INTERAÇÕES DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA

INTERACTIONS OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER AT SCHOOL

INTERACCIONES DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA ESCUELA

ALESSANDRA DILAIR FORMAGIO MARTINS¹

MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO²

RESUMO O artigo tem por objetivo analisar as interações sociais entre uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus pares, professor, monitor e pesquisador, ocorridas numa sala de aula do Ensino Fundamental, de uma escola especial frequentada por quatro crianças de 6 a 10 anos de idade, todas com TEA, enfatizando os processos de significação que surgem nesse contexto. Olhar para a educação de pessoas identificadas com TEA, com fundamentos na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, implica caminhar no sentido oposto à maioria das produções sobre essa temática, que considera que uma das principais características das pessoas com TEA é a dificuldade de interação social e essa característica é tomada como “um fato dado” a partir do qual se parte para refletir a respeito do desenvolvimento, sem problematizá-lo. As situações foram registradas em diário de campo e em filmagens, o que permitiu uma análise minuciosa das interações estabelecidas, bem como, a identificação de indícios dos processos de significação e subjetivação construídos a partir dessas relações. Os achados apontam para possibilidades de uma atuação educacional centrada nas relações, que privilegie a elaboração compartilhada de sentido na comunicação e aprendizado entre o aluno com transtorno do espectro autista e os outros.

PALAVRAS-CHAVE: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA; AUTISMO; EDUCAÇÃO ESPECIAL; ALUNO COM DEFICIÊNCIA.

¹ Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Nossa senhora do Patrocínio (CEUNSP)

² Pesquisadora independente

ABSTRACT The article aims to analyze the social interactions between a child with Autistic Spectrum Disorder (ASD), his/her pairs, teacher, monitor and researcher, that occurred in a Elementary School's classroom of a special school attended by 4 children from 6 to 10 years with Autism, emphasizing the processes of signification that arise in this context. Looking at the education of people identified as having ASD, based on the historical-cultural perspective of human development, implies walking in the opposite direction to most of the productions on this subject, which considers that one of the main characteristics of people with ASD is the difficulty of social interaction and this characteristic is taken as "a given fact" from which one leaves to reflect on the development, without problematizing it. The situations were recorded in field diary and in filming, which allowed a detailed analysis of the interactions established, as well, as the identification of evidence of the processes of signification and subjectivation constructed from these relations. The findings point to the possibilities of an educational performance focused on relations that favor the shared elaboration of sense among an autistic student and other people in their environment.

KEY-WORDS: AUTISM SPECTRUM DISORDER; AUTISM; SPECIAL EDUCATION; DISABLED STUDENT.

RESUMEN El artículo tiene por objetivo analizar las interacciones sociales entre un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus pares, profesor, monitor e investigador, ocurridos en un aula de la Enseñanza Fundamental de una escuela especial frecuentada por 4 niños de 6 a 10, todos con TEA, enfatizando los procesos de significación que surgen en ese contexto. La mirada hacia la educación de personas identificadas como con TEA, con fundamentos en la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, implica caminar en el sentido opuesto a la mayoría de las producciones sobre esa temática, que considera que una de las principales características de las personas con TEA es la dificultad de interacción social y esa característica se toma como un hecho dado a partir del cual se parte para reflexionar sobre el desarrollo, sin problematizarlo. Las situaciones fueron registradas en diario de campo y en filmaciones, lo que permitió un análisis minucioso de las interacciones establecidas, así como la identificación de indicios de los procesos de significación y subjetivación construidos a partir de esas relaciones. Los hallazgos apuntan a posibilidades de una actuación educativa centrada en las relaciones, que privilegie la elaboración compartida de sentido entre el alumno autista y los demás.

PALABRAS CLAVE: TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA; AUTISMO; EDUCACIÓN ESPECIAL; ALUMNO CON DISCAPACIDAD.

INTRODUÇÃO

A questão da educação especial está contemplada nas políticas públicas brasileiras desde a década de 1970, período no qual as reformas educacionais na área da educação especial se apresentam a partir dos discursos de normalização e integração. Até o final de 1960, a maioria das propostas de educação especial no Brasil se concentrava em iniciativas mais localizadas, no âmbito escolar de instituições especializadas públicas e privadas.

Apesar de nessa época já se notar um discurso em prol da integração, que enfatizava que somente os alunos excepcionais gravemente acometidos deveriam frequentar as instituições especializadas, enquanto a maioria deveria frequentar as classes regulares, na prática não se observava essa realidade. As instituições filantrópicas e as classes especiais permaneceram como espaços hegemônicos até o final de 1990.

Foi somente a partir da década de 1990 que reformas estruturais e educacionais iniciaram no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais. A Declaração de Salamanca, proposta em 1994, teve papel fundamental nesse processo, na defesa dos direitos das pessoas com deficiência à educação e inclusão escolar e social.

O acesso das pessoas com necessidades educativas especiais à educação é um tema de grande relevância no âmbito educacional, relacionado principalmente às políticas e práticas de inclusão das necessidades especiais na rede regular de ensino. Do ponto de vista político, diversos são os documentos que norteiam essa prática, no âmbito internacional, principalmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien) (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (UNESCO, 1994), que estabelecem de forma geral o direito da criança à educação regular, independentemente de qualquer necessidade especial que apresente.

No âmbito nacional há alguns documentos que sustentam a educação das necessidades especiais, os principais, conforme destacado por Lima e Laplane (2013, p. 270) são:

[...] a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8069 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – Lei n. 10172 (BRASIL, 2001a, 2014), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), Programa de Implementação de Salas de Recurso (BRASIL, 2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (BRASIL, 2011a).

Apesar da legislação vigente priorizar o acesso das crianças com deficiência à rede regular de ensino e aos diversos estudos que enfatizam a importância da inclusão para o desenvolvimento dessas crianças, na realidade essa prática tem se mostrado bem mais complexa.

A partir de estudo que buscou compreender os rumos da implementação da política inclusiva no Brasil, por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais, Caiado e Laplane (2009) apontam tensões e conflitos que ainda não foram resolvidos, como, questões relacionadas à formação profissional, às responsabilidades dos envolvidos no processo, ao local de atendimento das necessidades educacionais dos alunos com defi-

ciência, a um financiamento que permita a implementação de ações inclusivas e, à própria concepção do que seja a inclusão.

