

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Paranaíba-MS

2019

LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo.

Paranaíba-MS

2019

S716m Souza, Luana Aparecida Martins de
A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com
Transtorno do Espectro Autista/ Luana Aparecida Martins de
Souza. – Paranaíba, MS: UEMS, 2019.
202f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.
Orientadora: Prof.^a Doracina Aparecida de Castro Araujo.

1. Inclusão Escolar 2. Transtorno do Espectro Autista 3. Arte
– Estudo e ensino 4. Mediação 5. Psicologia histórico-cultural I.
Araujo, Doracina Aparecida de Castro II. Título

CDD 23. ed. – 371.94

LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA

“A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista”

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 24 de maio de 2019.

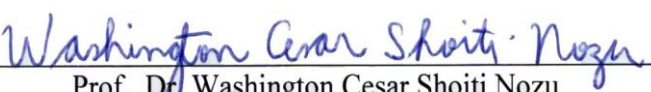
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Ao meu pai, Elzário Martins de Souza (*in memmorian*),
por ser meu anjo que cuida de
mim do mais alto dos céus,
por ser a luz que ilumina
meus passos nessa terra,
por ser a minha força
inabalável na luta
pelos meus sonhos.

À minha mãe, Leonilda Martins Lourenço de Souza,
por ser meu anjo que cuida
de mim nesta dimensão da vida,
por ser resiliência para
que eu pudesse entender que
mesmo diante de todas as
dificuldades da vida,
nunca podemos
perder a fé.

Ao meu noivo, Jorge Fernando dos S. Moura,
por compartilhar comigo
meus sonhos, minhas lutas,
minhas dificuldades e
ainda assim me amar.

A ‘Clara’ por ser a fonte
inspiradora deste estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a “minha fortaleza” e por “tornar possível o impossível”.

A Nossa Senhora Aparecida, por passar na minha frente “abrindo os meus caminhos”.

Ao meu pai Elzário, que embora os meus olhos não pudessem vê-lo, o meu coração nunca deixou de senti-lo; por sua serenidade sempre acalmar meu coração e por seu amor sempre me impulsionar a seguir em frente. Sou grata a Deus por permitir nossa comunhão espiritual, a qual é capaz de superar o plano material e imaterial.

A minha mãe Leonilda, meu exemplo de perseverança. A sua luta me encoraja a vencer cada obstáculo do meu caminho; a sua resiliência, me faz crer que sou capaz de me levantar, independente de quantas vezes eu vier a cair; e a sua fé me mostra a força de quem crê.

Ao meu noivo Jorge, pelas inúmeras atividades assumidas em meu lugar; pelas várias renúncias feitas para que eu pudesse me dedicar à realização deste sonho; por seu companheirismo e seu amor.

A minha estimada orientadora, Doracina Aparecida de Castro Araujo, por me orientar de modo tão nobre, tão assíduo, tão peculiar de uma professora de excelência. As palavras são incapazes de descrever o quão agradecida sou e serei eternamente pelo privilégio de contar com sua valiosa orientação.

À querida Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Rosa Santana, não só por ter me introduzido na perspectiva que norteará todo meu percurso científico ao longo da vida, mas por toda humildade com que compartilhou seus conhecimentos acerca da Psicologia Histórico-Cultural, em suas aulas e, especialmente, pelas suas contribuições na Banca de qualificação.

Ao Prof.^o Dr.^o Washington Cesar Shoiti Nozu, pelo olhar cuidadoso para com o meu estudo e pelas pontuais contribuições na Banca de qualificação, de grande importância para o aprimoramento do meu trabalho.

A toda minha família, tios, tias, primos, primas, madrinha e afilhados que amo de modo imensurável. Obrigada por sempre me apoiarem e por compreenderem a minha constante ausência ao longo desses anos, sempre torcendo e rogando a Deus por mim em vossas orações.

Aos amigos e atores da Cia Seis4uatro – Teatro Experimental: Leticia Mirelle, Patrícia Frehi, Rodrigo Struzanni e Sandro Santana. Amo cada um de vocês e agradeço por sempre compartilharem comigo dos meus sonhos.

À prezada Prof.^a Dr.^a Adriana Juliano Mendes de Campos, por seu grande incentivo para que eu ingressasse no Mestrado.

Aos estimados Danilo Pessopane, Sirlei Zambom e Tatiane Ramazzini, agradeço pelas palavras encorajadoras quando o Mestrado ainda parecia distante.

À equipe gestora, corpo docente e funcionários da escola na qual pude vivenciar um contexto educacional inclusivo que foi decisivo para o surgimento deste estudo. Agradeço não só por fazer parte desta equipe, mas por me ajudarem em tudo o que foi possível para que eu pudesse atingir este objetivo. De modo especial agradeço à querida Prof^a. Sandra Cardoso, por gentilmente compartilhar comigo seu notório conhecimento e experiência nas áreas da educação especial e inclusão escolar.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade do Noroeste Paulista onde esta pesquisa foi desenvolvida, ao Diretor da Educação Especial e aos professores de Arte que carinhosamente aceitaram participar deste estudo.

À UEMS, por ter me possibilitado o ingresso como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Universitária de Paranaíba, oportunidade em que eu pude me aproximar do universo acadêmico e estreitar os laços com a pesquisa científica, pois esse primeiro acesso foi extremamente importante.

Ao corpo docente do Mestrado em Educação, por todo conhecimento compartilhado, pelo ensino, pela aprendizagem e desenvolvimento mediados, e de modo especial à Prof.^a Dr.^a Estela Natalina Mantovani Bertolotti pelo acolhimento quando eu estava na condição de aluna especial e ao Prof.^o Dr.^o Diogo da Silva Roiz pelo incentivo para que eu pleiteasse uma vaga como aluna regular.

Aos amigos, amigas e colegas da VII Turma do Mestrado em Educação, agradeço pelas dicas compartilhadas, dúvidas esclarecidas, conversas informais nos corredores da Universidade. Levo cada um no coração e de modo especial à querida amiga Hebe Neiva, por ouvir os desabaços, acalmar os prantos e ser um ombro amigo nos momentos mais difíceis desse processo.

À Prof.^a. Me. Raquel Marques Ribeiro dos Santos, pela atenciosa supervisão durante o Estágio de Docência junto à disciplina Educação Especial do curso de Pedagogia da UEMS.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Educação, especialmente à Divaina Correa de Paula, por todas as gentilezas.

À Prof.^a. Me. Rose Mary Ferreira de Carvalho Leonel, querida revisadora, pelo carinho e cuidado na revisão dos meus textos.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Apoio aos Alunos de Pós-Graduação (PIBAP), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), pela concessão da Bolsa de Estudos.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma para que este sonho se tornasse realidade, a minha sincera gratidão.

“Mantenha seus pensamentos positivos, porque seus pensamentos tornam-se suas palavras. Mantenha suas palavras positivas, porque suas palavras tornam-se suas atitudes. Mantenha suas atitudes positivas, porque suas atitudes tornam-se seus hábitos. Mantenha seus hábitos positivos, porque seus hábitos tornam-se seus valores. Mantenha seus valores positivos, porque seus valores... Tornam-se seu destino” Mahatma Gandhi

SOUZA, Luana Aparecida Martins de. *A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista*. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

RESUMO

Este estudo apresenta a pesquisa de mestrado vinculada à linha de pesquisa Currículo, Formação Docente e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, sobre o tema Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse tema, presente na legislação brasileira sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, apresenta dentre seus princípios que os alunos com TEA, cujas habilidades comunicativas e interacionais são comprometidas, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, sejam inseridos no ensino regular por fazerem parte dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Para a inclusão de alunos com TEA ser efetivamente qualitativa, deve-se impulsionar seu desenvolvimento humano por meio da educação escolar. Nessa direção, tem-se na figura do professor de Arte um importante agente de mediação entre esse aluno e os processos psíquicos permeados pelo componente curricular. A partir dessas considerações, objetivou-se compreender a mediação realizada pelos professores de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA em uma rede municipal de ensino do Noroeste Paulista. Para tanto, propõe-se uma investigação com discussões teóricas sobre o Transtorno do Espectro Autista (KANNER, 1943; WING, 1981, 1988; SCHWARTZMAN, 2011a, 2011b, 2011c), A educação escolar e a criança com deficiência (VIGOTSKI, 1997; BARROCO, 2011, 2012), Ensino, aprendizagem, desenvolvimento e mediação sob o enfoque histórico-cultural (VIGOTSKI, 1979, 1997, 2007, 2008; MARTINS, 2010, 2013, 2016; DUARTE, 1996, 2008, 2009, 2013, 2016) e O ensino de Arte (BARBOSA, 1975, 1984). A abordagem qualitativa norteou as análises da pesquisa de campo, cujo instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada com quatro professores de Arte atuantes com alunos com TEA, cujos dados foram analisados com base no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Foi constatado que: a) o ensino de Arte é relevante para os alunos com TEA por impulsionar o desenvolvimento da criatividade, da percepção, da coordenação motora fina, da interação e da expressão; b) os conteúdos do componente curricular Arte podem contribuir para o desenvolvimento e potencialização das habilidades que precisam ser estimuladas em alunos com TEA; c) as práticas pedagógicas com melhores resultados em relação à inclusão, aprendizagem e desenvolvimento consideram a Zona de Desenvolvimento Iminente do aluno com TEA. Diante das peculiaridades do TEA e da singularidade de cada criança, o processo de mediação exige flexibilidade e tem um caráter ainda mais decisivo sobre o desenvolvimento desse aluno; no entanto, foi identificado que a maioria dos professores não se sente preparada para atuar com essa clientela e metade deles demonstrou falta de conhecimento acerca das características do TEA. Conclui-se que para a ocorrência de uma mediação intencionalmente planejada a fim de potencializar o desenvolvimento de crianças com TEA, tal como propõem os contributos da Psicologia Histórico-Cultural, a formação continuada com base nessa linha teórica muito contribuiria nesse cenário de inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Ensino de Arte. Mediação. Psicologia Histórico-Cultural.

SOUZA, Luana Aparecida Martins de. *A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista*. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

ABSTRACT

This study presents the master's research linked to the research line curriculum, teacher training and diversity, of the graduate program in education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), university unit of Paranaíba, on the topic Autistic Spectrum Disorder (ASD). This theme, present in the Brazilian legislation on special education in the inclusive perspective, presents among its principles that students with ASD, whose communicative and interactional skills are compromised, associated with restricted standards and Repetitive behaviors, interests and activities, are inserted in regular education for being part of the target public students of special Education (PAEE). For the inclusion of students with ASD to be effectively qualitative, human development should be boosted by means of school education. In this direction, the figure of the art teacher is an important agent of mediation between this student and the psychic processes permeated by the curricular component. Based on these considerations, the objective was to understand the mediation performed by the Art teachers from the early years of Elementary School, for the inclusion, learning and development of students with ASD in a Municipal School Network of the Northwestern Paulista. To this end, an investigation is proposed with theoretical discussions about Autism Spectrum Disorder (KANNER, 1943; WING, 1981, 1988; SCHWARTZMAN, 2011a, 2011b, 2011c), School Education and the Child with Disabilities (VIGOTSKI, 1997; BARROCO, 2011, 2012), Teaching, Learning, Development and Mediation under the Historical-Cultural approach (VIGOTSKI, 1979, 1997, 2007, 2008; MARTINS, 2010, 2013, 2016; DUARTE, 1996, 2008, 2009, 2013, 2016) and the Teaching of Art (BARBOSA, 1975, 1984). The qualitative approach guided the analysis of field research, whose instrument used for data collection was the semi-structured interview, performed with four Art teachers working with students with ASD, whose data were analyzed based on Theoretical framework of historical-Cultural psychology. It was found that: a) the teaching of art is relevant for students with ASD for boosting the development of creativity, perception, fine motor coordination, interaction and expression; b) The contents of the Art curricular component can contribute to the development and potentialization of the skills that need to be stimulated in students with ASD; c) Pedagogical practices with better results in relation to inclusion, learning and development consider the Development Zone Imminent of the student with ASD. Given the peculiarities of ASD and the uniqueness of each child, the mediation process requires flexibility and has an even more decisive character about the development of this student; However, it was identified that most teachers do not feel prepared to act with this clientele and half of them demonstrated lack of knowledge about the characteristics of ASD. It is concluded that for the occurrence of an intentionally planned mediation in order to potentialize the development of children with ASD, as proposed by the contributions of Historical-Cultural Psychology, the continued formation based on this theoretical line very would contribute to this school inclusion scenario.

Keywords: School Inclusion. Autistic Spectrum Disorder. Art Teaching. Mediation. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa do Estado de São Paulo	139
Figura 02: Quantitativo de alunos PAEE por especificidade na Educação Infantil.....	142
Figura 03: Quantitativo de alunos PAEE por especificidade no Ensino Fundamental I.....	142
Figura 04: Quantitativo de alunos PAEE por especificidade no Ensino Fundamental II.....	142
Figura 05: Quantitativo de alunos PAEE por especificidade na EJA.....	143
Figura 06: Total de alunos PAEE por especificidade na rede municipal de ensino.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: DSM - IV - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.....	41
Quadro 02: CID - 10 – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.....	42
Quadro 03: Critérios Diagnósticos A e B para Transtorno do Espectro Autista – DSM - 5...	44
Quadro 04: Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista – DSM - 5.....	45
Quadro 05: Critérios Diagnósticos A e B para Autismo Infantil – CID - 10.....	46
Quadro 06: Publicações sobre TEA selecionadas na Revista Brasileira de Educação Especial (2008-2017).....	92
Quadro 07: Publicações sobre TEA selecionadas na Revista Educação Especial (2008 a 2017).....	102
Quadro 08: Publicações sobre TEA selecionadas no Banco de Teses de Doutorado em Educação Especial– UFSCar – (2008 a 2017).....	112
Quadro 09: Publicações sobre TEA selecionadas no Banco de Dissertações do Mestrado em Educação Especial– UFSCar – (2008 a 2017)	115
Quadro 10: Publicações sobre TEA selecionadas no Banco de Teses de Doutorado em Educação – UNESP/Marília (2008 a 2017)	121
Quadro 11: Publicações sobre TEA selecionadas no Banco de Dissertações do Mestrado em Educação – UNESP/Marília (2008 a 2017)	123
Quadro 12: Publicações sobre TEA selecionadas no Banco de Trabalhos do GT 15 da ANPEd (2008 a 2017)	125
Quadro 13: Dados Pessoais dos Sujeitos da Pesquisa de Campo.....	145
Quadro 14: Dados do Perfil Docente dos Sujeitos da Pesquisa de Campo.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Publicações sobre TEA de acordo com os critérios estabelecidos, nos seguimentos analisados durante o período de 2008 a 2017.....	126
Tabela 02: Distribuição do total de alunos regularmente matriculados nesta rede municipal de ensino.....	141
Tabela 03: Informações sobre os alunos com TEA.....	144

LISTA DE SIGLAS

ABA - Análise do Comportamento Aplicada
ADI-R - Entrevista Diagnóstica de Autismo – Revisada
ADOS-G - Roteiro de Observação Diagnóstica de Autismo – Genérico
APA - Associação Americana de Psiquiatria
APAE - Associação dos Pais e Alunos Excepcionais
ATA - Escala de Avaliação de Traços Autísticos
AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAA - Comunicação Ampliada e Alternativa
CARS - Escala de Avaliação de Autismo Infantil
CID - Classificação Internacional de Doenças
CID - 8 - Classificação Internacional de Doenças, 8ª Edição
CID - 9 - Classificação Internacional de Doenças, 9ª Edição
CID - 10 - Classificação Internacional de Doenças, 10ª Edição
CFN - Currículo Funcional Natural
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DSM - III – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 3ª Edição
DSM -IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 4ª Edição
DSM - 5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais, 5ª Edição
EJA - Educação para Jovens e Adultos
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
GT 15 – Grupo de Trabalho em Educação Especial da ANPED
ICA - Inventário de Comportamentos Autísticos
IP - Intervenção Precoce
ITD - Instruções com Tentativas Discretas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M-CHAT - Adaptação Brasileira do Modified Checklist for Autism in Toddlers
MEC - Ministério da Educação
OMS - Organização Mundial da Saúde

