”, ou seja, de um olhar atento a questões específicas. Portanto, é necessária a pesquisa para ajudar nesse processo de descoberta. Desse modo, a

pesquisadora utilizou os instrumentos abaixo para auxiliar a encontrar respostas para a questão da interação e do desenvolvimento socioemocional.

5.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para dar início à pesquisa de campo, primeiramente conversei com a mãe da criança com TEA e expliquei o objetivo, deixando claro que a identidade da criança seria resguardada e que os dados seriam usados para fins de pesquisa. O contato com a escola foi intermediado pela mãe que, inicialmente, conversou com a gestora sobre a minha intenção de realizar a pesquisa com o seu filho naquele ambiente escolar. Não houve objeção da gestora, assim fui conversar pessoalmente e conhecer um pouco da realidade da escola onde o aluno estava incluso, a professora, a turma etc. A gestora conversou com a professora, a qual também concordou, os pais dos alunos dessa turma do João já tinham assinado um *Termo de Consentimento Livre* para que fossem realizadas filmagens, fotos para fins didáticos e de pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada a partir da segunda quinzena de setembro até o final novembro de 2015, durante dois dias na semana no período da tarde. Houve alguns momentos de impedimentos nos dias da pesquisa referentes a compromisso com o trabalho no CAEEPB, a questões de compromisso com médicos da criança e doença, além de momentos de tensão no bairro e feriados.

5.5.1 Instrumentos e Coleta de Dados

Num contexto dinâmico como o da escola, as situações e os fatos acontecem e mudam muito rapidamente, as pistas referentes ao objeto da pesquisa podem se perder em frações de segundo. Assim optou-se nesta pesquisa por aplicar um questionário inicial para verificar aspectos da relação professor/criança com TEA; criança com TEA e colegas da turma e aspectos pedagógicos, utilizar a observação livre, mas atenta a pistas de surgimento de situações de interação e elementos socioemocionais envolvidos, anotações no diário de campo e gravações em vídeo da criança que não se restringiram à sala de aula; foram filmadas também experiências da criança extraclasse, em momentos de comemorações e com outros alunos da escola.

O primeiro momento da pesquisadora na sala de aula foi para conhecer a professora, os alunos, observar os movimentos pertinentes à rotina didático-pedagógica que a criança com TEA seguia e fazer anotações que fossem significativas no diário de pesquisa.

A observação desenvolvida teve o caráter “livre”, no entanto, observar naturalmente não é simplesmente olhar, é destacar de um conjunto algo específico, que, no caso desta pesquisa, foram as interações, prestando atenção a suas características, uma vez que o contexto é considerado como essencial na observação do fenômeno social (TRIVIÑOS, 2011, p.153).

Segundo Triviños (2011), é importante descobrir os aspectos do fenômeno aparentes e profundos dentro de uma realidade para que consigamos captar sua essência, numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, de dinamismos, de relações. As observações da presente pesquisa priorizaram o contexto dinâmico da sala de aula, avançando para outros espaços da escola, onde a criança teve possibilidade de participar de eventos e interagir com o outro.

As observações e anotações foram realizadas durante todo o processo de pesquisa, mesmo sendo realizadas as filmagens. As anotações realizadas no campo de pesquisa é um instrumento importante pela dimensão explicativa que os dados podem exigir (TRIVIÑOS, 2010). Desse modo, serviram para descrever e refletir sobre os acontecimentos e comportamentos no desenrolar das interações vividas pela criança com TEA no campo de pesquisa.

A ficha de levantamento de dados sobre o processo de interação e os aspectos socioemocionais envolvidos em crianças com *Transtorno do Espectro do Autismo* foi desenvolvida com base no relato de pessoas com TEA durante a leitura de autobiografias e no *Coeficiente de Empatia* (BARON-COHEN, 2011). Foi solicitado à professora que o respondesse no terceiro dia da pesquisa.

Uma das finalidades da ficha de levantamento foi fazer uma análise comparativa do processo de interação e desenvolvimento socioemocional, uma vez que já havia passado seis meses do início das aulas e da avaliação realizada no CAEEPB. Assim, foi interessante que a professora respondesse ao questionário para captar, através do seu olhar, mudanças no comportamento que indicassem desenvolvimento no processo de interação e de aspectos socioemocionais como a

capacidade de compreender as intenções do outro, compartilhar o olhar, compreender expressões e emoções e reagir a elas.

Através da ficha foram pontuados os processos de interação e aspectos socioemocionais apresentados na relação entre o professor e a criança com TEA e entre ela e seus colegas de turma. Com relação às respostas sobre a dinâmica pedagógica, serviram para fazer levantamento de situações de interação e estar mais atenta a elas assim como desenvolver indicadores pedagógicos que direcionem à prática do professor para o desenvolvimento de estratégias que melhorem o processo de interação com a criança com o *Transtorno do Espectro Autista*.

Foram utilizadas videofilms para garantir a preservação da situação tal qual observada e permitir infinitas replicações durante o processo de análise (KREPPNER, 2001, p. 97). Ainda segundo Kreppner (2001), a possibilidade de “congelar” uma situação original, isto é, de conservar uma totalidade de aspectos contidos em uma situação observada, mudou o teor da discussão sobre a necessidade de começar a observação com um conjunto de categorias selecionadas. Alguns comportamentos apresentados pela criança com TEA em vários momentos e situações foram considerados após assistir aos vídeos.

A videofilmagem, em contexto escolar, constitui-se como um instrumento de coleta de dados de grande importância para a investigação microgenética do processo de interação e como registro dos elementos socioemocionais envolvidos, uma vez que, a partir das replicações da imagem, foi possível observar e resgatar formas de agir, formas de se comunicar os gestos e expressões faciais produzidos durante a dinâmica proposta na sala de aula. A captura das imagens deram possibilidade de análise e reanálise no momento em que houvesse dúvida na análise.

Para organizar os dados para a análise, foram seguidas algumas das orientações de Meira (1994), adequando-as ao que o pesquisador considerou pertinente para o processo: os vídeos foram assistidos por completo, realizando as anotações preliminares sobre eventos associados ao problema de pesquisa; para os eventos mais significativos relacionados ao problema da pesquisa foi dado um título; os episódios selecionados foram transcritos literalmente com detalhes para servir de

apoio para a análise; os episódios foram assistidos mais de uma vez, o que deu possibilidade de rever as interpretações preliminares e observar melhor os pormenores importantes envolvidos na situação de interação e os aspectos socioemocionais envolvidos. A videofilmagem auxilia no processo de análise microgenética, uma vez que mostra a natureza fundamentalmente interativa e fundamentada do desenvolvimento (ALLESSANDRINI, 2004, p. 21).

5.5.2 Levantamento e Organização dos Dados para a Análise

A partir, inicialmente, da análise do levantamento realizado, comecei a perceber que era necessário e mais importante compreender o como e quando a criança emite respostas às situações de interação propostas pelo professor em sala de aula ou em momentos de interação com os colegas da escola e demais profissionais.

De acordo a pesquisa realizada por Lemos et. al (2014), é importante verificar quando a criança com TEA, estando junto às demais, olha e percebe para onde está olhando, se inicia algum comportamento; verificar a quem é dirigido, ou se sorri; observar a partir de qual estímulo. Desse modo, considerou-se importante para o levantamento dos dados estar atenta aos estímulos verbais, físicos, gestuais dados pelo professor e pelos colegas dentro do processo de interação.

De acordo com os objetivos desta pesquisa e a partir dos instrumentos utilizados, pensou-se em duas categorias que envolvem situações de interação: 1) interação criança com TEA/professor e 2) interação criança com TEA/crianças. Foi necessário também pontuar a partir dos dados levantados aspectos que envolvem a reciprocidade socioemocional (DSM-5, 2014).

