



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

ARLETE DE BRITO GUIMARÃES

**INTERAÇÕES SOCIAIS ENVOLVENDO CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM CLASSES
COMUNS: O OLHAR DE SEUS PROFESSORES**

Salvador
2017

ARLETE DE BRITO GUIMARÃES

**INTERAÇÕES SOCIAIS ENVOLVENDO CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM CLASSES
COMUNS: O OLHAR DE SEUS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Susana Couto Pimentel

Salvador
2017

AR723 Guimarães, Arlete de Brito.

Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores / Arlete de Brito Guimarães. -- Salvador, 2017.

121 f. : il

Orientador: Susana Couto Pimentel. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - - Universidade Federal da Bahia, FAGED UFBA, 2017.

1. Autismo. 2. TEA. 3. Interação Social. 4. Inclusão. I. Pimentel, Susana Couto. II. Título.

ARLETE DE BRITO GUIMARÃES

**INTERAÇÕES SOCIAIS ENVOLVENDO CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM CLASSES
COMUNS: O OLHAR DE SEUS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de março de 2017.

Banca examinadora

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

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Felix Marcial Diaz Rodriguez
Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade Pedagógica Enrique José
Varona - Cuba
Universidade Federal da Bahia

*Dedico este trabalho a todas as mães que possuem
filho com o diagnóstico de Transtorno do Espectro
Autista, para que não desistam dos seus ideais.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida que me deu, com saúde para enfrentar cada novo dia.

À minha mãe pela força e coragem na minha criação.

Ao meu pai pelo amor e respeito que tenho por ele.

Ao meu marido, Marcilio Nunes Guimarães, que sempre me apoiou, dando-me oportunidades de continuar estudando, mesmo quando tudo parecia tão difícil.

Ao meu filho, Marcilio Nunes Guimarães Filho, que me deu uma nova vida e abriu esse horizonte da Educação Especial na minha vida.

Ao meu filho Heitor que, embora pequenino, compreendeu minha ausência em alguns momentos de sua vida.

Às minhas irmãs Zita e Uilza pelo carinho e pela torcida .

À minha orientadora, professora Susana Couto Pimentel, pela confiança, compreensão e sensibilidade.

Aos professores Félix Rodriguez e Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão pelas contribuições durante a qualificação e pela disponibilidade.

Aos meus amigos do CFP / UFRB: Robson, Gerônimo, Silvestre e Paulo Jackson pela ajuda e compreensão.

Aos amigos do núcleo técnico do IQ -UFBA : Ângela, Conceição, Railda, Eliane, Eunice, Jéssica, Neide, Paulão, Mário, Uchôa e Vilberto pelo incentivo e ajuda.

A Gracy Kelly, minha amiga de mestrado, por me ajudar pelo simples fato de continuar no mestrado, em meio a dificuldades próximas das minhas.

Aos amigos do GEINE.

Aos amigos de Amargosa que me ajudaram e permitiram que fosse feita a pesquisa de campo para realização deste trabalho.

Aos professores Jônei, Maria Helena Bonilla, Teresinha Miranda e Maria Couto que me deram alegria de compartilhar de aulas maravilhosas, que foram referências em sala de aula para mim.

A Eliene e Ricardo, profissionais da secretaria de Pós-graduação em Educação, pela gentileza e presteza para comigo.

A todos os meus parentes e amigos que se alegram comigo.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere.

Paulo Freire (1996, p.54)

GUIMARÃES, Arlete de Brito. **Interações sociais envolvendo crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em classes comuns**: o olhar de seus professores. 122 f. il. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar o sentido dado pelos professores acerca das interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala comum. Nessa perspectiva, a questão norteadora desta investigação foi: Qual a percepção dos professores acerca das interações sociais entre alunos com TEA e seus pares em sala regular? Dessa questão derivam outras questões secundárias: Que recursos facilitam as interações dos estudantes com TEA? Como os professores percebem e promovem as interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala de aula regular? Temos por pressuposto que a inclusão das crianças com TEA é construída também a partir das interações sociais estabelecidas em sala de aula, o que reflete no desenvolvimento escolar desses alunos. A metodologia utilizada nesta pesquisa pautou-se numa abordagem qualitativa, com um enfoque fenomenológico, buscando estudar o fenômeno através da realidade percebida pelos professores que possuem estudantes com TEA em classe comum. Os dados para análise e discussão foram levantados em campo via a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores do município baiano de Amargosa, cidade onde a pesquisadora viveu e onde existe um *campus* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, que destaca a cidade como local de formação inicial e continuada de professores. Os dados levantados foram discutidos a partir da análise de conteúdo e os resultados da pesquisa apontam que os professores consideram relevantes as interações sociais entre os alunos com TEA e seus pares em sala comum, pois percebem reciprocidade por parte dos alunos com TEA, embora essa se dê de modo mais efetivo quando a comunicação verbal está assegurada. Nesses casos, os professores afirmam haver resultados positivos das interações sociais na vida escolar dos alunos com TEA. Dentre as maiores dificuldades para o estabelecimento das interações sociais foram citadas: o comprometimento na linguagem verbal e a ausência do acompanhante especializado. Por fim, os professores descreveram algumas estratégias utilizadas para promoção das interações sociais dos alunos com TEA que vão desde a estimulação para comunicação, através do uso de imagens e quadros de rotina, até o uso de jogos, desenhos e outros recursos que favorecem essa interação. Desse modo, os professores se mostraram reflexivos e atentos às possibilidades de potencializar a inclusão de alunos com TEA na escola comum.

Palavras-chave: Autismo. TEA. Interação social. Inclusão.

GUIMARÃES, Arlete de Brito. **Social interactions involving children with Autism Spectrum Disorder in common classes: The look of their teachers** . 122f. il. 2017. Dissertation (Masters) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This research aims to analyze the sense given by teachers about the social interactions of students with TEA and their peers in common room. Thus, the guiding question of this research was: What is the teachers' perception about the social interactions between students with ASD and their peers in the regular classroom? From this question arise other secondary issues: What resources facilitate students' interactions with ASD? How do teachers perceive and promote the social interactions of students with ASD and their peers in the regular classroom? We assume that the inclusion of children with ASD is also built from the social interactions established in the classroom, which reflects in the school development of these students. The methodology used in this research was based on a qualitative approach, with a phenomenological approach, seeking to study the phenomenon through the reality perceived by the teachers who have students with ASD in common class. The data for analysis and discussion were collected in the field via semi-structured interviews with the teachers of the Bahia municipality of Amargosa, city where the researcher lived and where there is a campus of the Federal University of Recôncavo da Bahia, Teacher Training Center, which highlights the city as a place for initial and continuing teacher training. The data collected were discussed based on the content analysis and the results of the research point out that the teachers consider relevant the social interactions between students with ASD and their peers in common classroom because they perceive reciprocity by students with ASD, although this be given in more effective way when verbal communication is assured. In these cases, teachers affirm that there are positive results of social interactions in the school life of students with ASD. Among the greatest difficulties for establishing social interactions were cited: the impairment of verbal language and an absence of specialized escort. Finally, the teachers described some of the strategies used to promote the social interactions of students with ASD, ranging from stimulation for communication, through the use of images and routine frames, up to the use of games, drawings and other resources that favor this interaction. In this way, the teachers showed up reflexive and attentive to the possibilities of potentiate the inclusion of students with ASD in the common school.

Key words: Autism. ASD. Social interaction. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1. Categorias inseridas na classificação Transtornos Globais do Desenvolvimento pelo DSM. IV.TR	28
QUADRO 2. Distribuição dos participantes por atuação	56
QUADRO 3. Distribuição dos participantes por tempo de docência	56
QUADRO 4 Distribuição dos participantes por tempo de atuação com crianças com TEA.....	57
QUADRO 5. Níveis de gravidade para TEA	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa por curso de graduação55

Tabela 2 - Distribuição dos participantes da pesquisa por curso de pós-
graduação55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
TEA	Transtornos do Espectro do Autismo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID-10	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
WHO	World Health Organization
AMA-Ba	Associação de Amigos do Autista da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
CFP	Centro de Formação de Professores
AEE	Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL	23
2.1	UM PANORAMA HISTÓRICO DOS ESTUDOS ACERCA DO AUTISMO	23
2.2	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES ATUAIS	26
3	INTERAÇÕES SOCIAIS: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	30
3.1	REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE AS INTERAÇÕES SOCIAIS	30
3.2	INTERAÇÕES SOCIAIS DA PESSOA COM TEA: RECURSOS E ESTRATÉGIAS	33
4	O ESTUDANTE COM TEA NA ESCOLA COMUM: UMA CONQUISTA	36
4.1	“PASSANDO A ESCOLA A LIMPO” PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA	37
4.2	A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE PARA ESTUDANTES COM TEA	40
4.3	AS INTERAÇÕES DE ESTUDANTES COM TEA EM SALA REGULAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA	43
5	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	47
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	47
5.2	O CENÁRIO DA PESQUISA	50
5.3	RELATOS SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA	52
5.4	DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES	53
6	ANÁLISE DE RESULTADOS	64
6.1	COLABORAÇÃO DOS PARES NA INTERAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS COM TEA	66
6.2	RECIPROCIDADE DOS ALUNOS COM TEA DAS TENTATIVAS DE INTERAÇÃO SOCIAL POR SEUS PARES	72
6.3	DIFICULDADES NAS INTERAÇÕES SOCIAIS	79
6.4	. RESULTADOS DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS COM TEA	86
6.5	ESTRATÉGIAS DOCENTES UTILIZADAS PARA A PROMOÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS COM TEA.	101
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114

APÊNDICES119

ANEXOS121

1 INTRODUÇÃO

“Não são só coisas materiais que mudam. Conceitos, crenças, modo de ver as pessoas e o mundo... Isso implica em mudanças nas relações que estabelecemos com pessoas e com o próprio mundo.”

(RODRIGUES, 2008)

Os registros históricos demonstram que desde a pré-história havia um tratamento excludente para aqueles considerados diferentes. As pessoas que dependiam da tribo, que não caçavam sozinhas e que sobreviviam à custa de outras, eram expostas a ambientes perigosos o que, conseqüentemente, colaborava para sua morte. Esse tratamento excludente era também vivenciado na Grécia antiga, por exemplo, em Esparta crianças com deficiência eram lançadas do alto dos rochedos e em Atenas eram abandonados em praças públicas e nos campos (RODRIGUES, 2008).

A partir da idade média as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas possuidoras de almas, entendidas como “filhos de Deus”. Desde então, a igreja se encarregava de acolhê-las caritativamente em conventos e abrigos, livrando-as da morte e do total abandono.

Muito embora houvesse essa perspectiva da assistência em instituições de caridade, os períodos históricos seguintes ainda mostraram que por muito tempo as pessoas conhecidas como “diferentes” foram excluídas do convívio com a sociedade e, conseqüentemente, da escola. Somente por volta do século XX é que se iniciam as discussões sobre universalização da educação na perspectiva inclusiva.

Nessa perspectiva, os diversos países foram desafiados a assinar acordos, traçando metas para construção de uma educação mais democratizada e para todos. Internacionalmente a partir da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada pela UNESCO em Jomtien, Tailândia, em 1990, a qual culminou com a assinatura da "Declaração Mundial de Educação para Todos", as políticas educacionais passaram a contemplar a diversidade.

Pouco tempo depois a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada em 1994 em Salamanca, na Espanha,

consegue reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, independente de suas diferenças.

Signatário desses documentos o Brasil foi desafiado a inserir a proposta da inclusão em seu sistema educacional. Segundo Saviani (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 é, assim, considerada um marco político na questão da inclusão no Brasil.

A LDB de 1996 se apresenta, portanto, como uma Lei de cunho provocativo no que diz respeito à democratização do acesso a educação para as pessoas que até então estavam à margem do processo de escolarização. Desse modo, essa Lei contribuiu bastante no que diz respeito à questão da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais¹ no Brasil, país com um percurso histórico cheio de desigualdades e também de diferenças.

Para Aranha (2000), a inclusão possui um fundamento filosófico que “reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade”, mostrando, desse modo, que as diferenças fazem parte da formação humana. A perspectiva inclusiva contribui, assim, para a instauração de uma era na qual se pretende a quebra de paradigmas excludentes e de preconceitos.

Esse paradigma da inclusão foi inaugurado no Brasil oficialmente a partir da Constituição de 1988 e, em decorrência, abrangeu também a legislação infraconstitucional, como já fora citada anteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 que reafirma o direito à educação e a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Assim, o que era considerado impossível passou a acontecer em escolas da rede regular de ensino: a presença de crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aula, dentre as quais àquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)²

1

O termo “necessidades educacionais especiais” entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Esse termo é abrangente e envolve desde as dificuldades de aprendizagem até as altas habilidades/superdotação, passando pela deficiência e transtornos do desenvolvimento.

2

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada a nova classificação pelo DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e engloba transtornos antes chamados de autismo infantil, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação e o Transtorno de Asperger.

O TEA é considerado atualmente um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas, definido de acordo com critérios eminentemente clínicos (SCHWARTZMAN, 2011) através dos quais se analisa os comportamentos para que seja possível uma conclusão diagnóstica³

. O mesmo se define pelo desenvolvimento atípico nas seguintes áreas: interação social, comunicação e comportamento.

Desse modo, o ingresso e a permanência de estudantes com TEA no espaço escolar comum é um desafio a ser assumido por todos os atores responsáveis pela inclusão, na escola ou fora dela. Para tanto, é preciso, por um lado, superar as barreiras da falta de conhecimento sobre o TEA que levam a concepções distorcidas e caricaturadas e, por outro, investir em um processo de inclusão bem planejado e consistente. Isso significa que incluir estudantes com TEA na escola comum não é uma tarefa simples, mas impõe-se como um direito que precisa ser assegurado.

Entretanto, entendemos que as ações inclusivas precisam ser planejadas, pois uma inclusão mal sucedida pode acarretar inumeráveis prejuízos, aumentando, ainda mais, os riscos de isolamento, rejeição dos pares e baixa qualidade das interações sociais. Nesse sentido, a proposta de um sistema educacional inclusivo não pode prescindir da organização e do cuidado em assumir a inclusão como um princípio, um novo paradigma. Nesse processo, faz-se necessário construir conhecimento acerca das necessidades educacionais especiais do educando, no caso específico que tratamos nesta pesquisa, conhecer o TEA, que não é simples, mas uma síndrome⁴ complexa que se expressa em cada indivíduo, em particular, de modo diferenciado.

Apesar dos comprometimentos inerentes ao TEA nas três áreas anteriormente descritas (social, comunicação e comportamento) o desenvolvimento dessas crianças não deve ser considerado impedimento à inclusão nas escolas comuns. Esse entendimento está fundamentado em estudos (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014) que revelam a importância da interação com os pares para o desenvolvimento da capacidade social e para a redução do isolamento progressivo da pessoa com diagnóstico de TEA.

3 Nos capítulos seguintes essa conceituação será aprofundada.

4 Entendida como conjunto de sintomas.

Nesse sentido, o retraimento social das crianças com TEA pode estar mais substancialmente associado a pouca ou nenhuma oportunidade oferecida a elas do que a algo referente à própria síndrome. Estudos recentes (SERRA, 2004) demonstram um interesse maior em enfatizar as possibilidades de desenvolvimento de crianças autistas do que suas limitações. Em sua pesquisa Serra (2004) procurou identificar os efeitos da inclusão em escola comum no comportamento de um menino de sete anos com diagnóstico de autismo. Os resultados dessa pesquisa revelaram os benefícios trazidos pela inclusão a essa criança em diversos aspectos, dentre eles a interação dele com os colegas em sala, além da concentração nas atividades e no seu comportamento em relação a atender a ordens em sala de aula.

Inferimos, então, que a interação das crianças com TEA em sala de aula comum, quando efetivada com sucesso, é de grande proveito para elas, proporcionando além do bem estar devido ao sentimento de pertencimento e segurança, o avanço na compreensão das situações propostas em sala: seja brincadeira, rodinha de conversa, atividade pedagógica ou até mesmo a atitude na hora do lanche. Portanto, pressupomos que a interação dos colegas e professores com a criança com TEA possibilita a redução das diferenças.

Aos poucos, com o avanço do processo de inclusão e das pesquisas já realizadas, a crença na impossibilidade de que crianças com TEA frequentem a escola regular vai cedendo lugar para a compreensão da importância da reestruturação e da adaptação das escolas para receberem essas crianças. Essa mudança de concepção fundamenta-se no fato de que proporcionar a essas crianças a oportunidade de conviverem com outras, da mesma faixa etária, promove não apenas o desenvolvimento destas, mas, também, das demais, uma vez que estas últimas passam a conviver e a respeitar a diferença/deficiência.

Diante do exposto e considerando a abordagem de Vigotsky (2007) acerca da relevância das interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, esta pesquisa busca analisar, a partir da percepção dos professores, as interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala comum.

De acordo com Vigotsky (2007), o desenvolvimento psíquico acontece primeiramente num plano interpessoal, sendo transformado posteriormente para um plano intrapessoal. Isso significa que no desenvolvimento da criança as funções psíquicas aparecem primeiramente no nível social e depois no individual. Assim,

depreende-se que as funções superiores, a exemplo da atenção voluntária, percepção, memória e pensamento, originam-se das relações entre indivíduos humanos. Com isso podemos concluir que as interações sociais que acontecem no processo de inclusão educacional de crianças especiais contribuem para constituição do seu próprio processo de formação.

Com base no exposto, inferimos que a interação social, as vivências e experiências em grupo colaboram, portanto, para a ampliação do conhecimento de mundo das crianças com TEA. É, pois, nesse processo que esta pesquisa se contextualiza, entendendo-se que “Os objetos – em termos de seus sentidos – são criações sociais, ou seja, são formados a partir do processo de definição e interpretação através da interação humana.” (HAGUETTE, 1995, p.37).

Considerando que uma pessoa reconhece os objetos que a cercam a partir da definição dita por outra pessoa, ou seja, a partir da interação e também reconhecendo que o autismo afeta a capacidade de comunicação e socialização do indivíduo, torna-se relevante estudarmos como os professores percebem as interações sociais entre crianças com autismo e seus pares em uma sala de aula comum.

Conforme afirmado anteriormente, a inclusão tem contribuído de algum modo para minimizar o preconceito acerca da diversidade, potencializando o conhecimento dessa temática. Segundo Thompson (2014), quanto maior o conhecimento acerca do autismo por parte das pessoas que interagem com tais crianças, maiores serão as possibilidades de intervenções mais precisas e, portanto, mais eficazes.

Diante dessa compreensão, a proposição desta temática de pesquisa parte da minha⁵ experiência pessoal como mãe de uma criança com TEA, buscando compreender mais sobre essas questões e colaborar com os estudos em torno da mesma. Sendo graduada em Licenciatura em Física e atuando como servidora pública numa instituição de ensino superior como técnica em química, sinto cotidianamente o desafio de aprofundar estudos acerca do TEA com vistas a colaborar com avanços para o meu filho e para o seu processo de inclusão educacional. Segundo Thompson (2014), a vida de uma família onde nasce um filho com TEA nunca mais será a mesma, pois inicialmente o TEA provoca o medo do desconhecido no coração dos pais. É

5 Nesse momento a escrita será feita na primeira pessoa do singular, pois busco descrever a minha implicação pessoal com a temática.

nesse contexto que eu me encontro, buscando conhecer mais aquilo que me era desconhecido.

Assim, neste trabalho me proponho pesquisar e compreender a seguinte questão norteadora desta pesquisa: Qual a percepção dos professores acerca das interações sociais entre alunos com TEA e seus pares em sala comum? Dessa questão derivam outras questões secundárias: Que recursos facilitam as interações dos estudantes com TEA em sala comum? Como os professores percebem e promovem as interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala de aula comum?

Diante disso, o objetivo geral da presente pesquisa consiste em analisar o sentido dado pelos professores acerca das interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala comum. Dentre os objetivos específicos estão: 1. Identificar a percepção de professores sobre a importância das interações sociais na vida escolar do aluno com TEA; 2. Descrever as estratégias de mediação utilizadas por professores para promover interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala comum; 3. Discutir, a partir da fala dos professores, que aspectos dificultam as interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala de aula comum.

A metodologia proposta para este estudo envolve, portanto, uma pesquisa de cunho fenomenológico de caráter exploratório, com professores que já trabalharam ou trabalham com alunos com TEA em sala de aula comum.

Esta pesquisa ganha uma proporção de maior relevância nesse momento em que o Brasil já dispõe de uma legislação específica para esse público, após a aprovação da Lei Federal 12.764/2012 que trata da Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Entende-se que uma lei específica propicia caminhos e apoio para busca de meios pelos quais a criança com TEA seja incluída em sua totalidade na sala de aula de ensino comum.

Para discussão teórica desta temática foi feito no ano de 2015, início do mestrado, um levantamento no Banco de Teses da Capes a partir dos descritores TEA e interação social. Nesse momento encontramos 958 trabalhos na área de educação, sendo que numa leitura baseada nos títulos dos trabalhos, encontramos apenas três trabalhos que possuíam maior afinidade com a presente temática em estudo.

Esse levantamento preliminar reforça a relevância social e científica desta pesquisa que busca colaborar para o aumento do conhecimento sobre a questão

abordada para grupos de pesquisadores da educação, professores, profissionais especializados e também para famílias que necessitam sempre aprender algo para lidar melhor com essa síndrome tão complexa.

Para discussão desta temática este trabalho está organizado em sete seções, sendo a primeira uma introdução à temática estudada. A segunda seção aborda “O Transtorno do Espectro Autista: uma discussão conceitual”, dedicando-se a conceituar o TEA a partir de um panorama histórico dos estudos voltados para a síndrome no qual procuramos também relatar as concepções atuais acerca do tema.

Na terceira seção, intitulada “Interações sociais: implicações no desenvolvimento humano”, faremos reflexões sobre o conceito sobre a importância dessas interações sociais para o desenvolvimento humano e, de modo especial, para a pessoa com TEA.

A quarta seção trata sobre “O estudante com TEA na escola comum: uma conquista”, buscando refletir sobre a inclusão do aluno com TEA e a importância da mediação docente para estudantes com autismo, trazendo também uma revisão de literatura que contextualiza a importância do tema.

A quinta seção versa sobre “O percurso metodológico da pesquisa” e aborda a metodologia utilizada para a realização da investigação, bem como os procedimentos escolhidos para o levantamento e análise dos dados. Neste capítulo trataremos a escolha do *locus* da pesquisa e também caracterizaremos os sujeitos que participaram do estudo e as dificuldades que encontramos no decorrer da pesquisa até a sua conclusão.

A sexta seção trará os dados obtidos a partir das entrevistas, bem como a análise, com embasamento teórico, acerca do que foi levantado em campo, segundo a análise de conteúdo definida por Bardin (2011). As falas são expostas e analisadas mostrando o professor como um profissional reflexivo e ativo no que diz respeito às percepções acerca das interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala de aula regular.

Ao findar, elaboramos as considerações finais baseadas nos objetivos da pesquisa, buscando analisar o sentido dado pelos professores acerca das interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala de aula comum.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões referentes às interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala de aula comum, dando

condições de que os profissionais da educação construam estratégias para que tais interações sejam estabelecidas e consolidadas.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

Diante do desafio de estudarmos as interações sociais no universo da escola comum onde existem professores e uma diversidade de alunos, dentre os quais também alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), se faz necessário compreender algumas definições que envolvem essa síndrome e saber como os estudos sobre a mesma sofreu avanços ao longo dos anos, influenciando desde a sua denominação até as explicações sobre etiologia e formas de acompanhamento.

Segundo Schwartzman (2011), o TEA é considerado atualmente um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas cujas características básicas são atipicidades que apesar de muito abrangentes afetam de forma perceptível as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento.

É importante destacar que essas três áreas afetadas na pessoa com TEA são interligadas, pois a interação social requer comunicação que também é comprometida, afetando também o comportamento. Isso aumenta a nossa indagação acerca desta temática e nosso interesse em saber como fazer para que tais interações sejam estabelecidas, quais intervenções pedagógicas e recursos facilitam esse processo.

Assim, neste capítulo, trataremos de conceituar o Transtorno do Espectro Autista, traçando um panorama histórico dos estudos acerca da Síndrome e também procuraremos relatar as concepções atuais sobre o tema.

2.1 UM PANORAMA HISTÓRICO DOS ESTUDOS ACERCA DO AUTISMO

O autismo embora não definido como tal, mas caracterizado de forma a se aproximar do que fora denominado, vem sendo estudado há bastante tempo. Segundo Rodrigues (2008), no século XIX o médico francês Jean Itard descreve o caso do menino de Aveyron que viveu por muito tempo ausente do convívio humano e apresenta o primeiro programa sistemático de Educação Especial (1800).

Em 1801, foi encontrado nos bosques de Caune, na região de Aveyron, na França, um menino de 11 a 12 anos de idade que andava nu em meio aos lobos com os quais vivia. Foi levado a Paris e deixado

sob os cuidados de Jean Marc Itard, que o denominou **Victor de Aveyron**. A descrição desse menino e do seu tratamento foi detalhada em *Memoires de Itard* e se configura como um caso típico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), como é demonstrado pelos numerosos sinais e sintomas considerados patognomônicos: a locomoção extraordinária, com tendência a pisar na ponta dos pés na corrida; o costume de cheirar tudo que lhe fosse apresentado, até mesmo objetos que consideramos inodoros; a mastigação espantosa executada unicamente com os dentes incisivos; a ausência de linguagem para comunicação. (ROSENBERG, 2011, p. 21)

Através do relato acima, que aconteceu em 1801, evidencia-se o fato de que o autismo vem sendo estudado desde muito tempo, embora não houvesse naquele momento a denominação atual. Assim, o caso do menino Victor de Aveyron tem sido classificado por autores dentro do quadro de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Mais de um século depois, em 1908, Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, usou o termo “autismo” pela primeira vez para descrever pacientes esquizofrênicos com um alto grau de retraimento. Essa relação tem como pressuposto o fato de que o autismo é considerado um “estado mental caracterizado pela tendência a alhear-se do mundo exterior e ensimesmar-se” (AURÉLIO, 2016). Logo, identificava alguns dos sintomas da esquizofrenia àquela época.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner oficializou a história do autismo infantil, ao estudar um grupo de 11 crianças de idades variadas entre dois anos e meio e oito anos, encontrando nesse universo certo número de características comuns que não poderiam ser desprezadas, fazendo-o concluir que se tratava de uma síndrome única e rara (ROSENBERG, 2011).