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

PA1 - Professor de Arte 1

PA2 - Professora de Arte 2

PA3 - Professor de Arte 3

PA4 - Professora de Arte 4

PECs – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

PCNs - Arte – Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PIBAP - Programa Institucional de Bolsas de Apoio aos Alunos de Pós-Graduação

SCQ - Questionário de Comunicação Social

SME - Secretaria Municipal de Educação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Educação e Tratamento para Autistas e crianças com problemas relacionados à comunicação

TDI - Transtorno Desintegrativo da Infância

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TID - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

TIS - Terapia da Integração Sensorial

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): história, evolução e possibilidades.....	32
1.1 Breve histórico sobre o Autismo.....	34
1.2 Breve histórico sobre o Autismo na Classificação Internacional de Doenças (CID) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).....	38
1.3 Critérios Diagnósticos para TEA no DSM-5.....	43
1.4 Critérios Diagnósticos para Autismo Infantil/TID na CID-10.....	46
1.5 Outros Instrumentos Diagnósticos e de Triagem do TEA.....	48
1.5.1 Roteiro de Observação Diagnóstica de Autismo – Genérico (ADOS-G).....	50
1.5.2 Entrevista Diagnóstica de Autismo – Revisada (ADI –R).....	51
1.5.3 Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA).....	53
1.5.4 Inventário de Comportamentos Autísticos (ICA).....	55
1.5.5 Escala de Avaliação de Autismo Infantil (CARS).....	58
1.5.6 Questionário de Comunicação Social (SCQ).....	61
1.5.7 Adaptação Brasileira do Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT).....	63
1.6 Intervenção Precoce e Programas, Terapias e Métodos de Intervenção Psicoeducacional para indivíduos com TEA.....	65
1.6.1 Análise do Comportamento Aplicada (ABA).....	67
1.6.2 Educação e Tratamento para Autistas e crianças com problemas relacionados à comunicação (TEACCH).....	70
1.6.3 Currículo Funcional Natural (CFN).....	72
1.6.4 Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA).....	73
1.6.5 Terapia da Integração Sensorial (TIS).....	75
2. ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	78
2.1 Psicologia Histórico-Cultural: contribuições teóricas.....	80

2.1.1	Vigotski e a <i>Defectologia</i>	81
2.1.2	Educação Escolar e a Criança com Deficiência.....	85
2.1.3	Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento de Crianças com TEA	88
2.2	Publicações e pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista: análise a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.....	91
2.2.1	Artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (2008-2017).....	92
2.2.2	Artigos da Revista Educação Especial (2008-2017).....	102
2.2.3	Teses e dissertações da área da Educação Especial da UFSCar (2008-2017)...112	
2.2.4	Teses e dissertações da área da Educação da UNESP <i>campus</i> Marília (2008-2017).....	121
2.2.5	Artigos do GT 15 da ANPED (2008-2017).....	124
3.	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O COMPONENTE CURRICULAR	
	‘ARTE’	128
3.1	Um olhar ao componente curricular ‘Arte’	129
3.1.1	Arte e a Educação Escolar.....	130
3.1.2	Arte e Formação Humana.....	133
3.1.3	A Mediação em Arte.....	136
3.2	Panorama Geral da Pesquisa de Campo.....	138
3.2.1	Instrumento.....	139
3.2.2	Participantes e Local.....	139
3.2.3	Procedimentos.....	140
3.3	Discussões.....	140
3.3.1	Inclusão Escolar na rede municipal de ensino: breve panorama.....	141
3.3.2	Informações sobre os alunos com TEA na rede municipal de ensino.....	144
3.3.3	Perfil Docente dos Professores de Arte atuantes com alunos com TEA.....	144
3.3.4	Perfil do(a) aluno(a) com TEA.....	145
3.3.5	Professores de Arte e a Inclusão Escolar de alunos com TEA.....	152
3.3.6	Professores de Arte e a Mediação Pedagógica.....	155
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
	REFERÊNCIAS	175

ANEXO A: Parecer Consubstanciado da Plataforma Brasil.....	197
APÊNDICE A: Roteiro da Entrevista.....	200
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	202

INTRODUÇÃO

A arte, no processo criativo-fruitivo constitui fonte de humanização e educação do homem (PEIXOTO, 2003, p.94).

Este texto se constitui a partir do estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a mediação do professor de Arte para averiguação do papel formativo da arte no desenvolvimento humano de crianças com TEA, a fim de contribuir para a difusão do conhecimento nessas duas áreas específicas e para a minimização das lacunas sobre esta temática nas produções científicas publicadas no meio acadêmico nacional.

A minha¹ filiação a esta temática está relacionada à formação acadêmica e atuação profissional, pois sou licenciada em Educação Artística e atuo desde 2008 como professora de Arte na Educação Básica. Sempre acreditei que para uma educação verdadeiramente emancipatória e humanizadora a arte representaria um fator de relevância, pois sob a luz dos pressupostos histórico-culturais, considerar o estímulo que este componente curricular proporciona ao desenvolvimento da capacidade criativa, do pensamento mais elaborado, da percepção e da imaginação, sem dúvida, é impulsionar o psiquismo humano.

Importante destacar que na Psicologia Histórico-Cultural, “[...] a criança que, ao desenhar, capta e transmite com facilidade e correção as particularidades dos objetos e dos fenômenos reais tem maiores possibilidades de criar e dar forma a sua ideia criativa” (MUKHINA, 1996, p.57).

De acordo com Peixoto (2003), a arte enquanto produção humana é completa e complexa, pois requer as qualidades mais refinadas do homem. Primeiro, pela elaboração de certa compreensão do mundo e a abstração para tomá-la como conteúdo da obra. Segundo, pela capacidade de criação, que envolve uma tríade de ações basilares: projetar mentalmente o produto final, a busca por meios significativos e verdadeiros para sua elaboração e a concretização do planejado num processo altamente dinâmico, ou seja, “[...] a dialética da práxis humana em toda a sua completude” (PEIXOTO, 2003, p. 53).

A problemática de estudo aqui proposta emergiu no ano de 2016, quando, após tomar posse do meu primeiro cargo efetivo como professora de Arte de uma rede municipal de ensino do Noroeste Paulista, passei a integrar o corpo docente de uma escola de Ensino

¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular quando a referência for sobre a pesquisadora.

Fundamental I que contava com um número de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) bastante expressivo. Tal fato me possibilitou vivenciar o processo de inclusão escolar com mais proximidade; participar de um trabalho colaborativo entre Ensino Comum e Educação Especial e transformar minhas práticas pedagógicas em práticas inclusivas.

A vivência docente nesta escola me oportunizou atuar com uma aluna com TEA em uma das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e desde as primeiras aulas de Arte essa aluna me chamava muito atenção, não só por seu entusiasmo nas aulas práticas, mas pelos traços de seus desenhos - que demonstravam uma singularidade estética e imaginativa que eu não havia observado em crianças. Com o passar do tempo, comecei a perceber que em muitas de suas criações artísticas ela introduzia figuras de seus personagens preferidos, o que me permitia concluir que por meio da arte era possível compreender como essa criança percebia, sentia e interagia com o mundo no qual vivia. E assim, a forma com que Clara² se expressava através da arte e se relacionava com o fazer artístico, me deixava realmente cativada.

“Autismo Leve a Moderado” era a descrição que continha em seu laudo clínico e que talvez pudesse justificar tamanha peculiaridade visual em seus desenhos, que repetiam demasiadamente um único personagem. Ao considerar que indivíduos com esse transtorno apresentam *deficits* na comunicação e na socialização, associados a padrões comportamentais restritos e repetitivos de interesses e atividades, Schwartzman (2011a, p. 37) explica que:

O autismo é considerado, atualmente, um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definidas de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas de interação social, da comunicação e do comportamento.

O convívio com o autismo proporcionado por essa aluna me trouxe a motivação que necessitaria para investigar sobre a mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com TEA e dessa forma verificar o impacto da arte no desenvolvimento de crianças com esse transtorno. Confesso que jamais imaginei ser uma pesquisadora desse assunto.

Porém, assim como o psiquiatra Léo Kanner (1969) relatou que não saiu de seu caminho para encontrar o Autismo, tampouco procurou por ele, apenas observou certa quantidade de crianças que o impressionavam por suas características formadoras de uma

² Clara é o nome fictício desta aluna, cuja trajetória de inclusão escolar e como o desenho pode contribuir para o sucesso de sua aprendizagem foi discutido em um artigo científico, que no momento aguarda aprovação para publicação em revista científica nacional.

síndrome única e resolveu discutir isso num artigo, abrindo os caminhos para inúmeros outros estudos, também não saí de meu caminho para me deparar com o transtorno autístico, sequer o idealizava como uma das temáticas a serem abordadas em minha pesquisa de Mestrado, mas me senti fascinada com os desafios e as possibilidades que a vivência tão singular como professora de Arte dessa aluna vinha me permitindo.

Com esse anseio, comecei a procurar publicações científicas que discutissem esse assunto para que eu pudesse aprofundar meus conhecimentos acerca do ensino de Arte para crianças com TEA e então evidenciei o quão escassos eram os estudos nessa área. Paralelo a isso, naquele mesmo ano verifiquei junto àquela Secretaria Municipal de Educação, que havia um número significativo de matrículas de alunos com o diagnóstico de TEA, e de um total de 6.050 alunos do Ensino Fundamental, 101 pertenciam ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), dentre os quais 8 com TEA.

Embora tenhamos percebido que o número de crianças com esse diagnóstico tem se tornado mais frequente do que em anos anteriores, é preciso entender que “[...] este crescimento provavelmente vem acontecendo devido às mudanças nos conceitos e definições, somadas à maior conscientização da comunidade e inclusive dos próprios profissionais sobre tais transtornos” (PAULA *et al.*, 2011, p. 156).

Segundo dados do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC/INEP), o contexto escolar brasileiro apresenta um significativo avanço em relação à inclusão escolar de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Superdotação/Altas Habilidades, enquanto PAEE, com um crescimento de 381% nas matrículas em classes comuns do ensino regular de 2003 a 2015. Em relação às matrículas de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento nas classes comuns do ensino regular foi constatado um crescimento de 56%, passando de 53.859 estudantes em 2009 para 84.012 em 2015. (BRASIL, 2016a).

No grupo que compõe os Transtornos Globais do Desenvolvimento, enquadram-se os transtornos autísticos; logo, a quantidade de matrículas de crianças com TEA em escolas regulares é cada vez mais expressivo. O Autismo tanto se enquadra no TEA, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM - 5 (APA, 2014) como no TGD, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, o CID-10 (OMS, 1997). O primeiro é uma classificação internacionalmente prevista, elaborado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), prevê

que o TEA é um grupo composto por Autismo Infantil, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento.

O segundo, além do Autismo Infantil, cita Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hiperatividade associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento, sob o código F.84 como os TGD. Importante destacar que não são todos os transtornos enquadrados nos TGD que pertencem ao espectro autístico.

Tanto o TEA no DSM - 5 como os transtornos autísticos especificados no TGD na CID - 10 têm como base os comportamentos descritos por Kanner (1943), e embora recebam nomenclaturas diferentes, se referem ao mesmo transtorno autístico. Porém no TEA, de acordo com Araújo,

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são caracterizados na CID – 10 por anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação pe por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Indivíduos com TEA seguem trajetos de desenvolvimento com aspectos comuns em sua atipia, mas também com aspectos bastante singulares, próprios de cada experiência de vida (ARAÚJO, 2011, p. 173).

Embora Gatinno (2015) coloque que a CID-10 é a classificação adotada para as políticas públicas de saúde e educação do Brasil, ressalto que na condução deste trabalho foi utilizado o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) por ser a terminologia prevista na quinta edição do DSM publicada em 2014, o documento mais recente revisado e publicado sobre esse assunto.

Para Schwartzman (2011a), o interesse por este tema tem se tornado cada vez mais expressivo devido a suspeita de que o número de pessoas com esse diagnóstico estaria aumentando de forma tão surpreendente que levaria à hipótese de que estaríamos vivendo uma “epidemia de autismo”. Em suas palavras:

A prevalência estimada em 1988 por Bryson *et al.* foi de 10:10.000, com relação de quatro meninos para uma menina. Em 1989, Ritvo *et al.* encontraram prevalência de 4:10.000. Apesar de ser considerada por muito tempo como uma condição rara, estudos recentes apontam para prevalência de no mínimo 6-7: 1.000 crianças, o que indica um número bastante superior aos anteriormente publicados (SCHWARTZMAN, 2011a, p. 40).

Por meio do levantamento de dados realizado na referida rede municipal de ensino e a verificação do significativo número de alunos com transtorno autístico matriculados na

Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aflorou em mim a curiosidade em conhecer as vivências dos demais professores de Arte, que como eu, atuavam com essas crianças em classes comuns.

Diante disso, apresentamos como objetivo geral: compreender a mediação realizada pelos professores de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA em uma rede municipal de ensino do Noroeste Paulista. Como objetivos específicos, buscamos: identificar fatores que contribuem na mediação dos professores de Arte com os alunos com TEA, a fim de compreender como esse processo de inclusão tem ocorrido nas escolas comuns; e verificar a importância dada pelos professores de Arte aos conteúdos curriculares trabalhados para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TEA, para contribuir no desenvolvimento e na potencialização de suas habilidades e, assim poderem ampliar suas conquistas no processo educacional.

Propomos ainda: analisar as adaptações curriculares, metodologias, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem que apresentam melhores resultados para participação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA, a fim de propor alternativas para o desenvolvimento desses alunos em diferentes espaços escolares e sociais; e descobrir a partir do desenvolvimento das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), realizadas com alunos com TEA, como eles vivenciam as atividades de Arte, a fim de contribuir para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Arte no cotidiano escolar.

Aprovado no Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul sob o parecer nº 2.713.641, em 14 de junho de 2018, (ANEXO A), este estudo apresenta uma pesquisa de campo, que tem como instrumento para a coleta de dados com os sujeitos a entrevista semiestruturada, cujos dados foram analisados com base no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, numa abordagem qualitativa.

De acordo com Manzini (2012), esse tipo de entrevista parte de um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica, que neste estudo são os professores de Arte. A respeito da abordagem, “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). Nessa perspectiva, além de conhecermos

as opiniões das pessoas sobre determinado tema, buscamos entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo, para assim compreendermos de que perspectiva o sujeito fala. (FRASER; GODIM, 2004)

Para Cruz Neto (1992, p. 53) “[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também criar conhecimento, partindo da realidade presente no campo” e “a entrevista é o procedimento mais usual do trabalho de campo” (CRUZ NETO, 1992, p. 57). Apoiadas em Manzini (2004, p. 9), entendemos que

A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Nesta direção, acreditamos que esse instrumento de coleta de dados possibilita uma relação mais estreita com o participante e assim viabiliza maior aproximação com o fenômeno a ser estudado. Ao seguirmos a abordagem qualitativa, nos reportamos a Duarte (2002, p. 151), quando afirma que “Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem”.

Ao escolhermos os professores de Arte como sujeitos da pesquisa de campo, entendemos que esses profissionais são os protagonistas da mediação entre conhecimento/produção/vivência artística e aluno, pois sustentadas na perspectiva Histórico-Cultural assimilamos que a Arte, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, é fator de extrema importância para a promoção do psiquismo humano que, enquanto “[...] sistema interfuncional abarca processos funcionais como a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos” (SACCOMANI, 2016, p.68).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, a educação artística propicia o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas pelo próprio aluno, como pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997).

A relevância desse componente curricular no ensino básico foi verificada por Barboza e Coutinho (2009), ao afirmarem que essa é uma linguagem aguçadora de sentidos, transmissora de significados que não poderiam ser repassados por nenhum outro tipo de linguagem e enfatizam que por meio dessa disciplina é possível desenvolver a percepção e a

imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica a ponto de mudar a realidade observada.

Ao propiciar ao aluno a apropriação das produções artísticas e culturais mais elevadas do homem, a arte também o coloca na condição de artista de suas próprias criações. Para Duarte e Assumpção (2016), uma obra de arte torna objetiva a subjetividade humana por meio da expressão de sentimentos, o que incide sobre a consciência e assim produz efeitos sobre a maneira como os indivíduos se relacionam afetiva e cognoscitivamente com a realidade do homem. “A arte constrói seu reflexo de modo a proporcionar a cada indivíduo uma relação consciente com aquilo que o caracteriza e o faz sentir parte do gênero humano” (DUARTE; ASSUMPÇÃO, 2016, p.212).