Nas situações de interação levantadas e observadas, apresentaram-se alguns comportamentos referentes aos aspectos socioemocionais, os quais foram catalogados em quadros indicando quando aconteceram: Quadro 1: O olhar; Quadro 2: A linguagem; Quadro 3: O sorrir; Quadro 4: O chorar; Quadro 5: O imitar, Quadro 6: O apontar; Quadro 7: O contato físico (vide APÊNDICES). As situações de interação que se apresentaram envolviam mais de um aspecto que se encontrava em quadros diferentes, assim, foi selecionado para a análise um evento significativo para a Categoria 1 e para a Categoria 2.

Nos dados observados foram levantadas, inicialmente, duas formas de interação com a criança com TEA: a interação passiva em que se permite estar com o colega e não se afasta da situação de interação e a interação ativa, em que participa da situação de maneira peculiar (WING, 1996).

No entanto, foi observado que a criança com TEA, com a qual se realizou o estudo de caso, transitava entre as duas formas de interação em algumas situações, ou seja, a característica inicial da interação era passiva, mas, a partir de algum estímulo, a criança percebia a situação e começava a participar, mesmo sendo ainda de modo diferenciado, assim resolveu-se chamá-la de interação transitória, o que caracteriza um processo de desenvolvimento. Desse modo, foram organizados quadros compostos da situação de interação, dos comportamentos socioemocionais apresentados e tipo de interação exercido pela pessoa com TEA.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados baseiam-se no arcabouço teórico da pesquisa e traz como fio condutor da reflexão a pergunta inicial: como o processo de interação em ambiente escolar pode auxiliar o desenvolvimento socioemocional na criança com o *Transtorno do Espectro Autista*?

6.1 CATEGORIA 1: PROFESSOR/ALUNO COM TEA

A categoria professor/aluno com TEA, nesta pesquisa, não é considerada apenas uma relação de ensino-aprendizagem, mas uma relação que possui base didático-pedagógica, permeada por trocas de sentidos e sensações que, aos poucos, vão ganhando significado durante o processo. Assim, durante as situações de interação da criança com TEA com o professor, observou-se que foi experimentando e dando significados aos seus comportamentos, mesmo que de forma inconsciente.

O Ditado das Letras

Na situação “ditado das letras”, pode-se perceber que a criança com TEA apresentou uma interação ativa com a professora, a qual se baseou em contatos visuais, físicos e na linguagem. Uma interação ativa, mas “estranha” segundo Wing (1996), significa que crianças com TEA podem interagir de forma diferenciada, geralmente para suprir uma necessidade própria, não prestam atenção ao sentimento e nem às necessidades das pessoas com quem inicia um contato.

No entanto, na situação de interação com o professor em sala de aula, a criança com TEA é levada a tentar compreender, atender e responder ao fazer pedagógico proposto pelo professor, o que, em algumas vezes, se deu de forma tranquila e em outras não.

Os trechos apresentados a seguir fazem parte de um todo, mas precisamos reparti-lo para fins explicativos e de análise. Os comportamentos socioemocionais apresentados estão relacionados ao trecho recortado.

A atenção compartilhada e o olhar

Enquanto a auxiliar da sala tenta fazer com que João sente para prestar atenção à chamada, a professora inicia a chamar os alunos, um por um, para pegar o caderno e depois iniciar o ditado das letras. João, em pé, olha a movimentação dos colegas e parece não entender. A professora, então, diz: “João, pegue aqui o caderno pra pró!” João não atende e a professora chama outro aluno: “Júlio (nome fictício), seu caderno!”. Logo em seguida retorna para João: “João, seu caderno, pegue aqui, por favor!”. A auxiliar ajuda nessa situação dizendo: “Olha lá seu caderno, João! Pega lá!”; João já sentado vira-se para a professora, segue com os olhos a ação do colega (Júlio), o qual a professora chamou anteriormente, e observa o objeto que está em suas mãos. A professora diz novamente: “Olha o seu aqui, João!”, mostrando e se referindo ao caderno. João olha para o caderno, levanta, vai pegá-lo na mão da professora, volta e senta-se à mesa.

Observa-se que há uma dificuldade de a criança compreender a situação social e que não há iniciativa para interagir nesse momento, mas ele não se furta a ação quando lhe são dados estímulos verbais e gestuais pela professora e pela auxiliar da sala para que a realize. A mediação realizada pelas responsáveis da sala busca a atenção da criança para o objeto, todo o tempo, possibilitando que venha desenvolver a atenção compartilhada, que é a capacidade que o ser humano possui de dividir a atenção com um parceiro social, para um objeto ou uma situação de interesse mútuo (ARAÚJO, 2011; XAIZ e MICHELI, 2011).

Foi interessante observar que João seguiu o colega com os olhos e o objeto ao qual era dirigida a atenção da professora, funcionando como modelo/estímulo para que levantasse e fosse pegar o seu próprio caderno. É importante que a criança desenvolva a capacidade de olhar para o mesmo objeto que a outra pessoa está olhando, porque ela não está somente compartilhando o interesse com o outro, mas está colhendo indícios sobre o que a outra pessoa sente (FRITH, 2003, p. 127).

Dada a proposição, é importante que o professor inclua em seu planejamento estratégias de mediação que possibilitem o desenvolvimento da atenção compartilhada.

Responder à solicitação do outro

A professora se senta à mesa com João e seus colegas e começa o ditado: “Tchan, tchan, tchan....a primeira letra é... ‘E’ de escola! Letra E!”. João pega o lápis, folheia o caderno e deixa-o de lado, para, em seguida, riscar a mesa, fazendo um desenho. Então, a professora tem a iniciativa de fazer a letra E pontilhada no caderno de João, aponta para a letra e pergunta: “Que letra é essa? Que letra é essa?”. E João responde: “E!”. A professora diz: “Muito bem, cubra aí a letra ‘E!’”. Então, João inicia a cobrir a letra pontilhada. A professora continua o ditado dizendo: “Letra ‘O!’”. João não faz a letra ‘O’, então a professora faz novamente a letra pontilhada no caderno, toca no olho do aluno, aponta para o caderno e diz: “O de olho!. Que letra é essa?”; João responde: “O de olho!”.

Destaca-se, nesse trecho, um processo de interação que envolve pergunta e resposta estabelecida pela professora, tendo como suporte o conteúdo letra do alfabeto. Nesse processo de mediação, está implícito novamente o desenvolvimento da atenção compartilhada, pois a professora e o aluno estão dividindo a atenção para um mesmo objeto.

Nota-se que a linguagem é o veículo condutor do trabalho pedagógico. Desse modo, a criança vai apreendendo o conteúdo culturalmente organizado, sendo estimulada a falar nomeando-os. Ressalto que nesse momento houve a necessidade de dar uma resposta ao outro, fato importante, uma vez que as funções psicológicas superiores são impulsionadas diante de uma necessidade gerada pelo contexto (VYGOTSKY, 2011).

Segundo Chiote (2013), é necessária uma mediação que se caracterize pela intencionalidade e sistematização, partindo de um planejamento das ações. Nesse sentido, é fundamental que o professor conheça os aspectos do TEA para planejar ações em que todos participem, mas com a intenção de favorecer a criança com autismo, minimizando suas dificuldades.

A ação de pegar na mão

A professora continua o ditado: “Letra B!”. Mas dessa vez não fez o pontilhado para que João cobrisse. João, então, faz 5 pontinhos no caderno e começa a cobrir. O colega A diz: “Ele não sabe fazer!”. A professora diz: “Deixe ele! Ele está fazendo muito bem!”. João, nesse momento, pega na mão da professora para que faça o pontilhado e ele possa cobrir. A professora fala: “U de uva!”. João, novamente, pega a mão da professora e coloca em cima do caderno para fazer o pontilhado da letra.

Em se tratando do pegar na mão do outro para que realize uma ação que é dirigida a ele, compreende-se que a criança dá significado ao ato e estabelece, nesse momento, um processo ativo de interação, no entanto de forma diferenciada. Esse tipo de relação também é entendido como instrumental, em que a criança pega na mão do adulto para obter o que quer, que pode ser comida, acessar um local ou utilizar o outro para coçar suas costas apenas (SIEGEL, 2008, p.44). Porém é apontado um aspecto positivo por Siegel (2008), quando a criança é capaz de conduzir o outro pela mão, é capaz de visualizar em sua mente a sequência de acontecimentos que quer que aconteça, sendo esta a forma que encontrou para conseguir atingir o seu objetivo.