O artigo de Kanner, intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, dá uma importância a um sintoma fundamental: “o isolamento autístico”, mostrando-o como presente na criança desde o início da vida, sugerindo que se tratava, então, de um distúrbio inato. Kanner exemplificou suas concepções com crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”. Então, acompanhou as crianças descritas e após 30 anos publicou suas observações sobre a evolução das mesmas na fase adulta. Esses escritos, devido a forma detalhada com que retratou seus pacientes, se transformaram em uma leitura obrigatória para todos que se interessam pela questão do autismo. Nesse período, vários foram os nomes dados à

Síndrome: Autismo Infantil Precoce, Autismo infantil, Autismo, Criança Atípica e até Psicose Infantil Precoce. Há quem tenha chamado também de Síndrome de Kanner (ROSENBERG, 2011).

Nesse período, segundo Rosenberg (2011), muitas foram as leituras para explicar o quadro clínico das pessoas com a síndrome do autismo, dentre as quais cinco teorias explicativas são destacadas a seguir: 1. Teoria comportamental operante: nela o comportamento é explicado como consequência de fatores ambientais causadores de déficits comportamentais e excessos associados ao autismo. 2. Teoria neurofisiológica: nela o autismo é resultado da falha na regulação homeostática do Sistema Nervoso Central. 3. Estudos epidemiológicos: aplicavam-se questionários para triagem da população e verificação da prevalência nas regiões. 4. Teorias psicanalíticas: busca de explicação do autismo por meio de seus déficits e fixações. 5. Teorias orgânicas: são apontadas “anormalidades cerebrais orgânicas” como influências primárias em muitos casos de autismo.

Apesar de tantas teorias que tentam explicar o autismo, mesmo encontrando no TEA a presença de anormalidades neurobiológicas, não podemos dizer que foram encontradas as causas desse transtorno (SCHWARTZMAN, 2011).

Em 1944 foi descrita por Hans Asperger outra condição do autismo, denominada como Síndrome de Asperger, correspondente a um quadro de alta funcionalidade, porém também com alterações nas três áreas de desenvolvimento: relacionamento social, linguagem e comportamento (ASSUMPÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2011). As pessoas diagnosticadas com essa síndrome apresentavam áreas de interesse restrito, chegando a ser de modo obsessivo, apresentavam também falta de reciprocidade emocional ou social, padrões de comportamento repetitivos, sendo avessos a mudanças e trocas de rotinas. As dificuldades em se adaptar a determinadas situações e a falta de interesse e desejo de interagir também fazem parte das características da Síndrome de Asperger, embora tais pessoas não apresentem comprometimento linguístico e intelectual, de acordo com o DSM-5, o que torna sua socialização menos comprometida do que a das pessoas que têm outros Transtornos do Espectro Autista.

Entre 1950 e até 1960 o psicanalista Bruno Bettelheim deu evidência a uma das prováveis causas do autismo que seria “as mães geladeiras”. Sua teoria se baseava na ideia do isolamento da criança por causa da frieza das mães, que não

demonstravam sentimento ou afeto. Essa concepção perdurou por quase duas décadas.

Nesse período, cabe enfatizar que, em 1953, para favorecer o diagnóstico das doenças mentais, segundo Araújo e Neto (2014), a Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), conhecido como DSM-I, aqui o autismo não era um diagnóstico separado, mas um sintoma que fazia parte da classificação de um subgrupo da esquizofrenia infantil. Focado na aplicação clínica, o DSM-I trazia uma lista de diagnósticos categorizados. Em 1968, foi publicada uma nova versão do DSM, agora DSM-II, que não trouxe nada de novidade em relação à questão do autismo.

Em 1978, Michael Rutter, define o autismo baseado em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2) problemas de comunicação e novamente, não só em função de deficiência intelectual associada; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade. Isso fez com que em 1980, no novo DSM, agora DSM- III, o autismo fosse, pela primeira vez, reconhecido e colocado em uma classificação de transtornos, chamado de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TIDs.

Ressalte-se que a Síndrome de Asperger só foi adicionada ao DSM na sua versão IV.

2.2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES ATUAIS

Desenvolver ao máximo suas possibilidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas. (RIVIÈRE, 1995)

Ao longo dos anos, embora o TEA tenha recebido várias denominações, é notória a permanência na descrição das características atípicas, ou seja, dificuldades nas áreas da: interação social, comunicação e comportamento.

Até 1994 já havia sido lançado o DSM-IV e em 2000 foi lançada uma revisão desse manual, chamada de DSM-IV-TR. Nesta edição do DSM-IV-TR, o autismo é

considerado um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas, definido de acordo com critérios eminentemente clínicos (SCHWARTZMAN, 2011). Conforme o DSM-IV, o transtorno do espectro autista está abarcado dentro da denominação de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), como também são chamados e caracterizados através dos prejuízos severos e invasivos nas seguintes áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados. Dentro dessa classificação cabem a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, os Transtornos Desintegrativos e os Transtornos Globais do Desenvolvimento não especificados (QUADRO 1).

As pessoas com Síndrome de Asperger apresentam, de acordo com Assumpção Jr. e Kuczynski (2011), a socialização menos comprometida que os portadores de autismo, isso por existir comunicação verbal, embora essa possa se apresentar deficitária devido a falas superficiais, interesses restritos, repetitivos e imbricados a rotinas.

Já a Síndrome de Rett, de acordo com Assumpção Jr. e Kuczynski (2011), tem ocorrência predominante em meninas. Nesses casos, a criança se desenvolve de forma normal até 6 a 8 meses de idade, daí então há uma parada de desenvolvimento e perda das funções adquiridas, o que leva a um quadro autístico com comportamentos estereotipados como bater palmas e esfregar as mãos, além de não apresentar interesses específicos tais como rotação e apego a objetos.

Os Transtornos Desintegrativos são mais comuns em meninos; onde há um desenvolvimento normal temporário e logo após há uma sequência de perda de aquisições, principalmente no aspecto linguístico.

Outra condição dentro do espectro são os Transtornos Globais não especificados que trazem as seguintes características relevantes para classificação, segundo Assumpção Jr. e Kuczynski (2011): apresenta-se com idade variável, predominância masculina e ausência de algum sintoma próprio do diagnóstico do autismo, não comprometendo todas as três áreas, que afetam as pessoas com autismo. O Quadro 1, a seguir, traz as categorias que envolvem no DSM.IV.TR os chamados Transtornos Globais do Desenvolvimento.

QUADRO 1. CATEGORIAS INSERIDAS NA CLASSIFICAÇÃO TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO PELO DSM.IV.TR

DSM.IV.TR - TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO
TRANSTORNO AUTISTA
TRANSTORNO DE RETT
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO
TRANSTORNO DE ASPERGER
TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO NÃO ESPECIFICADOS

Fonte: Própria autoria

Para analisarmos os Transtornos Globais do Desenvolvimento precisamos reunir os fenômenos que vão desde a estrutura biológica e orgânica dos seres envolvidos até alterações de conduta relacionadas com problemas vividos no seio familiar (ASSUMPÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2011). Assim, essa análise permite a união de três aspectos que ajudam a compreender o homem enquanto ser: o biológico, o psicológico e o social. Isso revela a necessidade de uma visão ampla sobre cada um desses aspectos para a construção de um diagnóstico.

Com o avanço dos estudos, atualmente para diagnosticar os portadores da síndrome do autismo os profissionais recorrem ao DSM-V⁶. Nele, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que antes incluía as categorias descritas no Quadro 1, foram absorvidos em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista. Para melhor compreensão de como isso é feito, tomamos o exemplo de um indivíduo que recebeu anteriormente um diagnóstico de Asperger, de acordo com o DSM-IV; nos dias atuais receberia o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista sem comprometimento do tipo linguístico ou intelectual. Vale ressaltar que o Transtorno de Rett, deixou de fazer parte do diagnóstico de TEA no DSM-V, bem como o Transtorno Desintegrativo. Sendo assim, englobam a nova classificação conforme o DSM-V de TEA: o Transtorno Autista, também chamado de autismo clássico, a síndrome de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento não especificado.

Para as crianças com TEA, a detecção precoce e as intervenções subsequentes podem determinar prognóstico substancialmente

⁶ DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, publicado em 18 de maio de 2013.

melhor, incluindo mais rapidez na aquisição de linguagem, melhor desenvolvimento das interações com pessoas e mais facilidade no funcionamento adaptativo. Tudo isso pode aumentar as chances dessas crianças para uma inclusão bem sucedida nos processos de escolaridade (ARAÚJO, 2011, p. 178)

Podemos perceber também que se procura avançar não só na descoberta do diagnóstico precoce, o que também é importante, mas buscam-se atualmente formas de favorecer o desenvolvimento das pessoas com TEA. E para tal advento necessita-se de uma gama de estímulos, sejam recursos materiais ou humanos. Por ser o TEA um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas e por necessitar de uma análise de comportamentos para se chegar a um diagnóstico, muitos profissionais são envolvidos no processo de acompanhamento dessas pessoas. Na escola, muitas vezes, o professor necessita do apoio psicopedagógico para tentar compreender e lidar com a situação desse aluno em sala e buscar meios pelos quais sejam desenvolvidas as áreas de comprometimento da síndrome, explorando ao máximo a capacidade de desenvolvimento de cada um, respeitando sua individualidade, seu tempo e seu limite.

Isso nos permite refletir sobre a necessidade de uma diversidade de profissionais para o diagnóstico e acompanhamento do TEA, que envolve não só a área da saúde física, biológica e mental, mas também a escola e a família, ambientes ricos de materiais que ajudam a compreender a essência do ser por meio das interações estabelecidas.

3 INTERAÇÕES SOCIAIS: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

“Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”.

(DANTAS, 2016)

A interação com o outro se inicia desde a vida intrauterina, um exemplo disso são os movimentos fetais como resposta a algum estímulo. Essa interação mãe-feto cria laços de afetividade a tal ponto que favorece o reconhecimento da voz materna pelo bebê, gerando conforto. A partir dessas primeiras fontes de interação diversos comportamentos podem surgir posteriormente, sejam representados por expressões de tristeza, através do choro, ou de alegria, através do sorriso.

Desta forma a criança, motivada pela emoção, é capaz de estabelecer relações com os outros por meio das provocações oferecidas pelo meio humano. Por isso, para Wallon a emoção é o instrumento de sobrevivência típico da espécie humana e fundamentalmente social (DANTAS, 2016). Sem a emoção do choro, não há mobilização do outro para atender tal motivação. Sem a emoção declarada na face pelo sorriso correspondido por um carinho ou agrado da mãe para com o seu filho, não teríamos o retorno dessa interação. É, pois, pensando nas interações em sua evolução que buscamos refletir sobre as interações sociais neste estudo.

3.1 REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE AS INTERAÇÕES SOCIAIS

“Interações constituem o palco do desenvolvimento de características típicas da espécie humana, selecionadas ao longo da evolução por seu valor adaptativo. Constituem um jogo que envolve sincronia e engajamento mútuo.”

(SEIDL-DE-MOURA, 2009)

Para discutir o conceito de interação social partiremos do princípio da psicologia sócio-histórica de Vygotsky de que todo homem é constituído como tal a partir das

relações que estabelece com os outros. Isso significa que o homem se humaniza na relação com o outro.

Buscando a conceituação do termo interações sociais encontramos, segundo Ferreira (1986, p.956), como “Ação que se exerce entre [...] ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”. Essa ideia de reciprocidade na ação demonstra que o processo de interação envolve sujeitos ativos. A partir daí podemos construir um conceito de interações sociais como sendo uma ação recíproca, em determinado meio social, que contribui para o processo de formação da pessoa. Não basta aqui está inserido no meio, mas deve-se estar interagindo. Portanto, estar num ambiente tipo um ônibus lotado e não trocar uma palavra com alguém não configura uma interação social; entregar um brinquedo em sala para um aluno, estendendo a mão sem que haja qualquer reação por parte do aluno, também não configura uma interação social.

Nesse sentido, torna-se difícil falar de interações sociais e não falar da questão da afetividade e emoção necessárias para a existência das relações sociais entre indivíduos. Cada relação que se estabelece por meio de vínculos afetivos gera uma emoção ao ser construída. É importante ressaltar que, de acordo com Galvão (2014), ao longo do desenvolvimento ontogenético em cada idade se possui um tipo particular de interação na relação que se estabelece entre o sujeito e o ambiente. Galvão (2014), seguindo a perspectiva walloniana do desenvolvimento, considera que esse processo é cheio de conflitos que impulsionam o próprio desenvolvimento.

No desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. (GALVÃO, 2014, p.39).

São essas necessidades e interesses que promovem o desenvolvimento humano. Nesse processo consideram-se de extrema importância as interações sociais e o ambiente, na sua forma física e através dos sujeitos que o compõe e da cultura, formam o contexto desse desenvolvimento. Para Wallon as interações se dão de modo diferenciado nas diferentes etapas do desenvolvimento, sendo determinadas pela alternância de fases predominantemente afetivas e outras cognitivas.

Segundo o pensamento de Wallon (2007), na etapa do primeiro ano de vida a afetividade é uma dimensão central que é nesse momento é expressa através das

manifestações fisiológicas da emoção, com isso, a capacidade de sobrevivência do bebê fica atribuída ao emocional. “As emoções consistem em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a um certo tipo de situação”. (WALLON, 2007 p. 121). Cada sinal emotivo a exemplo de choro, gritos e sorrisos, que alerte aos cuidadores para uma determinada necessidade, faz parte da construção daquele ser que é tão dependente de cuidados, mas que consegue transmitir mensagens que facilitam e colaboram com as respostas que são tão essenciais para o seu desenvolvimento.

No momento seguinte do desenvolvimento, até os três anos, de acordo com Wallon (1990), a criança está interagindo através da chamada exploração sensório-motora do mundo físico. Nessa fase a criança desenvolve a marcha e também a linguagem, predominando o aspecto cognitivo. (GALVÃO, 2014).

Posteriormente, dos três aos seis anos acontece outro período de ênfase nas relações afetivas: o personalismo. Nesse momento, a criança “entra num período em que sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia vai lhe causar, em primeiro lugar uma série de conflitos (WALLON, 1981, p. 217)”. Esse momento é marcado por três fases distintas: oposição, sedução e imitação. Na oposição, a criança sente prazer em contradizer e confrontar-se com o outro. Dessa forma, experimenta sua independência. Na sedução, a criança tem a necessidade de se sentir admirada, de sentir que também agrada os outros. E, na fase da imitação, a criança assimila as qualidades da pessoa que tem por modelo e as reproduz como uma nova pessoa, o que favorece a aprendizagem. Nesse estágio do personalismo a consciência é construída através das interações sociais, pois há um retorno da criança para a relação com as pessoas.

A partir dos seis anos, a criança retorna ao predomínio do aspecto cognitivo, pois se inicia o estágio da categorização, onde a razão é um fator predominante. Aqui, a organização do mundo em categorias bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesmo. Nesse estágio, a aprendizagem se faz por meio das descobertas de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, ideias.

Por fim, na adolescência, com a crise da puberdade, toda a questão hormonal, modificações na estrutura corporal, retoma a predominância da afetividade. Nesse período há um amadurecimento também sexual. Nessa fase há uma separação da criança ao adulto que ela tende a ser. É uma fase conturbada e difícil. Aqui, há uma

expressão de sentimentos por conta do corpo todo, pois na adolescência também há aquisição de posse da reprodução e da atividade sexual. Nesse momento há um desejo de posse, de ter em si e de ao mesmo tempo se absorver no outro.

Nessa trajetória do desenvolvimento humano segundo Wallon, podemos perceber que em cada fase a criança se relaciona de forma diferente com propósitos diferente, mas sempre intercalando a predominância de aspectos cognitivos ou afetivos. Isso demonstra o quão importante é para os adultos que acompanham esse desenvolvimento e, principalmente, para o professor saber lidar com os conteúdos pedagógicos e também saber conduzir o emocional por meio das interações sociais, especialmente quando nas classes comuns há a inclusão de alunos com TEA que possuem como característica as dificuldades nas interações sociais.

3.2 INTERAÇÕES SOCIAIS DA PESSOA COM TEA: RECURSOS E ESTRATÉGIAS

“Uma coisa é não compreender os outros e não ter habilidade para interagir com eles e outra é não ter interesse social.”

(THOMPSON, 2014).

As interações sociais da pessoa com TEA são permeadas por dificuldades, pois o seu desenvolvimento emocional apresenta-se instável, ora com risos ora com choros inesperados. Em alguns casos, por haver um distanciamento entre o mundo construído por ela e o mundo real, fica difícil para os sujeitos com os quais vivencia compreenderem tais reações. Quaisquer mudanças na rotina da pessoa com TEA pode trazer desconforto e levar a criança ao desespero, o que por algumas vezes pode perturbar o convívio com outras pessoas.

Para que isso seja, de certa forma, amenizado ou controlado se faz necessário que a pessoa com TEA desenvolva uma capacidade de análise e interpretação, percepção de sentimentos, expressões faciais e comportamentos dos outros. Essa capacidade é chamada de metarrepresentação ou também pode ser descrita como a habilidade de desenvolver uma Teoria da Mente (BOSA; CALLIAS, 1999), a qual permite entender o comportamento dos outros, na existência de um déficit nessa

teoria, a criança com TEA se fecha em si mesma e evita o ambiente social que a rodeia.

Considerando que as pessoas com TEA diferem entre si e que suas necessidades educativas especiais também, dizemos que para que as interações ocorram é necessário fazer com que a pessoa com TEA compreenda a relação estabelecida de maneira prática: se for uma atividade lúdica, que seja explicada em poucas palavras (devido ao comprometimento da linguagem): como participar da atividade, como iniciá-la, como se desenvolve e como será finalizada. Tudo tem que ser explicado, pois favorece a organização das pessoas com TEA. Sem essa organização não há compreensão e isso inviabiliza a interação.

Em alguns casos, a desestruturação no ambiente repercute na pessoa com TEA gerando birras, irritabilidade, instabilidade no comportamento, deixam-na desconsertada e ansiosa para sair daquele local. Nesses momentos é necessário acalmar, reconquistar, sair do lugar ambiente que provoca a irritação para somente depois, quem sabe, trazê-las de volta, tentando outra estratégia de interação.

A partir do momento que a barreira da falta de compreensão das relações estabelecidas é rompida, a pessoa com TEA vai adquirindo habilidades que despertam nela o interesse pelo social. Se a afetividade é fator central no desenvolvimento de uma pessoa que não possui a síndrome, para a pessoa com TEA a importância dessa afetividade é multiplicada, pois ela transborda em emoções, inesperadas ou não, juntamente com birras, gritos e comportamentos que a afastam das outras pessoas. Esses comportamentos atípicos podem ser da simples mordida no outro até a autoagressão. Comportamentos repetitivos, como se balançar, pular ou emitir sons constantes são também características que podem afastar a pessoa com TEA de uma possível interação.

Considera-se, então, que nesse processo de interação da pessoa com TEA com o outro tudo é importante, principalmente o ambiente. Associando a Teoria de Vygotsky ao pensamento de Wallon, podemos dizer que o biológico e o social constituem o processo de formação da mente e que cada etapa da criança corresponde a um tipo específico de interação. Assim, inferimos que a escola pode propiciar o melhor desenvolvimento das crianças com TEA, pois nela poderão conviver e participar de experiências relativas a cada etapa de sua vida.

Quando a pessoa autista permanece muito tempo em um espaço social limitado, convivendo exclusivamente com as pessoas da família, sem uma estimulação psicopedagógica adequada, seu comportamento pode apresentar comprometimentos bem mais complicados referentes às manias, aos movimentos ritualísticos, à excitação emocional, aproximando-se de possíveis reações agressivas e regressivas. (RODRIGUES; SPENCER, 2015, p. 23)

A partir dessa afirmação ratificamos que o ambiente escolar é propiciador de situações e interações diferenciadas que conduzem as pessoas com TEA tanto ao desenvolvimento cognitivo, a partir do momento que compreende e participa das relações; quanto afetivo, quando consegue expressar sua emoção de forma que seus pares e professor lhes compreenda.

Com todas essas atipicidades no comportamento e na linguagem que comprometem a sua interação social, as crianças com TEA possuem necessidades que precisam ser compreendidas e atendidas para que nelas se gere confiança de modo que garanta a sua permanência em sala.

Para promover as interações sociais de crianças com TEA muitas vezes se faz necessária a utilização de recursos que possibilitem seu melhor entendimento das atividades propostas, dentre eles estão o uso de imagens, tendo em vista as dificuldades na linguagem. Com a descrição imagética é possível possibilitar à criança com TEA a compreensão do que está sendo solicitado.

Outro recurso significativo para potencializar as interações sociais é o uso do material “concreto”, pois favorece tanto a visualização da proposta de trabalho, quanto a experiência através de outras sensações (táteis ou gustativas), possibilitando outras formas de assimilação do conhecimento.

Nessa perspectiva, outra possibilidade significativa de recurso para favorecer as interações sociais com crianças TEA é o uso da ludicidade como uma forma de motivar a atenção por determinado tema por meio de jogos, brincadeiras, músicas e também recursos tecnológicos como os games. No âmbito escolar, conseguir levar esses recursos para a sala regular aumenta a possibilidade de compreensão e interação dos alunos com TEA na execução de determinada atividade e trabalho com um conteúdo. Reconhecendo a importância desses aspectos para a inclusão escolar da criança com TEA, o próximo capítulo versará sobre essa temática.

4 O ESTUDANTE COM TEA NA ESCOLA COMUM: UMA CONQUISTA

A proposta de uma educação inclusiva precisa ser entendida e valorizada como uma conquista social que envolveu lutas de movimentos sociais vinculados às próprias pessoas com deficiência. Nesse sentido, incluir a criança com TEA no espaço da sala de aula é além de tudo preservar o seu direito garantido pela Lei Federal 12.764/2012, que trata da Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nesta Lei, considera-se a pessoa com Transtorno do Espectro Autista uma pessoa com deficiência, mas não por isso desprovida de proteção e direitos.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1997, Item 7, p.11).

Entretanto, não foi fácil conseguir estabelecer esse princípio, pois se trata de uma mudança que atinge vários pontos da conjuntura escolar, impactando na parte estrutural, no currículo, na formação pedagógica e no trabalho que envolva todo o corpo escolar.

Aqui no Brasil os alunos com necessidades educacionais especiais tiveram o direito a matrícula nas classes comuns garantido desde a Constituição Federal de 1988 que, no inciso I do artigo 206, dispõe sobre o direito à escolarização e igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Entretanto há de se reconhecer as dificuldades vivenciadas pela escola comum no processo de inclusão de um aluno com TEA. Assim, para se potencializar esse processo é necessário planejamento quanto à organização da escola, o papel e o preparo dos professores, a parceria da família e a interação com os demais alunos.

Para ampliar a discussão dessa temática neste capítulo abordaremos sobre a organização da escola comum para incluir o aluno com TEA e sobre a importância da mediação docente para favorecer as interações sociais de alunos com TEA.

4.1 “PASSANDO A ESCOLA A LIMPO” PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA

Pensar em inclusão escolar requer rever conceitos, mover as estruturas e desconstruir as barreiras que impedem alguns alunos de chegarem às salas de aula comuns. A inclusão escolar implica ainda na necessidade de disponibilizar em salas materiais pedagógicos adequados para favorecer a adaptação do currículo, formar profissionais da educação para receber esse novo público, desde a portaria da escola até o grupo de professores que irá atuar em sala de aula. No caso do aluno com TEA a inclusão implicará ainda em disponibilizar, quando necessário, a figura do acompanhante especializado, conforme previsto na Lei 12.764/2012 que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A partir desta citada Lei as crianças com TEA, em casos de comprovada necessidade, têm direito a acompanhante especializado na escola, o que colabora bastante com o professor, facilitando o convívio em sala e a realização de tarefas. Assim, a criança com TEA pode participar mais efetivamente da escola, das atividades propostas e conseguem melhorar sua vida escolar.

Com a proposta inclusiva de educação para todos, coloca-se diante dos educadores o desafio de construir uma escola que, de fato, atenda a todos independente de sua condição. Porém, construir uma escola para todos diz respeito não apenas à garantia de acesso, porque, além do acesso, é imperativo garantir, juntamente, a permanência que deve ser estruturada sobre a base de uma educação com qualidade, voltada para o atendimento das necessidades do educando (PIMENTEL, 2012, p. 81).

Uma escola inclusiva para um aluno com TEA é, portanto, uma escola baseada no respeito às diferenças, flexível, paciente, sem ruídos excessivos, tendo em vista que muitos alunos com TEA são sensíveis a níveis exagerados de barulho. A escola deverá também ser acolhedora para todos, ressaltando-se que de modo especial o estudante com TEA precisa estabelecer relação de confiança, necessitando se sentir

seguro nesse espaço. Segundo Thompson (2014, p. 123), “as crianças com TEA têm problemas com a confiança, porque são especialmente suscetíveis ao medo e porque seu mundo geralmente lhes parece imprevisível, senão caótico”.

Esse acolhimento na escola, na maioria das vezes, pode ser feito também com a ajuda da família, entendendo-se que as pessoas que convivem diariamente em casa com esse estudante possuem uma compreensão necessária da sua rotina e necessidades pessoais que, de certa forma, precisarão ser atendidas no ambiente escolar.

Dentre as necessidades de apoio demandadas por crianças com TEA no contexto escolar, encontram-se por vezes: auxílio para se vestir e para higiene após as necessidades fisiológicas e ajuda na hora do lanche que vai desde a colocação do suco no copo até o equilíbrio desse copo ao segurar enquanto se alimenta, quando em presença de dificuldades motoras. Esses auxílios independem da faixa etária da criança com TEA e estão mais relacionados ao grau de comprometimento de cada criança individualmente. Diante dessas necessidades é imprescindível o apoio por parte da escola no intuito de colaborar para que essa criança se sinta acolhida e incluída. Caso isso não aconteça, incorre-se no risco da desistência e do retorno dessa criança ao lar, onde ela encontra, sem qualquer constrangimento, esse tipo de ajuda por parte da família.