Assim, fica evidente a dificuldade de se criar um projeto de educação que garanta acesso, permanência e apropriação do conhecimento para todos os alunos, principalmente quando nos deparamos com quadros mais complexos, como é o caso dos alunos focalizados neste artigo, diagnosticados como alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).³

Os alunos com TEA são considerados público-alvo da educação especial e, de acordo com a Resolução CNE/CEB, n. 4/2009, a eles deve ser garantido o atendimento educacional especializado – AEE, incluído no Projeto Político Pedagógico da escola, que assegure acessibilidade e atenda às necessidades educacionais específicas.

O autismo foi inicialmente descrito em 1943, por Leo Kanner, num trabalho intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, no qual descreveu 11 casos de crianças com sintomas característicos, com foco na dificuldade nas interações sociais e comunicação.

Atualmente, o foco dos estudos sobre o Autismo estende-se para a 5ª. Edição do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, 2013), que o descreve como “Transtorno do Espectro Autista”, enfatizando como critério diagnóstico dificuldades relacionadas à interação social, comunicação, movimentos estereotipados e repetitivos, podendo ocorrer durante a infância e se manifestar de forma leve, moderada ou grave, com grande comprometimento no desenvolvimento global da criança.

Na educação contemporânea, com as novas diretrizes curriculares e legislação dirigida para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, observamos que os alunos com transtorno do espectro autista que até pouco tempo atrás frequentavam somente as escolas especiais, estão chegando às escolas regulares.

O ensino de alunos com TEA foi historicamente marcado por intervenções relacionadas a um modelo clínico, que enfatiza a estimulação da área percepto-motora, calcado numa abordagem comportamental de ensino, que vislumbra o treino de habilidades e a exclusão de comportamentos considerados inadequados.

A orientação para a participação na escola regular de alunos com TEA tem início com a ênfase na educação inclusiva, a partir de 2007, com o documento produzido pelo Ministério da Educação e Cultura da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prevê respostas educacionais das escolas regulares aos sujeitos com TEA, porém somente em 2012 é instituída a Lei 12.764 (Lei Berenice Piana), que proclama a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, enfatizando a inclusão desses sujeitos na escola regular como um direito.

O Ministério da Educação (2004) elaborou um manual destinado aos professores da educação infantil intitulado “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de

³ Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – A partir do último Manual de Saúde Mental – DSM-5 o Autismo e todos os distúrbios, incluindo o Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger, se fundiram em um único diagnóstico chamado Transtorno do Espectro Autista, doravante denominado TEA.

aprendizagem: autismo”, uma proposta para a orientação de professores quanto à inclusão da criança com transtorno do espectro autista. Esse manual tem como referência o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), um método com base comportamental que enfoca a aquisição e extinção de comportamentos e habilidades, usando recursos visuais como apoio. O método TEACCH é amplamente difundido no mundo e também no Brasil e tem sido empregado no tratamento terapêutico e na educação dos alunos com TEA.

O manual elaborado pelo MEC preconiza a inclusão de crianças com TEA, preferencialmente na rede regular de ensino. Todavia, indica o TEACCH como modelo, pressupondo um ambiente e trabalho pedagógico extremamente rígidos, com o uso de técnicas específicas, apoiadas num sistema estruturado de comunicação, o que não é compatível com contextos heterogêneos com possibilidades de trocas e interações entre os alunos. Talvez por esse motivo as propostas de educação inclusiva ainda são predominantemente desenvolvidas em instituições especializadas, tanto em momentos dentro do contexto terapêutico destinado às chamadas “práticas pedagógicas”, que muitas vezes são realizadas de forma individualizada, como nas escolas ou classes também vinculadas a instituições destinadas ao tratamento desse transtorno.

Alguns pesquisadores têm ressaltado a pouca atenção de estudos em relação à escolarização das crianças com TEA. Gomes (2007), ao descrever o ensino das habilidades acadêmicas, afirma que é difícil pensar no processo de educação dessas crianças porque o maior interesse tem se voltado para a análise dos comprometimentos clássicos do transtorno. Vasques (2008a) observou que a escolarização dos alunos com TEA fica sempre em segundo plano, porque são priorizadas as intervenções terapêuticas nos atendimentos reeducativos. Em estudo que analisou 264 produções acadêmicas distribuídas nos anos de 1978 e 2006, buscando identificar quais conhecimentos foram desenvolvidos ao longo da história sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento, as áreas envolvidas e o lugar conferido à escolarização desses sujeitos, a autora destacou a necessidade no campo da educação de problematizar o diagnóstico, criando espaço para se olhar para as possibilidades.

Schmidt (2012), ao discutir os transtornos do espectro autista na escola e as relações com a inclusão, aponta a dificuldade dos pares ou professores interagirem com a pessoa autista e suas peculiaridades comportamentais, mas descreve que tem sido evidenciada uma mudança na forma de conceber essa diferença a partir do contato contínuo e diário com esses sujeitos, mudando de uma concepção da pessoa com TEA focada na falta e no *déficit* para a percepção da compreensão do TEA como um modo diferente de reagir e perceber o mundo, o que parece uma compreensão da diferença não como anormalidade, mas como alteridade, possibilitando novas formas de interpretação e de relações.

Problematizar a escolarização de alunos com TEA remete a um campo em construção, no qual ainda muitas são as dúvidas e questionamentos. A escola e a educação desses sujeitos são possibilidades de espaços a serem explorados, mas para isso é preciso questionar os paradigmas e interpretações cristalizadas sobre o autismo, possibilitando flexibilizar os

processos educacionais que ajudem na negociação de sentidos e permitam ao aluno com TEA avançar em seu desenvolvimento (VASQUES, 2008b).

Como uma possibilidade de reflexão sobre essa realidade, é sustentada a importância de que a escola, os professores e profissionais que atuam com os alunos com TEA foquem uma releitura a respeito dos sentidos produzidos pelo diagnóstico, interrogando-os e possibilitando o oferecimento de outras interpretações para esse aluno, não só delimitando o *déficit*, mas as possibilidades de desenvolvimento e aprendizado dessa clientela (VASQUES, 2008a).