Caminhando pelo aspecto pedagógico, saliento o fato de a criança desejar realizar a atividade e tomar a iniciativa de pegar na mão da professora quando percebe que já foi falada uma nova letra. Nota-se uma sequência de acontecimentos: a criança espera a professora ditar a letra e depois “pede” ajuda para fazer o tracejado, pegando na mão da mesma e colocando em cima do caderno. É importante compreender que a criança queria fazer a atividade, mas não sabia como, a interação com a professora possibilitou que usasse dessa estratégia para conseguir resolver o problema.

A professora compreende o significado da criança com TEA de pegar na sua mão para tracejar a letra, que naquele momento é de ajudá-la a realizar uma habilidade que ainda não domina. É uma forma indireta de superar uma dificuldade que pode ser chamada de *compensação*, segundo Vygotsky (2011). Podemos também analisar tomando como base o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, o que a criança com TEA pode fazer hoje com a ajuda do professor,

posteriormente, conforme os ajustes feitos, poderá realizar sozinha, mas é necessário observar o quanto de ajuda a criança pode precisar. Nessa situação, o olhar pedagógico para a ação deve ser de ajuda, que vai ajustando-se à necessidade da criança até que consiga realizar a ação por conta própria (ONRUBIA, 1998).

O apontar e a expressão de surpresa

Diante das letras já traçadas no caderno, João começa a apontá-las e verbalizar. A professora diz: “Outra letra... P de Pa-pai... Como é o P de papai?”. João, ao escutar a letra, pega na mão da professora para que faça a letra pontilhada. Quando a professora termina de pontilhar, diz novamente: “Como é o P de papai!”. Então João olha com expressão de surpresa para a professora, aponta para a letra e diz: “Papa!”. Mas dessa vez fá-lo com entonação e alegria na voz.

Comportamentos não verbais como gestos de apontar, mostrar, trocar o olhar, sorriso e brincadeiras são considerados precursores do desenvolvimento verbal (PERISSINOTO, 2011, p. 203). É importante ressaltar nesse evento que o ato de apontar e verbalizar estão relacionados ao desenvolvimento da atenção compartilhada, que, por sua vez, é predisposição para o desenvolvimento da linguagem.

Observa-se que a criança com TEA realiza a tentativa de relacionar letra e som, confirmando que seu desenvolvimento linguístico está em curso. Percebe-se também que compreendeu o sentido do apontar e solicitar que repita a letra estratégia usada pela professora. “Apontar implica que a criança que o faz compreende que a outra pessoa saberá que tal estratégia se reporta a algo em que a criança está a pensar” (SIEGEL, 2008, p. 45).

Na perspectiva de Vygotsky, organismo e meio se influenciam mutuamente; a necessidade de interagir faz com que processos cognitivos possam se desenvolver. A articulação entre os instrumentos físicos (como o lápis) e psicológicos (como a linguagem) e a estratégia utilizada durante a mediação colaboram para o desenvolvimento tanto socioemocional quanto da aprendizagem da criança com TEA.

A professora utilizou as trocas sociais do olhar para o aluno, falar o nome do aluno, olhar para o caderno, tocar na criança, pontilhar, apontar para a letra, falar o nome da letra e repetir várias vezes para auxiliar a estratégia pedagógica.

A articulação das ações foi importante para a criança com TEA, mesmo que a professora as tenha usado de maneira inconsciente. De modo que, segundo Hewtt (2006), associar a fala a um gesto ou toque é de suma importância para a compreensão da criança com TEA, ou seja, considera-se importante que o professor dê uma instrução acompanhada de um estímulo físico para levar a criança a compreender o que se quer.

Outro aspecto importante foi o surgimento da expressão de surpresa a partir da descoberta da letra P referente ao nome papai e a alegria da criança em descobrir o fato.

Infere-se que a figura masculina seja bastante significativa na vida da criança diante da alegria que demonstrou. Araújo (2011) faz referência ao dinamismo patriarcal que se caracteriza pela lei, ordem, normas e códigos. Segundo a autora, a figura do pai está relacionada ao amor de pai que tem como característica dirigir e direcionar o desenvolvimento e é uma forma de amor que pode ser compreendida e correspondida pela pessoa com TEA.

Considero que a qualidade dessa experiência relacional é o que possibilita a criança demonstrar alegria da descoberta da letra P de papai e evoca a expressão de surpresa. Isso me leva a refletir que as experiências que as crianças trazem de seus contextos familiares se articulam com o processo de ensino-aprendizagem e colaboram para o desenvolvimento socioemocional.

A criança com autismo apresenta dificuldade para expressar emoções e reconhecê-las no outro, são apáticas, algumas parecem ter percepção da intensidade da emoção, mas não consegue identificar se se trata de uma emoção positiva ou negativa (SIEGEL, 2008; ARAÚJO, 2011; XAIZ e MICHELLI, 2011).

No entanto, pesquisas sugerem que se ensine as crianças a reconhecer as emoções utilizando figuras e criando situações (COHEN, 2011; FRAGA, 2009). De fato, quando se observa o contexto da sala de aula, percebe-se que é um celeiro de emoções prontas para serem trabalhadas pelo professor, pois a todo instante surgem situações em que são expressas.

É possível considerar que, aliada ao desenvolvimento das emoções está a linguagem, uma vez que, segundo Luria (2013), a linguagem do adulto, ou melhor, no caso da desta pesquisa, a linguagem do professor pode suscitar na criança novas respostas emocionais e categorias afetivas, possibilitando que se tornem emoções generalizadas e traços de caráter.

Enfim, na relação da criança com TEA e a professora, pudemos perceber, entre outros aspectos, a influência da linguagem durante o processo de interação, pois, segundo Luria (2013), sob essa influência, a criança reorganiza seu pensamento, possibilitando que haja a reflexão da realidade e do processo da atividade humana.

Apresenta-se a seguir o quadro com a situação de interação na qual estão envolvidos os comportamentos socioemocionais e o tipo de interação. Os comportamentos socioemocionais apresentados foram assim ordenados para fins de organização e estética no quadro.

Quadro 3: Descrição dos comportamentos e características envolvidas na situação de interação

Situação de interação	Comportamentos socioemocionais envolvidos	Características da Interação
Ditado das letras	Apontar Responder Pegar no outro Seguir com o olhar Compartilhar a atenção Expressar surpresa	Interação ativa baseada em contatos visuais, no contato físico e na linguagem tanto por parte do professor quanto da criança com TEA.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

6.2 CATEGORIA 2: INTERAÇÃO CRIANÇA COM TEA/CRIANÇAS

A interação entre as crianças na sala de aula é significativa porque, além de ser constituída de sentidos e sensações, a criança tem mais possibilidades de confrontos, de compartilhar ideias, fazer amizades, cuidar do outro e de exercer seus quereres e sua autonomia perante o colega.

Comparando o Objeto

Na situação de interação “Comparando o objeto”, compreendeu-se que a característica da interação é transitória, uma vez que, inicialmente, a criança se permitia estar com os colegas, mas não esboçava um interesse claro em se relacionar; após a entrada em cena de um objeto, a criança passa a ser ativa durante a situação, observando, olhando, pegando no companheiro, tentando compreender o que acontecia etc., tudo ao seu modo.

Ressalto que, na situação selecionada, participa o melhor amigo de João (eleito pela pesquisadora), pois é a criança que está mais disponível para ele, estabelece trocas sociais a partir da fala, do toque e da brincadeira de “luta”, a qual João corresponde, ainda é possível considerar sua intervenção em favor do amigo.

Compartilhar a atenção, olhar, observar

Antes de iniciar o ditado, a professora percebe que faltou entregar o lápis a três crianças, então levanta-se da mesa e entrega os lápis, inclusive para duas crianças que estão sentadas na mesa de João (todos nessa mesa eram meninos). No momento em que a professora entrega o lápis de cor aos dois colegas da mesa que faltam, o melhor amigo de João, colega A, está com o lápis verde claro na mão, estica o braço até o centro da mesa e diz: “É igual!”. O colega B que recebeu o lápis verde escuro também estica o braço até o centro da mesa. Logo em seguida, o colega C rebate dizendo: “Não é nada!”.