Entretanto, é importante ratificar que essas necessidades diferem de um aluno com autismo para o outro. Segundo Goldstein (2011, p. 29)

Quando falamos em Diferença Individual, estamos nos referindo ao modo particular de cada criança se relacionar, comunicar e pensar. Cada comportamento é único e está diretamente relacionado a forma como ela recebe, processa e integra as informações sensoriais.

Portanto, é necessário que a escola conheça as especificidades do sujeito com autismo para poder promover sua inclusão no processo de aprendizagem. O conhecimento dessas características levará, portanto, o professor a construir estratégias para o estabelecimento da relação de confiança, de modo a envolver a sua atenção e estimular o entendimento de determinadas situações. Depreende-se, portanto, que para esses alunos tudo deverá partir de uma conquista, uma aproximação acolhedora.

Entendemos, então que a criança com TEA tem como direito o acesso e a completa inclusão no espaço da sala comum onde as interações estabelecidas, com professores e com seus pares, ajudarão no seu processo de desenvolvimento. Tais interações externas, segundo a teoria de Vygotsky, transforma o interior do indivíduo, fazendo com que a criança com TEA abandone manias adquiridas fora do convívio escolar e agregue conteúdos de aprendizagem que potencializam sua vida escolar.

Dessa forma, cabe-nos a pensar de acordo com Rivière (1995, p.286), que a criança com TEA, além de ter os mesmos direitos de uma criança dita normal, ela necessita das mesmas oportunidades para ser educada, isso pode requerer recursos e estratégias diversas, mas a sociedade deve ser preparada para que isso aconteça e a escola deve motivar o cumprimento desses direitos em suas ações escolares, seja na educação da criança com TEA, seja na formação dos seus professores e dos profissionais em geral e também na aquisição de uma melhor estrutura para que isso aconteça.

Reconhecendo a escola como um espaço de diversidade, quando a inclusão é feita em sua totalidade, a criança com TEA se sente estimulada a estar e a participar das atividades, ampliando a possibilidade de se comunicar ou de acrescentar o seu vocabulário. Segundo Thompson (2014), possuir a intenção da comunicação para a criança com TEA é muito útil. Isso certamente refletirá no aumento do seu desempenho em sala, isto é, no resultado obtido no momento da execução das atividades e de interação com os pares.

Assim, tudo o que gera necessidade para que o estudante com TEA consiga avançar em seu processo de aprendizagem é relevante, por exemplo, na escola, a criança é levada, em todos os aspectos, a necessitar se comunicar, mesmo que seja através de um sorriso ou gesto, isso por si só já é muito importante, um grande salto para um desenvolvimento favorável.

Porém, para que isso ocorra o professor precisa planejar intencionalmente cada possibilidade de promover interações em sala. O professor que consegue interagir com seus alunos com TEA, fazendo com que eles consigam demonstrar habilidades, colabora para que esses estudantes consigam obter êxito nas atividades propostas. Por outro lado,

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades [...],

o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. (PIMENTEL, 2012, p.139).

Entende-se, portanto, que os motivos mencionados por Pimentel (2012) podem comprometer a inclusão, impactando de forma negativa no desenvolvimento dos alunos com TEA, culminando talvez com o abandono da escola.

Recorrendo a alguns estudos nessa temática, a pesquisa intitulada “Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura” feita por Débora Regina de Paula Nunes, Mariana Queiroz Orrico de Azevedo e Carlo Schmidt (2013), que trata da questão do direito a educação e acesso à escola por parte de todos os sujeitos, inclusive dos que possuem Transtorno do Espectro Autista, traz nos seus resultados um apontamento para o aumento dos educandos com autismo nas escolas comuns, porém aponta também o desconhecimento sobre a síndrome e a carência de estratégias pedagógicas específicas para o trabalho com esses alunos, podendo acarretar poucos efeitos em seu processo de aprendizagem. Diante disso, tem-se como necessária uma mediação pedagógica comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TEA nas classes comuns.

4.2 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE PARA ESTUDANTES COM TEA

Ao analisarmos as necessidades das crianças com TEA de interagir diante dos estímulos provenientes das relações sociais em sala comum somos desafiados a pensar como é grande a responsabilidade do professor com relação ao desenvolvimento escolar desse aluno em sala.

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande.[...] O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, educadores e à prática pedagógica (FREIRE 1996, p.65-66).

Em sua afirmação, Freire nos leva a pensar nas condições de trabalho dos professores para que este consiga promover uma mediação e estabelecer uma interação social que seja correspondida pelo estudante. Porém além de condições de trabalhos favoráveis é necessário também que o professor tenha assegurado formas de aprimorar o seu conhecimento em relação à necessidade do educando. Esses dois processos associados favorecerão a disposição de recursos facilitadores para a concretização da mediação e a adequação do currículo às necessidades do aluno com TEA. Por exemplo, sabemos que sem a linguagem oral a compreensão das crianças com TEA fica centralizada no campo visual, ou seja, para que elas entendam, o professor deverá fazer uso de diversos componentes visuais que estimulem a compreensão. Isso implica na necessidade de promover recursos para que sejam mediadas as interações sociais em sala de aula.

Galvão (2014, p.30), apoiando-se nos conhecimentos de Wallon afirmou: “A existência do homem, ser indissociavelmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência”. Isso leva-nos a crer que quando tratamos de uma síndrome como o TEA, todo estudo voltado para esse tema pode abrir portas para conhecermos e colaborarmos pedagogicamente, de alguma forma, na sala comum com tais pessoas.

A valorização dessa colaboração pedagógica embasa-se nos estudos de Vygotsky quando o mesmo defende que o desenvolvimento psíquico acontece de um plano interpessoal para um plano intrapessoal (VYGOTSKY, 2007). Assim, por meio da mediação estabelecida em sala de aula, no cotidiano da prática do professor, o estudante com TEA tem maiores oportunidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, avançando do seu desenvolvimento real, que é provido de habilidades que o mesmo já domina, para um desenvolvimento potencial que é o que ele consegue alcançar por meio de alguém que possua um maior conhecimento, nesse caso o professor como mediador. A esse “espaço” socialmente criado pela mediação do outro no processo de ensino-aprendizagem Vygotsky (2007) denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Díaz (2011), a Zona de Desenvolvimento Proximal é modificada pelo que a criança consegue aprender com a ajuda dos outros, seja adultos como seus professores ou também os colegas da classe mais experientes.

Com base nesse entendimento podemos investir em muitas possibilidades de desenvolvimento para a criança com TEA no contexto escolar, onde podemos dispor de diversas situações e eventos que, de certa forma, colaboram para o desenvolvimento intrapessoal desses alunos. Saber lidar com o TEA certamente aumentará as chances de interação em sala de aula, pois possibilitará o estímulo à linguagem e a busca de sentido no comportamento demonstrado por essas crianças em cada reação apresentada.

Diáz (2012, p. 67), a partir da teoria sócio-histórica de Vygotsky, destaca que a construção de conhecimentos por meio das relações sociais provoca mudanças no nível psicológico individual:

[...] a natureza psicológica do homem é a totalidade de suas relações sociais transferidas a esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas de sua estrutura, assim na medida que mudam tais relações sociais, também muda o individual psicológico.

Na vida de uma pessoa com TEA, portanto, essas interações podem impactar uma mudança com efeitos diversos, dependendo da forma que esse estudante as processe, podendo ser um efeito positivo, se bem mediada, e o oposto, se causar frustrações a esse aluno.

Essas afirmações reforçam a dificuldade que se impõe para o professor conseguir mediar às interações sociais na classe em que há alunos com TEA, tendo em vista que é uma tarefa árdua trazer esse aluno com TEA para o contexto real da escola, ou seja, envolvê-lo na rotina da sala, num passeio, na contação de uma estória infantil. Assim, o professor, levando sempre em consideração a história de vida dessa criança em relação aos conceitos já aprendidos, deverá utilizar sua linguagem além das palavras, utilizando-se do campo visual, das imagens e símbolos.

De acordo com Pimentel (2012, p.55) os conceitos aprendidos por uma criança têm relação direta com o que cada palavra significa na linguagem do adulto, a qual a criança internaliza conforme relação com sua cultura. Ainda segundo Pimentel (2012), a internalização do conceito passa por um processo dialógico e como tal, necessita da ajuda de outra pessoa para elaboração e socialização do conteúdo. Essa outra pessoa é o que chamamos de mediador.

A mediação da aprendizagem numa proposta de escola inclusiva,

implica o reconhecimento da diversidade das características dos estudantes, de suas potencialidades e uma resposta adequada às suas necessidades a partir da interação professor-aprendente e entre aprendentes. É uma reação contrária à “cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula” (PIMENTEL, 2012, p.81)

Essa mediação, baseada nos conceitos da Teoria de Vigotsky, onde o sujeito parte do aprendizado com ou outro, das interações intencionalmente planejadas pelo professor ou por outra pessoa mais experiente em seu contexto, consegue alterar a forma desse sujeito compreender o mundo. Muitas vezes no caso da criança com TEA é necessário fazer algo personalizado / individualizado para chamar a atenção desse estudante. Nesse momento, as características individuais do estudante com TEA deverão ser respeitadas: o que gosta, qual o personagem que lhe chama a atenção, todas essas observações cuidadosas poderão contribuir para que a criança saia do seu mundo restrito e se concentre no mundo real da sala de aula. Assim, o currículo deverá ser construído também de acordo com as necessidades educacionais especiais que se apresentam em sala, buscando a personalização que segundo Rivière (2004) na educação de crianças com TEA é de suma importância. A mudança nas questões de ajuste do currículo implica, pois em incorporar o que mais estimula nas atividades em sala, mantendo o foco no conteúdo que almeja ser ensinado/aprendido na classe em geral.

4.3 AS INTERAÇÕES DE ESTUDANTES COM TEA EM SALA REGULAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), em um estudo realizado com 42 crianças das quais quatro, entre três e cinco anos de idade, têm o diagnóstico de espectro autista, consideram a mediação feita por quatro professoras de duas escolas comuns particulares. Nessa pesquisa, as professoras, de uma maneira geral, estavam sempre dirigindo atenção às crianças da sala individualmente ou dando instruções coletivas. Na análise dos autores essa prática não favorece a inclusão, pois os professores deixam de fazer as intervenções necessárias para o melhor desenvolvimento da interação social das crianças com TEA com as demais crianças.

Nesse caso a prática que favorece as interações sociais em sala comum é a de

que o adulto aproveite a situação ou objeto para a/o qual a criança com TEA está prestando atenção e a partir dali estabeleça interações com a criança.

Esse estudo também traz a reflexão sobre a importância da observação por parte do professor em relação aos objetos manipulados pela criança com TEA, pois pode contribuir para elaboração de estratégias de trabalho com essas crianças, favorecendo as interações sociais em sala.

As análises feitas na referida pesquisa estão apoiadas em Seidl-de-Moura (2009) que relata a importância da interação social para o desenvolvimento humano e também nos mostra o conceito de bidirecionalidade enfatizado na reciprocidade e na adaptação mútua entre os parceiros, levando em conta suas características individuais.

Assim, de modo geral, esse estudo reforça a importância da mediação da professora na classe comum em que há crianças com TEA em relação às interações sociais estabelecidas entre elas e o docente e entre elas e seus pares.

Infere-se, portanto, que se houver uma condução eficaz das relações sociais, isso impactará significativamente a questão do aprendizado. (DIÁZ, 2012), pois a formação psicológica individual se dá por meio das relações interpessoais. Assim, é inquestionável a importância do outro na construção do pensamento do estudante com TEA, sendo também imprescindível a mediação em sala para favorecer o desenvolvimento de habilidades e da linguagem com a colaboração de seus pares. Cada gesto, olhar, sorriso ou até mesmo o choro é elemento que colabora para as interações com os colegas, no sentido de que promovem ajuda e facilitam a inclusão escolar dessa criança.

Bagarrollo e Panhoca (2010), considerando que o desenvolvimento humano sofre influência das relações sociais, analisaram três adolescentes autistas levando em conta indícios de experiências que eles vivenciaram no cotidiano e os dizeres sociais impregnados em seus discursos orais. Baseada nas histórias de vida desses adolescentes a pesquisa se passou na escola de educação especial frequentada por esses alunos, durante sessões de fonoaudiologia, onde os adolescentes tinham contato com fotografias e ficaram livres para decidir sobre o que falariam. O sujeito 1 tratou de assuntos relacionado a festa de aniversário; o sujeito 2 tratou de assuntos musicais e o sujeito 3 tratou de assuntos religiosos. Cada um evocou a sua vivência, a exemplo do sujeito 1 que olhava a festa de aniversário com olhar de criança, por

sempre ser apresentada para ele da forma infantilizada. Assim, o estudo mostrou que o desenvolvimento das pessoas autistas depende do ambiente propiciado e das relações sociais vivenciadas e estabelecidas com os pais, parentes, amigos, professores e demais profissionais que colaboram no cotidiano de suas vidas. Os autores alertam que o adolescente autista pode continuar sendo uma criança devido a atitudes vivenciadas no meio de maneira não condizente com a idade. Daí é necessário ressaltar que a mediação deve ser conduzida de forma considerar as diferentes faixas etárias.

Em outra pesquisa, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) discutem as interações sociais de crianças com autismo, buscando também compreender como as crianças que estão diagnosticadas dentro da classificação de Transtorno do Espectro Autista interagem com as pessoas e objetos em ambientes escolares e como são realizadas as mediações pelas professoras nesses momentos. Nesse estudo eles reforçam a importância da escola para estudantes com TEA, citando o pensamento de Bosa (2012) que trata a escola como um espaço de desenvolvimento infantil para crianças com autismo por dar oportunidades de contatos sociais e também o desenvolvimento das demais crianças que convivem e aprendem com as diferenças.

Por sua vez, Camargo e Bosa (2012) em seus estudos analisaram o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo, na escola comum comparado a uma criança com desenvolvimento típico e investigou a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil de competência social de ambas. As interações sociais com seus pares na escola foram filmadas. Os resultados demonstraram evidências de que a competência social por parte da criança autista e em comparação com a criança com desenvolvimento típico pouco variou. Nesse estudo se chamou a atenção também para o respeito aos momentos de “isolamento” da criança, pois ela precisa de pausa para manter interações sociais com o ambiente da sala de aula dotado de variados e múltiplos estímulos.

Podemos perceber nesses estudos que as pessoas com TEA podem interagir socialmente no ambiente da escola regular, a partir das estratégias utilizadas por meio de uma mediação pedagógica consciente e eficaz em sala de aula.

Diante do exposto, cabe reforçar a importância da reorganização da escola para promover condições favoráveis para a verdadeira inclusão de modo que essas crianças com TEA não tenham apenas o acesso, mas permaneçam e se desenvolvam

na escola.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Penso metaforicamente na pesquisa qualitativa como um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material.”

(CRESWELL,2014)

Na busca de conhecimentos, procurando uma metodologia que pudesse explorar a temática que envolve a percepção de professores acerca das interações sociais de crianças com TEA em escola comum foi que escolhemos a pesquisa qualitativa como forma de tentar compreender o fenômeno. Isso foi feito a partir do olhar do professor em sala de aula, pois dessa forma conseguimos interpretar os fatos à luz dos significados que são atribuídos por eles.

Conforme Demo (1985) é através da pesquisa científica que descobrimos a realidade e podemos compreender que não a desvendamos num primeiro olhar. Por isso, a pesquisa é um processo interminável e que nunca se esgota. Pesquisar exige esforço e muitas observações, muitos estudos acerca do que se quer revelar.

É com esse pensamento de ter sempre algo novo a ser acrescentado na pesquisa em torno da temática de interações sociais de crianças com TEA na escola regular que nos debruçamos, partindo em busca de referenciais teóricos que embasem o que está sendo estudado e ouvido na fala dos docentes.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Se pensarmos no objetivo da presente pesquisa que trata de analisar o sentido dado pelos professores acerca das interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala regular, vemos que para concretizá-la foi necessário que houvesse, de alguma forma, um desprendimento por parte dos professores e das professoras entrevistadas em relação a pesquisadora e para isso fora necessário um entrosamento, uma conversa espontânea que, de certa forma, desse liberdade para eles explanarem, de forma natural e sensível, sobre como são vistas por eles as interações sociais das crianças com TEA na escola comum.

Como parte da coleta de dados fizemos a entrevista semiestruturada com professores dos alunos com TEA onde utilizamos um guia de entrevista (APÊNDICE B), buscando compreender como acontecem as interações sociais entre estudantes com TEA e seus pares, a atuação do professor nesse processo, bem como sua concepção e avaliação sobre as interações estabelecidas entre os estudantes com TEA e professores e estudantes com TEA e seus pares em sala comum. Esse guia de entrevista, previamente elaborado, serviu não apenas para promover uma reflexão sobre as questões propostas, mas também colaborou para a elaboração de novas indagações a partir da fala dos entrevistados. Conforme Triviños (2011), numa entrevista semiestruturada as perguntas “são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que o mesmo já recolheu sobre o fenômeno social que interessa”. Dessa forma podemos ver que cada pergunta, pode gerar inúmeras outras, dependendo de como discorre a entrevista.

A entrevista semiestruturada nos ajuda a compreender um tema tão subjetivo que é a percepção dos docentes acerca das interações sociais em estudantes com TEA. As questões propostas não foram escolhidas de forma ocasional, mas por permitirem “reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto em estudo” (FLICK, 2009, p.149). Nessa perspectiva, consideramos que fazer simplesmente um questionário e entregar a um professor para responder não seria suficiente para compreender um fenômeno como este, que é tão subjetivo e intrigante. Através da entrevista semiestruturada torna-se, então, possível compreender as percepções dos professores, bem como o sentimento que deixou transparecer no seu discurso, considerando-se o estabelecimento de uma relação de confiança que possibilita um sentimento de liberdade para expor seus pensamentos e atitudes referentes ao estudo.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento de cada participante, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), respeitando-se critérios éticos. Após a realização, as respostas foram transcritas de forma que nada fosse desprezado no momento da análise dos resultados, buscando descrever também as emoções que foram deixadas transparecer no ato da entrevista.

Pesquisar sobre tal temática também nos levou a vincular a pesquisa ao paradigma fenomenológico, pois a investigação buscou compreender a realidade das

interações sociais das crianças com TEA em sala comum, emergindo da intencionalidade da consciência do professor.

Assim, caracterizamos esta pesquisa como uma abordagem qualitativa fenomenológica de caráter exploratório. É na busca de conhecer e saber mais sobre o fenômeno que a pesquisadora se lança no campo das percepções. “Sujeito e fenômeno estão no mundo-vida juntos com outros sujeitos, co-presenças que percebem fenômenos” (BICUDO,1994, p.19). Assim, exploramos ao máximo a temática compreendendo a partir das experiências vivenciadas pelos professores.

A partir da abordagem de Bardin (2011) fizemos a análise dos dados, seguindo uma organização da análise em torno de três momentos:

1) A pré-análise, momento no qual aconteceu a leitura flutuante dos documentos de transcrição, seguindo algumas regras que Bardin (2011) nomeia de: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Aqui foram escolhidas as falas que melhor representam o universo de forma homogênea.

2) A exploração do material, fase onde foram codificadas as pessoas entrevistadas e nominadas as categorias de análise.

3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação com uso de recursos de computador para facilitar a compreensão dos resultados, dentre eles: tabelas e quadros e fizemos algumas considerações e sugestões de acordo com os resultados alcançados, com base nos objetivos propostos.

Imergimos no campo das interações sociais a partir da perspectiva de Vygotsky que considera a transformação do homem por meio das relações sociais. Nesse aspecto Haguette também reforça o pensamento de Vigotsky, falando sobre o processo de formação da mente a partir da interação social. “A vida de um grupo humano dentro da perspectiva interacionista representa um vasto processo de formação, sustentação e transformação de objetos, na medida em que seus sentidos se modificam, modificando o mundo das pessoas” (HAGUETTE, 1995, p. 37).

Para a pessoa com TEA, descobrir o mundo a partir do sentido dado pelo outro é de suma importância.

O sentido dos objetos para uma pessoa surge fundamentalmente da maneira como eles lhe são definidos por outras pessoas que com ela interagem, consistindo o meio circundante de qualquer pessoa, *unicamente* dos objetos que esta pessoa reconhece. (HAGUETTE, 1995).

Infere-se, então, nesta pesquisa que a mediação pedagógica pode favorecer as interações sociais em sala entre estudantes com TEA e seus pares, bem como a apropriação do mundo simbólico. Essa apropriação será feita a partir dos signos que colaborarão para uma mudança psicológica individual (DÍAZ, 2012). Tal mudança pode ser, assim, favorecida por meio das interações sociais de crianças com TEA e seus professores e entre crianças com TEA e seus pares em sala comum.

5.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

“A fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos - cada um de nós e todos em conjunto.”

(BICUDO, 1999)

Esta pesquisa foi realizada com professores da cidade de Amargosa-BA, localizada na mesorregião do Centro-Sul Baiano, por ter sido lócus de atuação profissional da pesquisadora e também por ser sede do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Segundo o Censo de 2014 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Amargosa apresentava uma população estimada de 37.557 habitantes. A cidade, situada no Vale do Jiquiriçá, destaca-se pela beleza de inúmeras praças e jardins, possuindo também uma das belas paisagens do interior da Bahia com cachoeiras, rios, matas e trilhas. O principal Rio que corta o município de Amargosa é o Jiquiriçá-Mirim.

A cidade, conhecida internacionalmente pela festa de São João, desde 2006 também conta com um atrativo educacional que a torna conhecida: o campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia que atua exclusivamente na formação de professores.

O CFP chegou em Amargosa há cerca de dez anos integrando-se a comunidade

local e oferecendo uma formação docente de qualidade, com professores qualificados e dispostos a adequar o currículo às características culturais, respeitando a história local. Com a chegada do CFP, Amargosa deu um salto em desenvolvimento não só comercial, mas, especialmente, educacional.

Assim, a educação de Amargosa não é considerada mais a mesma de antes da existência do CFP, pois na cidade não havia cursos de graduação presencial de instituições públicas. Quem almejava ter uma formação superior em cursos de licenciatura, precisava que se deslocar para outros municípios.

O CFP oferece cursos de Licenciatura na área de exatas, a exemplo de Matemática, Física e Química, contribuindo para sanar o déficit brasileiro de professores nessa área. Também são oferecidos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Filosofia, Letras e Educação Física. Isso não apenas contribuiu para que os professores da região tenham uma formação superior, pública e de qualidade, como também impactou o próprio processo educacional da região.

Essa formação agregou bastante também na Educação Especial do município, por existir no CFP pesquisadores que atuam com as questões relacionadas a Política de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, onde estão inseridas aí, pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Tais professores têm desenvolvido atividades de pesquisa e extensão nessa área, favorecendo mudanças de práticas e a reorganização das escolas.

Conforme afirmado anteriormente, também contribuiu para escolha do local desta pesquisa o fato da pesquisadora viver por sete anos nessa cidade e considerar que esse fator facilitaria a busca por sujeitos com o perfil necessário para que a pesquisa acontecesse.

Ressalte-se também que a cidade de Amargosa conta com o atendimento educacional especializado (AEE), em várias unidades escolares da rede municipal, que se configura num apoio para a inclusão de crianças com TEA na escola regular. Esse tipo de atendimento é realizado numa sala multifuncional, dotada de recursos pedagógicos e lúdicos que colaboram para a interação social dessas crianças com TEA, seus professores e seus pares também em sala comum.

Compreendendo a história da cidade, vivenciando o cotidiano e fazendo parte da cultura local, não foi difícil para a pesquisadora explorar o campo de pesquisa na cidade de Amargosa. À medida que ia fazendo entrevista com algum professor ou

professora, esses mesmos já indicavam outros professores que se encaixavam no perfil previsto da proposta de estudo.

As entrevistas foram realizadas em locais variados, conforme sugestão e disponibilidade dos próprios entrevistados, ora na casa do participante, ora na casa da pesquisadora e ainda na escola em que trabalhava, desde que com o consentimento da Direção da escola.

Realizar uma pesquisa de cunho fenomenológica numa região conhecida pela pesquisadora contribuiu, portanto, para colaborar no enriquecimento do tema, ampliando a gama de sujeitos devido a proximidade entre as pessoas numa cidade pequena do interior, como Amargosa. Importante ressaltar que não existem estudos voltados para esse tema já realizados na cidade de Amargosa, o que torna este trabalho ainda mais rico em potencialidades.

5.3 RELATOS SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA

Logo após a qualificação, procuramos embasar ainda mais a parte teórica da pesquisa e então organizar a ida ao campo. Inicialmente buscamos fazer contatos por telefone com os possíveis participantes, tentando acertar a localização para a realização das entrevistas. Não demorou muito partimos para a primeira entrevista feita com uma professora da rede privada, na escola em que a mesma lecionava. Durante a entrevista surgiram mais alguns nomes que agendamos em horários diferenciados, de modo que pudessem participar todos os professores que queriam se manifestar fazendo suas reflexões sobre o tema.

Após essa etapa nessa escola, conseguimos outros professores e professoras da rede municipal, fizemos também algumas entrevistas no local de trabalho e outras em locais diferenciados da cidade.

É válido registrar também que tivemos algumas dificuldades no campo, uma delas foi que alguns professores queriam utilizar a guia de entrevista como questionário para que pudessem responder em casa e depois nos devolver. Nesses casos, flexibilizamos ao máximo o horário e o local da realização das entrevistas de modo a não gerar indisponibilidade aos participantes. Entretanto, em alguns casos não foi possível e entendemos que para não comprometer aos objetivos do trabalho

foi mais interessante reduzir o número de participantes. Outra dificuldade foi a de que após a qualificação a pesquisadora já estava residindo em uma cidade diferente de Amargosa, o que estendeu um pouco o tempo em campo.

Após essa ida ao campo, buscamos mais fundamentação teórico-metodológica para ampliar a compreensão sobre a fenomenologia a análise das falas dos professores.