Ao ressaltar que o ensino é fonte de desenvolvimento, Saccomani (2016) coloca que cabe ao professor a direção do trabalho educativo, que tem como objetivo desvelar e trabalhar as potencialidades infantis. Diante da variedade de dimensões que a arte propicia ao desenvolvimento do aluno, deve esse professor conhecer e considerar suas características, para então organizar as melhores práticas pedagógicas e intervir de forma mais eficaz. Conforme assinala Barbosa (1975, p. 106):

O professor precisa estar preparado para demonstrar teórica e empiricamente as evidências desse múltiplo desenvolvimento, assim como precisa entender o perceber, o pensar, o sentir e a atividade representativa de seus alunos, para o propósito de deliberadamente organizar o ensino e a aprendizagem da arte.

Reily (2008) defende que é necessário os cursos superiores de formação de professores de Arte alcançarem parâmetros inclusivos, o que implica em critérios curriculares diferenciados, que contemplem a consciência sobre a diversidade e a inclusão, já que essa disciplina é de suma importância dentro do processo escolar e o professor precisa estar preparado para lidar com essa heterogeneidade de forma instigadora.

Por considerarmos que a educação escolar impulsiona caminhos para o desenvolvimento, o qual não decorre de qualquer tipo de ensino, mas sim daquele que é organizado e planejado para esse fim (SACCOMANI, 2016), entendemos que tal assertiva corrobora as colocações propostas por Fonseca e Ciola (2016) quando afirmam que os mecanismos de ensino aos indivíduos com TEA precisam ser diferenciados para gerar efeitos satisfatórios, produtivos e funcionais, e para tanto são necessários recursos e metodologias específicas.

Esses mesmos apontamentos podem ser constatados nas proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), cujo Artigo 59 prevê que os

sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Nesta mesma direção, destacamos a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei 12.764/2012, que em seu inciso II afirma que o indivíduo nessa condição é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais; portanto, além de ter assegurado os mesmos direitos previstos ao PAEE, passa a ter também aqueles previstos nessa legislação específica aos indivíduos com TEA. Entre outros direitos estão assegurados: vida digna; livre desenvolvimento da personalidade; acesso às ações e serviços de saúde, como diagnóstico precoce, mesmo que não seja definitivo e atendimento multiprofissional; acesso à educação, ao ensino profissionalizante e ao mercado de trabalho (BRASIL, 2012).

Sem dúvida, aos indivíduos com TEA a conquista de uma legislação própria é mais do que uma vitória, é uma reafirmação dos seus direitos humanos. Outro grande avanço previsto neste dispositivo legal é que, em caso de comprovada necessidade, aos educandos com TEA incluídos em classes comuns do ensino regular é previsto o direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Conforme a Nota Técnica nº 24 de 2013, que prevê orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei 12.764/2012, é estabelecido que o aluno com TEA incluído no ensino comum conte com um profissional de apoio, cujo objetivo é auxiliar a sua acessibilidade, as comunicações e a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2013). De acordo com a Nota Técnica nº24/2013

A organização dos serviços de apoio deve ser prevista pelos sistemas de ensino, considerando que os estudantes com transtorno do espectro autista devem ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que considere suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. No processo de inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista é fundamental a articulação entre o ensino comum, os demais serviços e atividades da escola e o atendimento educacional especializado – AEE.

Não basta incluir o aluno com TEA no ensino comum; é preciso uma reestruturação do sistema de ensino no que se refere ao ambiente, aos recursos humanos, às práticas pedagógicas e a todo e qualquer fator que possa favorecer o desenvolvimento das suas habilidades e de suas potencialidades.

Diante disso, pensar no desenvolvimento máximo de crianças com TEA nos remete aos pressupostos defendidos pela Psicologia Histórico-Cultural, pois sustentadas nessa perspectiva entendemos que a deficiência não pode ser vista por um ângulo biológico, pois segundo Chiote (2013, p.39), com base na obra de Vigotski:

[...] a deficiência em si não traça o destino da criança, e sim mostra como ela é significada pelos lugares que ocupa. A criança deficiente pode ocupar lugares que a privam do desenvolvimento cultural, que acarretam consequências secundárias, que não são da deficiência em si, mas de origem social, em um desenvolvimento cultural incompleto.

Embasadas nessa proposição compreendemos a inclusão escolar em seus aspectos mais desenvolventes do que apenas ao acesso à instituição escolar comum, pois pensar a inclusão escolar de indivíduos com TEA, enquanto pessoas com deficiência, não pode limitar-se ao ato de incluir no sentido de integrar, mas no sentido de propiciar a esse educando possibilidades qualitativas que impulsionem o seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo e de todas as demais funções que o constituem como ser humano.

Fonseca e Ciola (2016), com base nos pressupostos do TEACCH³, afirmam que a mediação do professor é bastante significativa para o êxito do desenvolvimento da criança autista, por isso deverá estar apto para sistematizar e organizar os métodos de ensino, pois as dificuldades de recepção da linguagem prejudicam a compreensão do aluno. Importante ressaltar que instruções para as tarefas, uso de dicas e reforços devem ser planejados a fim de propiciar experiências de sucesso ao educando.

Diante disso, compreender a mediação do professor do componente curricular Arte a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, enquanto aporte teórico que norteia a realização deste estudo, representa identificar no docente um mediador entre o aluno com TEA e os processos criativos vivenciados nas aulas de Arte e o reconhecimento de que essa atuação é relevante ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores possibilitado por meio do fazer artístico.

Para Mukhina (1996) o desenvolvimento psíquico da criança ocorre por meio do processo de internalização, da assimilação de ações dirigidas sob a orientação do adulto que aperfeiçoa as ações psíquicas internas e impulsiona o progresso psíquico, pois as qualidades psíquicas não surgem de forma espontânea, mas sim por meio da educação e instrução que se apoia nas atividades da criança. Em relação à atuação do adulto nas atividades da criança foi

³ TEACCH é o Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children criado na Universidade da Carolina da Norte por Eric Schopler e colaboradores em 1971 (FONSECA; CIOLA, 2016).

utilizado neste estudo o termo “mediação”, conceito proposto por Vigotski referente à interposição que prova transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento (MARTINS; RABATINI, 2011).

Na Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase na obra de Vigotski⁴, as situações de ensino e aprendizagem são basilares para o impulso da zona de desenvolvimento iminente⁵ dos alunos, tal como se observa a seguir:

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem não deve orientar-se pelas demandas espontâneas do sujeito e nem deve manter-se à espera de uma maturidade biológica que possibilite aprender. Ao contrário, o ensino deve tomar como ponto de partida a zona de desenvolvimento próximo⁶ e transformá-la em desenvolvimento real, qualificando a aprendizagem como aquela que vai possibilitar a efetivação das funções psicológicas superiores como funções internalizadas, ou seja, funções intrapsíquicas que assim se constituíram a partir de funções intersíquicas (MARSIGLIA, 2010, p.101-102).

Para a autora, seguindo-se a direção da Psicologia Histórico-Cultural, o ambiente escolar é essencial para o processo de formação infantil, pois a escola tem potencial para exercer sobre a criança papel de destaque em sua formação intelectual. Esse mesmo posicionamento vemos em Francioli (2010), ao enfatizar que segundo a Psicologia Histórico-Cultural a criança deve ser ensinada de maneira sistematizada, e somente na escola isso ocorre. “Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação [...]” (VIGOTSKY, 2001, p.331 *apud* FRANCIOLI, 2010, p.155).

Conforme Vygotski (1997), a criança cujo desenvolvimento está comprometido por algum *deficit* não é necessariamente menos desenvolvida que seus pares normais, mas sim uma criança que se desenvolve de outra forma, pois as mesmas leis que regem o desenvolvimento dos sujeitos normais, regem também o daqueles que apresentam desenvolvimento atípico.

Diante do princípio básico da educação inclusiva, que pressupõe que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças (BRASIL, 2008), cabe às escolas reconhecerem e responderem às diversas necessidades dos alunos, para

⁴ Vigoskii, Vigotski, Vigotsky ou Vygotski são sobrenomes transliterados de Lev Semenovitch. Neste texto utilizaremos a grafia Vigotski ou a forma utilizada conforme os textos citados.

⁵ De acordo com Prestes (2010) a Zona de Desenvolvimento Iminente retrata o que a criança é capaz de realizar se contar com uma colaboração.

⁶ Zona de Desenvolvimento Próximo ou Zona de Desenvolvimento Proximal equivalem ao que Prestes (2010) chama de ‘Zona de Desenvolvimento Iminente’.

dessa forma assegurar um ensino de qualidade a todos (MENDES, 2002). Nessa perspectiva, o professor precisa não apenas privilegiar situações de aprendizagem que atendam as particularidades do aluno com TEA, mas que também ofereçam a possibilidade de potencializar seu desenvolvimento junto aos seus pares. Para Baptista (2006), as práticas educativas inclusivas precisam explorar novas possibilidades de intervenção pedagógica e devem fomentar as experiências de aprendizagem do PAEE juntamente aos demais alunos da classe.

Considero que o debate sobre a inclusão tenha como uma de suas vantagens o destaque de novas possibilidades para a intervenção educativa, em sentido amplo. O encontro com os sujeitos considerados “anormais” deveria ser potencializador de uma análise que coloca em destaque as relações e a necessária implicação dos sujeitos e das instituições na produção contínua de novas “desvantagens” (e de possíveis experiências de aprendizagem). É justamente esse movimento de colocar-se em questão um dos pontos-chave para a análise que contextualiza, inclui e redimensiona as nossas posições. (BAPTISTA, 2006, p.91).

O processo de inclusão escolar proporciona aos alunos sem deficiência o reconhecimento das diferenças humanas e a valorização das relações sociais vivenciadas junto aos alunos PAEE. Assim, num contexto escolar que explore as possibilidades apresentadas pela diversidade, todos os alunos podem ser beneficiados. Para Stainback e Stainback (1999), o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência, entre outras oportunidades, a de aprenderem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”, assim como tem a mesma importância aos seus pares e professores aprenderem como agir e interagir com eles.

Torres Gonzáles (2002) afirma que pensar a educação para todos sugere atender as necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos, com consciência das especificidades de cada um, o que significa utilizar estratégias diversas de modo a atender/satisfazer as diferenças que cada sujeito apresenta durante o seu processo de aprendizagem. Na inclusão escolar o aluno PAEE precisa ser valorizado pelas suas capacidades e ter sua singularidade considerada, pois dessa forma o processo de ensino e aprendizagem favorecerá seu desenvolvimento de forma mais eficiente.

De acordo com apontamentos de Chiote (2013), incluir uma criança com TEA no ensino comum vai além da ideia de simplesmente colocá-la em uma sala de aula comum; é preciso oportunizar o seu acesso às aprendizagens significativas, investir em suas potencialidades, considerar sua singularidade e viabilizar a sua constituição enquanto sujeito que além de participar de um grupo social, é capaz de se desenvolver com ele e a partir dele.

Ao considerar o desenvolvimento da criança a partir de sua participação em um grupo social, novamente vamos aos estudos de Vigotski (2007), autor da premissa de que o desenvolvimento humano se dá por meio de um processo de apropriação da cultura, no qual o sujeito se desenvolve a partir das relações inter e intrapessoais, quando a mediação se apresenta como um importante aspecto. Orrú (2010) aponta as contribuições da abordagem vigotskiana na educação de alunos com autismo, pois nesse enfoque as relações sociais são privilegiadas, e o próprio ambiente contribui para que o aluno se desenvolva, bem como a sua interação com outros colegas sem o TEA.

De forma articulada o pensamento proposto nesta pesquisa se baseia em três temáticas basilares: a) Apresentar o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA); b) Discutir sobre o ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA e c) Compreender a mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com TEA. Para tanto, algumas questões foram levantadas: 1) Qual a percepção dos professores de Arte sobre a inclusão de alunos com TEA? 2) Quais as necessidades e dificuldades dos professores de Arte atuantes com alunos com TEA? 3) Existem práticas pedagógicas favorecedoras à aprendizagem dos alunos com TEA? 4) Como é a vivência dos alunos com TEA com o fazer artístico? 5) Qual a relevância do componente curricular ‘Arte’ para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com TEA?

Para responder as questões propostas, este texto foi organizado em três capítulos. O primeiro sob o título **O Transtorno do Espectro Autista (TEA): história, evolução e possibilidades** apresenta uma revisão bibliográfica que traça historicamente a evolução do Autismo ao Transtorno do Espectro Autista, descreve o que é esse transtorno segundo os imprescindíveis manuais diagnósticos, aponta suas características segundo os principais instrumentos de triagem do Autismo, com destaque para a importância da intervenção precoce, por meio dos mais relevantes programas, terapias e métodos de intervenção psicoeducacional aos indivíduos com TEA.

O segundo capítulo, intitulado **Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista à luz da Perspectiva Histórico-Cultural** lança um olhar às contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque aos pressupostos vigotskianos acerca da educação escolar e a criança com deficiência e realizamos um levantamento e revisão bibliográfica, que apresenta um estudo delimitado sob o eixo ensino, aprendizagem e desenvolvimento de indivíduos com TEA em dissertações e teses da área da Educação da UFSCar e UNESP de Marília; nos artigos da Revista Brasileira de Educação Especial e da Revista de Educação Especial e também nos artigos publicados no

Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT 15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do período de dez anos (2008 -2017).

O terceiro capítulo, intitulado **O Transtorno do Espectro Autista e o Componente Curricular ‘Arte’** ainda sob a égide da Psicologia Histórico-Cultural, promove algumas reflexões acerca da arte na formação humana e na educação escolar e, assim, investiga como a mediação dos professores de Arte atuantes com alunos com TEA correspondem às especificidades desses educandos e estimulam a ZDI e, conseqüentemente, as habilidades que precisam ser estimuladas. Assim, apresentamos os dados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada juntos aos professores de Arte atuantes com alunos com TEA em Escolas Municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano em uma rede municipal de Ensino do Noroeste Paulista.

Nas considerações finais, realizamos uma síntese dos resultados obtidos com o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos as conclusões das questões de estudo aqui investigadas, de modo que ao encerrarmos a discussão aqui proposta, abrimos novos caminhos a serem percorridos por pesquisadores acerca de assuntos relacionados a esta temática.

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): história, evolução e possibilidades.

*Eu sei que você e eu nunca fomos iguais.
E eu costumava olhar para as estrelas à noite
E queria saber de qual delas eu vim
Porque eu pareço ser parte de outro mundo
E eu nunca saberei do que ele é feito.
A não ser que você me construa uma ponte,
Construa-se uma ponte,
Construa-me uma ponte de amor [...].
(MCKEAN, 1994, Autista, 28 anos, escritor).*

As características autísticas englobam *deficits* nas áreas social, comunicativa e comportamental, e seus comprometimentos sociais se apresentam por meio de falha no contato visual nas interações sociais e no desenvolvimento de interações com crianças da mesma idade, além de falta de reciprocidade sócio emocional e ausência de procura espontânea de compartilhamento de prazer (GILLBERG, 2005), o que é corroborado na epígrafe desse escritor Autista (MCKEAN, 1994, *apud* ROSENBERG, 2011).

Em relação à área da comunicação, se manifesta por meio da ausência de linguagem falada, falha em manter conversação, discurso repetitivo, inclusive a ecolalia e a escassez de brincadeiras sociais. E quanto às dificuldades comportamentais, essas são demonstradas mediante preocupação circunscrita a um interesse específico, dependência compulsiva de rotinas, estereotípias motoras e atenção às partes de objetos (APA, 2014).

Diante dessa diversidade de características comportamentais e dificuldades frente ao convívio social, o TEA não envolve apenas os indivíduos com esse diagnóstico, mas também mães, pais, irmãos, professores, colegas de classe e todos aqueles que convivem direta e indiretamente com esse transtorno, o qual, em decorrência dos anseios por ele causados, pode trazer à tona os medos, os preconceitos e os desconfortos.