Esta situação em particular me chamou a atenção pela tentativa de comparação entre o lápis verde claro e o lápis verde escuro realizado por crianças da faixa etária de quatro anos. No entanto, não é explicitado pelo colega A se quer comparar a cor, o tamanho ou o formato do lápis. Geralmente é com essa idade que as crianças estão começando a classificar, comparar e aperfeiçoar a linguagem (PIAGET e TEODORO, 2013). Assim, através da linguagem, o grupo de crianças experimenta entre si confrontar conceitos e resolver o problema da cor, tamanho ou forma, oportunizando à criança com TEA que participe da situação e interaja. O olhar

e observar o objeto do qual se fala, além de fornecer indícios do desenvolvimento da atenção compartilhada da criança com TEA possibilita também seu desenvolvimento quanto à percepção.

É importante compreender que a atenção compartilhada é um elemento existente dentro do processo de interação que envolve processos complexos como, por exemplo, o da percepção. Nesse sentido, é interessante observar que as crianças na situação apresentada devem realizar um processo de análise e síntese, classificar informações novas em categorias conhecidas, tomar decisão, além do que a percepção é um processo dinâmico que está relacionado à função de abstração e generalização da linguagem (LURIA, 2013, p. 38).

Na situação de comparação entre os lápis é necessário um posicionamento das crianças, pensar sobre o que o outro diz e interpretar as intenções nas ações dos colegas. Essa situação poderia estar engatilhando o desenvolvimento da *Teoria da Mente*, que é a capacidade de atribuir estados mentais aos outros a fim de dar um sentido ao comportamento (COHEN, 2011, p. 8), uma vez que, segundo a pesquisa do autor, encontra-se prejudicada na criança com TEA. Geralmente crianças de quatro anos já evidenciam o desenvolvimento da *Teoria da Mente* (BEYER, 2002).

O pegar

João olha para o seu lápis e se debruça na mesa para pegar o lápis do colega B, que coloca o braço para trás e João estica-o fazendo com que o lápis retorne à cena. O melhor amigo de João, colega A, diz: “Ele quer ver!”. Então, com o lápis do colega de volta à cena, inicia-se novamente a discussão entre os lápis serem iguais ou não. A discussão não é finalizada, pois a professora chega para dar início ao ditado.

No trecho apresentado, a criança com TEA expressa o desejo de estar participando da discussão debruçando-se na mesa, chegando perto dos colegas e do objeto. A entrada no conflito não se dá pela linguagem, mas pelo “toque”, quando percebe que o objeto saiu de cena e pega no braço do colega para que o traga de

volta, exercendo, então, uma interação ativa no grupo. O toque foi intencional e exerceu uma função social de compartilhar novamente o objeto. Compreende-se também que o toque funcionou como ato comunicativo.

Percebem-se nas ações da criança com TEA indícios do desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção e percepção. Existe uma lei fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, segundo a qual toda função psíquica superior aparece primeiramente como atividade coletiva social/ interpessoal e depois como atividade individual através do pensamento interior/função intrapsíquica (VYGOTSKY, 2010, p. 483). Desse modo, as experiências vividas pela criança com TEA com seus colegas são importantes para o desenvolvimento de funções psíquicas.

No processo de interação da criança com TEA com as outras crianças, percebe-se que apesar de sua linguagem está em desenvolvimento, não se expressa através dela, usa o olhar e o toque para conseguir estabelecer uma relação. O conflito estabelecido revelou que a criança com TEA tem condições de sair de um estado passivo de interação para um estado ativo, evidenciando a transitoriedade no processo de interação. “A criança passa efetivamente por muitos estágios de adaptação ao meio social, e as funções do seu comportamento social modificam-se intensamente em face dessa ou daquela da faixa etária”. (VYGOTSKY, 2010, p. 278).

O quadro abaixo apresenta uma situação de interação descrita e analisada acima, em que envolveu a criança com TEA e colegas de classe e traz também os comportamentos que surgiram e a característica da interação.

Quadro 4: Descrição dos comportamentos e características apresentadas na situação de comparar o objeto

Situação de interação	Comportamentos socioemocionais envolvidos	Características da Interação
Comparando o objeto	Olhar, observar Pegar Compartilhar a atenção – discutir um conceito	Interação transitória, baseada no contato visual e no contato físico

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Recortar as cenas foi necessário a título de explicação da pesquisa, mas compreende-se que o conjunto de aspectos levantados ocorreu em um contexto único.

7 RESULTADOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi empreendida com o intuito de verificar como o processo de interação pode auxiliar no desenvolvimento socioemocional em crianças com o *Transtorno do Espectro Autista* em contexto escolar.

Inicialmente, em consideração às situações de interação, percebeu-se que constituem o caráter ativo da sala de aula. As situações de interação trouxeram um panorama real e dinâmico das relações entre o professor e a criança com TEA e entre as crianças da classe e a criança com TEA. Essas situações revelaram que a criança da pesquisa conseguia participar da interação usando os seguintes comportamentos socioemocionais: o olhar, o pegar e o tocar e a “fala” sobre a qual se percebe que está em desenvolvimento. Foi revelado, de modo inesperado, o elemento socioemocional de surpresa através de sua expressão facial. Isso significa que existem na pessoa com TEA aspectos socioemocionais latentes que podem se revelar a partir de algum estímulo.

Observou-se que a criança com TEA deu um direcionamento ao seu olhar o qual teve como principal estímulo o objeto, tanto na relação com o professor quanto com o colega. O responder ao outro não foi espontâneo, pois houve sempre o direcionamento e incentivo do professor. Esse direcionamento era uma ação articulada entre a fala, os gestos e o objeto, para fazer com que o outro respondesse.

Ao identificar, descrever e analisar as situações de interação da criança com TEA envolvendo inicialmente o professor constatou-se a necessidade de desenvolver estratégias que possibilitem o desenvolvimento da atenção compartilhada, pois verificamos que é um aspecto necessário para a construção do conhecimento e para a relação com outro, por permitir compartilhar conceitos referentes ao objeto.

O compartilhar a atenção é um aspecto que aparentemente parece ser simples, mas possui um alto grau de complexidade por necessitar que a criança com TEA tenha desenvolvido a capacidade de apontar, seguir o objeto e coordenar as ações com seu interlocutor. É importante ressaltar que a atividade pedagógica do “Ditado de letras” levou a criança a experimentar o compartilhar a atenção

possibilitando que desenvolvesse ações coordenadas a partir da mediação da professora.

A pesquisa revela que a criança com TEA tem possibilidade de gerir suas dificuldades utilizando formas compensatórias de ação. A ação de pegar na mão do outro, realizado pela criança com TEA possui um significado maior do que apenas satisfazer suas vontades: é uma forma indireta de compensar sua dificuldade em conseguir algo ou dizer que quer realizar alguma coisa. Consideramos que a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando as necessidades de adaptação que se colocam diante dela excedem suas possibilidades (VYGOTSKY, 2011), ou seja, a criança recorre a formas alternativas de agir e participar da sociedade quando existem obstáculos maiores do que a sua capacidade exige.

A prática pedagógica do professor é muito importante para o desenvolvimento socioemocional da criança com TEA, pois está relacionada a ações que fazem com que o outro descubra ou perceba a função social do objeto, do olhar, da fala, do toque etc.

Notou-se na relação da criança com TEA e seus colegas que a interação aconteceu a partir de uma necessidade ou estímulo, sendo um aspecto positivo porque o desenvolvimento de formas superiores de comportamento acontece devido a uma necessidade (VYGOTSKY, 2011, p.866).