4.4 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram professores oriundos de escolas públicas e particulares. Faz-se necessário enfatizar que a opção por realizar a pesquisa com professores de escolas particular e pública não teve o objetivo de fazer uma comparação entre os professores das escolas, tendo em vista não ser esse o enfoque e sim a percepção dos docentes sobre as interações sociais de crianças com TEA.

Foram entrevistados um total de dezenove participantes, sendo que doze trabalham na rede pública e sete na rede privada e dentre eles treze lecionavam no ensino fundamental e seis na educação infantil. Desses dezenove entrevistados apenas treze entrevistas foram aproveitadas, tendo em vista que seis não eram professores de classes comuns, sendo auxiliares de classe, professores substitutos por curto período de tempo ou professores de AEE, não vivenciando o ambiente da sala em sua totalidade como professor da sala comum o que distorcia do perfil buscado para esse estudo.

Conforme anteriormente citado, os participantes desta pesquisa foram professores e professoras que já houvessem trabalhado ou que estivessem trabalhando com crianças com TEA em escola comum, vivenciando o cotidiano da sala regular ao longo do ano com esses estudantes.

Como forma de preservar a identidade dos participantes os mesmos serão identificados da seguinte maneira: P1 (Professor 1), P2 (Professor 2), e assim sucessivamente até P13.

Analisando as entrevistas podemos perceber no que diz respeito à formação que sete professores são graduados no curso de Licenciatura em Pedagogia, um em Licenciatura em História, um em Licenciatura em Letras, um em Licenciatura em

Ciências Biológicas, um em Normal Superior e dois possuem nível superior incompleto e estão cursando Licenciatura em Pedagogia, conforme Tabela 1 a seguir.

TABELA 1. DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR CURSO DE GRADUAÇÃO

CURSO	Nº
Licenciatura em Pedagogia	7
Licenciatura em História	1
Licenciatura em Letras	1
Licenciatura em Ciências Biológicas	1
Normal Superior	1
Superior incompleto	2
TOTAL	13

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Considerando Amargosa uma cidade pequena do interior da Bahia e vendo que aproximadamente 85% dos professores entrevistados apresentam graduação, sendo que os 15% restante estão concluindo, consideramos que os participantes da pesquisa possuem formação profissional que lhe habilita a uma atuação pedagógica eficaz.

Importante também verificar que destes professores entrevistados que atuam com crianças com TEA na Educação Infantil e Ensino Fundamental, boa parte deles possuem graduação em Pedagogia, o que é de grande importância para o trabalho com crianças nessa faixa etária por serem os profissionais com formação específica para tal atuação.

Por outro lado, 54% dos professores entrevistados não possuem curso de pós-graduação, enquanto que 46% dos participantes já cursaram pós-graduação conforme Tabela 2 a seguir.

TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

CURSO	Nº
Pós-graduação em educação especial	2
Psicopedagogia Clínica e Institucional	1
Educação Infantil e Ensino Fundamental	1
Didática, Planejamento e Currículo	1
Planejamento Pedagógico;	1
Estudos Linguísticos e Literários; Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e História e Cultura da África	1
TOTAL	7

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Cabe ressaltar que dentre os seis professores que não possuem pós-graduação, dois ainda estão em fase de conclusão da graduação. Isso ratifica o bom nível de formação desses docentes.

Quanto à série de atuação desses docentes, a pesquisa foi feita com seis professores que atuam na educação infantil, quatro nas séries iniciais do ensino fundamental e três com professores das séries finais do ensino fundamental, não ultrapassando o sexto ano (QUADRO 2).

QUADRO 2. DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR SÉRIE DE ATUAÇÃO

SÉRIE	PROFESSOR
Educação infantil grupo 3	P9
Educação infantil grupo 4	P4; P10
Educação infantil grupo 5	P5; P11; P13
Primeiro ano do Ensino Fundamental	P7; P12
Quarto ano do Ensino Fundamental	P1; P6
Sexto ano do Ensino Fundamental	P2; P3; P8

Fonte: Dados da pesquisa de campo

O tempo de docência dos professores participantes desta pesquisa varia de 4 a 29 anos, revelando grande experiência, tendo em vista que 10 professores possuem mais de cinco anos de docência, conforme Quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR TEMPO DE DOCÊNCIA

TEMPO DE DOCÊNCIA	PROFESSOR
4 ANOS	P7; P10
5 ANOS	P2
6 ANOS	P1; P11
8 ANOS	P3
10 ANOS	P9
13 ANOS	P12
21 ANOS	P6
23 ANOS	P13
24 ANOS	P5
29 ANOS	P4
NÃO INFORMOU	P8

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Do universo de 13 professores participantes, cinco deles estão trabalhando a menos de um ano com crianças com TEA na escola regular (QUADRO 4) e outros cinco estão no segundo ano de experiência com essas crianças.

QUADRO 4. DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR TEMPO DE ATUAÇÃO COM CRIANÇAS COM TEA

TEMPO DE ATUAÇÃO COM CRIANÇAS COM TEA	PROFESSOR
MENOS DE 1 ANO	P3; P6; P7; P8; P9
2 ANOS	P2; P5; P10; P11; P13
5 ANOS	P12
6 ANOS	P1

10 ANOS	P4
---------	----

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Buscando caracterizar melhor os participantes sobre a formação específica para o trabalho com crianças com necessidades especiais, podemos perceber que tal formação é resultado de uma busca pessoal marcante.

Fiz vários cursos, participei de... da AMA -Ba⁷, algum tempo na AMA em Salvador, mas fiz muitos cursos e na minha formação eu procurei focar bem na necessidade especial. (P1).

Em outras falas percebemos que não há por parte da escola o investimento na formação continuada desses docentes, o que revela uma displicência por parte da escola para formar seu corpo de professores. Nessas condições o próprio professor fica como único responsável pelo seu processo formativo.

Na verdade não houve uma preparação por parte da escola. A gente (...) como docente foi em busca de alguns cursos de formação na AMA [Associação dos amigos de autistas] em Salvador. Participei de cursos lá, buscamos também pesquisas para a gente tá se preparando para receber essas crianças. (P12).

Por outro lado, podemos também perceber que embora a formação inicial vivenciada na universidade seja importante, o convívio e a prática com crianças com necessidades especiais colaboraram na formação, principalmente na quebra de estereótipos e preconceitos.

(...) eu tive uma formação em educação inclusiva, (...) um breve contato com questões teóricas a respeito de algumas necessidades especiais, inclusive o TEA, porém a prática é totalmente diferente da teoria. Então, esse foi o primeiro contato que eu tive com questões relacionadas com o tema e o aluno que eu hoje leciono que tem o TEA eu já convivi não como professora, mas já fui assistente de classe na primeira escola onde ele teve seu primeiro contato com o ambiente escolar. (P7).

A convivência na escola com a criança com TEA possibilita ao professor

perceber que cada um possui uma necessidade, evidenciando que cada criança é única. (PIACENTINI, 2011).

Quando eu vim atuar em sala de aula eu já tinha feito o curso de especialização em educação especial e inclusiva, mas eu ressalvo que o trabalho com crianças com TEA (...) acontece de forma mais na vivência do que basicamente na teoria. (...) cada criança é (...) diferente isso é notório, mas cada especialidade de TEA ele requer uma necessidade. Então é a convivência, a vivência com o aluno que vai nos direcionando pro caminho que a gente deve tomar e o que a gente pode utilizar com ela. (P2)

Entretanto, nem todos os professores participaram de cursos específicos, o que dificulta a atuação em sala de aula, conforme relatado por quatro dos participantes.

Minha preparação foi em parte própria a busca de conhecimentos e assim o apoio de alguns professores dentro da universidade, trazendo materiais para que eu pudesse tá fazendo uma atividade diferenciada para esses alunos. (P9).

Olha eu não tive assim preparação quase nenhuma, eu fui aprendendo com eles mesmo. Eu não tive assim um curso para me preparar não. (P4).

Em nenhum momento eu fui preparada. A gente vai adquirindo as experiências e... passando. Eu tive também um curso, mas foi rápido. (P6).

Na verdade eu (...) não tive assim um curso para lidar com essa situação. Agora, teve (...) algumas palestras que a secretaria mobilizou os funcionários e a gente participou de algumas palestras. (P5)

Podemos identificar em alguns casos que o pouco que se sabe foi por conta de momentos formativos vivenciados na escola e de um componente curricular que faz parte da formação superior do professor. Isso nos dá indícios do quanto é importante incrementar essa formação inicial e continuada do docente.

...na escola teve algumas palestras falando sobre esse transtorno e...cursei uma disciplina na faculdade e outras coisas que eu busco tá lendo, virtual, procuro estar sempre lendo sobre esse transtorno. (P10)

Ainda quanto a formação, há os que reconhecem a incapacidade para trabalhar com esse “público”, como o professor abaixo citou:

Olha pró tenho que ser muito franco, eu conheço um pouco dessas necessidades. É porque na graduação eu tive um componente curricular que tratava desse assunto, contudo (...) não foi o suficiente para me preparar. Na verdade, eu me sinto inapto para trabalhar com esse público, eu tenho que ser muito franco. Eu não me sinto nem capacitado e nem com as competências e nem com as habilidades necessárias para trabalhar com esse público. É... Nesse ano mais especificamente eu até me sinto mais tranquilo, eu até faço meio que um papel equivocado porque como ela [monitora do aluno com TEA] tá perto dele, eu acabo deixando meio que a cargo dela esse papel. É ela que está sempre acompanhando as aulas fazendo esse papel; eu deixo ela fazer esse acompanhamento...então acabo deixando mais a cargo dela esse papel, embora eu tenha consciência que talvez exista um pouco de omissão da minha parte. (...) porque são turmas de sexto ano são turmas muito é dinâmicas, a turma conversa muito...né?... Então a gente acaba meio que delegando a essa profissional esse papel de tá orientando o aluno com TEA, embora eu tenha também outra aluna (...) que tem a síndrome de Down. (P8)

A precária formação desse professor faz com que a sua responsabilidade como docente dessa criança seja delegada ao acompanhante especializado, denominada nesse caso como monitora, atribuindo a esse profissional a tarefa de educar a criança com TEA. Esse acompanhante especializado na escola, conforme previsto na Lei Federal 12.764/2012 que trata da Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, está garantida em casos de necessidade da pessoa com TEA. A função desse profissional é orientar o estudante com TEA em atividades de rotina na sala comum em que o mesmo não consegue se organizar sozinho tais como: acompanhamento do aluno nos espaços da escola, organização dos materiais dispostos para o aluno com TEA, acomodação em sala, ajuda na hora do lanche e também colabora para que a professora possa construir novas estratégias de mediação.

Há também professores que se comprometem com a questão e buscam a todo custo conhecer mais sobre a síndrome, e para isso se utilizam de diversos meios.

Na verdade, eu fiz uma capacitação para poder está trabalhando com esse tipo de criança com TEA. (P13).

Através de conhecimentos pego pela internet, e... conhecimento socializando com pessoas que já atua na área. Então, essa foi a formação. (P11).

A fala dos participantes desta pesquisa nos leva a concluir que a formação específica para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais está sendo uma busca mais pessoal do que assumida como responsabilidade do sistema de ensino ao qual faz parte. Por outro lado, queremos enfatizar o compromisso dos docentes que se mobilizam para buscar conhecimentos, seja através de livros, da formação universitária, do convívio com essas crianças e até mesmo através da internet.

Porém, há que se considerar que a inclusão é uma política de Estado e como tal precisa ser assumida por todos os sistemas de ensino, público e privado, levando a escola a capacitar seus professores para atender as necessidades educacionais especiais das crianças nela matriculadas. Conforme Martins (2012), não é bastante oferecer ao aluno o acesso a escola, se faz necessário um ensino de qualidade e também um investimento na formação dos profissionais da educação de forma que também atenda às reais necessidades dos educandos.

Para finalizar, o último item abordado como forma de caracterizar os participantes desta pesquisa foi a sua concepção acerca da inclusão desses estudantes em sala comum. Nesse sentido, destaca-se a posição favorável dos professores, embora alguns abordem pré-requisitos necessários ao processo de inclusão, a exemplo do acompanhante especializado e da necessária formação do professor.

Avalio como extrema necessidade de ter essas crianças na escola.(...)
(P6)

(...) eu acho que isso é extremamente necessário, contudo temos que tomar o cuidado para a inclusão não gerar exclusão por mais paradoxal que possa parecer. É eu acho que é interessante existir um acompanhante como existe aqui, é interessante que tenha. Isso permite que a gente possa se aproximar mais do aluno, porém eu já tive experiência, principalmente, no estado de não ter essa presença de alguém que possa acompanhar. Aí o que acontece diante da demanda... muito grande de outros alunos típicos? A gente acaba meio que “excluindo” entre aspas esse aluno porque muitas vezes ele não... digamos assim... ele não interage, a gente acaba na dinâmica de aula, a gente acaba esquecendo mesmo...porque a gente acaba observando mais aquele aluno indisciplinado... aquele aluno que conversa mais...aquele que possui uma necessidade e que precisa daquele apoio, a gente acaba excluindo. Deixando de lado, né? Então (...) outra coisa que eu acho relevante citar... que os profissionais precisam ser preparados também para receber esses alunos eu ouço

muitos comentários dos colegas que não se sentem preparados para essa situação de receber essa clientela. A gente às vezes se sente um pouco angustiado com essa situação, a gente fica de mãos atadas para essa situação, como é que a gente vai interagir? Será que o que a gente fala ele tá entendendo? E quando traz o diagnóstico dessa necessidade específica... e diante dessa necessidade específica... como é que a gente pode dialogar melhor com esse aluno? Enfim eu acho que a escola tem que estar preparada para receber. Não adianta só jogar o aluno lá e achar que o professor vai resolver as coisas... E eu percebo isso que já conversei com muitos colegas que passaram por isso, (...) às vezes o professor não tinha muito contato com ele, não tinha os recursos adequados. Alguns colegas não tinham a paciência para acompanhar ele... Ah eu vou ficar com tal aluno eu vou me atrasar! Ai eu volto para o caso do menino aqui da escola que é beneficiado pelo acompanhante, e isso não acontece aqui mas os colegas com certeza acompanhariam ele, mas tem turma que cada um faz a sua parte e não faz essa acolhida. É preciso olhar com muito cuidado essa inclusão para não ser uma inclusão artificial né... então é importante principalmente preparar o professor dar as competências necessárias para poder receber esses alunos. (P8)

A fala desse professor entrevistado P(8), nos traz várias reflexões, dentre elas podemos destacar: 1- A necessidade da inclusão de crianças com TEA na escola regular; 2- A exclusão disfarçada de inclusão; por a escola não se comprometer com a formação do professor, matricular o aluno com TEA e deixar ele entrar numa sala que não foi preparada para recebê-lo; 3- A necessidade do acompanhante, para facilitar a mediação das aulas do professor para com esse aluno com TEA e para com os demais alunos em sala de aula; 4- A falta de recursos materiais adequados para trabalhar o conteúdo em sala de aula; 5 - A falta de tempo do professor para um planejamento pedagógico específico para incluir esse aluno com TEA, nos temas abordados em sala de aula; 6- A falta de formação do professor para atuar com essas crianças a ponto de não saber como dialogar, como interagir; enfim não ter noção do que será feito.

De acordo com Pimentel (2012; p.139), o desconhecimento das particularidades das deficiências e potencialidades dos estudantes, além da ausência de flexibilização do currículo são fatores que determinam atitudes e práticas que não são efetivamente condizentes com as necessidades reais dos educandos e acarreta em resistência no que diz respeito à inclusão.

Eu acredito (...) que no meu contexto (...) isso tá se dando de uma

forma positiva, acredito que seja bom esse convívio para ele. Não só para ele, mas para nós também porque a nossa escola é uma escola inclusiva. Então a tendência é que eles convivam com colegas que têm essas necessidades especiais, então é bom conviver com a diferença e se essa convivência se torna de forma boa, que traz benefícios sempre para um e para outra, acredito que é válida. (P7)

Observamos que P7 enfatiza outro aspecto da inclusão: o aprendizado da convivência com a diferença. Isso significa que a inclusão não é apenas benéfica para o estudante com necessidades educacionais especiais, conforme Díaz (2012, p.67) afirma que “a influência social e a consequente socialização na pessoa lhe asseguram mudar comportamentos”. Assim, a interação promove influências que podem impactar em mudanças, repercutindo de maneira significativa no aprendizado; Podemos dizer que a inclusão também é benéfica para os demais alunos, considerados típicos em sala comum, pois os mesmos passam a compreender melhor a dinâmica de uma sociedade diversa e plural por natureza.

....eu acho que a gente que trabalha na escola regular tem que (...) ter mais preparo, a escola tá desenvolvendo isso... e eu tenho muito interesse. (P10)

Eu acho que nós docente, a gente percebe que por mais que a gente estude ainda não tem uma formação adequada. Por mais que o docente se adeque, equilibre a situação, mas a gente ainda não tem uma formação necessária porque tem vários níveis do TEA. Então a gente tem que analisar. Se a gente tivesse um curso, uma formação, não somente para aquele que tem, mas também porque a qualquer momento pode ter um TEA. E tem professores que não tem ainda possibilidade, ou melhor, não está ainda capacitado pra... e o que acontece muito é que a escola não deixa claro para a professora o problema. Ela apresenta a quantidade de alunos na sua sala, mas não destaca quem possui TEA e se tem outra necessidade especial. Um curso de aperfeiçoamento de TEA ou qualquer outra especialidade. Um curso para formação não só de TEA ou qualquer outra necessidade especial a gente agradeceria. Eu passei 6 anos... eu fiquei 2 anos , esses dois anos de experiência eu aprendi muito na internet, com pais, psicólogas, pedagogos, graças a Deus eu me adaptei e consegui fazer o trabalho. (P11)

As falas de P10 e P11 trazem algo que é assegurado na legislação brasileira sobre inclusão: a disponibilização de professores com formação específica para o trabalho com as necessidades especiais. No entanto, observamos também nessas falas que essas ações, quando efetivadas, ainda são incipientes e iniciais por parte

dos sistemas de ensino, tornando-se mais uma responsabilidade individual do docente.

A partir da caracterização descrita das participantes da pesquisa, continuaremos na seção seguinte com a discussão dos dados sobre a percepção das professoras acerca das interações sociais de seus alunos com TEA.

6 ANÁLISE DE RESULTADOS

“A análise de conteúdo, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.”

(BARDIN, 2011)

Conforme já abordado, a pesquisa qualitativa foi escolhida como forma de compreender o fenômeno das percepções docentes acerca das interações sociais de crianças com TEA em escola comum. Utilizando-se uma abordagem fenomenológica foi possível analisar as percepções de professores que conviveram com o fenômeno como critério dessa busca.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida registrando-se as informações por meio de entrevistas e armazenando-as por forma de transcrições em arquivos de computador.

Diante das escolhas feitas, trabalhamos com os dados através do levantamento de categorias de análise. De acordo com Bardin (2011), a análise temática é veloz e eficaz quando aplicada a discursos diretos e simples, que é o caso das transcrições feitas nesse estudo. Para isso se fez necessário, agrupar ideias que totalizem a discussão do fenômeno. Minayo (1994), diz que as categorias podem ser criadas antes ou depois de ir à campo em busca dos dados e ressalta que as categorias criadas antes dos dados serem coletados são designadas como categorias de conceitos de forma geral que podem ser feitas pelo pesquisador como uma fundamentação teórica sólida.

Porém neste estudo, as categorias foram construídas tanto a priori a partir das leituras e fundamentações quanto a partir das transcrições das entrevistas feitas aos professores de alunos com TEA, utilizando os conceitos de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Segundo Bardin (2011), esse tipo de análise “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta”. Para tal, após levantamento dos dados necessita-se de uma organização que compreende três fases:

1. A pré-análise – nesse momento transcrevemos a entrevista e fazemos uma leitura prévia organizando o que queremos demonstrar na pesquisa, verificamos aqui a

questão da representatividade da amostra também. Foi nesse momento que a fala de seis dos 19 professores entrevistados foram descartadas pois buscamos homogeneizar a amostra. “Um universo heterogêneo requer uma amostra maior do que um universo homogêneo” (BARDIN,2011). Partindo desse princípio e buscando garantir a representatividade, a pesquisa buscou a homogeneidade, pegando apenas as amostras que fossem as mais homogêneas possíveis (professores da educação básica com atuação contínua com crianças com TEA), devido ao tamanho do universo (13 docentes).

2. A exploração do material – nesse momento as entrevistas foram lidas em profundidade e partimos para codificar o que ficou decidido na pré-análise.

3. Tratamento dos dados obtidos e interpretações – aqui os dados da pesquisa foram agrupados por categorias.

Após as três fases descritas por Bardin, conseguimos obter as seguintes categorias neste estudo:

I. Colaboração dos pares na interação social dos alunos com TEA

II. Reciprocidade dos alunos com TEA das tentativas de interação social por seus pares

III. Dificuldades nas interações sociais

3.1. Entre docente e alunos com TEA

3.2. Entre alunos com TEA e seus pares

IV. Resultados das interações sociais na vida escolar dos alunos com TEA

V. Estratégias docentes utilizadas para promoção das interações sociais dos alunos com TEA

Para se fechar as categorias acima descritas buscamos respeitar as qualidades que, segundo Bardin (2011), um conjunto de categorias boas deve possuir:

- A exclusão mútua: onde cada elemento do texto deve conter somente uma categoria;

- A homogeneidade: a prevalência do critério norteará a classificação de todos os elementos textuais.

- A pertinência: a categoria deve se adequar ao material pesquisado e ao referencial teórico.

- A objetividade e a fidelidade: deve-se ter uma definição precisa das variáveis de

enquadramento de uma dada unidade textual.

- A produtividade: concentra a capacidade de geração de resultados possíveis de serem mensurados de acordo com a categorização.

A partir das categorias levantadas, poderemos compreender melhor o que resultou dos estudos referentes à percepção dos professores acerca das interações de crianças com TEA em classe comum.

6.1 COLABORAÇÃO DOS PARES NA INTERAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS COM TEA

Como forma de suscitar nos professores essa reflexão acerca da colaboração dos colegas das crianças com TEA foi-lhes proposta a seguinte questão: - Como você percebe a relação dos colegas da sala para com esse aluno com TEA? Há tentativas de apoios?

Dentre as respostas para essas questões, podemos perceber que a sala de aula é um recorte da sociedade em relação aos alunos com TEA, onde alunos que se consideram “normais”, tem reações diversas no momento em que se depara com o “diferente”.

(...) No início tem aquela questão que como eu falei, teve coleguinha junto com ele inclusive do ano passado, teve a questão do desprezo, mas com o passar do tempo, todo mundo junto e a gente ver uma possibilidade positiva. (...) Não sei se a palavra é adequada, mas... “O olhar meio de espanto”... deles fica sem entender o porque da situação da criança. Assim, no início tem aquela questão do afastamento... entendeu?... mas assim... acaba se aproximando por uma questão de passar do tempo. Nem todos [se aproximam]... tem aqueles assim que ficam com o olhar de rejeição entendeu? Tem alguns que são reservados, tem alguns que tem mais proximidade, interage bem mais. (P10)

Através da entrevista do professor (P10) é possível perceber não somente a questão do estranhamento diante das diferenças, mas pode-se vislumbrar que o movimento gerado através da Política Nacional de Inclusão vem agregar, pois estabelece nas escolas a convivência com as diferenças. A professora (P6) abaixo

confirma isso, pois afirma que todos os alunos ganham e aprendem tendo alunos com TEA em sala de aula:

É interessante porque eles também aprendem a conviver com... como é que se diz? deficiência vamos dizer assim. Porque os ditos normais pensam que aquele que tem alguma especialidade não aprende, mas eles aprendem sim e convivem muito bem. (...) a minha aluna ela é bem querida na turma, todos ajudam. (P6)

No entanto, na fala do professor P9 percebemos também que nem sempre é tudo maravilhoso, alegre confortável para todos, há alunos que sentem medo e se afastam da criança com TEA.

Eu acho ainda assim meio complexo, que eles são ainda muito novinhos para tirar uma conclusão dessas [risos]. Mas a gente percebe que tem alguns coleguinhas que têm uma rejeição de não querer se aproximar porque ele pode bater, ele pode morder... existe muito isso ainda e existe também aquele coleguinha que quer, que tenta ainda se aproximar mas ele não interage, ainda tem uma dificuldade grande dentro da sala de aula em relação a isso. (P9)

É interessante levar em consideração que algumas crianças muitas vezes buscam interagir com seus coleguinhas com TEA, mas podem ter uma resposta positiva ou não. Isso pode estar relacionado a sensibilidade que alguns alunos com TEA possuem em relação a determinados ambientes. De acordo com Thompson (2014), algumas crianças com TEA possuem alta sensibilidade a ruídos, outros a iluminação: luzes intensas, brilhantes e oscilantes, podem causar perturbações. A temperatura também é um fator que pode desestabilizar a criança com TEA, o ritmo do ambiente também pode colaborar para essa instabilidade. O que para uma criança considerada típica é tolerável, para a criança com TEA, pode ser absurdamente intolerável, como aguardar a fila do parquinho.

Como as crianças na escola, ainda estão em processo de aceitação das crianças com TEA em seu ambiente, no momento em que se depara com essa instabilidade de humor por parte do seu colega com TEA, uns podem se afastar e outros podem vir a querer compreender, o que interfere na possível interação em sala.

(...) eu tive experiência com dois tipos de TEA: um no nível severo e outro moderado para leve. O nível severo é mais difícil fazer uma

relação e apesar de que os colegas buscam fazer essa interação, eles buscam incluir a criança nas brincadeiras ou mesmo nos processos em sala de aula. A outra que já é moderada a leve ela sente necessidade de ser querida, de ser aceita. (P1)

A caracterização “TEA severo” aparece em várias falas no decorrer das entrevistas, sempre relacionado a certa repulsa a interação social, dificuldade em participar das atividades e busca de isolamento. Araújo (2011, p.180) traz a descrição de sinais importantes para detecção precoce do diagnóstico do autismo, de acordo com Vig e Jedrysek em 1999, e dentre eles está o isolamento. Esse isolamento pode se manifestar da seguinte forma: ignorar o outro, não reagir ao nome, falhar no reagir à voz, agir como se fosse surdo; não imitar. Dessa forma, a criança cai no que se diz no senso comum: entra no “mundinho dela” e se fecha isolando-se, sem compartilhar nada com alguém.