Na educação de jovens com TEA, um aspecto que deve ser investigado é a constituição destes como sujeitos, a partir dos sentidos produzidos pelas suas ações e interações em situações concretas vivenciadas nas diversas situações sociais.

As crianças com TEA muitas vezes apresentam ações e discursos reduzidos, que não são facilmente interpretados pelas outras pessoas (professores, mães, adultos ou pares), por uma dificuldade muito grande em atribuir sentido às ações dessa criança, pois os outros tendem a entender seus comportamentos como atos sem significado.

A partir das considerações já realizadas, este estudo teve como objetivo analisar as interações sociais entre uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus pares, professor, monitor e pesquisador, ocorridas numa sala de aula do Ensino Fundamental de uma escola especial frequentada por quatro crianças de 6 a 10 anos de idade, todas com TEA, enfatizando os processos de significação que surgem nesse contexto. Pergunta-se:

É possível dar sentido às manifestações da criança com TEA? Como significar o mundo para ela? O que significa a não atribuição de sentidos para o desenvolvimento e aprendizagem de um aluno com autismo?

A orientação teórica que fundamenta o estudo é a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Nesse sentido, caminha-se na direção oposta à maioria das produções sobre essa temática, que considera que uma das principais características das pessoas com TEA é a dificuldade de interação social e essa característica é tomada como “um fato dado” a partir do qual se parte para refletir a respeito do desenvolvimento, sem problematizá-lo.

Parte-se do pressuposto de que é o outro que vai significar o mundo para a criança. Isto quer dizer que é por meio dos sentidos que os outros atribuem as ações da criança com TEA, que estas ganham sentido e passam a fazer parte de seu universo simbólico, não necessariamente respondendo da forma esperada àquele contexto, mas a partir da construção na relação entre a criança com TEA, o outro e os objetos da cultura num processo não linear que inclui idas e vindas.

Vigotski⁴ enfatiza que no processo de desenvolvimento do humano é o outro que significa o mundo, ou seja, os produtos elaborados historicamente pela cultura humana. Essa relação é de natureza dialética, isto é, a criança produz uma ação que é interpretada pelo

⁴ Tendo em vista que a grafia do nome do autor varia em diferentes traduções, optamos por utilizar preferencialmente “Vigotski” ao longo do texto, mas nas referências estão preservadas as grafias diferenciadas conforme nas obras publicadas.

“outro” e devolvida à criança que, por sua vez, passa a interpretá-la e aos poucos vai se construindo um sentido partilhado “eu-outro”, não como causa/efeito desse processo, mas partilhado nessa interação.

Vigotski tece uma crítica à escola especial de sua época por restringir seu aluno num círculo estreito da vida coletiva escolar, criando um micromundo isolado e fechado, no qual tudo está acomodado ao defeito da criança, focado na insuficiência, deixando de introduzi-lo na vida real. Segundo o autor, o foco da escola especial era marcado por uma ótica médica da deficiência, vista a partir do que faltava e o aluno como alguém que deveria ser curado. Vigotski (1997) aponta a necessidade de uma reestruturação dessa escola, com base nos princípios e métodos gerais da educação social.

Na perspectiva desse autor, a escola auxiliar teve como fundamento uma pedagogia terapêutica, pois recebeu da clínica as noções elementares sobre o atraso mental e as demais deficiências e buscou construir sua prática a partir do estudo clínico. Ele desenvolve uma crítica a essa visão da escola auxiliar, pois considera que não é possível focar somente o que falta à criança (o defeito), é necessário passar a ter um olhar mais global do sujeito, do que ele é e de suas possibilidades de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Góes (2002) destaca a importância da educação das pessoas com deficiência se voltar para a construção das funções psíquicas superiores e não privilegiar somente as funções elementares (relacionado a priorizar somente o orgânico ou o ensino mecânico e sistemático de comportamentos), pois nesse referencial o núcleo orgânico não é modificável pela ação educativa. A deficiência não é negada, nem vista como irrelevante, mas como não é possível alterar os comprometimentos orgânicos da deficiência, deve-se investir no funcionamento das funções psíquicas superiores que são suscetíveis às ações educativas (apesar de secundariamente estar ligado ao orgânico), e são construídas a partir das mediações com o outro e com os bens culturais, que dependem das possibilidades de compensação realizadas pelo grupo social, ou seja, dos recursos disponibilizados a partir de como a pessoa com deficiência é compreendida pelo grupo.

A educação deve assumir o papel de uma subida num caminho anteriormente visto como plano, alavancando e possibilitando saltos no desenvolvimento da criança, principalmente nos casos de crianças com alguma deficiência, em que o papel da educação deverá ser mais atuante, pois a criança necessitará de um auxílio e envolvimento mais efetivo do outro. Nesse sentido, Pinto e Góes (2006, p. 13) destacam que:

(...) torna-se fundamental que a educação oriente esforços para a busca da elevação dos modos de funcionamento dos sujeitos, de maneira a permitir a convivência e a atuação em diferentes espaços sociais. Para tanto, a educação precisa pautar-se por uma visão prospectiva, de investimento nas potencialidades e estabelecimento de desafios sem atrelar-se às limitações que o sujeito possui.

A partir das proposições da teoria histórico-cultural, mais especificamente das elaborações de Vigotski acerca da defectologia,⁵ grandes portas se abrem para refletir sobre a deficiência e o que norteia esse olhar é o próprio sujeito, a partir do desenvolvimento das funções psíquicas em interação com as pessoas e o meio que o circunda.

A deficiência em si não é destacada como sendo o centro do problema. São mais relevantes nessa teoria os recursos que precisam ser desenvolvidos para que a deficiência seja superada. A escola, nesse sentido, adquire um papel ativo no auxílio do desenvolvimento de recursos ao desenvolvimento das funções psíquicas e inserção cultural do sujeito.