Provavelmente esses sentimentos negativos não aconteçam pelo espectro autístico em si, mas porque a sociedade, embora se encontre no século XXI, diante de tamanha globalização e tecnologia, as quais possibilitam a interação entre pessoas de todos os lugares do mundo, ainda vive à mercê dos mitos e tabus e não tem habilidade para tratar os indivíduos com a marca do autismo, seja pela insegurança em propor uma aproximação e não ter reciprocidade; em tentar se comunicar e não ser compreendido; em querer contribuir para minimizar as dificuldades do indivíduo atingido, mas não conhecer o modo mais eficiente para isso; enfim, pela insegurança em não saber como demonstrar o afeto, o carinho e o amor.

Porém buscar a compreensão do que é o TEA não garante uma convivência bem sucedida e tampouco o respeito às diferenças do outro. É preciso antes de tudo acabar com o preconceito e estar aberto para um olhar pautado na igualdade e no amor. Como pontua Orrú (2012), um diagnóstico não pode ser capaz de rotular uma pessoa; afinal, antes de ser autista, o indivíduo é o Pedro, a Maria, a Gabriela, ou seja, um ser humano como qualquer outro, que não pode ser inferiorizado pela sua condição.

Em relação ao TEA, para superar esses sentimentos de medo e angústia que muitas vezes estão enraizados no inconsciente humano com base no senso empírico, é preciso estar aberto à possibilidade de uma nova consciência e à capacidade de enxergar além das estereotípias; ouvir além da ecolalia; amar além dos *deficits*, valorizar as potencialidades; não se focar nas habilidades comprometidas, mas naquelas que podem ser desenvolvidas.

É preciso entender que o indivíduo com diagnóstico autístico não precisará ter sua condição anulada para então ser amado e compreendido; pelo contrário, é exatamente pela sua singularidade que deve ser aceito e respeitado, pois tratar a pessoa com qualquer tipo de deficiência significa tratá-la como ser humano, olhá-la além da deficiência, ser capaz de enxergar a pessoa que existe apesar das limitações verbais, motoras ou comportamentais, conforme ressalta Le Blanc (1990).

Suplino (2005) afirma que embora tenha sido descrito há mais de seis décadas, o autismo ainda é desconhecido por grande parte da população brasileira, inclusive educadores, que apesar de terem ouvido falar desse transtorno, ainda não estão familiarizados com suas principais características. Diante dessas considerações, busca-se realizar um estudo que minimize os anseios, as dúvidas e a falta de conhecimento acerca do TEA.

Este capítulo contribui para uma compreensão mais ampla acerca da condição autística, um transtorno do neurodesenvolvimento⁷ que não tem cura, pois é um traço do indivíduo, uma característica que o acompanhará pelo percurso da vida; não tem medicação própria, pois mesmo que se tenha um padrão comportamental típico do TEA, há grande variação de um indivíduo para o outro; logo, a medicação é indicada de acordo com o comportamento apresentado, porém quando diagnosticado precocemente e se contar com acompanhamento multiprofissional a partir de estratégias psicoeducacionais de intervenção, pode apresentar avanços muito positivos nas habilidades comprometidas e assim proporcionar melhor qualidade de vida.

⁷ De acordo com o DSM - 5, os transtornos neurodesenvolvimentais têm início no período do desenvolvimento, se manifestam precocemente como déficits que comprometem o “[...] funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (APA, 2014, p.31).

Buscamos apresentar as primeiras impressões descritas por Léo Kanner até suas especificações mais atuais, como as descritas na décima edição da Classificação Internacional de Doenças (CID – 10) e na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - 5), com apresentação de suas características e os critérios clínicos de diagnóstico de acordo com esses manuais e com outros instrumentos apontados pela literatura utilizada. Apresentaremos também os principais instrumentos de rastreio e triagem desse transtorno, a fim de auxiliar os leitores na compreensão dos comportamentos de risco para o Autismo.

Importantes métodos, programas e terapias psicoeducacionais de intervenção aplicados ao TEA serão aqui brevemente apresentados a fim de proporcionar reflexões acerca das possibilidades de melhor desenvolvimento aos indivíduos que possuem o espectro, para dessa forma promover o fomento do conhecimento científico entre pais, profissionais da saúde, sociedade em geral e, em especial, educadores, que diante da inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), aos quais indivíduos com TEA se enquadram, atuam diretamente com esses alunos, muitas vezes, à mercê do senso comum.

1.1 Breve histórico sobre o Autismo

Estudo realizado por Antunes (2005, p. 48) constata que “Em 1906, Plouller introduziu o termo autista na literatura psiquiátrica, ao estudar pacientes que tinham diagnósticos de demência precoce”. Porém de acordo com Costa (2015, p. 24-25), “A primeira pessoa a utilizar a expressão “autismo” foi o psiquiatra austríaco Eugene Bleuler, em 1911, para descrever uma das características de pessoas com esquizofrenia, cuja definição se deu como uma perda do contato com a realidade, ao isolamento social dos indivíduos afetados”.

Conforme Sadock e Sadock (2007), Bleuler teria cunhado o termo esquizofrenia para expressar a presença de cisões entre pensamento, emoção e comportamento, cujos sintomas incluíam perturbações associativas, especialmente frouxidão, perturbações afetivas, autismo e ambivalências, resumidas por eles como os quatro As: associações, afeto, autismo e ambivalência.

No entanto, as primeiras descrições sobre o Autismo aconteceram na década de 40, quando Léo Kanner, psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos, ao analisar psicoses infantis na Johns Hopkins University, dedicou-se aos estudos e à pesquisa de crianças que

apresentavam comportamentos estranhos e peculiares, caracterizados por estereotípias e uma imensa dificuldade nas relações interpessoais (ORRÚ, 2012).

Kanner diferenciava o distúrbio autístico do grupo das esquizofrenias, discordando do que fora afirmado por Bleuler em 1911, por entender não se tratar de uma doença independente e, sim, de mais um dos sintomas da esquizofrenia. Bleuler enfatizava a ‘deteriorização emocional’ no quadro clínico da esquizofrenia, ressaltando, no autismo, mais o distúrbio com relação à realidade do que ao contato afetivo. Todavia, Kanner, desde o início, constatou que, apesar de o esquizofrênico se isolar do mundo, havia uma grande diferença em relação ao autista, pois este jamais conseguiu, sequer, penetrar nesse mundo mencionado por Bleuler (ORRÚ, 2012, p.19).

O artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact* publicado pela revista *The Nervous Child* em 1943 representa o início da história oficial do Autismo Infantil, segundo Rosenberg (2011). Nesse artigo, Kanner relata que desde 1938 algumas crianças já chamavam sua atenção por algumas peculiaridades e então descreve 8 meninos e 3 meninas, com idades que variavam dos 2 anos e 4 meses aos 11 anos. Esses estudos permitiram concluir que assim como vinham ao mundo crianças com incapacidades físicas ou intelectuais, vinham também aquelas com uma incapacidade inata de formar o contato afetivo com as pessoas, biologicamente prevista, o que aparentemente seriam distúrbios autísticos inatos do contato afetivo (KANNER, 1943).

As características apresentadas por este grupo de crianças eram: incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma obsessão por manter ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência de atividades ritualizadas. O alheamento em que viviam era extremo, desde os primeiros anos de vida, como se não estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo-se em um isolamento rígido e peculiar. Apresentavam, porém, aparência agradável e inteligente, além de possuírem habilidades especiais e uma memória excepcional (ORRÚ, 2012, p. 18).

De acordo com Lampreia (2003, p.57), essa primeira descrição realizada por Kanner no ano de 1943 “[...] referia-se a um quadro bastante uniforme, de características envolvendo basicamente um desligamento das relações humanas, uma falha no uso da linguagem para a comunicação, a manutenção de uma rotina, fascinação por objetos e boas potencialidades cognitivas”.

[...] Kanner constatou uma falta de habilidade dessas crianças para estabelecer relações interpessoais e dificuldades com a fala. Cumpre enfatizar que Kanner descreveu algumas características das crianças com autismo como: não haverem alterações físicas significativas, interesse por fotografias, insistência obsessiva em manter a rotina e rituais estereotipados [...]. (MATTOS; NUERNBERG, 2011, p.131).

Segundo Kupfer (2000), as observações de Kanner se espalharam brevemente pelo mundo, em especial no seio da cultura americana, onde trabalhou, de tal modo que o autismo conquistou rapidamente espaço nas revistas, no cinema e, posteriormente, na literatura. A criança com comportamentos autistas despertava a curiosidade da sociedade e tornava esse transtorno uma criação moderna.

Para Kanner uma distorção do modelo familiar seria responsável por essas alterações no desenvolvimento psicoafetivo da criança, decorrente da intelectualidade acentuada de seus pais. “Apesar desta proposição, o autor não deixou de assinalar que algum fator biológico, existente na criança, poderia estar envolvido, uma vez que as alterações comportamentais eram verificadas precocemente, o que dificultaria a aceitação puramente relacional” (TAMANHA *et al.*, 2008, p. 296-297).

Um ano após a publicação de Kanner, o psiquiatra austríaco Hans Asperger apresenta sua tese de livre docência na Faculdade de Medicina da Universidade de Viena a respeito dos casos atendidos na Clínica Infantil dessa instituição. De acordo com suas observações, essas crianças apresentavam dificuldades de integração social, como as relatadas por Kanner; porém se diferenciavam por possuírem bom nível de inteligência e linguagem, além de apresentarem os sintomas após o terceiro ano de vida (DIAS, 2015).

No entanto, para Klin (2006) as descrições de Asperger apontavam que estas crianças não eram tão retraídas e alheias quanto as descritas por Kanner e desenvolviam, às vezes de forma precoce, uma linguagem gramatical excessivamente correta. Conforme Dias (2015, p. 309), Asperger “[...] as descreve como um tipo de criança peculiar e interessante que pode compensar suas deficiências por um alto nível de pensamento e experiência pessoal que podem levá-los a excepcionais êxitos na vida adulta”. Klin (2006) relata que essa condição foi denominada por Asperger de “psicopatia autística”, pois

Apesar de ter as habilidades intelectuais preservadas, as crianças apresentaram uma notável pobreza na comunicação não-verbal, que envolvia tanto gestos como tom afetivo de voz, empatia pobre e uma tendência a intelectualizar as emoções, uma inclinação a ter uma fala prolixa, em monólogo e às vezes incoerente, uma linguagem tendendo ao formalismo (ele os denominou “pequenos professores”), interesses que ocupavam totalmente o foco da atenção envolvendo tópicos não-usuais que dominavam sua conversação, e incoordenação motora (KLIN, 2006, p.8).

Sobre as descrições feitas por Asperger, Dias (2015, p. 309) explica que “Ele as descreve como um tipo de criança peculiar e interessante que pode compensar suas deficiências por um alto nível de pensamento e experiência pessoal que podem levá-la a excepcionais êxitos na vida adulta”

Embora Kanner e Asperger não tivessem nenhum contato e nem conhecessem os estudos desenvolvidos um pelo outro, “[...] descreveram quase que simultaneamente, dois grupos de crianças com perturbações idênticas, que ambos interpretaram e designaram como Autismo” (KWE, 2006, p.8). A pesquisadora assevera ainda que as publicações de Asperger só tiveram repercussão mundial quando foram traduzidas do alemão para a língua inglesa, enquanto as descrições de Kanner rapidamente foram absorvidas pela comunidade científica.

De acordo com Klin (2006) a tese de Asperger tornou-se amplamente conhecida no mundo anglófono somente em 1981, com as publicações de Lorna Wing, as quais indicavam que a Síndrome de Asperger e o Autismo da primeira infância pertenceriam a um grupo mais amplo de condições, geralmente prejudiciais ao desenvolvimento da interação social, da comunicação e da imaginação (WING, 1981).

Para Dias (2015, p.309), os estudos de Lorna Wing mostraram que tanto as condições descritas por Kanner como as relatadas por Asperger representariam variedades de uma mesma entidade, por considerar que as duas descrições nosológicas seriam “[...] pontas de extremidades que indicam o ponto mais grave e o mais leve de uma mesma patologia”. Os estudos de Wing hipotetizaram a ideia de que a síndrome descrita por Kanner faria parte de um contínuo ou espectros de transtornos autistas, já que seus estudos indicavam uma “[...] tríade de perturbações, perturbações globais do desenvolvimento, composta por elementos deficitários que toda pessoa com autismo apresenta: Comunicação ou Linguagem, Interação Social e Pensamento e Imaginação”, destaca Dias (2015, p. 309-310).

De acordo com Wing (1988), além das manifestações dos problemas sociais e dos demais variarem amplamente no tipo e na gravidade, e todos os tipos de combinações de deficiências serem vistos na prática clínica, algumas dessas combinações foram nomeadas como síndromes; contudo, muitas não receberam uma separação de identidade. Assim, o termo *continuum* representaria um conceito de complexidade considerável e não simplesmente uma linha direta de grave a leve.

Paula *et al.* (2011) também destacam que Wing foi a primeira a utilizar o conceito de espectro para a ideia de *continuum* e evidenciam que em seus estudos ela apresentou a tríade de características específicas do autismo: prejuízos na interação social, comunicação e imaginação, juntamente a padrões restritos e repetitivos de atividades e interesses. Assumpção Jr e Kuczynski (2011, p. 44) também reconhecem pesquisas de Wing no campo do autismo:

Wing traz a noção de autismo como um aspecto sintomatológico, dependendo do comprometimento cognitivo, dentro de uma visão dimensional, reforçando a tendência de o tratarmos não como entidade única, mas como um grupo de doenças relacionadas, primariamente, a déficits cognitivos.

Schwartzman (2011b, p. 65) afirma que “[...] as condições que fazem parte deste grupo, embora guardando certas singularidades, dividem sinais e sintomas semelhantes, embora com grande variabilidade fenotípica”. Pensamento semelhante observa-se em Barros (2011, p.34), o qual, ao referir-se ao autismo, assinala que “[...] a expressão funcional da síndrome autística cobre um espectro tão grande que quase podemos dizer que autismo não existe, existem crianças autistas, cada uma com sua personalidade, seus déficits e potencialidades”.

Ao longo da história, o autismo possibilitou inúmeros olhares e interpretações relacionados à sua definição, critérios clínicos e possibilidades de intervenção. Segundo Lampréia (2003, p. 57), “[...] a noção de autismo tem sofrido uma série de mudanças ao longo do tempo. Sua definição e, concomitantemente, seu diagnóstico, têm variado a partir da busca de uma maior elaboração conceitual, fruto do grande aumento de pesquisas na área”. Mas à medida que essas pesquisas científicas se expandem, além das novas descobertas abrem-se caminhos para novas dúvidas nesse campo de estudo tão complexo como a própria complexidade desse transtorno.

Nas palavras de Gomes (2008, p.114), “Falar ou escrever sobre autismo tem sido, em todas as épocas, um grande desafio para todos os profissionais envolvidos com o assunto”, assim com o intuito de superar o desconhecimento por parte das famílias, dos educadores e da sociedade acerca dos critérios clínicos e diagnósticos desse espectro, apresentaremos as proposições da Classificação Internacional de Doenças (CID) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) desde suas primeiras edições aos dias atuais.

1.2 Breve Histórico do Autismo na Classificação Internacional de Doenças (CID) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)

Discorrer sobre o autismo, tanto no DSM quanto na CID exige compreensão sobre esses instrumentos nosológicos.⁸ O DSM é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria – AMA, com o

⁸ Utilizados para o diagnóstico.

intuito de facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. Passou por várias edições ao longo dos últimos 60 anos; tornou-se uma referência para a prática clínica na área da saúde mental e nesse importante guia médico o autismo está especificado como TEA, sob o código 299.00 (APA, 2014).

Já a CID é a Classificação Internacional de Doenças, elaborada pela Organização Mundial da Saúde – OMS, que atualmente utiliza um esquema de codificação alfa-numérico para classificar cada tipo de doença. Serve como um ponto de referência para compatibilidade com outras classificações; os Transtornos mentais e de comportamento encontram-se no capítulo V, onde o autismo enquadra-se nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, sob o código F.84 (OMS, 1997).