(...) na sala onde eu trabalhei os alunos sempre tiveram esse cuidado, esse olhar diferente: ‘Ah vai ter um aniversário ali’, pega o colega e leva, ‘ah vamos brincar de não sei o que’, leva o colega. Às vezes é o próprio colega que se exclui, às vezes ele não entende aquela brincadeira, ele não consegue. A criança com o grau mais severo ela dificilmente ela participa, (...) mesmo os colegas chamando, ela vai ficar um pouquinho, mas sai. (P1)

Na fala do professor P7 fica notório que a interação envolve a preocupação das demais crianças em envolver e proteger o aluno com TEA, bem como em revelar compreensão à sua condição.

Como eles já conviviam com esse estudante antes de até mesmo de eu conviver, porque eu já entrei em meados do primeiro mês de aula, (...) eu percebi que a interação é boa, então eu não fiz muitas intervenções, porque os colegas vão atrás dele quando ele foge da sala para não deixar que ele se machuque. Então é a parte de cuidado tem muito carinho com ele. Então não precisou fazer nenhuma intervenção porque eu vi que esse contato se dá de forma positiva. Os colegas entendem que ele é diferente, não recriminam quando ele fica nervoso ou chora. Os colegas não recriminam e conversam até com carinho com ele. (...) me surpreendi muito, tanto com ele como com os colegas. Ele não é agressivo, não bate em ninguém... ele é ... só o material que as vezes ele toma dos colegas. Mas não é nada assim também... Todo mundo gosta dele. (P7)

Nesse caso específico da professora (P7), os alunos vieram com esse

coleguinha da Educação infantil e Pré-Escola, até o Ensino Fundamental I. Já havia um afeto, um apego por parte desses coleguinhas, mas nem tudo é tranquilo também nessa fase.

(...) eles apoiam totalmente... mas assim... de acordo com a atividade né... tem atividade que facilita mais, mas eles sempre apoiam um ao outro. (P3).

A fala de P3 revela que há atividades que favorecem a colaboração e outras que promovem certa competição de quem chega mais rápido, quem termina a atividade primeiro. Nesses casos, relacionamos a concepção Walloniana, pois segundo Galvão (2014), nessa fase a criança se liberta das constelações afetivas e parte para o campo das objetividades. Aqui, há sim a escolha do colega para um jogo e a opção por determinados grupos escolhidos pelas próprias crianças, de acordo com seus interesses. Essa fase para uma criança com TEA, que consegue se enturmar pode ser maravilhosa e o contrário, desastrosa, sem qualquer retorno interacional. Nos casos de não interação, a criança com TEA pode não somente se separar do grupo, como também ser isolada da turma, por não acharem que ela tem algo a oferecer de forma objetiva em determinada atividade em sala.

Não, não há tentativas de apoios, porque quando a gente fala de crianças e pré-adolescentes de 11 e 12 anos eles ainda não têm essa maturidade de acolher o colega, embora tenha aqueles que sejam mais amorosos, que chegam perto. Mas ainda assim a turma... eles passam por esse processo de mudanças mesmo corporal, isso implica em vira e mexe está acontecendo casos de bullying né, formam aquelas panelinhas e o que é diferente ele tá sempre excluído dessas panelinhas. Então, não há uma pré-disposição dos colegas para acolher. Eu acho que é da idade essa questão de não acolher o diferente. (P2)

Na fala dessa professora P2, podemos perceber a dificuldade na fase da adolescência para interação de modo que os alunos com TEA sejam apoiados pelos amigos. Essa fase é a fase de grupos de interesse, formados a partir de preferências e semelhanças com os outros. Assim, quanto maior a semelhança, maior é a interação e quanto menor for a semelhança mais afastado os adolescentes ficam.

Por outro lado, nas falas a seguir de P5 e P4, há também relatos de estabelecimento de vínculos e as crianças se predispõe a colaborar com esses alunos

com TEA em sala de aula. Há de se considerar no caso desses professores que na Educação Infantil, de acordo com Amaral (2012, p.51), a afetividade é o fio condutor do desenvolvimento.

“(...) eu já tive caso de aquele coleguinha faltar e os colegas sentirem a falta dele em sala de aula” (P5) ..

“Não percebo muitas dificuldades porque os colegas..., sempre tem bastante coleguinhas que eles gostam mesmo dessas crianças por serem da mesma idade, por ver a dificuldade que eles têm em alguma coisa. E eles tentam... eu observo... que as crianças tentam ajudar ele em tudo que precisa. (...) tentam, tem bastante criança que eu fico observando, não só anos atrás que eu já ensinei como agora que chegou uma criança aqui assim e eu vi que tem umas 5 ou 6 crianças que eles se dedicam: eu vou ajudar... levam no banheiro quando eu vejo já pegou na mãozinha, senta aqui perto de mim eu vou lhe ajudar na atividade. Eu já comentei isso aqui, isso é muito importante, a ajuda deles.” (P4)

Os alunos desses docentes encontram-se, na perspectiva de Wallon, na fase do personalismo na qual a criança quer ser admirada e busca agradar também ampliando os vínculos afetivos pois, “A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas”. (GALVÃO, 2014; p.44).

Podemos perceber que quando a interação é estabelecida, as dificuldades são superadas de forma mais eficaz, tendo um retorno seja emocional, afetivo ou de aprendizagem que contribuem muito para a vida escolar das crianças com TEA.

(...) eu acredito assim... pela questão da inclusão... porque assim... quando eu cheguei na escola para trabalhar com o aluno A eu percebia assim um carinho dos colegas com ele, entendeu? Quando ele chegava... faziam uma festa... ‘Aê... chegou o aluno A!’ Então assim, eles apoiavam muito as crianças com TEA e pareciam, assim, que já eram crianças preparadas para lidar com esse tipo de criança com TEA... eles tinham uma recepção maravilhosa quando o aluno A chegava na escola. E na outra escola era a mesma coisa com o aluno B, mas só que ele era mais reservado e mesmo assim, nunca bateram, discriminou, xingou, não... tinha uma aceitação muito boa. (P13)

Essa aceitação e colaboração dos colegas para com os alunos com TEA é muito positiva para formação de vínculos e estabelecimento da interação e favorecimento de situação de colaboração.

são crianças que parece que foram capacitadas, porque elas recebem tão bem essas crianças que parecem que foram crianças que foram orientadas a aceitar para trabalhar e está interagindo com essas crianças com TEA. Então assim, nessas duas salas de aula que eu trabalhei com essas crianças com TEA eu não tive problema nenhum, tudo que acontecia ali no ambiente escolar eu tava satisfeita: com a recepção dos colegas com eles, deles com os colegas; eram muito bem recebidos eles. (P13)

... eles ajudavam...por exemplo... a pró foi na secretaria e a outra pró ficou na sala de aula aí o TEA quer ir no banheiro... aí a gente levava ele no banheiro e chamava o coleguinha e entregava o TEA para ele acompanhar até a sala, pra lavar uma mão, eles se ajudavam. Um dos TEA tinha a preferência de uma menina para levar ele, para ir com ele, queria que ela acompanhasse ele no lanche e arrumasse... (P11)

Com todo esse incentivo dos colegas, a criança com TEA constrói sentimento de pertença, segurança, afinidade e o interesse em participar de atividades com os colegas.

Alguns alunos eles se mostram mais solidários, eles apoiam, tentam ajudar. Outros alunos a gente nota, não digo uma certa “rejeição”,... mas eles não se aproximam dessa criança com tanta facilidade. (P12).

Apesar dessa repulsa por parte de alguns alunos, assim como é na vida dos adultos, a criança com TEA também não será isenta de saber lidar com essas questões, seja mostrando interesse pelo que a agrada ou repelindo o ato indesejado.

As falas apresentadas pelos professores revelam que tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental I e no sexto ano do Ensino Fundamental II eles percebem reações semelhantes de repulsa e de aceitação, embora reconheçam também os interesses diversos devido às necessidades de cada fase do desenvolvimento. Por exemplo, na Educação Infantil a criança gosta de brincar, de ter amigos, o que favorece a inclusão de crianças com TEA nessa faixa etária. Por outro lado, vimos que no Ensino Fundamental I começam as competições e a criança já consegue avaliar se continua ou não brincando com aquele amigo, se é bom ou ruim para ele de acordo com os critérios que ele mesmo estabelece. Por fim, observamos também que, de acordo com os professores, na adolescência o acolhimento é bem diverso, oscilando entre a colaboração e a repulsa. Isso acontece, pois nessa fase o adolescente busca seus grupos de afinidade, cabendo a emoção muitas vezes falar mais alto.

No estágio da adolescência Galvão (2012) confirma essa oscilação através do

que Wallon chama de predominância funcional onde há momentos de extrema afetividade, subjetividade, em que o adolescente acumula energia e outros puramente cognitivos, objetivos que consomem toda a energia do adolescente. Isso porque há uma desestruturação provocada pelas alterações corporais resultante da ação dos hormônios. Isso traz de volta questões pessoais, interesses e objetivos que ora irá promover a colaboração para com um colega em sala e ora haverá o distanciamento também.

6.2 RECIPROCIDADE DOS ALUNOS COM TEA DAS TENTATIVAS DE INTERAÇÃO SOCIAL POR SEUS PARES

Outra questão que motivou a reflexão dos professores foi saber como os apoios dados pelos pares são recebidos pelos alunos com TEA. As respostas foram variadas e, muitas vezes, relacionadas ao grau de comprometimento da criança com TEA.

Eles gostam, mas às vezes eles se mostram indiferentes também (...) a essa ajuda; por preferirem ficar sozinhos. Outras vezes eles interagem a esses apoios ... (P12)

(...) a que tem o grau severo ela não entende, né? E assim... fica mais complicado para poder a gente até avaliar desta forma. Mas a outra com grau moderado ela percebe que tem esse apoio e quando ela não sente esse apoio ela vem e queixa (...) com a gente “ô pró, o colega não me chamou para brincar”. Ou então chega em casa e faz uma queixa e a gente sempre tá ali buscando para que eles não fiquem isolados. (P1)

No caso de TEA grave ele não tem essa interação não é positiva a interação, porque não há uma participação dele. Então, o aluno com TEA grave ele acaba prejudicando o restante dos colegas ao invés de trazer uma nova experiência para eles. Porque no caso em que eu tive né... esse aluno (...) gritava, falava alto, ele pulava muito, ele corria beliscava, mordida, então eu não vejo essa relação como positiva, nem para ele e nem para os colegas. Mesmo porque a sala de aula ele acabou se tornando meio que uma jaula para esse aluno com TEA grave. Porque se ela não se sentia bem em momento nenhum está na sala, ela queria o tempo todo fugir da sala de aula, então eu não vejo como positiva nem para quem tem e nem para os alunos que não tem. No caso de TEA leve ele (...) até consegue a convivência, mas ele ainda se sente como um estranho naquele mundo. Tudo que ele vê como negativo, ele acaba atribuindo a própria figura dele. E isso é difícil para a gente desconstruir, é... ele se sente rejeitado nas equipes, ou quando ele vai construir alguma coisa ele acha que o dele é mais defeituoso, então é esse discurso de inferiorização, mas isso ainda dá

para ser trabalhado a gente vai agrupando e trazendo até levantando a autoestima desse aluno. (P2)

O aluno A gostava. Era muito carinhoso, os colegas vinham abraçar, beijar e ele retribuía. Tinha hora que dava as brabazinhas dele. Não era toda hora que ele queria que agarrasse não, mas assim... ele abraçava e beijava os coleguinhos. Já o aluno B, ele não gosta que ninguém toque, não gostava do toque, os coleguinhos chegavam perto, ele empurrava. Então, por conta disso os colegas já não se aproximavam muito dele, conversava e tal, mas tinha medo porque ele agredia mesmo os colegas. Até comigo mesmo ele dá um beijo, fazer um carinho na chegada “beijo da pró”... ele não aceitava. (P13)

Através das falas das professoras, podemos compreender que entre as crianças com TEA há diferenças de comportamento e desenvolvimento, não são todas iguais. Assim, elas se comportam de forma diferente em relação às tentativas de interação dos demais colegas. Segundo os professores isso depende da gravidade da síndrome, que atua de forma diferente em cada criança. As falas das professoras (P1) e (P3) retratam que para a criança considerada com “TEA severo” a interação por muitas vezes pode ser complicada ou até mesmo inexistente. O momento da interação que deveria ser algo prazeroso pode ser algo turbulento de tal forma que não aconteça.

Cabe aqui refletir sobre a nomenclatura “TEA severo” utilizada por docentes durante as entrevistas. Baseado no DSM-V, que é atualmente o manual utilizado para classificar o diagnóstico de pessoas com TEA, o mesmo não é classificado utilizando termos severo, leve ou moderado, como visto no decorrer das entrevistas. Porém, o referido manual classifica de acordo com o nível de gravidade, considerando critérios como: prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). O Quadro 5 a seguir traz, de forma resumida, a classificação da gravidade do TEA de acordo com o DSM-V.

QUADRO 5 - NÍVEIS DE GRAVIDADE DO TEA

NÍVEL DE GRAVIDADE	EXIGÊNCIA DE APOIOS	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
Nível 3	Exige apoio muito	Déficits graves nas habilidades de comunicação	Inflexibilidade de comportamento, extrema

	substancial	social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco
Nível 2	Exige apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1	Exige apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade.

Fonte: Pesquisadora com base no DSM-V

Tomando por base a tabela acima para contextualizar as falas dos professores (P1) e (P3), que retratam situações em que a interação social entre alguns estudantes com TEA e seus colegas possa ser algo inexistente, podemos inferir o TEA “severo” como sendo de nível 1 ou nível 2.

Para Thompson (2014, p. 138), “para as crianças com TEA, observar outra criança brincando é mais ou menos como tentar entender o comportamento de um ser de outro planeta”, pois embora se sintam fascinadas não tem a menor ideia de como

fazer essas atividades. Por exemplo, crianças sem TEA com 3 anos brincam com blocos, constroem coisas, atribuem nomes, mas as crianças com TEA raramente apresentam esse comportamento.

Refletimos, então, sobre a compreensão dos apoios recebidos pela criança com “TEA severo”, conforme denominação dos professores entrevistados, em relação aos colegas de sala, e é impossível não inferirmos na possibilidade da incompreensão total do que isto significa para ela.

A professora (P13), nos cita dois alunos o aluno A que era carinhoso, bem recebido pelos colegas, porque de certa forma conseguia fazer algum tipo de interação, dando um retorno positivo para os colegas. Já o aluno B, resistente ao toque e agressivo, não dava uma resposta agradável para os colegas. Isso colaborava para que a rejeição desse aluno com TEA só aumentasse em relação aos pares.

Pode haver extrema sensibilidade ao toque (defensividade tátil), incluindo reações fortes a tecidos específicos ou ao toque social/afetuoso, embora haja muitas crianças que sejam insensíveis à dor e possam não chorar após um ferimento grave. Muitas crianças são fascinadas por certos estímulos sensoriais, tais como objetos que giram, ou partes de brinquedos que podem girar, enquanto algumas têm prazer com sensações vestibulares, como rodopiar, realizando esta ação sem, aparentemente, ficarem tontas. (KLIN, 2006, p. 8),

Nessa condição de resistência ao toque, são necessárias interações estabelecidas sem que haja a necessidade da criança tocar em outra, buscando utilizar outras vias sensoriais diferente do tato.

Apesar dos relatos, nas entrevistas, de resistência ou de inexistência de interação social da criança com TEA com seus pares, podemos ver também que alguns dos alunos com TEA gostam dos apoios recebidos dos colegas, demonstrando se sentir bem ao interagir com os colegas.

Eles se sentem. Essa motivação, a partir do momento que o colega chama, que produz alguma coisa, que ele é elogiado, a gente percebe énitidamente na face dessa criança o quanto ela se sente bem ao ser acolhida! É como se ele vivesse num mundo de estranhos e de repente alguém os acolheu e os aceitou, a satisfação é notória. (P2)

Esses apoios são recebidos assim de forma bem gradativa, eles são ferramentas que ajudam esses alunos com dificuldade. (P3)

Eles gostam e recebem com amor e carinho. Abraçam e (...) sempre eles se identificam com um ou dois para interagir com ele. (P4)

Eu sinto que ele gosta porque ele retribui essa interação ele brinca, ele sorri, ele canta. Eu já tive a oportunidade de perceber essa ação efetiva, essa troca dos estudantes com ele. (P8)

Eu percebo que eles querem esse apoio. Eles se sentem mais motivados quando eles se sentem apoiados pelos colegas. O de grau moderado ele quer mais o apoio da professora, até porque a professora é a mesma professora do reforço, então ele tem muita confiança pela pró. Então, assim, ele prefere muitas vezes ir a pró... pegando... querendo tocar... O de grau leve ele tem mais facilidade de estar em todos os lugares.

Observamos nas falas que, para as crianças com TEA, o acolhimento na escola por parte dos seus coleguinhas é fundamental para colaborar na promoção da interação, embora existam crianças que prefiram o isolamento. “O autismo é um comprometimento permanente e a maioria dos indivíduos afetados por esta condição [...] requer o apoio familiar ou da comunidade [...]” (KLIN, 2006). Isso vem confirmar a necessidade e a importância do apoio recebido na escola por parte dos colegas para com essa criança com TEA para o seu desenvolvimento na vida escolar.

Tem criança, no caso do aluno que eu tive, no momento do recreio ele não interagia muito logo no começo. Com o passar dos dias eles ia se interagindo. Nem sempre queria brincar. Pois preferia brincar sozinho. (P5).

Reafirmamos, a partir da fala do professor P(5), a necessidade do convívio da criança com TEA na escola comum com seus pares, para que seja estimulada essa interação, livrando a mesma do isolamento.

A professora P11 a seguir relata um caso de uma criança com TEA que possuía afinidade com o outro estudante com TEA que estudava na mesma sala de aula e nas suas diferenças achavam pontos comuns que se entendiam. E seus colegas de sala, diante da dificuldade pela busca da compreensão da linguagem dos dois alunos com TEA, também conseguiam aprender e a lidar com essa diversidade em sala de aula.

Eles se davam muito bem, eles sentavam (...) na cadeira ou no chão com os colegas que estavam ali e eles se adaptavam. Quando havia algum contratempo entre eles dois... a gente ia até um ambiente conversava com os dois... com uma parte e com uma outra e depois

dava um abraço de interação mas... às vezes os TEAs juntos não havia discussões... não tinha esse contratempo. Às vezes era com os outros colegas, porque queria algo que lhe chamava atenção e o colega não tava dando então tinha aquele contratempo. [Entre os dois TEA]... eles sentavam juntos, eles conversavam... a gente às vezes nem sabia qual era o assunto ali, mas eles conversavam ali, faziam desenhos e (...) um tinha preferência pela uma colega, mas o outro não... só se a outra pessoa chegasse até ele, que ele ia tendo afinidade, começando uma afinidade... Bem... uma atividade que a gente desse como uma folha de ofício em branco... a gente visualizava que eles pegavam as cores que chamavam mais atenção... e um olhava o desenho do outro... e iam mostrando os dedinhos. Com aquilo a gente foi analisando que eles estavam se comunicando... na hora a gente não entendia o que tava acontecendo, mas depois a gente visualizando os desenhos saiam quase que iguais. Se a gente pegasse um lado e outro eram os mesmos desenhos, mas só com as cores diferenciadas. Então... eles sempre tinham comunicação... Por exemplo... na hora do recreio todo mundo tava brincando... tinha um dos brinquedos que eles mais gostavam que era o escorrega... eles dois ali... sabiam subir e descer... e não machucavam um ao outro. O que é contrario aos demais coleguinhas que vão e se machucam e eles dois não... brincavam cuidadosamente... quando a pró chamava eles para entrar na fila eles não recuavam... eles iam pra fila de boa, eles já sabiam que era o momento de ir para sala... então havia uma comunicação entre eles dois a gente ficava admirados (...) eles já tinham convicção do que iam fazer, não era só o escorrega, era o brinquedo de gira, eles preferiam não brincar. (...) muitas vezes eles gostavam de brincar mais entre os dois do que com os colegas... mas... eles se sentiam mais a vontade quando tava os dois... a gente percebeu isso. (...) Com os colegas entre si às vezes sim tem dificuldades, porque em toda a sala de aula a gente faz em grupo, atividades em grupo. Quando a gente faz essas atividades em grupo... o TEA fica mais... retraído né.. de entrar ali, fazer aquela coisa que a pró proporcionou. Então eles têm um pouco de dificuldade... de socializar ali, eles não socializam oralmente, a linguagem ele não socializa né?... oralmente eles ficavam mais retraídos, eles eram mais coisa, concreto. Os outros queriam ouvir um pouco o que eles falavam, mas eles tinham dificuldade da linguagem oral. (P11)

Diante do relato da professora P(11), vimos que numa proposta inclusiva todos aprendem e buscam compreender o outro, conseguindo atravessar a barreira do desconhecido, criando métodos e formas de se comunicar, independente da diversidade disposta na sala de aula. Desta forma, percebemos diante das análises da professora que a função primordial do professor na escola inclusiva, conforme Pimentel (2012, p.144), é estimular a particularidade de cada aluno, respeitando a diversidade e promovendo a aprendizagem de todos.

Há casos que a criança, de acordo com a fala de (P9), prefere a companhia de

um único e exclusivo colega de sala e algumas vezes da professora. Essa preferência também precisa ser respeitada como forma de estimular que as interações se ampliem posteriormente.

Às vezes ele é indiferente e às vezes ele se sente bem. (...) Ele aceita mais às vezes uma ajuda do colega, do que do próprio professor ou do monitor. Por exemplo, quando ele foge da sala, se um colega for atrás dele na sala ele vem com o colega e se agente for, a gente precisa correr atrás dele. (P7)

Não é todo dia que ele abraça. A questão aqui não é a recusa, pois ele fica na dele entendeu. Mas tem vezes que ele vai contribuir para um sorriso, ele vai no parque. As vezes só aceita da pró, de algum coleguinha também ele aceita. (...) a gente vê que ele se aproxima mais. Quando a colega vai, que ajuda, às vezes ele aceita, a gente vê que ele abraça e chega próximo. Se essa colega ficar direto a gente percebe que ele fica próximo da colega e das coisas dela e abraça. (P10)

(...) ele não é um aluno que se interage diretamente com os colegas, às vezes ele é um pouco tímido; às vezes fica assim um pouco afastado, mas as vezes tem aquele colega que gosta mais um pouco de conversar, aí senta e se aproxima um pouco dele (...).” (P3).

Vemos que também as crianças com TEA têm afinidades com pessoas selecionadas por elas na sala. Essas preferências colaboram para a sensação de segurança e para o processo de interação, impedindo o isolamento por um longo período.

Por outro lado, a oscilação de humor e a indiferença descrita pelo professor (P9), nos traz outras características inerentes da Síndrome que torna a interação por vezes difícil. Nesses casos, é necessário colaborar de modo que a criança com TEA compreenda e interaja e aprenda algo novo. De acordo com Vygotsky (2007, p. 57), “Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”, assim, se a criança com TEA é levada a participar de situações que promovam a interação entre ela e seus pares terá benefícios em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Eles gostavam dos apoios e quando eles não percebiam que tava tendo isso... (risos) Eles gostavam e na minha sala a gente sempre falava sobre isso: que não era para machucar, não era para falar alto, então eles entravam num patamar que a gente ficava tranquilo, quando a gente falava com o TEA, a gente já falava suavemente. Até

às vezes quando fazia algo de errado... as docentes também chamavam eles num lugarzinho, conversavam... eles (os TEAS) as vezes tinham resistências quanto àquilo que a pró tava falando. Por exemplo, eles às vezes sem querer, muito nervoso, (...) beliscou um coleguinha. O outro colega falava "Pró... fulano me beliscou". A pró chegava até ele, colocava ele sentadinho ela se agachava e começava: "pode fazer isso?" aí ele ficava caladinho e pedia desculpa, pois sabia que fez algo de errado. A partir do momento que ele pedia desculpa, a pró solicitava que ele desse um abraço no coleguinha. Isso ajudava bastante e era difícil ter um momento assim. (P11)

Observamos na fala do professor em (P11) a sua sensibilidade no tratamento com essa criança, isso é importante no momento da mediação de conflitos dessa criança com TEA e seus colegas. Demonstrando consciência do problema e conhecimento no trato com a síndrome do TEA.

A partir das falas dos docentes foi possível perceber as diferentes respostas das crianças com TEA às tentativas de interação de seus pares, sendo necessário, então, que o docente esteja atento as características e diferenças pessoais.

6.3 DIFICULDADES NAS INTERAÇÕES SOCIAIS

As dificuldades vivenciadas no processo de interação social dos alunos com TEA, de acordo com os seus professores, dependem do seu desenvolvimento, bem como de suas características individuais e particulares.

Eu tenho dois casos específicos: um caso que é grave ele não estabelecia nenhuma interação com o colega ou com a professora. E eu tenho um caso de TEA leve, essa sim estabelece relações afetivas, consegue lidar com a gente se comunicar transcrever demonstrar dúvidas sugestões... mas o grave não há interação. (P2)

Mais uma vez observamos que a professora entrevistada (P2) associa essas dificuldades ao grau de comprometimento da pessoa com TEA. Nesse caso, específico, a criança de grau leve estabelece relações afetivas e consegue se comunicar. Segundo Vigotsky (2007, p.16), "A relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças". Assim, a criança com TEA que consegue verbalizar possui um maior desenvolvimento no campo das interações em sala, conforme afirma P13 a seguir.