O TEA, bem como, o autismo, não foi um transtorno estudado por Vigotski, porque o autor morreu em 1934 e os primeiros relatos difundidos por Leo Kanner sobre o “Transtorno do Espectro Autista” datam do ano de 1943, ou seja, são posteriores à morte de Vigotski. Apesar de não ter sido possível refletir a respeito do autismo, as proposições teóricas do autor ainda se mostram bastante pertinentes ao estudo sobre o distúrbio, principalmente no que remete às possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência a partir das relações sociais estabelecidas com as pessoas em seu entorno.

O estudo do TEA na concepção histórico-cultural, ainda é algo pouco explorado e recente, mas alguns estudos já foram realizados e enfatizam o papel central das relações sociais no desenvolvimento das pessoas com TEA: Bergo (1999), Bagarollo (2005), Orrú (2006/2010), Passerino e Santarosa (2007), Bragin (2011), Mattos e Nuemberg (2011), Chiote (2012), Martins (2009, 2013).

A teoria histórico-cultural aponta novas possibilidades de investigação nessa área, pois se a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores incide nas relações que a criança estabelece com os outros de seu meio social, os processos de significação e de mediação semiótica constituem pontos centrais a serem considerados no processo de ensinar e aprender da pessoa com TEA. A linha de estudos assumida busca investigar como as relações interpessoais podem contribuir para o desenvolvimento da pessoa com TEA, enfatizando a esfera pedagógica e os processos interativos e significativos que ela propicia no contexto educativo.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo foi realizado numa sala de aula, caracterizada como Ensino Fundamental de uma instituição especial filantrópica destinada à educação de alunos com TEA. O espaço físico da escola consistia num prédio próprio cedido pelo município, com secretaria, refeitório, parquinho, área externa gramada e com ampla horta e quadra poliesportiva. Havia três salas de aula pequenas, organizados por faixa etária em ciclos: Educação Infantil (crianças entre 2 a 5 anos de idade), Ensino Fundamental (crianças entre 5 e 12 anos) e Oficina de Atividades para jovens e adultos, que ocorria nos períodos matutino e vespertino. Cada sala atendia a uma média de até cinco alunos, com um professor em cada sala e um monitor que circulava em todas as salas.

⁵ Obra que reúne os textos escritos por Vigotski sobre pessoas com deficiência.

A sala de aula observada era composta por quatro alunos identificados com TEA com idade entre 6 e 10 anos (Luis:⁶ 6 anos, Ana e Pedro: 8 anos, Daniel: 10 anos) que apresentavam comprometimento na interação social e comunicação, nas crianças que falavam, a linguagem era desorganizada e descontextualizada. A escolha dessa sala foi em função do interesse em observar as interações sociais em um contexto de ensino de conteúdo pedagógico.

Os dados exibidos no presente texto são um recorte de observações que ocorreram quinzenalmente, durante um período de um ano letivo, vídeo-gravados e analisados com base na análise microgenética, com o objetivo de buscar os indícios dos processos interativos, com exame detalhado das relações estabelecidas entre alunos com TEA, a professora, monitora, pesquisadora e seus pares.

A análise microgenética se caracteriza por ser “(...) orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito” (GÓES, 2000, p. 15). Nesse trabalho, o foco foi a análise dos indícios dos processos interativos entre a criança com TEA e os outros presentes no contexto educativo de sala de aula.

[...] a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (GÓES, 2000, p. 21).

O ensino da criança de modo geral ocorria individualmente, com uma atenção da professora focada de forma individual no aluno para o ensino do conteúdo pedagógico específico, apesar de todos os alunos permanecerem na sala fazendo alguma atividade solicitada pela professora. Somente em alguns momentos as atividades eram desenvolvidas em grupo. O conteúdo desenvolvido com os alunos visava à alfabetização com temáticas variadas como folclore, dia do índio, dia das mães, entre outras. O material era organizado anteriormente pela professora, auxiliada por uma psicopedagoga, incluindo atividades de pintura, colagem, completar letras ou sílabas, músicas, típicas desse momento do aprendizado e mesmo diante da resistência da criança a professora insistia na sua execução auxiliando quando esta não conseguia realizar a atividade sozinha.

EPISÓDIOS

Apresentamos a seguir o recorte de três episódios ocorridos em sala de aula. Consideramos que as particularidades apresentadas nesses recortes revelam o conjunto geral que caracteriza a dinâmica interativa que ocorre nesse espaço, indicando possibilidades de processo de significação e mediação semiótica a partir da relação estabelecida entre o aluno

⁶ O nome apresentado na pesquisa é fictício para proteção do sigilo dos participantes.

com TEA, o professor, o pesquisador e seus pares, não necessariamente todos os implicados no processo ao mesmo tempo. Conforme apontado por Pino (2005, p. 185), “(...) as singularidades nos revelam os misteriosos processos da natureza repetindo-se indefinidamente de um singular a outro”.

EPISÓDIO I: “RODA, RODA, RODA...”

(Participaram do episódio Ana, Luis, Pedro, Daniel, a professora e a pesquisadora)

Os alunos retornaram do intervalo do lanche, se mostravam bastante agitados durante o lanche, esse foi o segundo dia no prédio novo da escola (houve mudança de prédio no início do segundo semestre de aula), os alunos estavam ainda se adaptando à nova escola e rotina escolar que também sofreu alterações). Na sala de aula os alunos também se mostravam agitados, Luis e Pedro andavam pela sala de um lado para o outro. Pedro a todo momento ia até a janela espiar fora da sala (através da janela era visualizado o parque e a horta, havia pessoas circulando nesses locais). Luis chorava se recusando a permanecer na sala. Daniel estava andando e pulando pela sala, dirigia-se até a pesquisadora para mexer na filmadora, tentando puxá-la. Ana permanecia sentada na cadeira junto à carteira encaixando peças de quebra-cabeça.

Ana levanta-se da cadeira dirigindo-se até a pesquisadora e olha atenta para a filmadora.

Ana: “Câmera”.

Pesq.: “Você quer ver a câmera, você gostou da câmera também?”

Ana fica junto à pesquisadora, olhando o visor da câmera. A professora começa a girar Luis que estava correndo pela sala chorando, segurando suas mãos e fazendo-o rodopiar dançando, enquanto isso a professora canta: “roda, roda, roda”.