Tanto a primeira edição do DSM em 1952, como a segunda em 1968 “[...] se referiam apenas à esquizofrenia de tipo infantil” (LAMPREIA, 2003, p. 59). Porém, Dias (2015, p.311) observa que “[...] no DSM - II, o autismo já estaria inserido no quadro de ‘esquizofrenia de início na infância’”. Para Sadock e Sadock (2007) a esquizofrenia é discutida como se fosse uma doença única; no entanto, ela inclui um grupo de transtornos com sintomas comportamentais um tanto semelhantes, com causas heterogêneas. A partir das considerações de Bleuler, autor do termo esquizofrenia e que citava o autismo como uma de suas perturbações associativas típicas, alguns autores consideram que diante da referência à esquizofrenia no DSM, consequentemente o autismo estaria também enquadrado.

Lampréia (2003, p.58) declara que a história oficial do autismo sofreu uma série de mudanças ao longo do tempo, ou seja, “[...] o termo autismo surgiu oficialmente pela primeira vez na CID - 9, em 1975, e foi categorizado como uma psicose da infância”. Porém estudos de Sato (2008) e Gomes (2008) indicaram que a CID - 8, em 1967, já o mencionava como um subgrupo da esquizofrenia.

Percebemos assim, que a evolução histórica do autismo tanto no DSM, como na CID divide opiniões. Historicamente, constata-se que “[...] a inclusão do autismo na categoria de psicose ou de esquizofrenia varia conforme as escolas psiquiátricas” (GOMES, 2008, p.114). Para esse autor houve grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia, razão pela qual as primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo, que na oitava edição apareceu como uma forma de esquizofrenia e na nona como uma psicose infantil. Conforme Assumpção Jr. (1997), o enquadramento do autismo na CID - 9 como Psicoses da Infância se deu por seguir-se uma concepção fundamentada nos quadros psicóticos.

Sousa Filho (2014) assinala que no DSM - III, publicado em 1980, o termo “Autismo Infantil” vem para substituir as classificações anteriores, as quais o consideravam como pertencente às Psicoses Infantis. O autismo somente passou a ser especificado como transtorno desenvolvimental a partir da terceira edição desse manual, tal qual se observa abaixo:

Por sua vez, a partir de 1980, assiste-se a uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM - III e do DSM - III R, bem como na CID -10 passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento – TGD (GOMES, 2008, p.115).

As mudanças conceituais também foram descritas por Klin (2006), para quem, além da crescente pesquisa na área, ocorreram na década de 70 as definições propostas por Rutter, que classificou o autismo em quatro critérios, quais sejam: atraso/desvio social e problemas de comunicação não só como função do retardo mental, comportamentos estereotipados/maneiristas e início antes dos 30 meses de vida, o que contribuiu significativamente para a definição do autismo na classe dos transtornos invasivos do desenvolvimento (TID) no DSM - III em 1980. Estudos de Lampréia (2003) também destacam a importância de Rutter para o avanço das concepções sobre autismo:

Foi Rutter (1978) que, através de uma vasta revisão de literatura, propôs que o autismo fosse concebido como um transtorno do desenvolvimento e diagnosticado através da tríade de prejuízos que prevalece até os dias atuais – interação social, comunicação, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (LAMPRÉIA, 2003, p.58).

Becker (2009) ao evidenciar os estudos de Rutter na década de 70, também destaca as pesquisas de Ritvo e Ornitz (1976), que relacionaram o autismo a um *deficit* cognitivo; consideraram-no um distúrbio do desenvolvimento e não uma psicose e contribuíram para desvincular o autismo da psicose. Orrú (2012) também considera a relevância da terceira edição do DSM na década de 80, pela viabilização de melhores definições para classificação de autismo. Nas palavras da autora,

[...] por estabelecer critérios mais específicos sobre a síndrome: déficits sociais difusos, amplos déficits no desenvolvimento da linguagem, padrões incomuns da fala, respostas bizarras ao ambiente e ausência de delírios ou alucinações típicos da esquizofrenia, exigindo suas manifestações até o trigésimo sexto mês (ORRÚ, 2012, p.24).

Mercadante *et al.* (2006, p.13) afirmam que “Até a CID - 9, o autismo e a psicose desintegrativa eram classificados como psicoses infantis. A recente nosografia baseada na fenomenologia descritiva começou a ser aplicada a partir do DSM - III e CID - 10” , originando assim os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID). Os autores (2006) colocam que

O conceito atual de transtorno invasivo do desenvolvimento (TID) surgiu no final dos anos 60, derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter, I. Kolvin e D. Cohen. A mudança do título *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia* para *Journal of Autism and Development Disorders* ao final dos anos 70, bem como a publicação do DSM - III, poderiam ser considerados marcos fundamentais desse conceito (MERCADANTE, et. al., 2006, p.13).

Observa-se que tanto o DSM - IV como a CID - 10 trazem o autismo infantil como um distúrbio do desenvolvimento. Lampréia (2003, p.59) destaca as finalidades clínicas, de pesquisa e educacionais do DSM - IV publicado em 1994 e afirma que “Sua maior prioridade é oferecer um manual útil para a prática clínica, além de facilitar as pesquisas, melhorar a comunicação entre clínicos e pesquisadores e permitir o aperfeiçoamento da coleta de informações clínicas”. Para Klin (2006) tais finalidades vieram a favorecer a equivalência nosológica entre esses dois instrumentos, pois “[...] os sistemas de classificação do DSM - IV e da CID - 10 foram tornados equivalentes para evitar uma possível confusão entre pesquisadores clínicos que trabalham em diferentes partes do mundo guiados por um ou por outro sistema nosológico” (KLIN, 2006, p.5).

Para Zanolla *et al.* (2015, p.30) tanto a CID - 10 como o DSM - IV “[...] criaram a categoria dos “*Pervasive Developmental Disorders*” traduzidos nas edições brasileiras para Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Transtornos Invasivos, respectivamente”. De acordo com Sato (2008), na tradução da CID-10, a Edusp utilizou o termo “global” como tradução para *pervasive*, enquanto a Artmed, que produziu o CID-10 e o DSM - IV, optou pelo termo “invasivo”.

Na quarta edição do DSM os TIDs apresentam-se em cinco subgrupos, conforme verificamos no Quadro 01:

Quadro 01: DSM - IV - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

Subgrupos dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento	299.00 - Transtorno Autista
	299.80 - Transtorno de Rett
	299.10 - Transtorno Desintegrativo da Infância
	299.80 - Transtorno de Asperger
	299.80 - Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação

Fonte: DSM - IV (APA, 2002)

Já na décima edição da CID, os TIDs compreendem oito subgrupos, conforme destacamos no Quadro 02.

Quadro 02: CID - 10 – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

Subgrupos dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento	F84.0 – Autismo Infantil
	F84.1 - Autismo Atípico
	F84.2 - Síndrome de Rett
	F84.3 - Outro Transtorno Desintegrativo da Infância
	F84.4 - Transtorno de hiperatividade associado a retardo mental e movimentos estereotipados
	F84.5 - Síndrome de Asperger
	F84.8 - Outros Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
	F84.9 - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, não especificado

Fonte: CID - 10 (OMS, 1997)

Estudos de Zanolli *et al.* (2015) mostraram que por meio do DSM - 5 várias mudanças foram adotadas quanto ao diagnóstico autístico. “Adotando uma perspectiva dimensional, eliminou categorias diagnósticas isoladas e caracterizou o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os que não são do TEA numa única categoria de Transtorno” (ZANOLLA, *et. al*, 2015, p.30). De acordo com a APA (2014), no DSM - 5 o autismo é apresentado sob o nome de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o código 299.00 e não há nenhuma subdivisão, apenas especificadores de gravidade:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p.31).

De acordo com a APA (2014), no Transtorno do Espectro Autista proposto no DSM -5 houve uma fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento, pois os sintomas desses transtornos representariam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança implementada na quinta edição teria contribuído para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e facilitado a identificação de alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.

Para Sousa Filho (2014), a partir dos critérios diagnósticos especificados no DSM -5 permite-se um direcionamento mais eficiente dos tratamentos, farmacologia, métodos psicoeducacionais de intervenção que, de fato, atendam às necessidades do indivíduo, pois ao

serem utilizados os especificadores do nível de gravidade é possível um retrato real das áreas que precisam ser mais estimuladas. Schwartzman (2011b, p. 105) explica que “O diagnóstico de TEA é, antes de tudo, um diagnóstico clínico que se baseia no achado dos prejuízos, mais ou menos característicos, presentes nas áreas de relação interpessoal, comunicação e comportamento”. Acerca desse assunto, verificamos que

O diagnóstico possibilita a orientação clínica a respeito da patologia e sua delimitação, facilita a comunicação entre os profissionais e também fornece orientação quanto ao tratamento, prevenção e investigação de sua etiologia. O diagnóstico é elaborado de acordo com a presença de um conjunto de sinais, constituindo, assim, as síndromes e, posteriormente, as entidades nosológicas (SATO, 2008, p.16).

Ao analisar o autismo no DSM - 5 e na CID - 10 concluímos que ambos os instrumentos classificam o autismo e o descrevem como transtorno desenvolvimental, no entanto, a ideia de espectro foi aplicada apenas no primeiro manual, ao fazer o agrupamento dos transtornos autísticos no grupo dos TEA, enquanto o segundo ainda mantém como subgrupos dos TIDs todos os transtornos com bases autísticas. A seguir apresentaremos os critérios diagnósticos de ambos os manuais para TEA, conforme o DSM - 5 (APA, 2014) e para Autismo Infantil/TID na CID-10 (OMS, 1997).

Optamos por especificar apenas o subgrupo Autismo-Infantil da CID-10 por entendermos que o TEA é uma nomenclatura atualizada e determinada pelo DSM - 5, porém quando usado como referência a CID-10 o subgrupo dos TIDs que melhor se associa à escolha dos sujeitos desta pesquisa é o Autismo Infantil.

1.3 Critérios Diagnósticos para TEA no DSM - 5

Na sua quinta edição, o DSM prevê critérios diagnósticos para TEA aprovados para uso clínico de rotina. Esses critérios se apresentam organizados e classificados em A, B, C, D e E. Importante destacar que nos dois primeiros (Quadro 03) deve se especificar a gravidade (Quadro 04).

Quadro 03: Critérios Diagnósticos A e B para Transtorno do Espectro Autista – DSM - 5

A. Deficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):	1. <i>Deficits</i> na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. <i>Deficits</i> nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou <i>deficits</i> na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. <i>Deficits</i> para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.
B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):	1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Fonte: DSM - 5 (APA, 2014)

De acordo com a APA (2014), no Critério C os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida). Conforme o Critério D, os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

Segundo a APA (2014), o Critério E especifica que essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos, e para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado

para o nível geral do desenvolvimento. Mesmo que cada indivíduo com TEA tenha sua singularidade, todos atendem aos critérios diagnósticos A, B, C e D:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com as características do indivíduo e seu ambiente (APA, 2014, p. 53).

Conforme constante no Quadro 04, os especificadores de gravidade possibilitam verificar o tipo de nível do TEA e o tipo de apoio de que o indivíduo necessitará. É possível perceber que o nível III “exige apoio muito substancial” e o indivíduo reage apenas às abordagens sociais muito diretas, além de haver grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações. O nível II “exige apoio substancial” no qual a comunicação verbalizada é acentuadamente estranha e há sofrimento/dificuldade para mudança de foco ou das ações. Já o nível I “exige apoio”, sem o qual o indivíduo apresenta prejuízos notáveis na comunicação social e os problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência (APA, 2014).

A partir da análise dos três níveis do TEA, poderíamos dizer que indivíduos classificados no nível III apresentariam um grau de comprometimento maior, enquanto o nível II, por sua vez apresentaria um grau intermediário e então o nível I, de modo decrescente representaria um estágio mais leve.

Quadro 04: Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista – DSM - 5

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

Fonte: DSM - 5 (APA, 2014)

1.4 Critérios Diagnósticos para TID – Autismo Infantil na CID-10.

De acordo com a CID - 10, o termo “Transtorno” indica a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais. Assim, o grupo de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento caracteriza-se por anormalidades qualitativas nas interações sociais recíprocas e nos padrões de comunicação, além de contar com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (OMS, 1997).

Observa-se que, ao apresentar os especificadores de nível de gravidade, o DSM - 5 considera que uma descrição mais detalhada facilitará na decisão do tipo de tratamento a ser seguido; já a CID - 10 não faz nenhuma referência a esse aspecto e além disso ainda mantém a tríade de *deficits*, quais sejam: interação, comunicação e aspectos comportamentais, enquanto o DSM - 5 prevê a tríade de *deficits*: interação associada à comunicação e aspectos comportamentais.

Contudo ressalta-se que em relação aos critérios diagnósticos, o DSM - 5 apresenta-se mais completo e especificado do que a CID - 10, pois observa-se que na CID - 10, diferentemente da quinta edição do DSM, os subgrupos permanecem e cada um tem seu código distinto, conforme informado no Quadro 02.

Para cada subgrupo há critérios diagnósticos específicos. Apresentamos a seguir os critérios diagnósticos para o Autismo Infantil sob o código F84.0: itens A, B (Quadro 05) e C.

Quadro 05: Critérios Diagnósticos A e B para Autismo Infantil – CID - 10

A. Desenvolvimento anormal ou prejudicado é evidente antes dos 3 anos de idade em pelo menos uma das seguintes áreas:	1.Linguagem receptiva ou expressiva conforme utilizada na comunicação social;
	2.O desenvolvimento de vínculos sociais seletivos ou de interação social recíproca;
	3.Jogo funcional ou simbólico

B. Um total de pelo menos seis sintomas de (1), (2) e (3) devem estar presentes, com pelo menos dois de (1) e pelo menos um de (2) e (3):	1. Anormalidades qualitativas na interação social recíproca são manifestadas em pelo menos duas das seguintes áreas: a) Fracasso em usar adequadamente contato visual, expressão facial, postura corporal e gestos para regular interação social; b) Fracasso em desenvolver (de maneira adequada à idade mental, e apesar de amplas oportunidades) relacionamentos com iguais que envolvem uma troca mútua de interesses, atividades e emoções; c) Falta de reciprocidade socioemocional conforme demonstrado por uma resposta prejudicada ou desviante às emoções de outras pessoas; ou falta de modulação de comportamento de acordo com o contexto social; ou uma integração fraca de comportamentos sociais, emocionais e comunicativos; d) Falta de desejo espontâneo de compartilhar alegria, interesses ou realizações com outras pessoas (p. ex., uma falta de objetos de interesse para o indivíduo).
	2. Anormalidades qualitativas na comunicação são manifestadas em pelo menos uma das seguintes áreas: a) Um atraso no, ou falta total de, desenvolvimento de linguagem falada que não seja acompanhada por uma tentativa de compensar-se através do uso de gesto ou mímica como uma forma alternativa de comunicação (frequentemente precedido por uma ausência de balbúcio comunicativo); b) Fracasso relativo para iniciar ou manter intercâmbio coloquial (em qualquer nível de habilidades de linguagem que esteja presente), no qual haja responsividade recíproca às comunicações da outra pessoa; c) Uso estereotipado e repetitivo de linguagem ou uso idiossincrásico de palavras ou frases; d) Ausência de jogo de faz-de-conta espontâneo variado ou (quando pequeno) de jogo imitativo social
	3. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades são manifestados em pelo menos uma das seguintes áreas: a) Uma preocupação abrangente com um ou mais padrões de interesse estereotipados e restritos que são conteúdo e foco anormais; ou um ou mais interesses que são anormais em sua intensidade e de natureza circunscrita embora não em seu conteúdo ou foco; b) Adesão aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais específicas, não-funcionais; c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos que envolvem agitação ou torção das mãos ou dedos, ou movimentos do corpo inteiro complexos; d) Preocupação com parte de objetos ou com elementos não-funcionais de materiais de jogo (tais como o cheiro, à sensação de sua superfície ou ruído ou vibração que eles geram).

Fonte: CID - 10 (OMS, 1993) *apud* Sadock e Sadock (2007)

O item C especifica que o quadro clínico não seja atribuível às outras variedades de transtorno global de desenvolvimento; transtorno específico do desenvolvimento da linguagem receptiva com problemas socioemocionais secundários; transtorno do apego reativo ou transtorno do apego desinibido; retardo mental com algum transtorno emocional ou comportamental associado; esquizofrenia de início geralmente precoce; e síndrome de Rett (OMS, 1997).