(...) eu tive dois alunos, um bem diferente do outro. Tive o aluno A que interagiu muito bem com os colegas, mas também não era a todo momento, a interação dele entendeu? (...) ele era também muito reservado e eu respeitava esse momento dele. E por outro, o aluno B era totalmente isolado, ele não interagiu por nada com os colegas. Os coleguinhas tentavam brincar com ele, convidavam ele, eu colocava ele na rodinha de conversa, envolvendo ele como um todo nas atividades de sala de aula, mas ele mesmo por si só ele se excluía, ele não aceitava, ele vivia muito assim... no mundinho dele. Mas eu tava sempre convidando ele, que ele chegasse pra perto, fazendo atividades que ele pudesse interagir com os colegas. O aluno A era verbal e o B era totalmente não verbal. (P13)

A fala da professora (P13) destaca a importância da comunicação no processo da interação. Compreende-se que, nesse processo de interação estabelecidas, os signos construídos ao longo da história fazem uma “ponte” entre os seres humanos entre si e com o universo. “A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.” (REGO, 2009). Assim, o comprometimento da linguagem de crianças com TEA, interfere para que o processo de interação flua de forma espontânea. De acordo com (P13), a criança não verbal se isolava, não aceitava interagir, ele se excluía por si só, mas mesmo assim a professora se empenhava em convidá-lo a participar das atividades, sem desrespeitar o momento dele em sala de aula.

(...) ele não interage com os outros, geralmente ele não participa das brincadeiras que os outros participam, não gosta de participar das mesmas atividades que os outros participam e geralmente ele se isola dos coleguinhas mesmo. (P9).

Nessa fala de P9 podemos perceber que as crianças com TEA, que não conseguem interagir em sala, nem mesmo nas brincadeiras, buscam o isolamento como uma saída para fugir do convívio com os coleguinhas. Esse isolamento se torna também mais uma dificuldade a ser superada em direção à interação.

Eu tinha dois alunos né... um ele tinha uma interação maior com a turma, mesmo ele apresentando uma... na verdade... agressividade quando ele era... como eu digo? quando ele queria algo e não conseguia. O outro, ele tinha pouca interação com a turma. Ele se mantinha mais isolado na classe. (P12)

A fala da professora (P12) nos remete a diversidade de casos e características do TEA, citando a agressividade. Essa chamada agressividade pode ser potencializada pela dificuldade em se comunicar, bem como pela falta de compreensão em relação a atitude do colega o que pode provocar frustração. “As crianças com TEA geralmente são fascinadas pelas atividades de seus pares, mas não tem a menor ideia do que fazer com elas.” (THOMPSON, 2014, p.138).

6.3.1. Entre docente e alunos com TEA

Na fala dos professores foi possível perceber também que as dificuldades na interação social com os alunos com TEA implicavam em dificuldades no exercício da docência.

Os dois que eu tive a experiência de trabalhar foi bastante tranquilo né..., eles eram tranquilos, tinham momentos...né.. que saia do controle... não.... não deixava a desejar... como eu tava com uma auxiliar para me ajudar no controle das crianças, era uma só para todos os alunos, ela me ajudava... com esses dois...estabilizava a sala de aula. Porque não era os dois juntos... às vezes era um só...né... então isso...contemplava. “(P11)

A partir da entrevista do professor (P11), há uma percepção da necessidade da escola contar com profissionais em seu quadro funcional, servindo de apoio para colaborar com as atividades com os alunos com TEA em sala de aula, de modo a manter um ambiente estável e harmonioso.

A dificuldade maior é essa (...) é de ter outra pessoa para ajudar em alguma coisa, para levar ao banheiro, fazer alguma atividade. (P4)

A dificuldade é de não ter um acompanhante. A gente da educação infantil muitas escolas costumam ter o acompanhante. Aqui não temos, em alguns casos teve, mas no mais é só o professor e o aluno. Consigo perceber que as relações acontecem pelo modo dele lidar na sala de aula. (P5)

Essas falas ratificam a importância do que foi assegurado pela Lei 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e assegura, em casos de necessidade, um acompanhante

especializado para colaborar na sala regular. Numa sala com tantas crianças, um aluno com TEA, que por vezes precisa de assistência individualizada em algumas circunstâncias, esse acompanhante vem melhorar a vida dessa criança na escola, de forma a colaborar com a professora que mediará as interações em sala de aula.

Por outro lado é necessário ter cuidado, pois o aluno com TEA, embora tenha direito a um assistente especializado, continua sendo responsabilidade do docente e não pode ser relegado a outro.

Não... existe uma dificuldade eu acho que talvez seja até mais da minha parte, eu acho que cabe a mim o papel de ir ao encontro dele. Mas eu acho que já citei... que ele tem uma acompanhante e eu acabo deixando a cargo dela fazer esse papel. E qualquer dúvida que ele necessite tirar, que porventura tenha, pra poder eu fazer a intervenção. (P8)

Percebe-se nesse caso do P8 que há certo preconceito que faz com que o mesmo delegue a sua responsabilidade como docente do aluno com TEA para o auxiliar de classe. As barreiras atitudinais, dentre as quais o preconceito, consistem num um desafio a ser vencido no processo de inclusão.

Outra dificuldade vivenciada pelo professor de aluno com TEA é com relação a incompreensão dos sinais utilizados quando não há verbalização, conforme relatado a seguir por P9.

Olha comigo ele se dá bem, ele se relaciona bem, (...) às vezes o que eu consigo é através do esforço mesmo, porque às vezes eles têm a restrição de querer falar, de se expressar, às vezes é através de sinais que ele consegue expressar para mim algumas coisas que ele está sentindo. [Tenho dificuldade] de lidar e entender os sinais deles. (P9)

Os sinais citados pela professora (P9) consistem nas gesticulações que essa criança faz em sala, juntamente com sons que muitas vezes se repetem, o que nos induz a pensar que ela está querendo nos transmitir alguma mensagem que pode demonstrar satisfação ou insatisfação por algo. Para Klin (2006) “Tanto a hiper quanto a hipossensibilidade aos estímulos sensoriais são típicos das crianças com autismo.” Essa hiper ou hipossensibilidade aos estímulos, podem gerar algumas gesticulações, ou melhor dizendo “sinais”. Dentre os “sinais” que algumas crianças com TEA fazem está o ato de colocar a mão nos ouvidos, geralmente isso acontece por desconforto

de algum ruído que pode está sendo escutado por essa criança, que pode variar de alta para baixa intensidade. Assim, nem sempre é por conta de um som alto, mas tem a ver com o “ruído” que pode até ser baixo, como o som do relógio de parede que para as demais crianças pode passar por vezes despercebido, mas para algumas crianças com TEA torna-se um sofrimento. E o que resta é pôr as mãos no ouvido, como sinal de angústia e insatisfação.

Outra dificuldade relatada pela professora P(3) diz respeito a compreensão da atividade proposta.

Se a atividade não tiver bastante imagem, ele vai ter mais dificuldade. (...). Essa atividade quando tem mais imagem ele vai ter uma compreensão melhor (...) (P3).

Devido a dificuldade com a linguagem da criança com TEA, os professores precisam encontrar estratégias para que haja compreensão do que está sendo proposto. E dentre essas estratégias está o uso de imagens, para melhor visualização do proposto em sala.

Assim, para alguns professores um fator que dificulta a interação social é a linguagem, pois nem todas as crianças com TEA, são verbais. Há muitos não verbais.

No caso de TEA grave ele não estabelece. Não há interação nenhuma, nem afetiva nem educacional. No caso de TEA leve ele consegue sim manter esse vínculo de professor aluno, ele consegue verbalizar as dúvidas consegue sinalizar, o tempo todo recorre ao professor para estar tirando dúvidas e tá pontuando o que ele tem se sentido, bem ou não. (P2)

Como ele é não verbal, a dificuldade é porque ele não fala as necessidades que ele tem... ultimamente ele está muito agitado e ele não sabe verbalizar o que é que tá deixando ele assim e ele passa mais tempo com a monitora. Mas eu percebo que ele quando eu converso com ele e peço para ele sentar, chega até me obedecer mais do que a própria monitora. (P7)

As interações assim... porque a gente às vezes não sabe o que ele fala...a gente tem dificuldade... a gente vai se adaptando com ele no dia a dia.

Outra dificuldade da interação social apontada pelos professores foi a de que há uma necessidade de tempo para que seja estabelecido um vínculo e só então

depois disso consegue-se fazer algo voltado para as interações sociais. De acordo com Dantas (2016, p.90), o ser humano desde o princípio de sua vida é um ser afetivo. E, sendo a pessoa com TEA, alguém com comprometimento de fazer vínculos desta natureza, não é uma tarefa fácil conseguir isso em sala de aula comum onde não existe apenas aquele aluno. Isso demanda tempo para que esse docente consiga um mínimo de aproximação e vínculo afetivo para com esse estudante com TEA. Mesmo assim é importante que o professor não se canse de tentar novamente outra aproximação para possível interação.

No início (...) desconhece a gente, mas a convivência cria aquele apego. Muitas vezes... ele fica calado... quando eu vejo que ele não quer naquele momento eu deixo ele lá, mas estou sempre fazendo tentativas.” (P10)

às vezes tinha essa interação e às vezes eles se recusavam a essa interação é... eu sempre procurava estar mais presente, promover essa interação com a turma, comigo... (...) esses dois últimos eram verbais, e eu já tive uma outra criança menor com dois anos que não era verbal. (P12)

Com um sim, com o outro não. Com o aluno A era mais tranquilo, porque assim... como ele era um aluno verbal, eu conseguia muitas coisas, tirava muitas coisas dele... Com o aluno A eu tinha mais êxito, mais sucesso. Já com o aluno B, de jeito nenhum... eu usava muitos artifícios e estratégias, mas o aluno B de nada fazia... ele só rabiscava o tempo todo. (...) algumas coisas que eu conseguia detectar no aluno B era porque a mãe me passava, entendeu? Ela me passava algumas coisas, aí eu tentava compreender... através da mãe, mas ele mesmo comigo... era muito difícil a interação dele comigo. (P13)

Observamos na fala de P13 a relevância da parceria da família para que as interações sociais se estabeleçam, em menor tempo, entre o docente e o aluno com TEA, possibilitando o conhecimento do que o estudante gosta, pois assim fica mais fácil atrair seus olhares e atenção num tempo talvez menor do que se não houvesse esse conhecimento.

Com base no exposto, consideramos que é preciso fortalecer as interações sociais de crianças com TEA e docentes, sendo nesse processo imprescindível a formação desse professor para receber estudantes com TEA em sala regular, de modo a favorecer a busca de estratégias para estabelecer e aperfeiçoar a linguagem. Por outro lado ressalte-se a importância de que a escola ofereça acompanhante

especializado para auxiliar as crianças com TEA nas aulas juntamente com o professor.

6.3.2. Entre alunos com TEA e seus pares

As dificuldades na interação social não são exclusivas de aluno com TEA para com professores, mas também para com os colegas de sala.

- (...) muitas dificuldades. A hora do lanche ele participa, a questão do brincar alguma ou outra atividade... mas assim a questão das histórias e da rodinha de conversa ele já não quer, se afasta por conta do tumulto, do barulho, o momento do parque o momento do lanche, uma ou outra atividade coletiva. (P10)

As dificuldades só acontece de vez em quando porque... nos dias em que ele está mais agitado; que ele chora que a gente percebe que ele não está a vontade com o barulho. Assim a dificuldade é o barulho que pra ele a gente percebe que incomoda muito ele e os colegas não entendem, por mais que a gente peça que explique que pra ele não é bom aquele barulho, os colegas não colaboram em relação a fazer menos barulho para não incomodar tanto ele. (P7)

Ele não se relaciona mesmo assim, ele quer bater, ele quer morder, ele se afasta ele prefere o isolamento mesmo. Ele morde mesmo por defesa, eu digo assim... se ele tiver com um brinquedo na mão...claro que a criança nessa idade qualquer um ia morder... mas por a turma... alguns já falam para se defender... “pró ele não quer me dar meu brinquedo”. A colega não quer ceder, ele vai morder. (P9)

Através das falas apresentadas acima trazem como dificuldades na interação entre os alunos com TEA e seus pares: a ausência de linguagem verbal, hipersensibilidade auditiva, uso do recurso do isolamento e intolerância a qualquer objeto ou coisa que não os agrada. Isso corrobora com a concepção de que as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo 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).

Outra dificuldade de interação entre a criança com TEA e seus pares é a questão da compreensão das situações e acontecimentos.

(...) os interesses às vezes são diferentes... quando uma criança às vezes quer brincar de faz de conta e as crianças com TEA não conseguem às vezes interagir nessa brincadeira e acaba a turma não

incluindo essa criança na brincadeira. (P12)

O aluno A participava de tudo, se era da rodinha de conversa... quando eu chamava para a rodinha de conversa; ele interagia, principalmente com os colegas, com a professora...entendeu? Às vezes ele até interferia na historinha, me mostrando, apontando para mim. Eu entendia assim que ele participava ativamente das atividades desenvolvidas em sala de aula. Já o aluno B, nem na rodinha de conversa ele sentava, ele não conseguia nem sentar, ele ficava o tempo todo lá no cantinho dele. Então assim... eu criei uma rotina para o aluno B, como ele não saía do cantinho dele, eu coloquei tudo assim na parede: banheiro, eu apontava para a figurinha do menino indo ao banheiro; hora do lanche, olha ... eu apontava e ele atendia. (...) O aluno A sim, brincava no recreio com os colegas, corriam, pegavam os colegas e brincavam normal; era tanto que eu ficava de longe, observando o aluno A comentava com minhas colegas... “olha para alí, o aluno A brincando quem chega não vê diferença nenhuma, nem percebe”. (...) O aluno A era muito ciumento na questão das coisas dele ele não queria muito que os colegas tocassem... ele queria sim... o brinquedo dos colegas mas não queria emprestar as coisas, ninguém podia pegar nada dele. Ele interagia nesse sentido... mas era muito resguardado com as coisas dele. E o aluno B, era o mundinho dele, com o brinquedinho dele, pegava ali na carteirinha dele, os colegas chegavam perto e ele batia, não queria que ninguém tocasse. O aluno A ainda deixava se levar pelos colegas mas... o aluno B não. (P13)

De acordo com Klin (2006), a frustração total, a irritabilidade e o comportamento agressivo em pessoas com TEA estão relacionados à falta de compreensão da situação vivida e também da incapacidade de se comunicar. Mais uma vez ficam notórias as diferenças individuais e de desenvolvimento, mesmo entre alunos com TEA. Por isso é necessário que o professor conheça essas peculiaridades para poder mediar eficazmente os processos de interação.

6.4 . RESULTADOS DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS COM TEA

Os docentes participantes da pesquisa foram também solicitados a avaliar os resultados das interações sociais na vida escolar do aluno com TEA, sendo unânimes as considerações acerca da importância desses momentos, principalmente para os alunos com menor comprometimento.

No caso de TEA leve eu acho positiva a interação, até para eles aprenderem tanto os alunos sem necessidade (...) quanto com os alunos com necessidade para eles aprenderem a conviver com o diferente. No caso de TEA grave é eu já não acho interessante a convivência social porque na experiência em que eu tive ele disfuncionava mais a turma do que participava como estudante. (P2)

Podemos perceber que nessa fala da professora entrevistada (P2) há alguns aspectos levantados de forma positiva, como a interação social servindo para os pares aprenderem a conviver com o diferente e os benefícios para o chamado TEA leve. Porém, no caso considerado TEA grave ela já não considera interessante, por ser considerado disfuncional para o grupo. Isso revela a necessidade de existir um apoio ainda maior por parte da escola no que diz respeito a recursos e estratégias que busquem de certa forma a acolher e acomodar essa criança com TEA grave, pois nesses casos precisam de uma atenção e cuidados ainda maior.

Observamos também que cada entrevistado compreende a importância dessas interações para as crianças com TEA de uma forma, de acordo com suas experiências, que tanto podem ser negativas como no caso que acabamos de ver, como pode ser também positivo, conforme relato que se segue.

Avalio de forma positiva. (...) para mim é muito importante que essas interações aconteçam na sala de aula. (...) Ele sempre traz uma resposta de sentimento de afeto que é importante para esse desenvolvimento de interações. (...) eu acredito muito que o afeto (...) traz um retorno positivo na aprendizagem e quando tem uma interação com os colegas esse aluno se sente incluído na sala, ele se sente respeitado e participa de uma forma muito ativa. Ele não fica excluído e são essas interações que faz isso acontecer de uma forma saudável. (P1)

Aqui, a entrevistada (P1) faz referência ao afeto, fator indispensável na perspectiva de Wallon, nas interações sociais para o desenvolvimento da criança, pois, através do afeto, a criança com TEA consegue se sentir incluído, respeitado e possibilitando a participação dela na sala de aula.

Sim... porque assim com os colegas ele também aprende. Com os colegas esse envolvimento dele, essa interação dele com os colegas ajuda que ele compreenda determinados conteúdos que ele tenha mais dificuldade. (P3)

Eu acho muito importante porque ele se interagindo com os colegas, os colegas vão ajudar ele a crescer. Então, se ele não se interagir, não vai se desenvolver. Ele se desenvolve bastante aprendendo com os colegas no dia a dia. (P4)

Eu acho pertinente porque (...) essa convivência permite que ele adquira certas habilidades, certas competências que ele só vai adquirir convivendo com pessoas... eu não sei qual seria a expressão mais adequada para utilizar... não queria utilizar a expressão normal...pronto... pessoas típicas. Então eu acho que vão existir certas dinâmicas pessoais que só as pessoas típicas, né? Podemos dizer assim né? Elas podem proporcionar a esses alunos. Então eu acho muito importante essa convivência social é... para o desenvolvimento desses estudantes com necessidades especiais. (P8)

Eu acho que faz com que eles se desenvolvam mais, até mesmo por questões de algumas habilidades. Se ele começar a se relacionar com os colegas ele vai conseguir desenvolver habilidades que até aquele momento ele não tinha conseguido. (P9)

(...) é muito importante, daí ele vai tendo a convivência com outras crianças. (P5)

Nas falas transcritas podemos lembrar a perspectiva de Vygotsky acerca da formação social da mente, ou seja, a partir da relação do indivíduo com outros indivíduos. Para Vygotsky (2007, p.18) “Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo um meio de contato social com outras pessoas”. Com isso, podemos refletir que para as crianças com TEA as interações sociais precisam ser promovidas por meio de uma mediação consciente e eficaz, levando em conta a necessidade de símbolos, palavras e outras estratégias necessárias.

De acordo com as entrevistadas, as interações sociais são importantes para aprendizagem e compreensão de conteúdos (P2); para o crescimento e desenvolvimento (P4); e para aquisição de habilidades que só as chamadas “pessoas típicas” poderão proporcionar a esses alunos com TEA (P8) e P(9). Habilidades essas que são adquiridas pela vivência cotidiana com seus pares em sala comum. Para Vygotsky (2007, p.8) a criança vai se tornando mais experiente a partir do momento que possui um número maior de modelos que ela consegue entender.

Em outra fala vemos na percepção da professora algo de extrema relevância para as crianças com TEA, o reconhecimento de que cada criança tem o seu tempo de aprender e que a interação com os colegas pode colaborar muito nesse processo,

seja através da compreensão e também na questão da ajuda nas atividades que exigem maiores habilidades, é o que vemos abaixo:

A aprendizagem é mais lenta da minha aluna, por conta da deficiência. Ela interagindo, os colegas procuram ajudar e isso contribui para o bem. (P6)

Em muitas falas podemos perceber a valorização desse momento vivido pelas crianças com TEA como algo que torna importante essas interações sociais:

(...) eu fiquei surpresa... e percebi da forma que acontece as interações dele com os colegas que respeitam ele de forma muito positiva, ajudam ele. Então, eu acho importante porque além dele está convivendo com os colegas de uma forma natural, ele não é discriminado de forma nenhuma pelos colegas e isso só tende a ajudar ele no seu processo de aprendizagem e seus colegas também que pode ter o contato com a criança especial diferente deles. (P7)

Porque isso demonstra que não tem diferença no meio social. Os alunos eles sabiam diferenciar, eles tinham um cuidado maior com aqueles dois. Em nossa sala não tinha essa diferença... Então eles sabiam se comunicar, se interagir. E quando eles [crianças com TEA] não se adaptavam, eles se ajudavam um ao outro. (P11)

Eu acho assim de suma importância. Na verdade estamos no momento da inclusão e precisamos incluir essas crianças na sociedade para que eles se sintam bem, entende? E se sinta com..., digamos assim, "igual" às outras. Que não se sinta excluído, que não se sinta diferente, entendeu? Então assim... eles precisam desse apoio dessas outras crianças para tá mostrando isso para eles, que eles são iguais. (P13)

Em todas as falas os docentes reconhecem a importância das situações de interação social, seja para a aprendizagem de conteúdos conceituais, seja para aprendizagem de conteúdos atitudinais.

Por outro lado, através das interações sociais, de acordo com P(10), algumas manifestações do TEA são minimizadas, a exemplo da reclusão, do isolamento.

Pra não se sentir só entendeu? Porque assim este transtorno a pessoa é muito só, neste transtorno é importante a interação para estar se enturmado com outras crianças, até assim o desenvolvimento, né... (P10)

Porém, apesar dos professores ressaltarem a importância das interações a

partir dos relatos, eles também reconhecem que não é fácil conseguir que essa reciprocidade nas relações se estabeleça de uma hora para outra.

Sim porque é nesse convívio, nessa interação com outras crianças que eles acabam interagindo, também não é uma interação rápida né... que nós vamos conseguir em pouco tempo mas eu acho de fundamental importância essa interação entre crianças. (P12)

Assim, embora reconheçam que não seja fácil, mas também consideram que não é impossível conseguir tornar reais essas relações que são tão importantes na vida de uma criança com TEA, por transformarem a cada dia o seu interior a partir da relação com o exterior.

Diferindo dos professores que enfatizam que a ausência da linguagem verbal é barreira para o estabelecimento das interações, a professora P7 ressalta um momento de interação de seu aluno com TEA, não verbal, e seus pares. Isso nos leva a refletir sobre o que Vygotsky (2007, p.12) colocou sobre a questão do ato de se comunicar da criança no período pré-verbal quando, apesar da ausência da linguagem verbal, a criança consegue interagir com o ambiente por meio de instrumentos.

(...) ele brinca com os colegas, de forma natural e isso me surpreendeu muito no dia que eu presenciei a primeira brincadeira dele na aula de educação física na quadra de esportes. Inclusive eu até comentei com a monitora, "nossa ele tá brincando de bola", e assim eu tirei muitas fotos, pois me deixou muito feliz e surpresa. Por que assim... pelas características da necessidade dele é... superou (...) e como eu sei que varia de criança para criança o transtorno. [Ele é] não verbal. (P7)

A pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo apresenta limitações na capacidade de analisar, interpretar e reinterpretar as diversas situações em que as relações socioemocionais a envolvem diariamente, seja de conflito ou não (BEYER, 2002). Dessa forma resulta complicado para elas saber diferenciar situações que envolvem alegria, tristeza ou espanto, isto é, ter "consciência da emoção sentida". Assim, para uma criança com TEA é muito importante saber demonstrar sentimentos de contentamento em momentos alegres ou expressar sua raiva, repulsa ou tristeza num momento angustiante. Isso faz parte de um processo de aprendizagem vivenciado por meio das interações sociais. Para o professor (P7) ver seu aluno com TEA brincando foi um ato de surpresa, pois brincar demonstra interação,

entrosamento com o grupo. No “simples” ato de brincar de bola se trabalham várias habilidades, sejam elas: motora, atenção e além da grande afetividade gerada por jogar com os colegas. Nesse sentido, a criança com TEA, demonstra a confiança que já está estabelecida com o grupo, o que marca o vínculo afetivo por parte dela com os demais colegas em sala.

A minha aluna (...) não interage muito nas horas da atividade. Ela é um pouco lenta, mas...nas brincadeiras ela já consegue interagir. Creio que ela tem um grau leve devido também a medicação que a mãe não deixa de dar. Em sala ela fica tranquila, não me dá trabalho.
(P6)

Com a professora entrevistada (P6) podemos perceber a maior aproximação ao outro, gerada a partir das brincadeiras. Considerando o que fora citado acima e levando em conta o que Huizinga (2001) relatou de que o ser humano apresenta uma tendência natural para brincar e jogar, podemos perceber como é importante na vida escolar da criança com TEA a descoberta do novo de forma lúdica.

Segundo Haguette (1995, p.37), uma pessoa reconhece os objetos a partir da definição dita por outra pessoa. E para que isso aconteça elas deverão estar interagindo. Assim é na vida de uma criança com TEA, ela aprende a partir do que vê o outro ensinar. Assim, a importância do professor como mediador da aula e da colaboração dos colegas na vida escolar desse aluno com TEA, conduzindo os conteúdos de forma lúdica, o mais natural possível, conseguindo atrair e despertar o desejo de aprender dessa criança.

Falar dessa forma lúdica de trabalhar em sala de aula com criança com TEA, é pensar ludicidade na perspectiva de Negrine (2000), onde ele acredita ser a ludicidade um estado de espírito, algo que vai sendo absorvido de acordo com a pré-história de vida de cada um. Pensar dessa forma é aceitar a ludicidade como uma forma de aprendizado livre, espontâneo e natural. Se não acontece dessa forma, se descaracteriza como lúdico.

... eu percebo que ele interage...ele conversa com um... ele brinca, às vezes ele canta um pouco... eu já vi ele cantar... ele se comunica. Inclusive eu percebo que ... muitos alunos gostam dele...muitos alunos se identificam. Na (...) aula normalmente ele fica quieto, às vezes assim alguma conversinha, uma coisa e outra... mas assim... coisa bem....pouca...geralmente ele presta atenção, fica focado na

aula. Ele sempre cumprimenta as pessoas... com os colegas ele brinca, ele pinta... A convivência é bem harmoniosa e alguns colegas eu percebo que existe um carinho muito grande por parte dele, e o legal é que eles se entendem.... E não fazem gozações...mas isso não acontece na sala... eles abraçam essa criança com TEA ...” (P8)

Observa-se que, de acordo com o professor (P8), a ludicidade transmite segurança, sendo difícil a aceitação do aluno com TEA num ambiente que não foi preparado para recebê-lo e que nem o preparou também para ingressar. Essa insegurança é necessária ser quebrada com a ênfase da confiança, por meio de estimular a capacidade através das brincadeiras, jogos, músicas, teatro e outras formas de deixar o ambiente mais atrativo e natural para aprendizagem.