Nesta pesquisa, ressaltou-se o caráter de transitoriedade no processo de interação da criança com TEA, com a qual se deu o estudo, pois implícito a essa mudança está o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, funções psíquicas superiores, referentes à atenção e à percepção. É possível considerar que crianças com TEA que tenham características semelhantes às da criança que participou da pesquisa possam passar por esse processo evolutivo. Assim, é necessário que o professor compreenda a importância do processo de interação para o desenvolvimento da criança e desenvolva práticas pedagógicas que considerem esse aspecto.

De maneira geral, compreende-se que alguns elementos socioemocionais já se encontravam latentes na criança que participou da pesquisa.

Diante das situações de interação analisadas, considera-se que haja a possibilidade de existência de uma *Zona de Desenvolvimento Socioemocional*,

caracterizada pelo espaço existente entre os aspectos socioemocionais que a criança já possui ou estão latentes e aqueles que possam vir a se desenvolver através das relações prazerosas ou de conflitos existentes na sala de aula. Esta zona se articularia com os processos superiores de atenção, percepção e memória.

A atividade prática e a fala são linhas independentes de desenvolvimento, no entanto, a convergência entre as duas no curso do desenvolvimento intelectual é o que vai dar origem a formas humanas de inteligência prática e abstrata (VYGOTSKY, 2007, p. 11).

Consegue-se perceber que a criança do estudo de caso possui uma inteligência prática, que está em processo de convergência com a fala. Ainda segundo Vygotsky (2007), a fala esporádica e seus esboços indicam que o desenvolvimento cognitivo está acontecendo. Desse modo, os processos de interação entre a criança e o professor e entre ela e seus colegas potencializam o desenvolvimento cognitivo.

A presente pesquisa expõe dados possíveis de serem transformados em *Protocolo Pedagógico de Intervenção em Crianças TEA*, a partir de um contexto “vivo” de interações, voltado para o desenvolvimento de aspectos socioemocionais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensando o caminho da pesquisa desde a fase inicial, observa-se que houve uma evolução quanto à compreensão das pessoas com deficiências enquanto cidadãos de direitos na legislação brasileira. Atualmente, as pessoas com deficiência podem fazer referência à lei 13.146/2015 ao se matricularem em uma escola, pública ou particular, pois garante a vaga e não existência de taxa extra para os pais, e a pessoa com o *Transtorno do Espectro Autista* se enquadra neste conjunto.

Tanto questões legislativas quanto de pesquisa em se tratando da pessoa com TEA são muito recentes. O próprio *Transtorno do Espectro Autista* tem apenas 73 anos descritos cientificamente, assim esperam-se ainda muitas descobertas.

Na trajetória da pesquisa, foi necessário estar atenta aos dados novos que surgiam a cada ano e ainda estão surgindo em detrimento de pesquisas. De acordo com a pesquisa americana realizada pelo *Center of Diseases Control and Prevention* – CDC, a prevalência dos casos de autismo atualmente é de uma para cada 68 crianças com 8 anos de idade. Esses dados são de 2010, mas foram apresentados à comunidade científica em 2014.

Considera-se que apesar de existir um número considerável de publicações, não foi fácil encontrar literatura que versasse sobre aspectos socioemocionais (MACHADO, 2012) ou trocas interativas (SILVA, 2010; PEDROSA, 2010).

As autobiografias ajudaram muito na compreensão do TEA a partir da perspectiva da própria pessoa e na construção dos itens para o levantamento de dados realizado para auxiliar neste estudo, assim deixo como sugestão que sejam realizadas pesquisas que versem sobre a constituição da pessoa com TEA a partir do seu discurso. Considera-se que aquelas pessoas que conseguiram superar as barreiras do transtorno autista possam nos mostrar a partir de suas experiências escolares caminhos para melhorar a prática pedagógica.

Em se tratando dos dados encontrados, as situações de interação, enquanto atividades compartilhadas, foram significativas para o processo de ensino-aprendizagem, que se caracterizam, principalmente, pelo uso da fala orientada, dos gestos, pelas expressões, pelo toque e pelo olhar. A atividade compartilhada dá condições à criança de desenvolver a capacidade de atenção compartilhada, devido

à possibilidade de compreensão do ato de apontar realizada pelo professor ao direcioná-la para um objeto (a letra no caderno).

Destaco o valor da linguagem, enquanto ato comunicativo durante a atividade compartilhada, pois direciona, orienta e organiza as ações da criança. Isso leva a criança a perceber o uso da linguagem para a comunicação, de modo que, uma vez estando em processo de desenvolvimento da fala, possibilita à criança que comece a pensar na organização, no planejamento e em como realizar ações.

É necessário compreender as ações da criança com TEA para além de um ato mecânico e sem sentido, visto que, ao pegar o outro pelo braço para que pegue algo, consegue atingir um objetivo, assim utiliza de suas próprias percepções para lidar com o mundo à sua volta. Desse modo, é importante ressignificar o conceito do uso de pessoas enquanto instrumento para satisfazer as suas necessidades, pois consideramos que se trata de um caminho indireto, uma forma alternativa de interagir e de participar da sociedade.

Torna-se relevante considerar a articulação entre a atividade prática e a fala como sendo a essência do comportamento humano complexo, que leva ao desenvolvimento cognitivo. Desse modo, consideramos que o aspecto da reciprocidade socioemocional seja desenvolvido concomitantemente.

Além disso, as relações familiares podem favorecer o desenvolvimento da criança no aspecto socioemocional, pois se percebe que a expressão de surpresa é envolvida pela alegria da descoberta do nome “papai” que está relacionado a uma pessoa significativa para a criança, de forma que se percebe a latência de aspectos socioemocionais.

Considerou-se significativo, nesse processo de pesquisa, o desenvolvimento da autonomia do pesquisador para buscar o conhecimento e socializar e discutir com o orientador. Nesse sentido, foi possível compreender que exercitar a autonomia nos dá condição de defender os objetivos propostos para a pesquisa, assim como nossos pontos de vista com relação ao objeto. Segundo Severino (2007), a pesquisa é um ato político e nela não existe neutralidade.

É necessário deixar claro que o pesquisador, mesmo que queira manter uma distância, exerce influência no campo de pesquisa. A convivência com as pessoas que compõem o contexto pesquisado contribui para o crescimento pessoal e o

amadurecimento do processo de pesquisa, além de possibilitar que se tenha uma visão ampla dos aspectos relacionais presentes na escola.

Um aspecto a ser considerado é a cultura de inclusão existente na escola onde foi realizada a pesquisa, pois se percebeu uma preocupação em incluir crianças com deficiência, atendendo aos princípios legislativos em vigor. Percebeu-se também interesse da gestão e do corpo docente de compreender a criança com TEA e de possibilitar novas formas de aprendizagem para a ela, dando qualidade ao processo de inclusão.

Pesquisas realizadas com crianças com TEA requerem uma atenção minuciosa aos fatos, pois se trata de um espectro, o que significa dizer que os prejuízos na comunicação, na interação e no comportamento se apresentam de diferentes maneiras nas crianças com TEA. Há uma variação classificada em leve, moderada ou grave, que dá margem a estudos sobre o processo de interação considerando-se tais níveis. Nesse sentido, a análise microgenética se constituiu em um método favorável a análise de processos interativos em contextos dinâmicos, como o da escola.

Realizar a análise microgenética aliada ao estudo de caso foi uma experiência desafiadora, pois foi necessário observar sua aplicação em outras pesquisas para que posteriormente pudesse utilizá-la. A técnica de análise dos dados a partir dos indícios e minúcias observadas no contexto real de desenvolvimento através dos vídeos foi muito relevante para a fidelidade na discussão e resultado da pesquisa. Assim considero válida a utilização desse método para pesquisa acerca de processos interativos no contexto educacional.

Assim, fazem-se mister outros estudos que verifiquem o processo de interação na relação de “um para um” no *Atendimento Educacional Especializado*, considerando a fala da professora da escola regular que na troca de informações com a professora do AEE ficou surpresa com a diferença no comportamento. Segundo a professora, parecia que se tratava de crianças diferentes. Desse modo, considerar o contexto do AEE para novas pesquisas referentes ao processo de interação é relevante para a compreensão de estratégias utilizadas na prática pedagógica e realizar análises comparativas entre os dois espaços.