Tanto a CID - 10 como o DSM - 5 apresentam-se como manuais nosológicos que classificam o autismo como transtorno desenvolvimental, mas ao se fazer um comparativo entre os dois, o segundo é revisado mais recentemente. Sadock e Sadock (2007, p.7) explicam que:

Existem diferenças textuais entre o DSM e a CID, mas, segundo tratados entre os Estados Unidos e a Organização Mundial da Saúde, os códigos numéricos diagnosticados devem ser idênticos para garantir relatórios uniformes de estatísticas psiquiátricas nacionais e internacionais.

Para Gattino (2015), essa atualização representa mudanças profundas tanto na estrutura dos sintomas, como nos critérios para diagnóstico em autismo, quando comparado tanto com o DSM - IV como com a CID-10. A nosso ver, não demanda esforço perceber a evidência de que o DSM - 5 apresenta de modo mais detalhado e compreensível o transtorno em questão.

1.5 Outros Instrumentos Diagnósticos e de Triagem do TEA

Além dos critérios diagnósticos previstos na CID - 10 e no DSM - 5, destacam-se escalas, inventários, questionários e entrevistas que contribuem para rastrear comportamentos autísticos em indivíduos. Em pesquisa desenvolvida acerca dos instrumentos avaliativos de autismo, Jorge (2003, p.74) sustenta que “A frequência de múltiplos instrumentos utilizados numa avaliação de autismo é compatível com a concepção de prática avaliativa compreendida como um processo mais amplo do que o da determinação diagnóstica”, pois para o autor, em nosso país há um longo caminho a ser percorrido para se aprimorar o domínio sobre autismo e destaca que “Formas combinadas de uso dos instrumentos compondo um conjunto de coleta de dados, por meio de entrevista com os pais, observação da criança em situações espontâneas ou dirigidas, constituem uma investigação avaliativa ideal” (JORGE, 2003, p. 82).

De acordo com Sato (2008), esses instrumentos, que se configuram como importantes ferramentas ao diagnóstico clínico de Autismo, são divididos em três grupos principais: Grupo das Listas de Verificação ou Questionários, Grupo das Escalas de Observação e Grupo das Entrevistas com informantes; no primeiro estão inseridos a *Autism Behavior Checklist – ABC* – (Inventário de Comportamentos Autísticos) e o *Social Communication Questionnaire – SCQ* – (Questionário de Comunicação Social); no segundo incluem-se a *Childhood Autism Rating Scale – CARS* – (Escala de Avaliação de Autismo Infantil) e *Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS* – (Roteiro de Observação Diagnóstica de Autismo); e no

terceiro, tem-se a *Autism Diagnostic Interview* – ADI – (Entrevista Diagnóstica de Autismo) como também a sua forma revisada, a ADI-R (Entrevista Diagnóstica de Autismo- Revisada).

Porém, de acordo com Le Couteur (1989 *apud* SOUSA FILHO, 2014), as entrevistas se destacam como cruciais para o diagnóstico de pessoas com TEA, pois

Embora os questionários sejam eficientes instrumentos de triagem não apresentam boas propriedades para diagnóstico clínico dos TEA, pois possuem baixa especificidade. Apesar de os protocolos de observação comportamental serem parte essencial do processo de avaliação e diagnóstico, eles cobrem usualmente comportamentos manifestados em um curto período de tempo (em que a observação direta está sendo conduzida), não sendo adequados, portanto, para avaliação de alterações comportamentais muito precoces ou que ocorrem paulatinamente ao longo do desenvolvimento (SOUSA FILHO, 2014, p.29).

No entanto em relação à versão brasileira desses instrumentos, Sato (2008) faz uma ressalva e lembra que por serem formulados em outras línguas, geralmente a inglesa, são direcionados às populações que falam esse idioma; sendo assim, o processo de adaptação para outra população não pode apenas ser um simples trabalho de tradução, mas de uma avaliação rigorosa de suas propriedades de medidas após a tradução, bem como uma adaptação transcultural. Como “Os casos de TEA envolvem alterações na comunicação, que também variam segundo a cultura e o ambiente em que o indivíduo se desenvolve, é fundamental que as escalas sejam adaptadas transculturalmente e não apenas traduzidas” (MURO; PAULA, 2011, p.6).

Muro e Paula (2011) enfatizam a necessidade de traduzir, adaptar e validar instrumentos para a população brasileira, tanto para fins de rastreamento quanto para o diagnóstico de TEA no Brasil, com o objetivo de auxiliar na elaboração de protocolos de pesquisa e na capacitação de profissionais no atendimento dos pacientes classificados com o transtorno. Tais medidas representariam a possibilidade de maximização do serviço clínico e da melhoria de sua qualidade, por incentivar a ampliação dos métodos diagnósticos como também detectar o transtorno e realizar tratamentos precoces. Seize e Borsa (2017) declaram que essa situação em nosso país é preocupante, pois muitas crianças ainda são diagnosticadas tardiamente, sem a chance de participar de um programa de intervenção antecipado que oportunize uma melhora do seu quadro clínico.

De acordo com Becker (2009), os instrumentos mais detalhados de avaliação psicológica usados como padrão-ouro para o diagnóstico de autismo, principalmente em pesquisa, são o Sistema Diagnóstico de Observação do Autismo (conhecido pela sigla ADOS, em inglês) e a Entrevista Diagnóstica de Autismo Revisada (ADI-R, em inglês). Marques e

Bosa (2015) também apontam que na literatura internacional esses dois instrumentos são considerados “padrão-ouro” para o diagnóstico autístico, mas esclarecem que ambos estão em fase inicial de validação no Brasil. De acordo com as autoras (2015, p.44)

No que se refere aos instrumentos de triagem, tem-se no país alguns instrumentos adaptados e parcialmente validados: a *Autistic Traits of Evaluation Scale* (ATA), (Ballabriga, Escudé & Llaberia, 1994), por Assumpção Jr, Kuczynski, Gabriel e Rocca (1999); *Autism Behavior Checklist* (ABC), (Krug, Arick & Almond, 1993), por Marteleto e Pedremônico (2005); *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), (Schopler, Reichler & Renner, 1988), por Pereira, Riesgo e Wagner (2008); *Autism Screening Questionnaire* (ASQ), (Berument, Rutter, Lord, Pickles & Bailey, 1999) por Sato *et al.* (2009). Além destes foi realizada a tradução do instrumento *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT) (Robins, Fein, Barton & Green, 2001), para o português brasileiro por Losapio e Pondé (2008) e, posteriormente validada por Castro-Souza (2011).

Embora a literatura aponte a existência de muitos outros instrumentos de triagem de autismo, como na dissertação de Mestrado de Jorge (2003), na qual a autora faz um mapeamento dos instrumentos de avaliação em autismo, a partir dos artigos publicados em duas bases de dados de 1997 a 2001, optamos por apresentarmos brevemente os dois instrumentos considerados “padrão-ouro” para os diagnósticos, o ADOS-G e o ADI-R e também esses cinco instrumentos de triagem adaptados e parcialmente validados para o Brasil: a ATA, a CARS, a ABC, a ASQ e o M-CHAT.

1.5.1 *Autism Diagnostic Observation Schedule* - *Generic* ou Roteiro de Observação Diagnóstica de Autismo – Genérico (ADOS-G)

De acordo com Sousa Filho (2014), a ADOS consiste em um protocolo de observação comportamental criado por Lord *et al.* (1989) e desenvolvido para a avaliação de indivíduos com suspeita de um transtorno do espectro autista.

Atualmente em uma única versão, ADOS-G, é composto por 4 módulos, cada um é apropriado para crianças e adultos com diferentes níveis de desenvolvimento e de linguagem. O objetivo deste instrumento é promover uma série de estímulos desencadeantes, estruturados e semi-estruturados (presses), que promovam a interação social, a comunicação e o comportamento de brincar, possibilitando a avaliação dos indivíduos que estão sendo testados. Na avaliação deste instrumento para possibilitar o aparecimento de prováveis iniciativas de respostas sociais e trocas de comunicação são criadas situações sociais planejadas. Situações lúdicas são incluídas para permitir a observação de atividades imaginativas e de representações sociais. Cada um dos comportamentos é pontuado, formando perfil do padrão de desenvolvimento e comportamento do indivíduo; esta pontuação deve ser feita logo após a administração. Considerando que as filmagens podem ser usadas para compor uma pontuação fidedigna (MURO; PAULA, 2011, p.6).

Estudos de Marques e Bosa (2015, p.44) indicam que “[...] o ADOS-G é um instrumento padronizado e semiestruturado de observação que busca verificar especificamente as habilidades de interação social, comunicação, brincadeira e uso imaginativo de materiais pelas crianças com suspeita de TEA” e seus quatro módulos sofrem variação conforme o nível da linguagem expressiva da criança.

Marques (2010) ressalta que o módulo 1 compreende aqueles com comportamentos pré-verbais, palavras e frases simples, enquanto o segundo módulo aplica-se às crianças que produzem frases, mas ainda sem fluência. Já o módulo 3 contempla crianças/adolescentes com fala fluente e o quarto é dirigido a adolescentes/adultos também com fluência na fala.

Marques e Bosa (2015, p.44) explicam que assim como a ADI-R, a ADOS-G também requer “[...] um treinamento prévio na administração e codificação das respostas, que podem ser realizados com apoio de alguns centros no exterior” e mesmo após a validação, o amplo uso desses instrumentos somente acontece após uma editora nacional efetuar a compra de direitos autorais da editora americana, um indicativo de que ambos ainda não estão disponíveis para amplo e livre uso no Brasil, em curto prazo (MARQUES; BOSA, 2015).

1.5.2 Autism Diagnostic Interview – Revised ou Entrevista Diagnóstica de Autismo Revisada (ADI-R)

Estudos desenvolvidos por Becker (2009, p.39) indicam que no final da década de 80

[...] os critérios diagnósticos para autismo estavam sendo progressivamente refeitos, e havia a necessidade de um instrumento diagnóstico que fosse capaz de diferenciar a imaturidade do desenvolvimento associada ao retardo mental de desvios de comportamento encontrados nas crianças autistas.

Então Le Couter e colaboradores, no final dos anos 1980, desenvolveram a *Autism Diagnostic Interview*, com início em um estudo multidisciplinar, do qual participaram profissionais dos Estados Unidos e da Inglaterra, “[...] na busca de um método diagnóstico para autismo que fornecesse informações mais abrangentes sobre o comportamento da criança [...]” (BECKER, 2009, p.40).

Essa entrevista foi modificada em 1994, quando passou a ser chamada de *Autism Diagnostic Interview-Revised* - ADI-R, uma versão ligeiramente encurtada com o intuito de apropriá-la ao uso clínico e em pesquisa (LORD *et al.*, 1994 *apud* BECKER, 2009). Segundo Becker (2009), em 2003 essa entrevista foi editada pela Western Psychological Services, que

omitiu alguns itens menos úteis e reestruturou a entrevista, de modo que ficasse mais fácil sua aplicação.

A versão brasileira da Autism Diagnostic Interview-Revised - ADI-R foi desenvolvida por Becker, no ano de 2009 e testada com uma amostra de 20 crianças e adolescentes autistas e 17 com retardo mental sem autismo e dessa forma permitiu três diagnósticos: autista, traços autistas sem a forma clássica da doença, não autista. É constituída de 93 itens, dos quais 42 são avaliados e sistematicamente combinados em três domínios (anormalidades qualitativas na interação social recíproca; anormalidades qualitativas na comunicação; padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento) (BECKER, 2009).

Esse estudo foi desenvolvido no período de janeiro a agosto de 2008 no Ambulatório de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento do Serviço de Neurologia Infantil do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA), que traduziu a ADI-R, e validou a ADI-R Adaptação Brasileira como instrumento diagnóstico de autismo no Brasil.

A ADI-R é uma entrevista padrão, semiestruturada, aplicada aos pais e/ou responsáveis de indivíduos com suspeita de autismo. É apropriada para análise diagnóstica de pacientes desde a primeira infância à vida adulta, desde que tenham uma idade mental mínima de 2 anos. Ela é dividida em seis seções. A primeira é constituída de questões abertas, onde são colhidas informações sobre o paciente e sua família, histórico do processo diagnóstico e escolaridade. A segunda investiga o desenvolvimento precoce e os marcos do desenvolvimento. As próximas três seções são formadas por perguntas sobre as três principais áreas de manifestações clínicas do autismo. A sexta e última seção é composta por perguntas que tratam de problemas gerais de comportamento (BECKER, 2009, p.65-66).

Sousa Filho (2014), que pesquisou as evidências de validade convergente para a versão em português da ADI-R e o ABC/ICA em sua dissertação de mestrado, esclarece que

A versão brasileira da entrevista é dividida em oito partes, sendo a primeira não codificada e abrangendo questões introdutórias: breve histórico familiar; primeiras escolas ou instituições educacionais frequentes pelo investigado com seus respectivos diagnósticos; uso de fármacos e preocupações parentais. Nessa parte, será possível investigar questões qualitativas, bem como situar o pai e/ou cuidador para as questões subsequentes. Intitulada desenvolvimento precoce, a segunda parte investiga o início dos primeiros sintomas ou comportamentos que trouxeram preocupação aos pais, bem como os marcos motores e o treinamento esfinteriano. À terceira parte cabem as investigações sobre a aquisição e a perda da linguagem, bem como de outras habilidades. A quarta parte investiga o funcionamento da linguagem e da comunicação. A quinta busca informações sobre o desenvolvimento social e de brincadeiras. Na sexta, avaliam-se interesses e comportamentos (restritos, repetitivos e /ou estereotipados). A sétima parte avalia comportamentos gerais: como modo de andar, comportamentos auto e heterolesivos, hiperventilação, convulsões e habilidades especiais isoladas (habilidades de memória, desenho, leitura, música, computacional e visoespacial). A oitava e última parte são as consideradas finais, em que, por meio de questões abertas, o entrevistador pode colocar suas impressões sobre a entrevista, além das possíveis discrepâncias

encontradas entre as descrições do informante e as informações observadas inferidas pelo observador (SOUZA FILHO, 2014, p.38).

O autor (2014) explica que a ADI-R explora três grandes domínios de prejuízos, considerados nos TEAs, por meio de quatro domínios: A, B, C e D. O domínio A se refere às anormalidades qualitativas da interação social; o B às anormalidades qualitativas da comunicação; o C aos padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento e o D à avaliação do início dos sintomas.

1.5.3 Escala d'Avaluació dels Trets Autistes ou Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA)

A Escala de Avaliação Traços Autísticos (ATA) ou *Escala d'Avaluació dels Trets Autistes* elaborada por Ballabriga, Escudé e Llaberia na Universidade Autônoma de Barcelona no ano de 1994 teve sua tradução e adaptação para o Brasil realizada por Assumpção Jr. *et al.* em 1999. Essa escala é composta por 23 subescalas, composta por diferentes itens, de fácil aplicação, acessível a profissionais que têm contato direto com a população autista, como pais e professores, os quais podem informar o estado atual do paciente, conforme colocam Assumpção Jr. *et al.* (1999).

Assumpção Jr. *et al.* (1999) explicam ainda que a ATA é aplicada por profissional que tem conhecimento do quadro autístico, não precisa ser necessariamente um médico, desde que o aplicador seja responsável pela avaliação das respostas dadas, em função de cada item. Essa escala, que é baseada na observação, permite traçar a conduta da criança com base na sintomatologia autística, auxilia em um diagnóstico mais confiável desses quadros, e pode ser aplicada a partir dos dois anos de idade. “A escala se pontua com base nos seguintes critérios: cada subescala da prova tem um valor de 0 a 2; pontua-se a escala positiva no momento em que um dos itens for positivo; a pontuação global da escala se faz a partir da soma aritmética de todos os valores positivos da subescala ” (ASSUMPÇÃO JR. *et al.*, 1999, p. 24).