Percebe-se na fala de P8 que os colegas da criança com TEA demonstram afeto para com ele, se identificam, tornando a convivência harmoniosa e um ambiente mais propício a interação dessas crianças com TEA, pois transmitem sentimentos de alegria e serenidade.

Eu me surpreendi bastante nos primeiros dias de aula porque ele superou as minhas expectativas em relação à interação social. Os colegas gostam muito dele, ajudam ele. Ele é muito calado. Eu acho que a família influencia muito quando já reconhece desde cedo. [É] muito reservado, tenho muito ainda que tá vendo com ele, que trabalhar com ele essa questão da interação social. (P10)

Aqui, o professor entrevistado (P10) reconhece a importância da intervenção precoce por parte da família na busca pelo diagnóstico e formas de atuar frente aos sintomas causados pela síndrome, a exemplo da não interação social. Quando falamos aqui em intervenção precoce não é somente cuidados terapêuticos, mas principalmente estímulos diversos, seja na questão pedagógica, motora e também psicopedagógica. Por isso a criança com TEA deve estar inserida na escola e as pessoas envolvidas nesse processo devem buscar formas de colaborar para a melhoria da vida escolar dessa criança, colaborando a partir das intervenções externas na sala de aula, por meio da linguagem, afetividade e emoções que despertem a compreensão de mundo e o interesse nas crianças com TEA em interagirem em sociedade .

Ele tem um avanço assim...o processo dele de avanço é um pouco

lento, mas isso não quer dizer que ele não avance. De acordo com essas atividades, ele tem um avanço adequado para ter um desenvolvimento bom. (P3)

Eu acho que no desempenho escolar... quando a gente vê uma criança fazendo uma atividade por menor que ela seja é bastante gratificante. (...) traz impactos positivos e também... o aprendizado desse aluno é mais lento e a gente sabe que é muito gratificante. (P5)

A professora P(3) utilizou o termo “avanço” e a professora P5 o termo “impactos positivos” para enfatizar os resultados das interações sociais na vida escolar de seus alunos com TEA, embora reconheçam seu ritmo diferenciado para aprender.

(...) eles conseguem avançar quando eles têm esse apoio dos colegas.(...) A gente já percebeu que muitas vezes a fala do colega, a forma dele explicar algum conteúdo que o aluno com TEA não entendeu (...) acontece de uma forma mais fácil, a linguagem do colega é uma linguagem muito próxima da dele e facilita a essa aprendizagem. Na hora que eles sentam, se eles têm uma dificuldade, o colega senta aí ele dá aquele click ahhh... e aí ele volta e faz a atividade com mais tranquilidade. Quando ele não consegue, às vezes a gente faz alguma adaptação, ou não. Também a gente vai explica, mas a gente percebe que a ajuda dos colegas é muito importante nessa aprendizagem. É o afeto, é a importância da proximidade, ele se sente incluído. (P1)

Aqui o professor entrevistado (P1), afirmou que os avanços dos alunos com TEA são conseguidos quando tem o apoio dos colegas, dizendo que muitas vezes a linguagem do colega de sala por ser próxima da criança com TEA, facilita a aprendizagem da criança com TEA. Dessa forma a proximidade dos colegas da sala contribui para o avanço, melhorando a compreensão dos fatos ocorridos em sala. O professor (P1), vai mais adiante e aponta também para o afeto, aproximando os colegas e tornando a criança com TEA incluída. Assim, para reforçar os resultados positivos dessa interação na vida escolar dos alunos com TEA, temos as falas seguintes:

Existe o impacto positivo que ele gosta desse apoio e contribui com a aprendizagem dele. (P4)

Com certeza impacta e até sensibiliza os alunos. (P8)

Colabora... certamente colabora... porque assim... quando alguém o auxilia e quando ele tem essa contribuição por parte dos colegas a tendência é que ele se sinta mais motivado a participar, desperte nele

o interesse em participar... Eu acho que o jovem também tem uma linguagem comum...às vezes ele sabe atingir o outro, eu acho que facilita então porque as vezes a gente fala de determinada maneira e de determinada linguagem, que talvez ele não se apropria tanto e em contrapartida um colega que possa está fazendo essa inferência ele tende a falar de uma maneira mais próxima do aluno, de uma maneira mais particular. (P8)

Impacto positivo, pois ela consegue aprender porque o coleguinha está perto dela, já apoia naquela atividade. Se ela se sente mais envergonhada com o coleguinha por perto, ela se sente mais segura também. (P6)

É um impacto positivo porque acaba facilitando esse momento. É porque (...) ele se sente a vontade de certa forma com os colegas, é então um impacto positivo. (P7)

Todas essas falas encontram fundamento na teoria vigotskiana que afirma que mediação do outro na zona de desenvolvimento proximal, pode ser feita não apenas por adultos, mas por outros sujeitos mais experientes da cultura. Assim, os colegas podem, numa relação de aprendizagem colaborativa, favorecer o avanço de um aluno com TEA.

Porém, apesar das falas acima destacarem avanços na vida escolar dos alunos com TEA, por meio das interações, temos casos especiais:

Com o aluno A é de grande relevância porque ele é uma criança que aceita ajuda do coleguinha. Ele tá fazendo uma colagem, a coleguinha senta perto para tá ajudando...ele reagia bem. Já o aluno B não, ele aceitava muito pouco a ajuda da professora. E do meio para o fim do ano, o aluno A teve uma acompanhante que me ajudou muito, contribuiu muito para o aprendizado dele, porque assim... eu dava o conteúdo e ela transferia para o aluno A, então ele teve um bom rendimento. O aluno B, assim... não teve cuidadora (acompanhante), mas assim eu consegui construir, fazer alguns materiais com a ajuda da professora do AEE⁸. Então, depois que eu consegui fazer esses materiais para tá trabalhando com ele, surtiu mais efeito. Então, ele já se comportava mais, já respondia às atividades a partir desses materiais. Eram materiais diferenciados que eu parava um tempinho para tá trabalhando com ele, com o aluno A era no todo, junto com todos. E do meio pro fim o aluno B conseguiu interagir comigo, **só comigo** e a responder as atividades sem nenhum problema, ele

começou a aceitar na verdade, ou seja, a entender... Assim que eu despertei algo nele com aqueles materiais que eu construí, que ele criou gosto e que começou a fazer todas as atividades propostas por mim em sala de aula. E a mãe também tinha um bom acompanhamento com ele, tanto a do aluno A como a do aluno B que dava um total apoio pra gente, até mesmo por já terem mais tempo lidando com eles então elas orientavam também o professor para tá trabalhando com eles. Foi maravilhoso o sucesso do aluno B e do aluno A nem se fala... eu fique assim encantada com o aprendizado do aluno A, o aluno B me deu um pouquinho de trabalho no início, mas quando eu cheguei do meio por fim, graças a Deus, surtiu efeito e foi fluindo tudo bem. (P13)

Assim, por serem crianças de 5 anos eles tinham a interação boa, pelo menos com o aluno A, eles tentavam assim... colocar o aluno A em tudo, entendeu? Como assim... que ele fosse o centro das atenções. Se tivesse brincando de bola, chamava o aluno A para tentar colocar ele e chamar o aluno A para eles. Com o aluno B, tinha tentativas, mas como ele batia muito, os colegas ficavam com receio de chamar, eu sempre incentivando... vamos chamar o aluno B para brincar com vocês, vamos jogar bola... “não pró, ele não quer” e todas as brincadeiras que a gente fazia ele não queria, ele ficava assim muito só, brincando no mundinho dele. (...) com eles eu não percebi [avanços] nem negativos e nem positivos. (P13)

O professor entrevistado (P13), nos chama a atenção para a necessidade do acompanhante especializado e da professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para o avanço na vida escolar dos alunos com TEA, fazendo as adequações e ajudando a produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades educacionais específicas dos alunos. Em sua fala ainda afirma que um dos alunos com TEA, o aluno A, teve acompanhante e conseguiu se desenvolver durante o ano. Já o aluno B, não tinha esse acompanhante e que o avanço dele na vida escolar por meio da interação se deu única e exclusivamente por meio das relações com a professora, pois com os pares não demonstrou evolução na questão interacional, devido ao seu comportamento que demonstrava reações agressivas.

Observamos também na fala dos docentes que embora algumas crianças com TEA demonstrassem interagir nos momentos de brincadeiras, não refletiam essa interação nos momentos de atividades escolares. É como uma recusa ao trabalho com conteúdos.

Mais ou menos porque ele vive no tempo dele... no mundo dele... [Interage] nas brincadeiras, somente nas brincadeiras, nas atividades não. É tanto que quando os colegas estão fazendo atividades ele toma

o material que tiver usando é... As atividades que eu proponho na sala sempre eu convido ele pra fazer... não é todas que ele faz... praticamente nenhuma... aí às vezes eu deixo bastante material lúdico na sala, como alfabeto emborrachado em forma de tapete, sementes e aí é... as vezes eu convido ele para fazer certas atividades... aí no momento ele não aceita...então eu deixo ele a vontade. Aí.. quando eu menos espero, aí ele vai sozinho... e pega esse material e monta o alfabeto emborrachado na ordem certa. Trabalha com as sementes o material lúdico de matemática, então ele vive no tempo dele. O lanche, por exemplo, quando os colegas estão lanchando... não é sempre que ele entende que também é hora dele lanchar... Quando os colegas estão fazendo atividade ele não entende que ele também poderia está fazendo atividade naquele momento... somente mesmo na hora da brincadeira. Que na verdade... se tiver brincadeira o tempo todo ele vai participar. Ele lancha junto com os colegas porque a monitora orienta coloca ele sentadinho. Mas se fosse deixar por livre e espontânea vontade, ele não lancharia... ele precisa de uma organização. (P7)

Observa-se na fala da professora que há uma percepção de que a criança com TEA consegue fazer, no seu tempo, atividades propostas. Isso pode ser explicado de acordo com Klin (2006), segundo o qual as pessoas com autismo apresentam um fenômeno cognitivo chamado de “ilhas de habilidades especiais” que são, de certa forma, preservadas ou desenvolvidas em determinadas áreas que se opõem aos déficits gerais de funcionamento da criança. Podemos perceber que há uma surpresa da professora P7, por não esperar que àquela criança poderia conseguir fazer essa atividade sozinha, após um tempo da sua explicação, como afirma esse professor “ no tempo dele”.

A experiência do professor entrevistado (P7) mostrou que a criança com TEA estabelecia interações apenas nas brincadeiras e não nas atividades escolares. Porém, isso é um avanço significativo que precisa ser aproveitado para outros momentos, pois segundo Vigotski (2007, p.122) a atividade de brinquedo é essencial no desenvolvimento da criança.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.122)

Aqui também P(7) nos traz a necessidade de que o aluno com TEA possua certa organização do tempo escolar, até mesmo na hora do lanche, o que é conseguido através da figura do acompanhante junto a esse aluno, pois o mesmo facilita as orientações mediadas pela professora em cada etapa na sala de aula, inclusive na hora do lanche. Essa ação do acompanhante traz um conforto e organização para que a criança com TEA participe de cada momento proposto na escola. Por outro lado, medidas simples como colocar a rotina do dia em forma de imagens pode também favorecer a melhor compreensão do aluno com TEA de qual o momento está sendo proposto pela escola.

Reforçando a ideia de que a atuação da acompanhante especializada faz a diferença para o aluno com TEA, temos o relato do professor P9, entrevistado a seguir:

Às vezes não e eu acho que às vezes ele ainda precisava de uma pessoa mais específica... Porque ele tinha aquele apoio, mas não era todo o momento só para ele porque tinha os outros da sala que tinha que ser dedicado a atenção. E tem alguns momentos que ele tirava o foco dele da aprendizagem para outra coisa porque não tinha uma pessoa específica para tá dando aquela atenção que ele realmente precisava naquele momento. A auxiliar é da classe, não era o acompanhante dele. (P9)

A partir dessa fala podemos ter uma noção acerca da diferença do auxiliar da classe para o acompanhante especializado para a criança com TEA. A criança em fase pré-escolar necessita de uma maior atenção e, em sua maioria, nas escolas além da professora regular existe a auxiliar de classe que colabora no auxílio de todas as crianças da sala nas questões de organização de todos, seja na hora do lanche, na hora de ir ao banheiro e seja também nas questões pedagógicas e disciplinares. Já a acompanhante especializada para a criança com TEA, auxilia exclusivamente esse aluno. Dessa forma, há uma melhor condução no que diz respeito à organização desse aluno com TEA que requer um pouco ou muito mais atenção do que seus colegas que estão na sala.

Outra questão levantada pela professora P10 é de que os avanços na vida escolar dos alunos com TEA não são uma constante. Há avanços em alguns momentos e outros momentos onde sequer se estabelece interação.

[O avanço é] a depender do fato que tá ocorrendo. Como eu prestei atenção ontem na questão da festinha, eu não sei assim explicar o que

foi que ele sentiu, mas ele chorou, ele correu e se afastou do movimento todo. Mas tem coisas que sim é positiva, a questão do brincar mesmo... eu vejo coisas positivas, que ele sorri, até assim algumas falas a gente vê que é difícil tem alguns momentos que a gente vê assim conversando, frase curtíssima mesmo. Tem momentos que é positivo e momentos que é negativo. (P10)

Registre-se também que P10 demonstra sensibilidade ao considerar que um simples sorriso representa avanços, como também uma fala curta, que significam a remoção de obstáculos na interação com a criança com TEA.

Por sua vez o professor P2, na fala a seguir, não destaca os resultados da interação social para os alunos com TEA, mas afirma que em sua sala percebe receio das demais crianças nesse processo relacional, devido a demonstração de “agressividade” dos alunos com TEA.

Impactos no desempenho escolar eu acredito que não tenha, eles não perdem em termos educacionais, mas faz com que eles criem um certo receio de conviver com alunos com TEA. Porque como em alguns momentos, no caso grave...né eles se mostram agressivos então é claro que a criança vai ter medo de ser mordida, de ser beliscada, então cria uma certa rejeição, mesmo que isso não seja verbalizado, eles não verbalizam “Ah eu não quero conviver com esse aluno”, mas ainda assim a gente percebe aquele receio de ser de alguma maneira atingido. (P2)

Percebermos uma dúvida dessa professora sobre a questão da inclusão e da interação das crianças com TEA em sala, centrando-se nos pontos negativos, bem como o fato de que o foco de sua avaliação são as demais crianças e não a que tem TEA. Com essa fala notamos uma necessidade formativa por parte dessa professora para educar e ensinar as crianças com TEA, que podemos atribuir a sua formação profissional insuficiente na educação especial. Defendemos que com uma formação específica ela estaria mais preparada para lidar com essas situações de conflitos que desfavorecem a interação das crianças com TEA com seus pares.

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com quem foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”, Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de

aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 1996, p.97)

Se o professor parar para refletir, fazendo uma releitura do que ocorre na sala de aula com estudantes com TEA, poderá encontrar inúmeras possibilidades de modificar a situação que se apresenta e colaborar nos avanços da vida escolar desses alunos e seus pares por meio da interação social.

Aprende. Tranquilo. Consegue ter um retorno sim. É a docente que tem que ter estratégias. Para ajudar um e o outro. E isso consegue. Isso se você juntar os dois consegue. Tipo assim: uma atividade de colagem a gente utiliza papel crepom picadinho...aí vamos recortar a pró já dava recortado, nessa aula a gente deu recortado, aí demos várias cores...mas ali naquela atividade tinha pra você colar o amarelo e o azul, aí tinha uma paisagem do sol e do mar aí o TEA identificava as cores, porém colocava o azul no lugar do amarelo na paisagem. Aí vinha uma coleguinha e dizia: "Fulano não é aqui não é do lado de cá". Então aquela palavrinha suave no ouvido do aluno com TEA, com cuidado... ajudava ele, que ele ali percebia a diferença e ajudava ele a se organizar e quando a gente ia perceber ele não colocava mais aquele azul no amarelo. Então, ele já tinha o modo dele falar, o modo daquela aluna de ajudar. Agora se ele tiver fazendo atividade e o aluno viesse em voz alta... ele olhava e parecia que dizia "você pode falar mais baixo?" aí ele pegava aquele azul todo e colocava no lugar do amarelo. (P11)

Observamos que a entrevistada (P11) assume-se como protagonista do processo de mediação do seu aluno com TEA, buscando apresentar estratégias adequadas. Ela também demonstra conhecimento acerca da Síndrome, entendendo a hipersensibilidade a ruídos e a voz alta e a necessidade de ajuda para o aluno com TEA se "organizar". Por fim, P11 ainda percebe a birra do aluno com TEA, quando contrariado, ao falar "Agora se ele tiver fazendo atividade e o aluno viesse em voz alta... ele olhava e parecia que dizia "você pode falar mais baixo?" aí ele pegava aquele azul todo e colocava no lugar do amarelo."

Essa fala ratifica a importância da formação e do conhecimento do docente sobre as especificidades do TEA para que o mesmo consiga construir estratégias para mediar a aprendizagem do estudante com TEA.

Ajudar ajuda bastante né? o desempenho. Por exemplo, quando a gente vai pro quadro né? Vamos pôr letras, não é mais para formas geométricas, mas quando a gente vai pôr letras para ele fazer, ele fica

muito observando o como você vai modelando aquela letra. Eu percebi isso que o TEA, ele observa a letra através do traço né? E ele faz isso... Pode ter um espaço pequenininho pra ele mas ele se torna enorme... porque ele destaca...mesmo um tracinho... ele vai olhando, ele vai observando o seu traço, por exemplo o **“M”**, ele vai retinho, sobe, depois vira e volta e volta de novo e faz o mesmo traçado, então no momento em que você tá desenvolvendo o traçado ele observa e pára, ele não olha nem o que tá ocorrendo do lado, ele fica observando. (P11)

Vejamos a importância da observação dessa professora entrevistada, que nos traz à tona a aprendizagem do TEA por imitação. Devemos levar em consideração que as crianças aprendem por observação e imitação no início de suas vidas. Através da imitação a criança aprende com as outras pessoas e tem possibilidade de ampliação do vocabulário, aprendizagem de conhecimentos pedagógicos e relações de afeto, etc. Em Vigotsky (2007, p.8), temos essa compreensão quando ele diz: “criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número maior de modelos que ela compreende.” Logo, assim como a criança com TEA aprendeu a fazer a letra M observando e depois imitando a professora (P11), outras atitudes em sala sejam positivas ou negativas serão também aprendidas por ela. É por isso que devemos dar oportunidades as crianças com TEA de participarem de todos os momentos de interação escolar, pois cada um deles é uma possibilidade de aprendizado a partir da observação do outro, aprendendo por imitação. Até mesmo expressões de sentimento como alegria ou tristeza, a criança com TEA aprende dessa forma. Fazendo simulações diversas desse estado, seja com risos para a demonstração de alegria e seja com choro para demonstração de tristeza. Conforme Rodrigues e Spencer (2015), a criança autista em relação a elaboração do pensamento inicialmente fazem por imitação e mais tarde por transformação, caso tenha sido trabalhado de maneira precoce o espaço, a casualidade e a generalização em suas ações.

Para finalizarmos sobre os avanços proporcionados pela interação social na vida escolar das crianças com TEA, ouvimos o seguinte relato:

(...) eu acho que surte um efeito bom. Porque é como se a criança em contato com outra criança estivesse no mesmo contexto, visual, verbal e oralmente. Eles oralmente acabam se identificando. Eu acho que dá um resultado melhor que um adulto. Eles interagem, eles tinham uma

boa relação, mas assim ... às vezes ainda tinham dificuldade para essa interação por terem interesses diferentes. Eles na brincadeira um grupo tinha um interesse e a criança com TEA tinha outro interesse e eles não conseguiam agrupar isso. ... Eu acho que tinha um resultado bom, mas a gente também procurava outras atividades, além das de grupo, para que ele desenvolvesse individualmente para reforçar essas atividades de grupo. (P12)

Esse professor entrevistado, reforça a idéia da importância das atividades em grupo para o sucesso das interações para com as crianças com TEA, e também na importância do desenvolvimento individual do aluno com TEA, para dar um resultado a contento no grupo. Isso é muito importante, assim como a consciência do professor de que não é só um ambiente com pessoas em grupos que tem o poder de modificar e transformar o indivíduo, mas a verdadeira reciprocidade nas relações no seio do grupo, bem como o respeito à diversidade e ao tempo de cada um para desenvolver-se.

6.5 ESTRATÉGIAS DOCENTES UTILIZADAS PARA A PROMOÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS COM TEA.

Com vistas a compreender como o professor atua para promover as interações sociais do aluno com TEA em sala de aula, essa questão também foi proposta.

Primeiro a gente procura conscientizar os colegas, não é? Que a gente vai ter uma outra pessoa na sala que tem uma dificuldade, vai ter uma necessidade de um olhar diferenciado nosso. E aí quando a gente percebe que o aluno que tem a dificuldade tá um pouquinho mais acanhado a gente busca ali conversar com os colegas mostrar o que foi que houve? (...) na maioria das vezes também depois que a gente conversa, eles entendem e parece que eles compram a ideia de querer ajudar esse colega a se integrar. (...) Olha nós utilizamos bastante informações imagéticas, nós buscamos também materiais concretos para poder ajudar e utilizamos também muito trabalho em equipe, trabalho em dupla porque isso facilita o entendimento. (P1)

É importante perceber a riqueza da fala do entrevistado (P1) que, diante da chegada de uma criança com TEA em sua turma, busca como estratégia básica a conscientização dos colegas da sala de aula da chegada de um novo colega com necessidades específicas. Essa atitude favorece não apenas as possíveis relações

sociais a serem estabelecidas, mas a superação de prováveis situações de discriminação e exclusão. De acordo com Thompson (2014, p.262), as crianças com TEA ao fazerem parte de um ambiente desconhecido necessitam da compreensão e do apoio de todos que lhe acolhem no ambiente e até sugere que a família faça uma apresentação com a imagem desse estudante, relatando como ele é, o que o agrada, o que o irrita e também o que difere o comportamento dele para com os demais da sala. A intenção dessa apresentação é fazer com que os colegas conheçam o aluno com TEA aceitando-o do jeito que é e compreendendo suas atitudes em determinadas situações embaraçosas.

Por outro lado, o professor (P1) ainda relata a utilização de imagem para facilitar a comunicação dos conteúdos trabalhados, com vistas a promover superação das possíveis barreiras na comunicação, que de acordo com Schwartzman (2011, p. 37) é uma das áreas afetadas de forma evidente em pessoas com TEA. Estratégias de trabalhos e atividades em grupo também parece ser uma estratégia favorável para a busca das interações sociais para com os alunos em geral, com ou sem TEA. Bastos e Dér (2012, p.46), considerando a escola um meio para formação de grupos, ressaltam a importância dos grupos para a aprendizagem social da criança, reforçando que o grupo torna-se um meio pelo qual a criança pode se mostrar, além de conhecer a si mesmo e ao outro.

Observamos em outros relatos que as estratégias mais utilizadas para facilitar essas interações dizem respeito ao uso de imagens, materiais concretos e jogos. Leon e Osório (2011, p. 270), afirmam que “a informação visual representa papel essencial pela sua natureza perceptual e concreta”. Essa afirmação é baseada na tendência de comprometimentos nas questões de representação por pessoas com TEA. Assim, com essas estratégias de apoio visual há um ganho na comunicação das crianças com TEA nas interações sociais em sala, pois também ajudam no desenvolvimento da linguagem, ampliando o vocabulário delas.

De acordo com a atividade, tem as dinâmicas, os livros, as imagens, os vídeos, os filmes e aí depois tem a discussão em relação àqueles vídeos, um vai tá falando pro outro porque assim facilita mais a compreensão dele, e (...) assim terá a interação entre eles. (P3)

Material concreto, Rodinha, contação de histórias e, no brincar, joguinhos para a interação deles. (P4)

Jogos, brincadeiras e manuseio de brinquedos. Apresentação de gravuras que chamem atenção deles, material vazado, coisas que tenham estímulos, brincadeiras de rodas, brinquedos. (P5)

Dentre as diversas aprendizagens proporcionadas a partir dos jogos, de acordo com a mediação da professora, estão aprender coisas do tipo: esperar a sua vez, controlando assim a ansiedade que é típica também das crianças com TEA e controlar as emoções no momento em que perde ou ganha no jogo. A respeito de Jogos, Huizinga (2001, p.33) define:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'.

Por sua vez P5 traz o material vazado como muito importante, em diversos tamanhos para melhoria da coordenação motora do estudante com TEA. De acordo com o DSM-V, dentre as características que apoiam o diagnóstico do TEA temos os déficits motores como frequentemente presentes, "incluindo marcha atípica, falta de coordenação e outros sinais motores anormais (p. ex., caminhar na ponta dos pés)." Assim, com o material vazado auxilia a orientação e delimitação do espaço das atividades para as pessoas com TEA.

(...) eu procuro sempre trazer coisas dinâmicas... porque eu sei que sextos anos normalmente são alunos pré-adolescentes, praticamente crianças... Então, normalmente eu trago...recursos audiovisuais. Há pouco tempo eu trabalhei fábulas, trouxe algumas fábulas da Disney para trabalhar essa questão visual né....? Procuro também trabalhar fazer trabalhos em equipes, por exemplo, eu já fiz um jogo de caça-palavras utilizando substantivos. Passo trabalhos em grupo, eu faço trabalhos que facilitam a interação. [O aluno com TEA] não participa ou participa muito pouco só observando, ele comenta alguma coisa com a monitora...mas... não lembro dele assim participar efetivamente. Às vezes uma ação dele... eu não repreendo, deixo ele tranquilo já para ele desenvolver essa comunicação... não inibir essa interação dele. (P8)

Esse professor (P8), apresenta sua fala trazendo um discurso de dinamismo didático, mas, no entanto, há controvérsias no que diz respeito ao estudante com TEA que quase nunca participa ou interage com essas estratégias. Isso revela que tais

estratégias de mediação estão voltadas para os demais alunos, deixando o estudante com TEA a parte do processo. Demonstra também um distanciamento, deixando a cargo da monitora (acompanhante especializado) a mediação dos conteúdos para com o estudante com TEA.