O questionário elaborado para a pesquisa poderia ter sido aplicado no início do ano letivo e ao final do ano para verificar mudanças qualitativas no comportamento quanto aos aspectos de interação e socioemocionais.

Enfim, enfatiza-se que o processo de interação entre a criança com TEA e a professora e entre seus colegas contribui, de forma contundente, para o seu desenvolvimento socioemocional a partir dos indícios encontrados.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. **Análise microgenética da oficina criativa: projeto de modelagem em argila**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.

ALMEIDA, A. R. S. **A afetividade no desenvolvimento da criança**: contribuições de Henri Wallon. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2007.

ALVAREZ ; DEL RIO. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cad. Pesqui.**[online]. 2006, vol.36, n.129, pp. 637-651. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/101590/S0100-15742006000300007>>. Acesso em: 30 set. 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Disponível em: <<http://www.dsm5.org/>>. Acesso em: 30 set. 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, DSM-IV-RT. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Claudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM 5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al] – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDOR, D. **A Produção Brasileira de Mestrado e Doutorado relacionadas ao Distúrbio Desintegrativo de Desenvolvimento – Autismo**. Campinas – SP, 2005.

ARAÚJO, C. M. A intervenção Psicológica. In: CERES, A. A; SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Editora Memnon, 2011.

ASSUMPÇÃO, F. Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento. In: CAMARGO et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002.

BAIO, J. (Org.). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. In: **MMWR Surveill Summ**. 2018 Apr 27; 67(6): 1–23. Disponível em: <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6302a1.htm?s_cid=ss6302a1_w, >.

Acesso em: 14 abr. 2016.

BANDIN, J. M. **Autismo**: uma abordagem prática. Recife: Bagaço, 2010.

BANKS-LEITE L. e GALVÃO I. **III Conferência de Pesquisa Sociocultural**. Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Brasil, 2000.

BAPTISTA, T. E. P. **Competências sócio-emocionais em crianças com perturbação autística**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização Educação Especial da Universidade de Aveiro-Portugal, 2012.

BARON-COHEN S; LESLIE A; FRITH U. Il Bambino Autistico ha una “Teoria della Mente” In: BARON-COHEN, S. **Cognizione Ed Empatia Nell’Autismo**: dalla teoria della mente a quella del cervello maschile estremo. Trento, Edizione Erickson, 2011.

BARON-COHEN S. La Teoria dell’Empatia-Sistematizzazione. In: BARON-COHEN S. **Cognizione ed Empatia Nell’autismo**: dalla teoria della mente a quella del cervello maschile estremo. Trento: Erickson, 2011.

BARON-COHEN. **Cognizione ed Empatia Nell’autismo**: dalla teoria della mente a quella del cervello maschile estremo. Trento: Erickson, 2011.

BATISTA, C. A. Mota. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BAZOT, S. P. **Trabalho com crianças autistas**: a busca de um caminho. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

BELISÁRIO F, JOSÉ FERREIRA & CUNHA, PATRÍCIA. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.

BEYER, H. O. A Criança com Autismo: proposta de apoio cognitivo a partir da Teoria da mente. In BAPTISTA e BOSA. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BORDINI, D.; BRUNI, A. R. Transtorno do Espectro Autista. In: ESTANISLAU, G. M. e BRESSAN, R. A. **Saúde Mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre, Artmed, 2014.

BOSA, C; CALLIAS, M. **Autismo**: breve revisão de diferentes abordagens, 1999.

BOSA, C. **Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo**. Psicologia Reflexão e Crítica, 2002.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA,

C. R; BOSA, C. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BRAGA, M. C. B. **A interação professor – aluno em classe inclusiva**: um estudo exploratório com criança autista. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2002.

BRASIL. Censo Escolar - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 13 abr. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** - Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso V. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção Dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista; e Altera o Paragrafo 3 do Artigo 98 da Lei 8.112, de 11 de Dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, p. 12764, 27 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BRASIL. Nota técnica nº 24, de 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=>. Acesso em 13 abr. 2014.

BRAUNER, A e BRAUNER, F. **Storia degli autismi**: dalle fiabe popolari alla letteratura scientifica. Trento: Erickson, 2002.

CARDOSO, D. M. P.; BARRETO, M. I. de C. A formação continuada como elemento fundamental para a qualidade da práxis pedagógica junto a alunos com TGD. In: **V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (V CBEE)**, São Carlos, 2012. **Anais.....**, São Carlos, Ed. Cuba, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva e Criação de Vínculos**: um novo olhar. Federação Nacional das Apaes – Fenapaes, Brasília/DF v. 1 nº 1 P. 19 - 32 jan./abr. 2013.

CASOS de autismo sobem para 1 a cada 68 crianças. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/noticias/casos-de-autismo-sobem-para-1-a-cada-68-criancas.>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

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

CLASSIFICAÇÃO ESTATÍSTICA INTERNACIONAL DE DOENÇAS E PROBLEMAS RELACIONADOS À SAÚDE. **Cid 10** – 10ª revisão. Organização Mundial da Saúde / Organização Panamericana da Saúde. São Paulo: EDUSP, 2000.

COELHO; BARROCO; SIERRA. **O conceito de compensação em L. S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas**. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Estadual de Maringá-PR. 3 a 6 de julho de 2011.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar. In: In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e**

educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, C.; SOLÉ, I.. A interação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRITERIA FOR AUTISM IN THE DSM-V. 2013. Disponível em: <<http://autism.lovetoknow.com>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

CULMINE V; LEACH, J; STEVENSON, G. **Compreender a Síndrome de Asperger:** guia prático para educadores. Porto, Porto Editora, 2006.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia, práticas educativas e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Deficiências de atenção social precoce no autismo: orientação social, atenção conjunta e atenção ao sofrimento. **Developmental Psychology**, 40 (2), 271-283. <<https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.271>>. Acesso em: 20 out. 2020.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DESLAURIERS. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos.** Salvador: EDUFBA, 2011.

ESTANISLAU, G. M. e BRESSAN, R. A. **Saúde Mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre, Artmed, 2014.

FACION, J. R. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Associados a Graves Problemas do comportamento:** reflexões sobre um modelo integrativo. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2002.

FIAES, C. S. **Espontaneidade, parcerias e influências do contexto em brincadeiras livres de crianças autistas.** Salvador, 2010.

FRAGA, M. N. N. Ensino de habilidades emocionais para pessoas autistas. **Programa de Desenvolvimento Educacional.** São Paulo, Maringá, 2009.

FRITH, U. **L'autismo:** spiegazione di un enigma. Bari: Editori Laterza, 2005.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas 2010.

GOÉS, M. C. R de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES** [online]. 2000, vol.20, n.50, pp. 9-25. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

GOMIDE, A. B. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. 2009. 177 f.: il. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

GRANDIN, T. **Uma Menina Estranha: autobiografia de uma autista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HEWITT, S. **Compreender o Autismo: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares**. Porto, Porto Editora, 2006.

JORDAN, R; POWELL, S. **Autismo e Intervento Educativo: comunicazione, emotività e pensiero**. Trento: Erickson, 1997.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child** 2, 217-250. 1943.

KELMAN, C. A. e BRANCO A. U. Análise Microgenética em Pesquisa com Alunos Surdos. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2004, v.10, n.1, p.93-106.

KLIM, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. In: **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2006;28 (Supl I): S3-11.

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. **Psicologia: teoria e pesquisa**, mai-ago 2001, vol. 17 n 2, pp. 097-107.

LEBOYER, M. **Autismo Infantil: fatos e modelos**. Campinas – SP: Papyrus, 1987.

LEITE, L. B. e GALVÃO I. Jean Itard e Victor do Aveyron: uma experiência pedagógica do século XIX e suas repercussões. In: **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**. Universidade Estadual de Campinas -SP, 2000.

LEMONS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014

LIRA, S. M. de **Escolarização de alunos autistas**: Histórias de sala de aula. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LUCAKS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Editora, Bom tempo, 2010.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 7ª edição, São Paulo: Ícone, 2013.