Pesq.: “Olha aí a tia e o Luis dançando”.

Ana observa atenta, o movimento da professora e do colega. Pedro também se dirige até a pesquisadora, parando a sua frente e observando a câmera.

Pesq.: “Venha aqui atrás de mim para você ver melhor a imagem Pedro, olha!”

Pedro observa a imagem na câmera, como sugerido, afasta-se da pesquisadora, aproximando-se da professora e de Luis, começa a rodar com eles e olha para filmadora. Ana continuava observando a cena através do visor da câmera junto à pesquisadora.

Pesq.: “Vamos filmar o Pedro dançar também?”

Ana continua a observar, atenta ao movimento do grupo.

Profã.: “Roda, roda, roda...”

Ana segura o visor da câmera.

Pesq.: “Só não pode apertar esses botões aqui, senão não conseguimos filmar os colegas”.

Ana olha para pesquisadora e segue sua solicitação soltando os botões. Daniel que havia saído da sala anteriormente, fugindo desta, entra na sala acompanhado da monitora e corre em direção à pesquisadora puxando a câmera.

Pesq.: “Dani, não pode puxar, a Ana também está vendo”.

Daniel para em frente à câmera rindo e puxa a filmadora novamente, Ana afasta-se em direção à janela, depois se dirige até a mesa onde se encontrava o rádio, muda a música que tocava. Daniel dirige-se até ela, para em frente à Ana rindo, pulando e encarando-a, também mexe no rádio tentando alterar a música, Ana o empurra com a mão e se afasta. Daniel a segue, Ana retorna a mexer no rádio, Daniel continua atrás dela e também mexe no rádio, Ana vira de costas para ele e Daniel a observa rindo.

Nesse episódio, Ana e Pedro se aproximam da pesquisadora para visualizar o visor da câmera e respondem ao comentário da pesquisadora se aproximando mais e observando a cena. Daniel, ao entrar na sala, mexe na câmera como uma forma de atrair Ana, que a visualizava. Quando Ana se afasta, ele se dirige até ela, parando à sua frente e mexe com ela como se a provocasse rindo, pulando e a encarando. Ana reage empurrando sua mão ao mexer no rádio que ela também mexia. Daniel continua a provocá-la seguindo-a, mas ela ignora, dando-lhe as costas. O episódio destaca uma série de processos interativos: a relação entre a professora e Luis, que para de chorar e a acompanha movimentando-se como se dançasse “roda, roda”, a integração de Pedro a essa dupla para ser filmado, ação observada ao olhar para a câmera, após se aproximar da dupla, ao olhar a pesquisadora filmando a relação entre Luis e a professora; a aproximação e permanência de Ana junto à pesquisadora observando as cenas filmadas; as tentativas de aproximação da pesquisadora por Pedro para olhar a filmagem e de Daniel tentando pegar a câmera; e a provocação de Daniel a Ana pelo rádio e música. Essas interações rompem com as visões acerca do TEA que enfatizam o desinteresse nas relações sociais e comunicação, pois apesar de aparecer de forma muito sutil, é observada uma busca pelo outro, mesmo que provocativa e resposta a essas interações.

EPISÓDIO 2: “ATIVIDADE SOBRE O FOLCLORE”

Nesse episódio só Pedro (8 anos de idade) estava na sala, as outras três crianças realizavam atividade de Educação física, Pedro já havia retornado da mesma. Pedro tem diagnóstico de Autismo e Deficiência Intelectual, apesar da fala estar presente não é organizada e contextualizada, tendendo a ser mais repetitiva. Ele estava sentado na carteira com duas folhas de atividades na mão, a qual batia na carteira, a professora estava parada ao seu lado o auxiliando (a atividade feita correspondia ao folclore, pois era mês de agosto e diversas atividades já tinham sido desenvolvidas nessa semana baseadas nessa temática).

Profa.: “Pedro Vamos fazer a atividade? Pedro vamos colar as figurinhas em cada número?”

(Havia uma folha com nove figuras de personagens do folclore brasileiro e outras três folhas com três comentários sobre cada personagem específico e um espaço assinalado por um quadrado no qual deveria ser colada a figura correspondente ao comentário.)

Profa.: “Número 1”.

Pedro: “Um”.

Pedro olha para a folha a observando, a professora começa a ler o primeiro enunciado que apresentava características da figura que entregou a Pedro, o lobisomem (...)

Profã.: “Vamos recortar o lobisomem e colar aqui”. (Ela aponta o local indicado para a colagem na folha de atividade.)

Pedro pega a tesoura da mão da professora, e aponta o local indicado para a colagem pela professora.

Pedro: “Colar aqui!”

A professora se levantou parando ao lado de Pedro.

Profã.: “Pedro! Recorta o número 1, o lobisomem”.

A professora segura a folha e recorta a figura do lobisomem, Pedro observa, atento.

Pedro: “Cuidado a mão!”

Profã.: “Isso! Cuidado!”

A professora acaba de recortar a figura que cai sobre a mesa, Pedro a pega.

Profã.: “Isso! Agora vamos colar a número 1. A professora aponta o número e a figura”.

A professora auxilia Pedro a passar cola na figura, ele aperta o tubo de cola, deixando cair bastante no papel, a professora levanta o tubo de cola, Pedro ri muito, dando gargalhadas. A professora espalha o excesso de cola no local indicado para outras figuras.

Profã.: “Não! Você acha graça, não é! Você acha bonito?”

Pedro aponta uma das figuras com número quatro.

Pedro: “Quatro”.

A professora pega a figura indicada por Pedro e lê o enunciado.

Profã.: “É o protetor da mata, tem apenas uma perna e usa uma touca vermelha. Qual é? Saci! Tem touca vermelha, está vendo?”

A professora aponta uma touca vermelha que estava sobre a mesa ao lado, que tinha sido confeccionada com papel. Pedro olha para a touca e retorna a atenção para a atividade que realizava.

Profã.: “Tem cachimbo e uma perna só, não tem? Quer recortar ele?”

Pedro não responde, observa, a professora começa a recortar a figura do SACI, Pedro olha.

Pedro: “Cuidado a mão! Cuidado a mão!”