Cada item da escala investiga uma variedade de comportamentos. Apresentamos a seguir cada um desses itens e alguns exemplos dos comportamentos observados. Os autores (1999) observam que o item 1 - “Dificuldade na Interação Social” - averigua se há desde certa negação e a não aceitação do contato ocular, até formas mais graves, como um intenso isolamento e a ausência de aproximações espontâneas. O item – 2, nomeado “Manipulação do Ambiente” observa se a criança não responde às solicitações e mantém-se indiferente ao

ambiente, ou se há manifestação brusca de crises de birra passageira, risos incontroláveis e sem motivo, tudo isso com o fim de conseguir ser o centro da atenção.

O item 3 - “Utilização das pessoas ao seu redor” - verifica se a relação que mantém com o adulto quase nunca é interativa, ou se a criança utiliza-se do adulto como o meio para conseguir o que deseja. O item 4 - “Resistência à Mudança” - investiga se a resistência à mudança pode variar da irritabilidade até a franca recusa; se há insistência em manter a rotina. O item 5 - “Busca de uma Ordem Rígida” - analisa se há manifestação de tendência a ordenar tudo, até a uma conduta de ordem obsessiva, sem a qual não consegue desenvolver nenhuma atividade. Em relação ao item 6 - “Falta de Contato Visual Olhar Indefinido” – afere se a falta de contato pode variar desde um olhar estranho até o constante evitar dos estímulos visuais, ou a ainda a expressão de olhar sem vida (ASSUMPÇÃO JR. *et al.*, 1999).

Para os autores (1999), o item 7 - “Mímica Inexpressiva” - analisa se não há utilização facial, como não expressar aquilo que sente ou até uma ausência total de resposta. O item 8 - “Distúrbios do sono” - investiga se o sono é irregular; a ausência total de vontade de dormir ou poucas horas de sono. O item 9 - “Alteração na Alimentação” - averigua se a criança faz uma seleção alimentar rígida, se come outras coisas além de alimentos ou até se há ausência de paladar.

Conforme Assumpção Jr. *et al.* (1999), o item 10 - “Dificuldade no Controle dos Esfíncteres” - observa se há medo de sentar-se no vaso sanitário, ou se há o controle dos esfíncteres, mas que esse comportamento pode ser utilizado como forma de manipular ou chamar a atenção do adulto. Quanto ao item 11 - “Exploração dos Objetos (Apalpar e Chupar)” - acompanha se o indivíduo analisa os objetos sensorialmente, tal como se os coloca na boca, cheira ou apalpa. O item 12 - “Uso Inapropriado de Objetos” - observa se a criança não utiliza os objetos de modo funcional ou de uma forma bizarra ou ainda se tem interesse por apenas alguma parte do objeto ou brinquedo.

O item 13 - “Falta de Atenção” - investiga se há dificuldades na fixação e na concentração. Às vezes, a pessoa fixa a atenção em suas próprias produções sonoras ou motoras, dando a sensação de que se encontra ausente. Quanto ao item 14 - “Ausência de Interesse pela Aprendizagem” - este verifica se a criança não tem nenhum interesse por aprender ou não quer aprender, ou ainda se cansa muito depressa, mesmo em atividades das quais goste. O item 15 - “Falta de Iniciativa” - analisa se o indivíduo espera que lhe deem tudo pronto, já que não tem iniciativa própria (ASSUMPÇÃO JR. *et al.*, 1999).

De acordo com os autores (1999), o item 16 - “Alteração de Linguagem e de Comunicação” - observa se há uma fala particular e estranha; se há estereotípias vocais, entonações incorretas e ecolalias. O item 17 - “Não manifesta habilidades e conhecimentos” - investiga se a criança nunca manifesta tudo o que é capaz de atingir; se mesmo que saiba fazer algo, não realiza se não quiser. O item 18 - “Reações Inapropriadas Ante a Frustração” - analisa se a criança manifesta desde um aborrecimento até reações de birra ou reações de desagrado quando interrompida de alguma atividade de que gosta.

Segundo as proposições de Assumpção Jr. *et al.* (1999), quanto ao item 19 - “Não assume responsabilidades” - faz uma averiguação se a criança é incapaz de fazer-se responsável e precisa de ordens sucessivas para realizar algo. O item 20 - “Hipertatividade/Hipoatividade” - investiga se a criança apresenta desde agitação, excitação desordenada e incontrolada, até grande passividade, com ausência total de resposta, se vai de um lugar ao outro ininterruptamente ou até não se move nunca no lugar onde está sentado.

O item 21 - “Movimentos Esteriotipados e Repetitivos” - observa se esses movimentos especificados ocorrem em situações de repouso ou atividade, com início repentino, como balançar-se, caminhar na ponta dos pés, olhar e brincar com as mãos e dedos. O item 22 - “Ignora o Perigo” - verifica se há exposição sem ter consciência do perigo e o item 23 - “Aparecimento Antes dos 36 Meses” - especifica se houve aparecimento antes dos 36 meses, de acordo com o DSM - IV (ASSUMPÇÃO JR. *et al.*, 1999).

De acordo com Assumpção Jr. *et al.* (1999, p.29), “[...] este instrumento permite uma primeira triagem desses quadros, e posteriormente, pode ser utilizado como guia de evolução do tratamento, pois engloba as diferentes áreas comprometidas dessa patologia”. Percebemos que as 23 subescalas que compõem esse instrumento permitem realizar uma investigação criteriosa com base nos comportamentos típicos do TEA.

1.5.4 Autism Behavior Checklist (ABC) ou Inventário de Comportamento Autísticos (ICA)

De acordo com Sousa Filho (2014), o *Autism Behavior Checklist* (ABC) é um instrumento traduzido e validado para o Brasil como Inventário de Comportamento Autísticos (ICA) por Marteleto e Pedromônico; é uma das cinco subsescalas do ASIEP – 2, criado por Krug, Arick e Almond na década de 80.

Myles *et al.* (2007) asseveram que o Autism Screening Instrument for Education Planning na sua segunda edição, o ASIEP – 2, do qual o ABC faz parte, é um instrumento

para planejamento educacional o qual auxilia os profissionais a desenvolverem planos educacionais, numa escala que analisa cinco aspectos do comportamento. Esses, em conjunto, fornecem uma imagem clara das habilidades funcionais e das necessidades de instrução do indivíduo. Marteleto e Pedromônico (2005, p. 296) explicam que:

Por meio desta escala investiga-se 57 comportamentos atípicos relacionados a cinco áreas: 1) estímulos sensoriais; 2) interação; 3) uso de corpo e objeto; 4) linguagem; e 5) auto-ajuda social, distribuídos aleatoriamente em um formulário de registro no qual o observador verifica o comportamento atual da criança. Os pesos dos comportamentos identificados são totalizados por área, e esses irão levar a um resultado geral. Os autores propuseram que crianças com pontuação geral igual ou superior a 68 pontos sejam classificadas como autistas. Pontuação entre 54 e 67 pontos sejam considerados com uma probabilidade moderada de classificação como autista, e pontuação entre 47 e 53 pontos seja considerado inconclusivo. Quando a pontuação é inferior a 47 pontos, a criança não é considerada autista (MARTELETO; PEDROMÔNICO, 2005, p.296).

Ao analisar essa escala é possível notar que cada comportamento enquadrado em uma das cinco áreas recebe uma pontuação de 1 a 4. A seguir apresentaremos quais são essas áreas, esses comportamentos e as respectivas pontuações.

De acordo com os autores (2005), a área que compreende a estimulação sensorial investiga comportamentos como: pobre uso da discriminação visual (2); parecer não escutar (3); reação de sobressalto a som intenso (3); não reagir a estímulos dolorosos (3); ausência da reação de piscar quando luz forte incide nos olhos (1); tapar as orelhas para vários sons (4); franzir, cobrir ou virar os olhos quando em presença de luz natural (3); frequente falta de reação visual à presença de novas pessoas (3) e olhar fixamente o ambiente por longos períodos de tempo (4).

Sobre a área que analisa os comportamentos de interação, os autores (2005) colocam que se observa se é raro atender estímulo não verbal social/ambiental (4); se há ausência do sorriso facial (2); se não estende o braço para ser pego (nem quando foi bebê) (2); se há ausência de resposta para expressão facial/sentimento de outros (3); se evita ativamente o contato visual (4); se resiste ao toque (4); se é difícil e rígido no colo (ou foi quando bebê) (3); se é flácido quando no colo (2); se há ausência de imitação ou brincadeiras de outras crianças (3); se há dificuldade de fazer amigos (4); se é frequentemente muito ansioso ou medroso (3) e se “olha através” das pessoas (4).

A área que acompanha o uso do corpo e de objeto analisa se a criança gira em torno de si por longo período de tempo (4); se usa brinquedos inapropriadamente (2); se insiste em manter certos objetos consigo (3); se balança-se por longos períodos de tempo (4); se corre

interrompendo com giros em torno de si, balançando as mãos (4); se balança as mãos (4); se anda na ponta dos pés (2); se machuca mordendo, batendo a cabeça, etc (2); se gira, bate objetos muitas vezes (4); se toca, cheira ou lambe objetos do ambiente (3); se repete sequências de comportamentos complicados (4) e se é destrutivo com seus brinquedos e coisas da família (2) (MARTELETO; PEDROMÔNICO, 2005).

A respeito da área que averigua a linguagem, segundo os autores (2005), é aferido se há ausência de resposta para solicitações verbais (1); se há uso inadequado de pronomes (3); se há fala monótona e sem ritmo (4); se há ausência de atenção ao seu nome entre crianças (2); se raramente usa “sim” ou “eu” (2); se há ausência de respostas a solicitações verbais envolvendo o uso de referenciais de espaço (1); se aponta para indicar objeto desejado (2); se repete as mesmas frases muitas vezes (3); se não aponta para mais que cinco objetos (1); se usa de 0 a 5 palavras/dia para indicar o que quer (2); se repete constantemente às mesmas palavras e/ou sons (3); se repete perguntas e frases ditas por outras pessoas (4); e se usa mais que 15 e menos que 30 frases diárias para comunicar-se (3).

E por fim, em conformidade às colocações de Marteleto e Pedromônico (2005), averigua-se a área da autoajuda social; são analisados comportamentos, tais como: aprende uma tarefa, mas esquece rapidamente (2); apresenta fortes reações frente à mudança no ambiente (3); possui habilidade numa área do desenvolvimento (4); tem intensos acessos de raiva e/ou frequentes “chiliques” (3); machuca outros mordendo, batendo, etc (2); não espera para ser atendido (quer as coisas imediatamente) (2); tem dificuldades para o treino de toalete (1); não se veste sem ajuda (1); com frequência está inconsciente dos perigos de situações (1); prefere manipular-se (2) e ocupar-se com objetos inanimados (4) e se teve o atraso no desenvolvimento identificado antes dos 30 meses (1).

Fernandes e Miilher (2008) colocam que várias pesquisas utilizam a ABC, por facilmente ser aplicada; pode ser realizada a partir de amostras filmadas de comportamento, entrevistas com pais ou terapeutas e ainda ser utilizada por profissionais das áreas da saúde e da educação. Para Marteleto e Pedromônico (2005) essa lista contribui para o diagnóstico diferencial e encaminhamento para intervenção educacional e destacam suas vantagens como fácil aplicação e baixo custo; é usada por profissionais da área da saúde em diversos países, tanto em pesquisa, como em prática clínica.

No entanto, Fernandes e Miilher (2008, p. 114), após estudo com 117 crianças e adolescentes no Laboratório de Medicina da USP, sugerem que na ausência de diagnóstico psiquiátrico, a aplicação da ABC “pode confirmar hipóteses diagnósticas, mas não deve

funcionar como um instrumento único de determinação de encaminhamentos ou escolhas terapêuticas”.

1.5.5 *Childhood Autism Rating Scale (CARS)* ou Escala de Avaliação de Autismo Infantil

De acordo com Lampréia (2003, p.59), a Childhood Autism Rating Scale ou Escala de Avaliação de Autismo Infantil (CARS) “[...] é uma escala de avaliação que tem como objetivo identificar crianças com autismo e distinguí-las de crianças com atraso no desenvolvimento sem autismo”. Estudos de Pereira (2007) indicam que esse é um dos instrumentos mais usados para avaliar a gravidade do autismo. Rapin e Goldman (2008, p.474) evidenciam que “A CARS é considerada a mais forte escala para comportamentos associados com o autismo. A escala já foi traduzida para diversas línguas”, sendo “O instrumento mais usado e mais bem documentado desde sua publicação em 1980 [...]”.

Para Jorge (2003), a CARS, juntamente com a ADI-R representam as duas escalas mais utilizadas na América do Norte e Europa. Quando comparada à Escala de Traços Autísticos (ATA), demonstra alta convergência e comparada ao diagnóstico clínico verifica se que tem corrigido crianças autistas corretamente (RAPIN; GOLDMAN, 2008). Lampréia (2003, p.59) explica que “As avaliações da CARS podem ser feitas a partir de diferentes fontes de observação, como: testagem psicológica ou participação em sala de aula; relato dos pais; registros históricos, desde que incluam a informação requerida para todos os itens”. Rapin e Goldman (2008) esclarecem que

[...] a CARS usa uma escala de gravidade de quatro pontos (déficit ausente, leve, moderado ou grave) para cada um de 14 comportamentos descritos, além de um escore diagnóstico de gravidade geral. A soma geral do score da CARS varia entre um potencial de zero (sem características de autismo) e 60 (todas as características graves preenchidas).

Conforme apregoa Sousa Filho (2014), é uma escala aplicada aos pais ou cuidadores da criança. De acordo com Schopler, Reichler e Renner (1988 *apud* Lampréia, 2003, p. 59) “A soma da pontuação dos 15 itens permite o diagnóstico de acordo com o seguinte critério: <30 pontos = normal, >30 pontos <36,5 pontos= autismo leve a moderado e >37 pontos = autismo severo”.

Pereira, Riesgo e Wagner (2008) conduziram, no Hospital das Clínicas de Porto Alegre-RS, estudos, dos quais participaram 60 crianças dos 3 aos 17 anos, com o objetivo de traduzir, adaptar e validar para uma versão em português (do Brasil) da CARS. Dentre os

envolvidos, 50 participaram da reaplicação após 4 semanas da primeira aplicação, o que permitiu avaliar esse instrumento como válido e confiável para avaliação de gravidade do autismo no Brasil. Os autores colocam na escala os itens que avaliam as relações pessoais, imitação, resposta emocional, uso corporal, uso de objetos, resposta a mudanças, resposta visual, resposta auditiva, resposta e uso do paladar, olfato e tato, medo ou nervosismo, comunicação verbal, comunicação não verbal, nível de atividades, nível e consistência de resposta intelectual e impressões gerais. Os escores de cada domínio variam de 1 a 4, considerando-se 1 como normalidade e 4 como sintomas autistas graves, com a nota de corte para autismo a pontuação 30, permitindo-se a nota 0,5 entre um número e outro. (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1988 *apud* PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008).

De acordo com Pereira, Riesgo e Wagner (2008), o Item I - “Relações pessoais” - verifica várias situações, entre elas, se o comportamento da criança apresenta-se adequado à sua idade; se evita olhar o adulto nos olhos; ou se está constantemente indiferente ou inconsciente ao que o adulto está fazendo. Em relação ao Item II - “Imitação” - averigua desde se a criança pode imitar sons, palavras e movimentos adequados para o seu nível de habilidade até se raramente ou nunca imita sons, palavras ou movimentos, mesmo com estímulo e assistência.

Conforme os autores (2008), o Item III - “Resposta emocional” - confere, entre outros comportamentos, se a criança demonstra tipo e grau adequados de resposta emocional, por meio de mudança na expressão facial, postura e conduta; ou se as reações são bastante inibidas ou excessivas e sem relação com a situação, como fazer caretas, rir ou tornar-se rígida. Quanto ao Item IV - “Uso corporal” - observa se, entre outros fatores, se o uso corporal é adequado à idade; ou se apresenta alguma anormalidade, como falta de jeito, movimentos repetitivos, pouca coordenação ou a presença rara de movimentos incomuns; ou ainda movimentos estranhos com os dedos, balanceio, girar ou caminhar nas pontas dos pés.