MACHADO, A. P. O .M. **Conhecimento Emocional e Desenvolvimento Sócio-Emocional em crianças de idade pré-escolar**. Instituto Universitário – ISPA, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. In: **Temas em psicologia**. [online]. 1994, vol.2, n.3, pp. 59-71. ISSN 1413-389X.

MELO, S. C. de. **Autismo e Educação**: a Dialética da Inclusão. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MENDES, E, G. **Inclusão Marco Zero**: começando pelas creches. Editora: Junqueira & Marin, São Paulo, 2010.

MENEZES C. G. L; PERISSINOTO J. Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. In: **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, 2008 out-dez; 20(4):273-8.

MESQUITA, R. e DUARTE, F. **Dicionário De Psicologia**. Plátano Editora, 1ª ed., 1996. Disponível em: http://nazarenopaulista.com.br/estudos/DICION_RIO_DE_PSICOLOGIA_Raul-Mesquita-Fernanda-Duarte-Dicionario-de-Psicologia.pdf. Acesso em: 20 mai. 2016.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

MUNDY, P., SIGMAN, M., UNGERER, J. et al. A comunicação não verbal e a brincadeira correlacionam-se com o desenvolvimento da linguagem em crianças autistas. **J Autism Dev Disord**, 17, 349-364 (1987). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF01487065>. Acesso em: 20 out. 2020.

NUNES, D. R. P; SCHMIDT, C; AZEVEDO, M. Q. O. Inclusão Educacional de Pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Santa Maria. In: **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 mai. 2016.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE,

Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ONRUBIA, J. Ensinar e criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C e orgs. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CID –10**, tradução do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 9 ed. Rev –São Paulo: EDUSP, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional De Doenças E Problemas Relacionados À Saúde**. Cid 10 –. 10ª revisão. Organização Mundial da Saúde / Organização Panamericana da Saúde. São Paulo: EDUSP, 2000.

ORRÚ. S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Editora Wak, Rio de Janeiro, 2009.

PEDROSA, E. R. M. **Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar inclusivo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

PERISSINOTO, J. Linguagem e comunicação nos transtornos do espectro do autismo. In: CERES, A. A; SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Editora Memnon, 2011.

PIMENTEL, S. C. **(Con)viver (com) a síndrome de Down na escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Salvador, 2007.

PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural”. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 2, pp. 31-40, 1995.

PINO e ANGEL. **A interação social**: perspectivas sócio-históricas. Ideias, São Paulo, n. 20, pp. 49-58, 1993.

PINTO, H. D. S. Emoção e Ação Pedagógica na Infância: contribuição de Wallon. In: **Temas em Psicologia** (online), 1993, vol.1, n.3, pp. 73-76. ISSN 1413-389X.

PREMACK, D e WOODRUFF, G. O chimpanzé tem uma teoria da mente? **Behavioral and Brain Sciences**, 1 (4), 515-526. doi: 10.1017 / S0140525X00076512, 1978.

RAPIN, I. Linguagem e comunicação: avaliação clínica e diagnóstico diferencial. In: TUCHMAN, R E RAPIN, I. **Autismo**: abordagem neurológica. Porto Alegre, Artmed, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20ª Ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 2009.

RIBEIRO, E. L. **A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular**: desafios e possibilidades. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

RITVO, E. R.; ORNITZ, E. M. Medical Assessment. In: RITVO, E. R. e ORNITZ, E. M. (Ed.). **Autism**: diagnosis, current research and management. New York: Spectrum, 1976.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educacionais especiais. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-254

ROBISON, J. E. **Olhe nos meus Olhos**: minha vida com Síndrome de Asperger. São Paulo, Larousse do Brasil, 2008.

ROSA, J. C. L. **Pelo exercício do direito à educação**: como vivem e lutam familiares de pessoas com sinais de autismo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1998.

ROSENBERG, R. História do Autismo no mundo. In: CERES, A. A; SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Editora Memnon, 2011.

RUTTER, M. Diagnostic Validity in Child Psychiatry. **Advances in Biological Psychiatry**, v. 2, 1978.

SANTOS, M. A., SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**; 24 (2), 364-372, 2012.

SCHEUER, C. Distúrbios da Linguagem nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. In: BAPTISTA, C; BOSA, C. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtorno do Espectro do Autismo: conceitos e generalidades. In: CERES, A. A; SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Editora Memnon, 2011.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular**: desafios e processos. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEGEL, B. **O Mundo da Criança com Autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto-Pt: Porto Editora, 2008.

SILVA, Carla F.. **Espontaneidade, parcerias e influências do contexto em brincadeiras livres de crianças autistas**. Salvador, 2010. 167 f.: il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

SILVA, E. C. C. **Autismo e troca social**: contribuições de uma abordagem microgenética. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, CFCH – programa de pós graduação em Psicologia, 217f, Recife, 2010.

SILVA, Élide C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 1 CD-ROM Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SILVA, Márcio S. **Construção de significados da maternidade por mães de autistas**. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2010.

SOUZA, D. H. e VELLUDO, N. B. O Desenvolvimento da Teoria da mente. In, **Cognição Social**: teoria, pesquisa e aplicação. São Paulo, Memnon, 2016.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SUPLINO, M. H. F. O. **Análise experimental dos efeitos da aplicação do currículo funcional natural nos comportamentos auto-estimulatórios e autolesivos em crianças autistas, no ambiente de sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

SUPLINO, M. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois Alunos com autismo em classes regulares**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-RJ, 2007.

TAGER-FLUSBERG, H. e SULIVAN K. (2000). **A Componential View of Theory of Mind: Evidence from Williams Syndrome**. *Cognition*, 76, 59-90. Disponível em; <[https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00069-X](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00069-X)>. Acesso em: 20 out. 2020.

TOMASELLO M, FARRAR MJ. **Joint attention and early language**. *Child Dev.* 1986 Dec;57(6):1454-63. PMID: 3802971.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

TUCHMAN, R; RAPIN, I. Onde Estamos: visão geral e definições. In: TUCHMAN, R; RAPIN, I. **Autismo**: abordagem neurológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TUCHMAN, R. Déficit Social no Autismo. In: TUCHMAN, R; RAPIN, I. **Autismo**: abordagem neurológica. Porto Alegre, Artmed, 2009.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TULIMOSCHI, M.E.G.F. **Desenvolvendo interações entre crianças autistas e suas mães e/ou cuidadoras a partir do treinamento domiciliar no programa TEACCH**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. 2001.

VAN DER VEER E VALSINER. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1981/1991.

VAN DER VEER E VALSINER. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2009.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. In: **Revista SOCERJ**. 2007;20(5):383-386.

VINIC A. A; VELLOSO R. L. Processos e Desenvolvimento da Cognição Social. In: **Temas Sobre Desenvolvimento**, 2011; 18 (101): 3-10.

VYGOTSKY, L. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Traduzido diretamente do russo por SALES, D. R; OLIVEIRA, M. K; MARQUES, P. N. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins, 2007.

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, WMF, 2010.

WERNER, J. Análise Microgenética: Contribuição dos Trabalhos de Vygotsky para o Diagnóstico em Psiquiatria Infantil. In: **J. Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine**. Vol. 11 (1999) No. 2, 157–171.

WERTSCH, J. V. E HICKMAN, M. Problem Solving in social interaction. microgenetic analysis. In M. Hickman (ed.), **Social and functional approaches to language and thought**. London: Academic Press, 1987.

WILLIAMS, Donna. **Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista**. Brasília: Thesaurus, 2012.

WING, L., GOULD, J. Graves prejuízos de interação social e anormalidades associadas em crianças: Epidemiologia e classificação. **J Autism Dev Disord** 9, 11-29 (1979). Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/BF01531288>>. Acesso em: 20 out. 2020.

WING, L. **El autismo en niños y adultos: um guia para la familia**. Editora: Paidós,

1ª edição, Barcelona, 1998.