(...) nas atividades eu sempre convido ele e (...) eu trabalho muito com jogos. Então eu pensei de início que seriam atividades que iriam motivar ele e cativar para que ele participasse, mas não... ele não se sente motivado para participar dessas atividades, mas eu sempre convido, ele tem o material dele, todo o material que os outros colegas têm: dos jogos, a caixa que guardamos os jogos, ele também tem a caixa dele. (...) Então, sempre convido, mostro, ele vê os colegas é... participando da brincadeira. E eu deixo que ele... fique livre para decidir, eu vejo a reação... se ele quer participar ou não. Porque ele reage muito negativamente quando a gente pressiona. Porque como eu já percebi... isso eu deixo que ele se posicione, se ele quer ou não. Então na maioria das vezes ele não quer participar... mesmo sendo jogos e atividades que (...) eu imaginei que ele gostaria de participar. (P7)

Em (P7), diferente do que vimos em (P8), há uma preocupação maior por parte do professor em fazer com que o estudante com TEA, participe, mas mesmo assim, com todas as estratégias de jogos atrativos, não há um avanço nas interações sociais propostas. Nas entrevistas podemos reforçar a ideia do lúdico e do concreto, como estratégias que colaboram para promover essas interações por meio de vários entrevistados.

Uso dinâmicas que eles possam participar juntos, mesmo sabendo que vai acontecer a rejeição dele pra participar, mas eu tento para que ele participe junto com os colegas, tipo brincadeiras, corrida de upa-upa, é uma brincadeira que ele ama porque o cavalo é, assim, um objeto para ele superinteressante. Ele gosta. Então, a gente busca... sempre fazer aquela brincadeira para poder ele participar junto com os colegas. Mesmo sabendo que vai ter uns momentos que ele vai querer um cavalo só para ele. Não vai querer correr junto com os coleguinhas... mas a gente vai buscando, por exemplo... atividades com tintas... que ele gosta de participar junto ali então a gente faz as atividades que ele pode tá partilhando com os colegas esses momentos. Pra poder tá acontecendo a interação, mesmo a gente sabendo que ele não vai se comunicar, que ele não se comunica, com os outros coleguinhas. (P9)

Recursos ainda são poucos os que a gente utiliza. A gente sempre tenta buscar os recursos mais lúdicos (...). Pego em casa levo... Às vezes pego da própria instituição... mas assim... é... brinquedos... é bola, boliche, esses upa-upas é tinta, massa de modelar... são

algumas coisas que a gente tenta utilizar para ele interagir, vídeos...para poder eles estarem assistindo (...) relativo mesmo a temática, se eu vou trabalhar a água, vídeo que seja relacionado a água...eu trago para eles, vai trabalhar a saúde...trago algo relacionado. Sempre buscando... vou trabalhar as vogais a gente traz alguma coisa, um videozinho que retrate aquele conteúdo. O momento da recreação a gente trabalha mais mesmo nas questões das brincadeiras nas atividades mais lúdicas. E deixa essa questão do vídeo para o momento que eles estão com as atividades voltadas para a sala de aula. (P9)

Eu procuro não ter só um objetivo... Ele é pouco verbal, essa questão de a gente botar muita atividade de bolinha de papel... a gente procura botar os colegas para ajudar também... Eu utilizo recursos da TV, trago pendrive, histórinhas assim... tá trabalhando o meio ambiente... a Turma da Mônica que fala sobre aquele tema que eu vejo, assim, que ele gosta e os colegas também. (P10)

Eu utilizo cordas para movimento para cima e para baixo. Bambolê: dentro e fora. Os numerais: eu fiz os numerais com EVA, coloquei dentro de um prato descartável e utilizei papel crepom para eles pegarem os números e fazerem bolinhas de papel de acordo com a quantidade que representa o número, entre outros. É o lúdico a todo momento. O docente que tiver na sala de aula que tenha um aluno com TEA, ele tem que ser lúdico. É o lúdico que desenvolve porque as vezes ele não pode ir nem pela escrita, mas o lúdico ele saber identificar e isso é bastante interessante. (...) Eles participavam, a partir do momento em que eu chamava para escrever na lousa todos participavam. Quando não queriam a gente fazia uma brincadeirinha para se animarem e irem até o quadro fazerem do jeito deles, mas eles faziam. (...) a gente conversava, (...) contava histórias... para eles se adequarem ao ambiente. Mostrava os coleguinhas... Então, diariamente a gente fazia isso... passeava pela escola para eles estarem sempre se associando ao ambiente em que conviviam. (P11)

Algo mais visual, né? Mais lúdico, mais tátil que eles possam pegar e dividir entre eles. Que eles possam compartilhar visualmente, nada muito oral, algo mais prático (...) materiais de apoios, cartazes. Um exemplo, você vai trazer os cartazes que chamam mais atenção visualmente. Você vai trabalhar algo em matemática, a gente leva recursos que no cotidiano eles tenham acesso tipo: frutas, jogos.. que eles possam ter em casa, são esses recursos. (P12)

São jogos, alfabeto móvel, são utilizados para que tenham um bom sucesso no aprendizado deles. Porque assim... quando a gente usa esses recursos eu acredito que atrai mais a criança e eles tem mais interesse e acaba absolvendo o conteúdo que a professora quer alcançar com essas estratégias. (P13)

Eu conseguia mais através de brincadeiras (...) porque eu acho (...) que o lúdico influi muito nessa questão com crianças "Aprender brincando". Então, assim, tudo que eu queria de conteúdo com essas crianças eu puxava muito para o lúdico. Vamos supor... Eu ia trabalhar

os numerais, aí eu fazia um jogo de boliche. Então, vamos trabalhar algumas letras? Eu fazia uma pescaria. Tudo muito lúdico, tudo muito de brincadeira para que eles aprendessem brincando realmente. Todos os dois participavam, até o aluno B, o não verbal, que não interagia com nada, interagia nesse momento. Então, eu acho assim muito relevante essa questão do lúdico nas séries iniciais, principalmente na educação infantil. Surte muito efeito e por trás dessa brincadeira tem um aprendizado. (P13)

A partir das falas acima, vimos que o lúdico se repete como estratégias para facilitar a interações da criança com TEA com os colegas. “Com sua ludicidade peculiar, a criança autista brinca e interage, a depender da iniciativa e sensibilidade daqueles que a cercam” (MACIEL; GARCIA FILHO, 2009, p.231). Apesar de ser considerada algo peculiar, se faz necessária compreender que a ludicidade é algo espontâneo e voluntário, assim, se a criança com TEA se sentir pressionada a participar de forma obrigatória de uma atividade considerada lúdica, perde-se a essência da mesma e, de certa forma, pode-se não garantir o efeito esperado, seja aprendizado pedagógico ou puramente uma interação social.

O professor (P9), em sua fala nos remete a Piacentini (2011, p.32), pois ela consegue, a partir do que agrada a criança, envolvê-la, construindo pontes para brincadeira com as atividades de rotina, numa forma lúdica e atraente para crianças com TEA.

(...) usava muita técnica com desenho, leitura de imagens, que ele tinha um desenho animado que ele gostava muito que era o Mickey e a Minnie. E assim tudo que eu queria conseguir com o aluno A através do conteúdo eu chamava a atenção dele com o Mickey para trabalhar as cores, os numerais, as letras iniciais, as letras finais. (P13)

Segundo Riviére (2004), na educação de crianças autistas é de suma importância incorporar o que mais o estimula nas atividades em sala, mantendo o foco no conteúdo que almeja ser aprendido na classe em geral. Por isso o professor (P13) utiliza estratégias diversas, como o desenho, para o trabalho com as crianças com TEA em sala comum. Importante salientar que “O desenho objetiva a forma, a precisão, o desenvolvimento da atenção, da concentração e da coordenação visomotora e espacial.” (LEON; OSÓRIO 2011, p.274)

Jogos, ele tem um cartaz com uma rotina com imagens dele, toda

rotina dele. Como ele é não verbal, ele tem fotos plastificadas de toda rotina dele. Por ex: dele lanchando, dele indo para casa, onde a gente tá começando a introduzir isso pra ele se acostumar... com esse método de toda vez que ele quer uma coisa, ele ir pegar a fotografia e mostrar, por exemplo: ele que ir ao banheiro, ele pega a fotografia do banheiro e mostra para a monitora ou para mim; ele quer ir para casa... alguma coisa desse tipo. E ele tem próximo da carteira dele um mural com a rotina dele que é para ele entender os tempos da aula. Então esses são os mecanismos que a gente tá tentando fazer para ficar mais confortável para ele esse convívio na sala de aula. (P7)

Podemos ver que a ênfase de P7 é a utilização de um recurso importante no que diz respeito a organização e orientação da criança com TEA na escola, que é o cartaz da rotina. De acordo com Bagaiolo, Guilhardi e Romano (2011, p.295), o quadro de rotinas é um quadro individualizado com fotos, imagens e / ou desenhos que ajuda a criança com TEA a ter a noção temporal na sala de aula, colaborando para as negociações com o professor e com o acompanhante especializado, evitando ansiedade e angústias do estudante no momento de cada etapa da rotina da sala, o que facilita e reduz o conflito no momento das interações sociais. Esse quadro de acordo com Bagaiolo e colaboradores (2011, p.295), é também usado para aumentar a comunicação e verbalização da criança.

No caso de TEA grave não há essa interação, então isso não se aplica. Mas no caso de TEA leve, a gente procura fazer trabalhos mais conjuntos. Quando vai formar equipes, não deixar que eles escolham livremente, a gente vai norteando quem deve sentar com quem. Quando a gente vai fazer uma correção de atividades, a gente pede aquele aluno que ele traga a resposta dele ou que leia o enunciado e até pra gente tá valorizando né “sua resposta está correta, que bom que você fez a atividade!” Então, mostrar para os colegas que o colega dele que tem uma necessidade educacional especial. Ele é tão, digamos, competente quanto os demais. (P2)

Observamos que P2 enfatiza o uso de trabalhos em pequenos grupos. Conforme Bastos e Dér (2012), a partir dos trabalhos em grupos há uma complementação recíproca entre o par do eu e do outro. Analisando a atuação do professor P2 com a criança com TEA, percebemos que ele promove uma interação com o grupo, mostrando a todos os valores de cada um por meio da expressão individual. Há uma percepção de cada um e entre cada um deles também. O professor P2 também enfatiza a importância de grupos “pequenos”. De acordo com Thompson (2014, p.153), as crianças com TEA se sentem melhor em grupos pequenos, porque

diminui as chances de acontecer demandas sociais inesperadas, permitindo maior tranquilidade.

(...) eu não discrimino. O que os outros participam eu procuro sempre trazê-la para participar de atividades no quadro, brincadeiras, jogos, dinâmicas. Jogos da matemática que desenvolve o raciocínio lógico, leitura...também em voz alta que eu coloco para ela também se desenvolver. (P6)

Observando o professor (P6) lembramos Almeida (2012, p. 81) quando cita que “é dever da escola oferecer às crianças, sem discriminação, o que há de melhor na cultura”. Isso faz toda a diferença: não tratar diferente, respeitar os direitos de cada um e dar todas as oportunidades disponíveis para todos.

De acordo com Thompson (2011, p.150) a utilização de jogos ajuda a promover a interação em sala comum. Os alunos que possuem desenvolvimento típico ficam animados e estimulam o estudante com TEA a participar.

Através da explanação neste capítulo podemos perceber, a partir da inferência fenomenológica e da análise de conteúdo da fala dos professores conforme Bardin (2011), que conseguimos obter por meio das entrevistas de campo, diversas percepções do professor no que diz respeito a interação social dos alunos com TEA em classe comum, sendo essa considerada importante e passível de ser promovida através da ação mediadora do professor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar o sentido dado pelos professores acerca das interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala comum. Dentre os seus objetivos específicos constou-se: 1. Identificar a percepção de professores sobre a importância das interações sociais na vida escolar do aluno com TEA; 2. Descrever as estratégias de mediação utilizadas por professores para promover interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala comum; 3. Discutir, a partir da fala dos professores, que aspectos dificultam as interações sociais de alunos com TEA e seus pares em sala de aula comum.

Partindo da experiência pessoal da pesquisadora, como mãe de uma criança com TEA que vivencia a dificuldade de inserir e manter na escola esse filho, e norteada por uma grande curiosidade sobre a questão das interações sociais entre esses alunos com TEA, seus pares e professores é que a pesquisadora se lança no universo fenomenológico para tentar compreender o fenômeno da percepção docentes acerca das interações sociais, por meio de uma pesquisa qualitativa e de campo.

Acreditando, de acordo com Demo (1985), ser a pesquisa a atividade onde encontramos a realidade, e considerando que, segundo Bicudo (1999), a fenomenologia é apropriada à educação por trabalhar dentro dessa realidade, através das experiências de cada professor que fez parte da pesquisa como sujeitos, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas posteriormente.

A escolha por esse tipo de coleta de dados como entrevista semiestruturada, não foi ocasional, mas por pensar que “estas questões são utilizadas para reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto em estudo” (FLICK, 2009, p.149). As questões foram, assim, elaboradas de forma “intencional” com estudos e pesquisas, porém a entrevista não ficou presa, atrelada totalmente ao roteiro, mas possibilitou a ampliação e inserção de novas questões.

O campo de levantamento dos dados foi a cidade de Amargosa/BA, por ter sido *locus* da atuação profissional da pesquisadora e também porque a cidade possui um Centro de Formação de Professores, *campus* da UFRB.

Verificamos por meio da descrição do perfil dos docentes que fizeram parte da pesquisa que dos 13 participantes, 11 deles possuem graduação e os demais estão cursando, revelando que se trata de professores com uma formação desejável, conforme preconiza a legislação brasileira. Os professores entrevistados reconhecem a importância da inclusão para o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse processo de interação na escola, porém ratificam a necessidade a formação dos docentes e da reorganização da escola para receber esses alunos no que diz respeito a recursos estruturais, materiais e pessoal.

Apesar da complexidade do tema traremos uma reflexão feita com base no que foi coletado em campo analisando os resultados por categorias a partir da questão norteadora e dos objetivos propostos, segundo a análise de conteúdo definida por Bardin (2011).

Após análise das respostas, conseguimos obter cinco categorias por meio desse estudo com os seguintes resultados relevantes:

- I. Colaboração dos pares na interação social dos alunos com TEA. Segundo a percepção dos professores foi possível concluir que a escola é um recorte da sociedade, onde existem reações tanto de repulsa e quanto de aceitação das crianças com TEA devido às especificidades comportamentais (como morder, apertar e beliscar) e de linguagem que apresentam (ausência da fala). Diante dessa instabilidade em relação ao comportamento e outras questões de caráter fisiológico em sala regular, apontou-se com necessidade a presença do acompanhante especializado na escola, o que colabora para que a professora possa construir novas estratégias de mediação. Os professores revelaram também que há diferenças nas interações sociais dependendo do que chamaram de grau de comprometimento do TEA, nessa mesma categoria, muitos professores afirmaram haver sim interação no caso de TEA leve, mas também se cogitou as grandes dificuldades do TEA de grau de comprometimento severo, principalmente devido a não verbalização. Por fim os professores afirmaram que na Educação Infantil é mais fácil o estabelecimento da

interação social, pois nessa faixa etária a criança gosta de brincar, de ter amigos, o que favorece a inclusão de crianças com TEA. Por outro lado, no Ensino Fundamental I começam as competições e a criança já consegue avaliar se continua ou não brincando com aquele amigo, se é bom ou ruim para ele de acordo com os critérios que ele mesmo estabelece. Por fim, na adolescência o acolhimento é bem diverso, oscilando entre a colaboração e a repulsa. Isso acontece, pois nessa fase o adolescente busca seus grupos de afinidade.

II. Reciprocidade dos alunos com TEA das tentativas de interações social por pares. Em sua maioria os professores acharam positiva a interação com os pares porque se faz uso do afeto, fator indispensável nas interações sociais para o desenvolvimento da criança. Por outro lado também apareceu a percepção de que no caso do grau de comprometimento mais grave do TEA não se notava reciprocidade na interação social, ocorrendo situações onde o estudante se tornava disfuncional à turma. Nesses casos, todos os professores entendem que para o aluno com TEA com grau de comprometimento leve há uma boa reciprocidade nas interações sociais.

III. Dificuldades nas interações sociais. Essa categoria foi subdividida em duas subcategorias:

3.1. Entre docente e alunos com TEA. Nesses casos os docentes relataram que as dificuldades encontradas são: a falta de verbalização, a falta de acompanhante especializado para apoiar o aluno com TEA e colaborar na mediação da professora na classe.

3.2. Entre alunos com TEA e seus pares. Para os docentes a falta de verbalização, o isolamento e alguns comportamentos estereotipados são os principais dificultadores para o estabelecimento das interações dos alunos com TEA e seus pares.

IV. Resultados das interações sociais na vida escolar dos alunos com TEA. Os professores percebem como resultado das interações sociais o aprendizado, promovido por meio de estratégias adequadas e mediados de forma correta. Aqui se falou também sobre a importância da inclusão que possibilita ao aluno com TEA a oportunidade de aprender também por imitação. Através da observação do outro, a criança com TEA pode sim

aprender e ter uma vida escolar proveitosa. Outros professores também relataram que as interações são também muito importantes para os demais alunos, pois esses também aprendem conteúdos e novas formas de convivências.

V. Estratégias docentes utilizadas para promoção das interações sociais dos alunos com TEA. Dentre as estratégias citadas encontram-se desde a conscientização da turma sobre as necessidades educacionais especiais do colega, o uso de recursos de imagem para que as crianças com TEA façam sua leitura visual de forma objetiva, o uso de materiais concretos, o uso de recursos lúdicos como jogos, uso de rodinhas de conversas e estórias, vídeos, filmes e outros. Isso revela que os professores se mostraram como sujeitos ativos e comprometidos com a inclusão dos alunos com TEA, buscando estratégias para favorecer a interação social.

Diante de tudo o que foi visto, cabe ressaltar algo marcante na percepção dos docentes em relação à inclusão de alunos com TEA: o reconhecimento da necessidade de formação continuada do professor para favorecer as interações sociais por parte das crianças com TEA com esse professor e seus colegas. Esse reconhecimento indica que o conhecimento é finito e mutável.

Por outro lado, a partir das falas dos professores neste estudo, podemos agregar às estratégias de interações em salas de aula entre crianças com TEA e seus pares, a comunicação facilitada pelo uso de imagens, a utilização da ludicidade nas aulas em sala comum e a conscientização prévia dos pares das crianças com TEA para que a interação ocorra de forma amigável.

Com base no exposto, consideramos esta obra inacabada, não tendo a pretensão de ser única e imutável; pelo contrário, sugerimos a continuidade da mesma através da observação das interações sociais dos alunos com TEA em sala de aula e de outros estudos que aprofundem a questão da comunicação das crianças com TEA por meio de imagens, bem como enfatizem a proposta de formação de professores para trabalhar com a diversidade das necessidades especiais de alunos com TEA em sala comum. Consideramos também como relevantes estudos futuros sobre a percepção da família no contexto das interações sociais em sala de aula, relacionado ao desenvolvimento da criança com TEA.

Por fim, cabe relatar aqui que, por questões de tempo, esta pesquisa não conseguiu abranger os professores da zona rural da cidade de Amargosa, portanto sugerimos que outras pesquisas alcancem esses docentes.

Entretanto, pontua-se a importância deste estudo para a área da educação, considerando-a como significativa tanto no que diz respeito a professores que tenham estudantes com TEA na sala de aula, quanto para futuros pesquisadores sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorial. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014
- ARANHA, M.S.F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E.J. **Educação Especial: Temas atuais**. Marília: Unesp: Marília-Publicações, 2000.
- ARAÚJO, A.C.; NETO, F.L. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – O DSM – 5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. 2014, Vol. XVI, no. 1, 67 - 82
- ARAÚJO, Ceres Alves de. Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- ASSUMPÇÃO Jr. F.B; KUCZYNSKI. E, Raymond. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no Autismo Infantil. IN: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- BAGAILOLO. Leila; GUILHARDI. Cíntia; ROMANO. Claudia. Análise Aplicada do Comportamento - ABA. IN: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16,n. 2,p. 231-250, ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 dez. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS. Alice Beatriz B. Izique; DÉR. Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. IN: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- 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.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V., ESPÓSITO, V. H. C. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 12.764. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Ministério da Educação, Brasília, 2012.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. In: **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 dez. 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

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, 2016.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985

DICIONÁRIO do Aurélio Online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/autismo>> . Acesso em: 04 mar. 2017.

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

DÍAZ, Felix. Vygotsky e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed., revista e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 956.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Elias Costa. 3 ed. artmed bookman, 2009.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática

educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOLDSTEIN, A, I- Diferenças Individuais. In: PIACENTINI, Patrícia; GOLDSTEIN, Ariela; CAPELLI, Dawn. **Brincar é desenvolver**: um caminho para o mundo do autismo. Recife: Libertas, 2011.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento de cultura. São Paulo, Editora Perspectiva, 2001.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**[online]. 2006, vol.28, suppl.1, pp.s3-s11. ISSN 1516-4446.

LEMO, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 dez. 2016.

LEON, Viviane Costa de; OSÓRIO, Lavínia. O método TEACCH. IN: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5. ed. – Salvador : EDUFBA, 2013.

MACIEL, MM., and FILHO, APG. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 224-235. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books .

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis-RS :

Vozes, 2000;

NUNES, Débora Regina De Paula ; Azevedo, Mariana Queiroz Orrico de; Schimidt , Carlo (2013 set/dez). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Vol 26, Iss 47, Pp 557-572 (2013)

PIACENTINI, Patrícia; GOLDSTEIN, Ariela; CAPELLI, Dawn. **Brincar e desenvolver: um caminho para o mundo do autismo**. Recife: Libertas, 2011.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Formação de professores para inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

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

RIVIÉRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 3, p. 234-254.

_____. O desenvolvimento e a educação de crianças autistas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3. 1995.

RODRIGUES, J.M.C; SPENCER, ERIC. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RODRIGUES, O.M.; MARANHE, E.A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROSENBERG, Raymond. História do autismo no mundo. IN: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

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

SEIDL-DE-MOURA, M. L. Interações sociais e desenvolvimento. In: SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M. L. F.; PÊSSOA, L. F. (Org.). **Interação social e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2009. p. 19-36.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do Espectro do Autismo: Conceitos e generalidades. IN: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

THOMPSON, Travis. **Conversa Franca sobre autismo**: guia para pais e cuidadores. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA . Centro de Formação de Professores. Amargosa Cidade Jardim. Disponível em:
< <https://www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim>> Acesso em: 20/12/2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007

WALLON, H. (1945/1989). **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole.1989.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da criança**. 1ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) _____ para participar da pesquisa desenvolvida sob a responsabilidade da mestrandia Arlete de Brito Guimarães, vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da Profa. Dra. Susana Couto Pimentel.

Esta pesquisa objetiva analisar o sentido dado pelos professores acerca das interações sociais de alunos com transtorno do espectro autista e seus pares em sala de aula regular. Assim, destacamos que a sua participação é fundamental para entendermos como acontecem as interações sociais em sala de estudantes com TEA e, concomitantemente, para ampliar o conhecimento científico nesta área.

Esclarecemos que sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de permissão em entrevista com uso do recurso de áudio gravação de modo a permitir uma transcrição fidedigna das falas. A entrevista será realizada em momento considerado apropriado pelo Sr(a), portanto, tal atividade não trará prejuízos para as suas atividades laborais.

Destacamos que os resultados levantados serão transcritos, analisados e apresentados sem qualquer menção dos nomes dos (as) participantes, bem como ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Se depois de consentir com a sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Ratificamos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja qualquer dúvida ou preocupação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa por meio do seguinte endereço eletrônico: arleteguimaraes@gmail.com

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso desistir de participar a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da Pesquisadora

_____, ____/____/____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Formação Acadêmica?
2. Tempo de docência ?
3. Série em que atua :
4. Há quanto tempo trabalha com crianças com diagnóstico de TEA? Já atuou com outra necessidade especial? Qual (is)?
5. Como você se preparou para lidar com esses alunos na escola?
6. Como você avalia seu aluno com TEA com relação as interações sociais estabelecidas em sala de aula?
7. Como acontecem as interações desses alunos com você? Há dificuldades nesse processo? Quais?
8. Você considera importante o estabelecimento de interações sociais de estudantes com TEA e seus colegas? Por quê?
9. Como acontecem as interações desses alunos com os colegas? Você percebe dificuldades desse aluno para interagir com os colegas em sala de aula? Quais?
10. Que avaliação você faz das interações sociais com os colegas para o estudante com TEA? Existem impactos no desempenho escolar desses alunos com TEA?
11. Que estratégias você utiliza para promover a interação desses estudantes com seus colegas?
12. Que recursos você dispõe para facilitar as interações sociais em sala de aula, em que situações e para que são utilizados?
13. Como você percebe a relação dos colegas da sala para com esse aluno com autismo? Há tentativas de apoios?
14. Como esses apoios são recebidos pelos estudantes com autismo?
15. Qual o impacto dos apoios recebidos pelos estudantes com TEA no processo de aprendizagem desses alunos?

ANEXO A
AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



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

Salvador, 30 de agosto de 2016.

Prezados Senhores:

Apresentamos a V.Sas. **Arlete de Brito Guimarães**, matrícula 215115516, aluna regular do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada: "Crianças com Autismo na Rede Regular de Ensino: interações sociais e impactos no desempenho escolar", com o objetivo de analisar através do olhar do professor as interações sociais que acontecem em salas de escola de ensino regular onde estão inseridos alunos que estão dentro da classificação de transtorno do espectro autista.

Informamos que a realização dessa pesquisa é de fundamental importância para a construção da dissertação de Mestrado de Arlete de Brito Guimarães e que este projeto está sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Suzana Couto Pimentel.

Esperamos contar com sua colaboração no sentido de permitir o acesso da referida mestranda às informações, bem como autorizar o uso de equipamentos para fotografia e gravação das atividades.

Atenciosamente,



Jonei Cerqueira Barbosa
Vice-Coordenador

Prof. Dr. Jonei Cerqueira Barbosa
Vice-Coordenador
BBGE/FACED/UFBA