Profã.: “Agora vamos colar, devagar, um pinguinho!”

A professora auxilia Pedro a colocar a cola na folha de atividade, ele observa atento.

Profã.: “Agora cola o Saci lá, o SACI!”

Pedro cola o Saci na folha, no local indicado pela professora, ela o auxilia e ele reforça a colagem, batendo a palma da mão sobre a figura colada.

Profã.: “Muito bem! É o Saci de uma perna só! Que número é esse?”

A professora aponta para a figura seguinte, ele olha.

Pedro: “Quatro”.

Profã.: “Não! Quatro foi o anterior, que número é esse?”

Pedro: “Cinco! Cinco!”

Profã.: “Isso!”

Pedro aponta para a touca do Saci sobre a mesa ao lado.

Pedro: “Eu vou amanhã?”

Profª.: “Amanhã você leva o Saci... (a professora havia combinado com os alunos de levar a atividade da touca do saci para casa no dia seguinte, quando estivesse seca)”.

A professora continua a ler o enunciado da figura apontada por ela.

Profª.: Tem uma bola de fogo e vive na floresta assustando as pessoas e cuida da floresta, quem é?

Pedro: “Quem é?”

Profª.: “O Boitatá! Vamos recortar”.

Pedro ri, a professora o auxilia a recortar a figura, ele beija demoradamente a mão da professora, olha para a câmera e ri, continuam a realizar a atividade de colagem.

Nesse episódio, a professora auxilia Pedro a realizar a atividade de colagem, lendo o enunciado e auxiliando o aluno a identificar a figura correspondente e colá-la. Nesse processo contextualiza as características da figura apresentada à criança, aborda ordem numérica e nomeia as figuras. Pedro responde ao que a professora pergunta, no momento em que dispersa a atenção, a professora chama sua atenção para a atividade, ele a atende.

Nos momentos em que a professora recorta a figura, Pedro enfatiza que a professora tenha cuidado para não se cortar. Pedro se mostra envolvido na atividade, não somente realizando a mesma, segundo a explicação da professora, mas se mostrando atento à execução da atividade proposta e aos aspectos relacionados a ela, como a animação, o cortar o papel, ao chapéu do Saci e relaciona essa atividade à feita, quando a professora havia combinado que os alunos levariam a touca do Saci para casa.

Esse episódio revela como é importante o conhecimento prévio da professora sobre as experiências anteriores vividas com Pedro para compreender e auxiliar na atribuição de sentidos à sua fala, auxiliando na interação social e construção do aprendizado do aluno. Se ela não tivesse conhecimento das atividades realizadas por Pedro no dia anterior, provavelmente não entenderia quando Pedro aponta para a touca do Saci e fala “*Eu vou amanhã?*”. A professora se atenta não somente para a situação imediata, mas aos contextos experimentados e conhecidos pela criança, além de promover constantemente a contextualização das atividades, aspecto que parece auxiliar na estruturação de sentidos do aprendizado ao aluno. É interessante destacar que a partir de uma figura, de uma fala ou ação da professora, novos sentidos vão sendo produzidos, possibilitando a organização de diversos significados nessa relação.

EPISÓDIO 3: “A HISTÓRIA DO URSO”

(Participaram do episódio Ana, Pedro, Luis, Daniel e a professora)

O episódio ocorreu no final do primeiro semestre do ano letivo, mais especificamente no término do horário de aula. Pedro brincava com peças de encaixe, Ana estava sentada na carteira encaixando pininhos num tabuleiro, enquanto a professora sentou-se no chão com Luis no colo, Pedro se sentou ao seu lado e Daniel permaneceu em pé.

Profª.: “Ana!”

Ana se levanta imediatamente guardando o jogo e se dirige até a professora, Luis havia sentado ao lado de Pedro. A professora se dirige até Daniel.

Profa.: “Senta aqui!”

Daniel olha para a professora rindo.

A professora está sentada no chão com Ana agora sentada próxima à professora, segurando um livro à sua frente.

Profa.: “O livro do urso! Vamos ver quem escreveu?”

Ana está com a cabeça encostada no peito da professora olhando o urso e começa a folheá-lo, Luis se inclina se aproximando da professora, olhando para a capa do livro a figura do urso. Daniel se afasta dali, Pedro olha atento para o livro, estica o braço na direção da janela, olhando para ela.

Pedro: “O urso!”

Luis se afasta de Daniel, pega um colchonete e o coloca ao lado da professora, arrumando-o. Luis se dirige até lá, se ajoelha em frente ao colchonete batendo nele com as mãos. Daniel deita no colchonete, Luis bate mais uma vez e se estica, deitando-se ao lado de Daniel, de barriga para baixo. Daniel observa o movimento do colega rindo e se deita, permanecendo um ao lado do outro, Daniel olha no rosto do colega rindo e se acomodando no colchonete.

A professora continua sentada com Ana no colo e Pedro ao seu lado observando atento o movimento de Ana folhear as páginas do livro, enquanto a professora começa a contar a história. (Não foi possível reproduzir o trecho lido pela professora, devido à dificuldade em compreender o conteúdo lido, pelo som baixo com o qual a professora leu e os ruídos provocados pelas crianças durante a leitura.)

Profa.: “Espera um pouquinho, Ana!”

A professora tenta retomar a página do livro que acabava de ler. A professora aponta para a página do livro.

Profa.: “Olha o urso que lindo!”

Pedro a observa atento.

Profa.: “O que o urso está fazendo aqui?” (A professora questiona calmamente.)

A professora aponta para a figura.

Pedro: “Tá comendo!” (Pedro diz surpreso.)

Profa.: “Isso! Tá comendo! Que cor é a fruta que ele tá comendo? Vermelha, né! É uma fruta vermelha”. (A professora explica pausadamente.)

Pedro olha atento para a professora. Ana continua a olhar o livro, folheando-o. Daniel levanta o tronco olhando para Luis que continuava deitado na mesma posição, mas olhando para o lado oposto a Daniel, Daniel volta a se deitar olhando para Luis. Daniel cutuca Luis rindo, Luis se mexe e olha para Daniel, mas volta a cabeça na direção oposta, Daniel começa a fazer movimentos estereotipados com as mãos, mexendo-as em frente ao rosto, mas olhando para Luis, Daniel o cutuca novamente, Luis afasta o braço de Daniel voltando à posição anterior.