XAIZ, C; MICHELI, E. **Gioco e Interazione Sociale nell'Autismo**: cento idee per favorire sviluppo dell'intersoggettività. Trento, Edizione Erickson, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Consentimento para Pais

Sr. Responsável,

Estou realizando uma pesquisa aplicada sobre: **Emergências no processo de interação da criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso em Salvador/Bahia**. Neste sentido, solicito sua permissão para que seu filho _____ participe deste estudo cujo **objetivo geral** é investigar como o processo de interação em ambiente escolar auxilia o desenvolvimento socioemocional da criança com o Transtorno do Espectro Autista.

Para isso, serão conduzidas 2 observações semanais com duração aproximada de uma hora, por um período de 3 meses. Estarei observando e registrando as interações do seu filho através de videofilmagem. As filmagens serão utilizadas exclusivamente para fins estudo.

O seu nome e do seu filho não serão divulgados sob qualquer pretexto.

Durante este estudo, o (a) senhor (a) terá a liberdade de retirar seu filho a qualquer momento.

Se o (a) senhor (a) tiver alguma pergunta, por favor, não hesite em contatar-me.

Se o Sr (a) concorda com a participação do seu filho neste estudo, por favor, complete e assine a carta de consentimento.

Eu li e compreendi a descrição feita sobre o estudo. Compreendi também que posso retirar meu filho da pesquisa a qualquer momento, sem maiores problemas.

O nome do meu filho, assim como o meu próprio não serão divulgados sob qualquer hipótese.

Eu concordo que meu filho participe deste estudo e seja videofilmado.

Salvador, ____/____/____

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - Carta de Consentimento do Diretor

Senhor(a) Diretor (a)

Estou realizando uma pesquisa aplicada sobre: **Emergências no processo de interação da criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso em Salvador/Bahia**. Neste sentido, solicito sua permissão para fazer 2 observações semanais que serão registradas através de anotações e videofilmagem por um período de 3 meses. As filmagens serão utilizadas exclusivamente para fins de estudo. As imagens não serão divulgadas, identificando, assim, o participante e demais pessoas da escola. O nome da escola, bem como o do participante não será divulgado sob qualquer pretexto.

Monica Isabela de Cerqueira Barreto

Obs.: Se concorda com a realização desse estudo, por favor, assine logo abaixo dessa carta.

Eu li e compreendi a descrição feita sobre o estudo. Concordo que o mesmo seja conduzido nesta escola.

Salvador, ____/____/____.

Assinatura do gestor da instituição

APÊNDICE C - Carta de Consentimento para o Diretor do CAEEPB

Caro Senhor Diretor
Do Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia - CAEEPB

Eu, Monica Isabela de Cerqueira Barreto, identidade _____, estou realizando uma pesquisa aplicada sobre: **Emergências no processo de interação da criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso em Salvador/Bahia**, cujo **objetivo geral** é investigar como o processo de interação em ambiente escolar auxilia o desenvolvimento socioemocional da criança com o Transtorno do Espectro Autista.

A criança da pesquisa frequenta o Atendimento Educacional Especializado deste Centro. Neste sentido, solicito sua permissão para utilizar as informações da avaliação psicopedagógica realizada pela presente pesquisadora e professora do CAEEPB. Ressalto que o nome da criança será resguardado e as informações utilizadas exclusivamente para fins estudo.

Caso consinta favor assinar abaixo:

Eu _____, id _____, gestor do Centro de Atendimento Educacional Pestalozzi da Bahia - CAEEPB dou meu consentimento para que as informações da avaliação psicopedagógica da criança que participa da pesquisa, sejam utilizadas exclusivamente para fins de estudo e pesquisa.

Monica Isabela de Cerqueira Barreto
Pesquisadora responsável

Prof. Dr. Miguel Bordas - Orientador

APÊNDICE D - Ficha para levantamento de dados sobre o processo de interação e aspectos socioemocionais em crianças com TEA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ficha de levantamentos de dados sobre o processo de interação e aspectos socioemocionais envolvidos na criança com o Transtorno do Espectro Autista

A presente ficha foi desenvolvida com base no relato das pessoas com TEA, no Coeficiente de Empatia (Baron-Cohen) e no Perfil Psicoeducacional Revisado PEP-R com a finalidade de:

Ficha de Levantamento de Dados sobre o Desenvolvimento e Aprendizagem Socioemocional em Crianças Com Transtorno Do Espectro do Autismo				
Aspectos	Categorias			
	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Com relação ao professor				
Interage através do olhar com o professor.				
Tenta interagir de forma diferenciada ou “estranha” com o professor.				
Compreende quando o professor lhe chama atenção em um tom de voz firme ou imperativo.				
Compreende as solicitações do professor.				
Coopera com o professor nos momentos das atividades.				
Com relação ao colega				
Demonstra preocupação ou curiosidade quando um dos colegas cai, chora, sorri ou grita.				
Gosta de brincar com os colegas				
Tenta interagir de forma diferenciada ou “estranha” com o colega.				
Retribui o sorriso dos colegas.				
Possui amigos na escola.				
Deixa ser guiado pelo (s) colegas				
Utiliza alguma forma de linguagem para se comunicar e interagir com o colega.				
Com relação à dinâmica				

pedagógica				
Apresenta comportamento diferenciado diante de alguma atividade proposta				
Compreende quando o professor explica a atividade a ser desenvolvida				
Sorri em classe quando acontece algo engraçado				
Compartilha objetos ou brinquedos com os colegas				
Espera a sua vez durante a brincadeira				
Ao escutar uma história consegue prevê o que acontecerá na próxima página.				
Reconta fatos ou acontecimentos do seu cotidiano.				
Possui interesse em atividades ou brincadeiras				
Apresenta comportamento diferenciado ou agressivo diante de alguma atividade proposta.				
Brinca de se esconder e consegue compreender a brincadeira.				
Compreende e obedece às regras da sala.				
Percebe que a aula já terminou.				
Busca ajuda do professor ou dos colegas quando deseja algo ou para responder uma atividade				
Demonstra ter atitudes intencionais para chamar atenção por causa de alguma necessidade.				

Preenchido por _____, em ___/___/___ Revisado em ___/___/___

APÊNDICE E - Quadros de levantamento dos comportamentos socioemocionais apresentados pela criança com TEA em situações de interação

Quadro 1 – O olhar	Quadro 2 – A linguagem oral
Olhou quando...	Gritou, falou, balbuciou quando...
a) a professora o chamou pelo nome e solicitou ou perguntou algo durante as atividades	a) Queria um objeto guardado no armário
b) segue o colega com o olhar diante uma solicitação da professora	b) Não queria que a professora ou a auxiliar o pegasse do lado de fora
c) o colega sentou e escorregou pela escorregadeira	c) a professora solicitou ou perguntou algo
d) o colega o tocou	d) o colega ao mesmo tempo o tocou, falou e tentou brincar
e) o colega chorou	e) Corria no recreio junto com os colegas
f) os colegas corriam no recreio	f) Não queria devolver um objeto a professora

Quadro 3 – O sorrir	Quadro 4 – O chorar
Sorriu quando...	Chorou quando...
a) O colega fez cócegas	a) Estava sentindo desconforto por motivo de doença (gripado)
b) “Achou” a situação engraçada	b) o colega pegou um objeto seu.
c) Correu com o colega	c) queria sair da sala
d) Se jogou em cima do colega	d) queria o lanche
	e) viu o colega chorar

Quadro 5 – O imitar	Quadro 6 - O apontar
Imitou quando...	Apontou quando...
a) em momentos de brincadeira	a) queria algo
b) viu o colega chorar	Obs. Um comportamento raro (2 vezes)

Quadro 7 – Contato físico	
Tocou, pegou quando...	Beliscou, bateu, arranhou quando...
a) Corria no recreio “junto” com os colegas	a) Desejava algo que o colega estava na mão
b) queria que a professora realizasse algo para ele (na atividade)	b) o colega pegou um objeto que estava sobre seu domínio
c) queria algo ou algum objeto	c) revidou a “brincadeira de luta” do colega (amigo)

Obs. Demonstrou expressões de alegria, raiva e surpresa.