A professora continua a contar a história, Pedro observa atento, olhando para o livro.

Daniel continua deitado ao lado de Luis, Pedro observa atento, olhando para o livro. Daniel continua a cutucar Luis, rindo e ele reage batendo a mão no colchonete, parecendo irritado.

A monitora abre a porta, entrando na sala, a professora, Ana e Pedro observam. Daniel deita de barriga para baixo na posição de Pedro, cutuca sua cabeça, Luis reage, cutucando Daniel com a mão, Daniel empurra a mão de Luis que começa a choramingar. Daniel se vira deitando de barriga para cima, Pedro olha para cima e volta a olhar para o urso. A professora continua a contar a história, aponta um parágrafo para Ana.

Profã.: “Leia Ana”. (A professora fala com firmeza.)

Ana continua a ler a história pronunciando devagar, mas corretamente, num som muito baixo. A professora aponta para a página do livro. Daniel se levanta.

Profã.: “Eles comem a frutinha em pé, olha! Tá vendo?” (A professora fala pausadamente.)

A professora continua a ler a história e aponta outra página do livro.

Profã.: “Pé de maçã, olha, Pedro!” (A professora fala animada.)

Daniel passa correndo e volta a deitar no colchonete, olhando para Luis. Pedro observa atento o movimento do colega. Daniel volta a mexer com Luis, aproximando-se dele, olha para Luis e ri muito.

Daniel levanta e se afasta. A professora olha para ele.

Profã.: “Venha, Dani, venha aqui!”

Daniel não dá atenção e se afasta. Pedro se aproxima mais, olhando para o livro, a professora continua a folheá-lo, Pedro se aproxima mais, a professora estica a mão em sua direção, Pedro segura a mão da professora, beijando-a e solta, voltando a olhar para o livro que a professora folheava. A professora aponta uma figura do livro.

Profã.: “Olha o que é gelo!”

Pedro: “Gelo!” (Pedro ri alto, olhando para o livro.)

Profã.: “O que ele está fazendo aqui?”

Pedro olha para o livro apontando o dedo na página.

Profã.: “Ele adora tomar banho naquelas águas geladas!” (A professora lê pausadamente.)

A professora continua a contar a história, Pedro desvia a atenção rindo.

Profã.: “Pedro!” (A professora fala firme.)

Pedro volta a atenção para a leitura e a professora continua a contar a história. Pedro observa o livro atento, fechando o livro, a professora abre-o novamente, continua a contar a história, Pedro observa atento rindo e fecha o livro de novo.

Profã.: “Terminou!” (Professora fala de forma calma, sorrindo.)

Ana se levanta.

Nesse episódio, é destacado o movimento prospectivo da professora que lê a história para as crianças, dialogando e atribuindo sentidos ao narrado e às ações e dizeres das mesmas. Pedro nomeia figuras e repete algumas frases da professora. Pedro: “*o urso!*”/“*tá comendo!*”. Folheia o livro e se mostra atento e interessado na atividade.

A atividade permite a união e o contato físico entre as crianças e a professora que chama constantemente os alunos para participarem juntos. Isso acaba gerando a oportunidade

de interação entre as crianças. Daniel provoca Luis, que oscila respondendo com sorriso ou incomodado com os cutucões do colega. Essa interação não seria possível se a possibilidade de interação não fosse dada.

Ao término da leitura, Pedro demonstra afeto pela professora, aproximando sua boca da mão da professora e a beijando, Ana inicialmente também interage dessa forma com a professora, sentando-se em seu colo e encostando a cabeça no peito da mesma.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados revelam que a produção de sentidos não depende unicamente da experiência imediata, mas de outras experiências concretas vivenciadas e partilhadas pelos participantes.

A sala de aula composta por alunos com TEA promoveu uma série de possibilidades relacionais e processos significativos que em outra situação de atendimento, em que essas trocas não estivessem presentes, não seria possível.

Na descrição do episódio 2 (“Atividade sobre o folclore”), em diversos momentos a professora atuou buscando atribuir significado às tentativas de comunicação do aluno, mesmo diante de situações em que a atribuição de sentido a algumas ações e falas da criança era difícil. Essa mesma situação ocorreu no episódio 3 (“A história do urso”), com as crianças, inclusive Pedro, ao contar a história e sinalizar as imagens, detalhando o que estava ocorrendo, buscando atribuir sentido ao que as crianças viam e ouviam.

No episódio 1 (“Roda, roda, roda”), a pesquisadora também buscou atribuir sentidos às situações vivenciadas, inclusive convidando os alunos a participarem da observação das cenas filmadas, assim como a professora atribuiu sentido ao movimento de rodar da criança, como uma forma de dança, inclusive cantarolando o gesto de rodar.

Vigotski destaca a importância da atribuição de sentido do adulto à fala da criança, que remete especificamente ao exemplo do gesto de apontar, em que o adulto atribui sentido a um movimento da criança que, após sucessivas ações significadas recorrentes, passará a ter um significado para a criança. No caso do aluno com TEA, é destacada a importância do movimento da professora em atribuir sentido às ações e falas da criança e as respostas esperadas ou não que as mesmas suscitaram no processo interativo.

As crianças, em alguns momentos de forma implícita, mas em outros de forma explícita, interagem com a professora e a pesquisadora, mostrando-se interessadas e envolvidas na atividade, seja realizando-a seguindo o comando da professora e pesquisadora, seja dirigindo-lhe o olhar, sorrindo, ou estando atento ao movimento da professora e essa buscou sempre agir de forma prospectiva, incentivando a criança na realização das atividades, mesmo diante das dificuldades demonstradas, relacionadas à interação e comunicação.

O aspecto que parece ter norteado as possibilidades de aproximação da criança e as interações propriamente ditas foi o investimento insistente nas relações sociais e nos processos significativos instaurados, o que revela a importância da mediação semiótica no atendimento a esse público, com o objetivo do ensino escolar.

Vigotski descreve o gesto de apontar como um fenômeno prototípico de mediação semiótica, pois a mãe, ao atribuir significados aos gestos do bebê, dá novos sentidos às ações da criança, que ganham um sentido simbólico.

Esse processo se refere diretamente ao trabalho do professor com o aluno com TEA, que não somente apresenta a função de produzir conhecimento relacionado à elaboração conceitual, ou seja, transformar os conceitos “cotidianos” em conhecimentos “científicos”, mas para, além disso, mediar a relação dessas crianças com o mundo, a história, a cultura, significando o mundo para ela e auxiliando na elaboração dos sentidos, pois devido ao comprometimento da pessoa com TEA na esfera da comunicação e interação social esses sentidos geralmente não estão desorganizados.

(...) É nesse sentido que dizemos que o conhecimento do mundo “passa” pelo outro. É na transformação do movimento em gesto que se esboça a possibilidade de emergência de muitos e diferentes sentidos. E é ainda na complexificação do gesto e na possibilidade de (trans)formação do signo em palavra – ou na emergência do signo como palavra – que se (re)dimensionam as possibilidades do conhecimento humano (SMOLKA, 2010, p. 115).

Smolka (2010) enfatiza que o gesto de apontar não resolve simplesmente a questão da significação, mas apresenta a sua complexidade, pois nos leva a problematizar as condições e dimensões da produção do conhecimento e das relações de ensino. Esses aspectos na educação regular já se colocam como questões relevantes de muitas discussões, ao se referir à educação do aluno com TEA se amplia essa complexidade, porém se mostra evidente a importância da construção de sentidos a essas crianças.

A professora e a pesquisadora em diversos momentos procuraram atribuir sentidos às ações e comportamentos das crianças, inclusive insistindo no aprendizado das mesmas, deixando de valorizar o transtorno e as limitações apresentadas pelas crianças e focando mais o sujeito e suas potencialidades.

O foco de atuação do professor mediando a relação da criança com TEA com o mundo, buscando construir e atribuir sentido, instaura uma ordem que transforma a relação da pessoa com TEA, que parece estar aquém da realidade, num mundo próprio, isolado, para uma relação marcada pelo social que se inscreve a significação.

(...) A emergência do signo como produto dessa relação deixa marcas, vestígios; afeta, transforma e redimensiona os organismos que adquirem o estatuto de sujeitos e passam a funcionar na esfera do simbólico.

O que se coloca em pauta é justamente a natureza social, a emergência e a possibilidade da significação – isto é, da produção histórica de signos e sentidos – como meio/modo de relação que afeta e constitui as formas de sentir, pensar, falar, agir das pessoas em interação (SMOLKA, 2010, 114).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tivemos como objetivo analisar as interações sociais entre a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seus pares, professor, monitor e pesquisador. Fo-

calizamos especificamente os indícios do processo de significação que ocorre a partir da interpretação pelo outro (professor ou colega) da ação do aluno com TEA.

Foi possível observar as possibilidades de intervenção junto às pessoas com TEA, evidenciando as interações sociais com essas pessoas e processos de significação desencadeados a partir dessas relações sociais, auxiliando na forma de conceber a escolarização desses sujeitos, que atualmente tendem a priorizar as técnicas que valorizam o desenvolvimento percepto-motor e não o próprio indivíduo.

Cabe destacar a importância de como o outro irá se relacionar com o transtorno, se levará em consideração o “transtorno do espectro autista” ou o “sujeito” com TEA, pois se a atuação diante dessas pessoas destacar somente a patologia, serão priorizadas técnicas que atendam a essa demanda e suas limitações, mas na escola se o professor evidenciar a relação com “a criança” valorizando esse sujeito e suas experiências, muitas são as possibilidades de intervenção e de desenvolvimento derivadas dessa prática, principalmente se privilegiar as interações sociais e significações que surgem desse processo com esse aluno.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BAGAROLLO, M. F. **A re(significação do brincar das crianças autistas)**, Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2005.

BERGO, M. S. A. A. Uma visão da Síndrome de Asperger sob o enfoque de Vygotsky, **Revista Brasileira de Educação Especial**, 5, p. 105-111, 1999.

BRAGIN, J. M. B. **Atividades educacionais para autistas na escola especial**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 2011.

BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil, programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD)**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fundação João Pinheiro, 2013.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009. 2009b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. **Lei n. 10172, de 10 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano nacional de educação (PNE)**. INEP, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital n. 1, de 26 de abril de 2007**. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF, 2003.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1º jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil**. Trabalho apresentado na 35ª. Reunião Anual da ANPED, GT 15: Educação especial, 2012.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade, **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr. 2000.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. REGO, T. C. SOUZA, D. T. (Orgs.). **Psicologia educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GOMES, C. G. S. “Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração.” In: **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 3. p. 345-364, set./dez. 2007.

KANNER, L. Distúrbios autísticos do contato afetivo. In: Rocha, P. S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr./jun. 2016.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

MARTINS, A. D. F. **Processos de significação e o aluno autista**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2013.

MATTOS, L. K.; NUEMBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. (Coord. Geral). **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. ONU, 1948.

ONU. **Declaração universal dos direitos da criança**. ONU, 1959.

ORRÚ, S. E. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, Piracicaba-SP, 2006.

ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas, **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, set./dez. 2010.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. C. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem, **Psicologia: Reflexão e crítica**, 20 (1), 54-64, 2007.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar, **Rev. Bras. Edu, Esp.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, jan./abr. 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B. NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com psicose e autismo infantil**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008a.

VASQUES, C. K. “Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica.” **Trabalho apresentado na 31ª. Reunião Anual da ANPED**, GT-15: Educação Especial, Caxambu, 2008b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo V: Fundamentos del defectologia. Madri: Visor, 1997.

Alessandra Dilair Formagio Martins

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Nossa senhora do Patrocínio (CEUNSP), SP, Brasil. E-mail: alessandra.formagio@bol.com.br

Maria Inês Bacelar Monteiro

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP); Pesquisadora independente. E-mail: monteirobim@gmail.com

Submetido em: 27-2-2018

Aceito em: 23-8-2018