Em relação ao Item V - “Uso de objetos” - acompanha se a criança demonstra interesse normal por brinquedos e outros objetos adequados para o seu nível de habilidade ou se demonstra um interesse atípico por um brinquedo, brinca com ele de forma inadequada ou concentra-se em alguma parte insignificante, entre outros. No Item VI - “Resposta a mudanças” – verifica-se, entre outras situações, se a criança é capaz de aceitar as mudanças na rotina sem angústia excessiva; até se demonstra reações graves às mudanças, como acessos de raiva (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008).

Conforme apontam os autores (2008), referente ao Item VII - “Resposta visual” -, entre outras situações, observa-se se o comportamento visual da criança é normal e adequado para sua idade, ou se precisa, ocasionalmente, ser lembrada de olhar para os objetos, ou se olha objetos de um ângulo incomum ou seguro muito próximos aos olhos. O item VIII - “Resposta auditiva”- acompanha se o comportamento auditivo da criança é normal e adequado para idade; ou se há ausência de resposta ou uma resposta levemente exagerada a certos sons, podendo até assustar-se ou cobrir as orelhas ao ouvir alguns sons do cotidiano, com reações exageradas e/ou com desprezo a sons num grau extremamente significativo, entre outros.

Considerando as colocações de Pereira, Riesgo e Wagner (2008) em relação ao item IX - “Resposta e uso do paladar, olfato e tato” - confere-se, entre outros fatores, se a criança explora novos objetos de um modo adequado a sua idade, ou se pode persistir em colocar objetos na boca; cheirar ou provar/ experimentar objetos não comestíveis. Quanto ao item X - “Medo ou nervosismo” - investiga-se, entre outros itens, se a criança ocasionalmente demonstra muito ou pouco medo ou nervosismo quando comparada às ações de uma criança normal da mesma idade e em situação semelhante; ou se demonstra bastante mais ou bastante menos medo do que seria típico para uma criança mais nova ou mais velha em uma situação similar.

Quanto ao item XI - “Comunicação verbal”- é verificado, entre outros comportamentos, se a fala demonstra um atraso global, se apresenta alguma ecolalia ou inversão pronominal. Algumas palavras peculiares ou jargões podem ser usados ocasionalmente, e constata-se ainda que a fala significativa pode não ser utilizada, situação em que a criança pode emitir gritos estridentes e infantis, barulhos complexos semelhantes à fala. Já no item XII - “Comunicação não verbal” verifica-se, entre outros itens, desde se há o uso normal da comunicação não verbal adequado à idade e situação; até se é incapaz de expressar suas necessidades ou desejos de forma não verbal, e não consegue compreender a comunicação não verbal dos outros (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008).

Sobre o item XIII - “Nível de atividade” – conforme os autores (2008), investiga-se, entre outras situações, se o nível de atividade é normal para idade e circunstâncias; se a criança é um pouco irrequieta quanto um pouco “preguiçosa”, até se exhibe extremos de atividade ou inatividade e pode até mesmo mudar de um extremo ao outro. A respeito do item XIV – “Nível e consistência da resposta intelectual”, segundo Pereira, Riesgo e Wagner (2008), observa-se a inteligência da criança, se está conforme as crianças típicas da mesma

idade; se não é tão inteligente quanto elas; até se ainda que a criança geralmente não seja tão inteligente quanto outra da mesma idade; se ela funciona até mesmo melhor que outra da mesma idade em uma ou mais áreas.

Por fim, no Item XV - “Impressões gerais” - acompanha-se se a criança apresenta somente um pequeno número de sintomas ou somente um grau leve de autismo; se apresenta muitos sintomas ou um grau moderado de autismo; ou até se a criança apresenta inúmeros sintomas ou um grau extremo de autismo (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008).

1.5.6 Social Communication Questionnaire (SCQ) ou Questionário de Comunicação Social

Também conhecido como Autism Screening Questionnaire (ASQ) ou Questionário de Rastreamento do Autismo, o Social Communication Questionnaire (SCQ) ou Questionário de Comunicação Social, é outro importante instrumento de rastreamento, que acompanha várias áreas de desenvolvimento. Esse questionário contém 40 itens, que medem a sintomatologia associada à desordem do espectro do autismo. Os itens são administrados num formato de respostas em sim/não, que pode ser preenchido pelos pais ou cuidador principal, conforme afirmam Rutter, Bailey e Lord (2003).

Mussolini e Brunoni (2016) asseveram que esse questionário foi desenhado por Rutter; Lord e sua validade foi inicialmente investigada por Berument *et al.* (1999), foi construído com base na seleção de questões da ADI-R, cuja tradução, retroversão, adaptação transcultural e validação para o português brasileiro foram conduzidos por Sato *et al.* (2008), num trabalho colaborativo entre pesquisadores da Universidade Presbiteriana Mackenzie (Clínica TEA-MACK) e do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo (USP).

De acordo com Berument *et al.* (1999), tanto a CID - 10, como o DSM - IV utilizavam o ASQ para diagnóstico de autismo e após a elaboração da revisão do ADI o questionário foi elaborado para se concentrar no desvio qualitativo e não no atraso do desenvolvimento. As questões focaram-se no período de 4 a 5 anos de idade.

Ao analisar o questionário, constatou-se que sua primeira questão investiga se a criança é capaz de conversar. Caso a resposta seja positiva, é necessário responder também se ela fala com os pais só para ser simpática; se pode ter um diálogo a partir do que os pais disserem; se usa frases estranhas ou diz algumas repetidamente da mesma maneira; se costuma usar socialmente perguntas inapropriadas ou declarações; se costuma usar os

pronomes você ou ele quando se refere a si própria; se costuma usar palavras que parecem ter inventado ou usa maneiras estranhas para dizer as coisas; se costuma dizer a mesma coisa repetidamente, da mesma maneira ou insiste com os pais para dizer as mesmas coisas várias vezes (SATO *et al.*, 2009).

De acordo com os autores (2009), caso a resposta para a primeira questão seja negativa, é necessário avançar para a nona questão, que verifica se existem coisas feitas pela criança de modo ordenado; se sua expressão facial geralmente parece inapropriada à situação; se alguma vez usou a mão dos pais como se fosse parte do próprio corpo; se costuma: a) ter interesses pessoais que parecem estranhos a outras pessoas; b) se interessa mais por alguma parte de um objeto, do que por usá-lo para sua função original; c) ter interesses específicos próprios para a idade, mas estranhos pela intensidade; d) olhar de maneira estranha, examinar ou cheirar objetos e pessoas; e) ter maneirismo ou jeitos estranhos para movimentar as mãos ou dedos; f) fazer movimentos corporais complexos, como girar, pular e balançar; se machuca-se habitualmente, como morder o braço ou bater a cabeça; se tem algum objeto que costuma carregar; se tem algum amigo ou um melhor amigo.

Na sequência, as questões averiguam os comportamentos de quando a criança tinha 4-5 anos: se repetia ou imitava espontaneamente o que os pais ou cuidador principal faziam; se apontava as coisas ao redor de modo espontâneo para mostrar alguma coisa; se costumava usar gestos próprios para mostrar o que queria; se usava a cabeça para dizer sim; se sacudia a cabeça para dizer não; se habitualmente olhava no rosto dos pais/cuidador principal quando faziam algo com ela ou conversavam com ela; se sorria de volta quando alguém sorria para ela; se costumava mostrar coisas de seu interesse aos pais/cuidador principal para chamar a atenção; se costumava dividir suas coisas com os pais/cuidador principal, além de alimentos; se costumava querer que os pais/cuidador principal participasse com ela, de algo que estivesse divertido; se tentava confortar os pais/cuidador principal quando estivessem tristes (SATO *et al.*, 2009).

E ainda, de acordo com Sato *et al.* (2009), considerando-se o mesmo período de idade, se quando a criança quisesse algo ou alguma ajuda, se costumava olhar para os pais/cuidador principal, fazendo uso de sons ou palavras para ter atenção; se demonstrava suas emoções por expressões faciais; se costumava participar voluntariamente e/ou imitava ações em jogos sociais, como pega-pega; se brincava de “faz de conta”; se parecia estar interessada em outras crianças da mesma idade que ela não conhecia; se reagia de modo positivo quando outra criança se aproximava; se quando os pais/cuidador principal entravam no quarto e iniciassem

uma conversa sem chamá-la pelo nome, se ela olhava e prestava atenção; se ela costumava brincar de “faz de conta” com outra criança e compreendia ser uma brincadeira e se brincava cooperativamente em jogos grupais, como jogos com bola.

Mussolini e Brunoni (2016) apontam que para cada pergunta, se houver o comportamento alterado, pontua-se 1 e se não houver, pontua-se zero. A pontuação total do questionário será igual a 39, considerando que o primeiro item, referente à fala, não é pontuado. Os autores apontam ainda que as notas de cortes são respectivamente 15 e 21, para TID e Autismo.

1.5.7 Adaptação Brasileira do *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT)

Conforme estudos de Castro-Souza (2011), o Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) é uma versão estendida do Checklist for Autism in Toddlers (CHAT), cuja tradução foi realizada por Losapio e Pondé (2008), em Salvador/BA. Segundo a autora, ele foi construído como instrumento de triagem de nível I para ser aplicado por profissionais pediatras aos pais de crianças com 18 a 24 meses de idade.

De acordo com Losapio e Pondé (2008), o M-CHAT é um instrumento de rastreamento precoce do autismo e sua tradução contou com vários procedimentos. Seu início se deu pela permissão da autora da escala até a elaboração da versão final, a partir de pré-testes com pais de crianças do ambulatório de pediatria do SUS e chegou-se à conclusão de que a versão em português da escala M-CHAT foi considerada adequada por especialistas e compreensível pela população.

O M-CHAT proposto por Diana Robins, Debora Fein e Marianne Barton (1999) foi traduzido por Losapio e Pondé (2008), conta com 23 questões que investigam uma diversidade de comportamentos cotidianos e devem ser aplicadas aos pais e respondidas em Sim/Não. Tais questões serão apresentadas a seguir.

De acordo com Losapio e Pondé (2008), as primeiras cinco questões do M-CHAT verificam, respectivamente, se o filho gosta de se balançar, de pular no joelho; se tem interesse por outras crianças; se gosta de subir em coisas, como escadas e móveis; se gosta de brincar de esconder e mostrar o rosto ou de esconde-esconde; se já brincou de faz-de-conta, como, por exemplo, fazer de conta que está falando ao telefone ou que está cuidando da boneca, ou qualquer outra brincadeira de faz-de-conta.

As perguntas seguintes apuram se o filho já usou o próprio dedo indicador para apontar, para pedir alguma coisa; para indicar interesse em algo; se consegue brincar de forma correta com brinquedos pequenos (ex. carros ou blocos), sem apenas colocar na boca, remexer no brinquedo ou deixar o brinquedo cair; se alguma vez trouxe objetos para mostrá-lo ao pai ou à mãe; se olha para o pai e a mãe, no olho, por mais de um ou dois segundos (LOSAPIO; PONDE, 2008).

Da décima primeira pergunta à décima sexta, os autores (2008) buscam averiguar se o filho já pareceu muito sensível ao barulho (ex. tapando os ouvidos); se sorri em resposta ao seu rosto ou ao seu sorriso; se imita se fizer expressões/caretas; se responde quando o pai ou a mãe o chama pelo nome; se quando o pai ou a mãe apontam um brinquedo do outro lado do cômodo, se olha para eles; se já sabe andar.

Segundo os autores (2008), as próximas questões têm por objetivo indagar se o filho olha para coisas que o pai ou a mãe está olhando; se faz movimentos estranhos com os dedos perto do rosto dele/dela; se tenta atrair a atenção do pai ou da mãe para a própria atividade; se alguma vez já se perguntou se seu filho é surdo; e se o filho entende o que as pessoas dizem; se às vezes fica aéreo, “olhando para o nada” ou caminhando sem direção definida e se olha para o rosto do pai ou da mãe para conferir a reação quando vê algo estranho.

Castro-Souza (2011) explica que o critério de corte proposto por Robins e Colaboradores (2001) indica os itens 02, 07, 09, 13, 14, e 15 como aqueles que melhor discriminam as crianças com risco de Transtorno Autista. Em relação ao M-CHAT, Losapio e Pondé (2008) concluem que este é capaz de selecionar casos suspeitos para uma posterior avaliação. Para Castro-Souza (2011), é de fácil aplicação e apuração, além de apresentar indícios de validade e uma amostra da população brasileira; no entanto, a principal dificuldade desse tipo de validação no Brasil é a falta de instrumentos que possam auxiliar em uma validação convergente⁹.

Segundo Seise e Borsa (2017), no Brasil, em 2014 o Ministério da Saúde publicou as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), no qual cita o M-CHAT como instrumento de rastreamento adaptado e validado para uso livre no país.

Com esta breve revisão, foi possível constatar que desde os primeiros estudos e publicações acerca do Autismo (KANNER, 1943) é notório o avanço do conhecimento produzido acerca das características típicas do TEA e dos Instrumentos de Diagnóstico e

⁹ Observância de indicadores seguros quanto à convergência.

Triagem. Ao analisarmos tais instrumentos, verificamos vantagens significativas nesta área, o que tem facilitado aos profissionais da saúde a conclusão de um diagnóstico de TEA de forma rápida e precoce. Destacamos ainda que nos dias atuais importantes instrumentos diagnósticos e de triagem são acessíveis ao Brasil, graças a pesquisadores brasileiros que se dedicaram à tradução, adaptação e validação.

Diante disso, presume-se que o diagnóstico precoce possibilita a oportunidade de se antecipar o início das intervenções, o que favorece de modo genuíno o desenvolvimento da criança diagnosticada com TEA (ARAÚJO, 2011). A seguir, discutiremos sobre a relevância da intervenção precoce no desenvolvimento dessas crianças, pois por meio do acompanhamento multiprofissional precoce, das inúmeras possibilidades viabilizadas pelos Programas, Terapias e estratégias de Intervenções Psicoeducacionais e das condições culturais favorecedoras é possível estimular as áreas comprometidas por esse transtorno.

1.6 Intervenção Precoce e Programas, Terapias e Métodos de Intervenção Psicoeducacional para indivíduos com TEA

Uma boa intervenção é capaz de minimizar os prejuízos nas áreas do desenvolvimento, por isso o tratamento deve acontecer o quanto antes e as terapias devem ser adaptadas às necessidades específicas de cada criança (BOSA, 2006). “O manejo de autistas requer uma intervenção multidisciplinar. As bases do tratamento envolvem técnicas de mudança de comportamento, programas educacionais ou de trabalho e terapias de linguagem/comunicação” (GADIA *et al.*, 2004, p.89).

Vários estudiosos apontam a importância do diagnóstico para se delimitar os caminhos do tratamento a ser seguido. Marteleto e Pedromônico (2005) defendem que o diagnóstico precoce é muito importante, já que, quanto antes a orientação recomendada dos procedimentos for realizada, é mais provável que tais crianças tenham desenvolvimento social e habilidades comunicativas e menos estereotipado será o comportamento.

Para Marques e Bosa (2015), tanto com base na observação comportamental dos critérios dos sistemas de classificação quanto por meio do uso de instrumentos validados e fidedignos, possibilita-se ao profissional traçar um perfil refinado das características desenvolvimentais da criança.

A cooperação entre neurologistas, psiquiatras, neurocientistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e educadores é crucial não somente para impulsionar o entendimento dos TEA e permitir um manejo mais adequado desses indivíduos durante toda a sua vida, mas também para permitir uma visão mais clara do ser social como um todo (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004, p. 91)

Tamanha diversidade comportamental dos quadros autísticos exige que vários profissionais acompanhem o desenvolvimento da criança. O fonoaudiólogo é um dos primeiros procurados pelas famílias para diagnóstico e intervenção nos atrasos de linguagem das crianças. Conforme apregoam Kwee, Sampaio e Atherino (2009, p.223),

[...] o papel do profissional que trabalha com autismo assemelha-se ao de um intérprete ou guia transcultural, por entender ambas as culturas e ser capaz de traduzir e orientar as expectativas e procedimentos de um ambiente não autístico para o indivíduo com alterações complexas e abrangentes.

É com base na noção de que o autismo é um transtorno neuropsicológico que as estratégias de intervenção devem acontecer de modo personalizado, com foco nos *deficits* e habilidades de cada indivíduo com TEA (MESIBOV; SCHOPLER; SHEA, 2004). Importante destacar que ao considerarmos os pressupostos vigotskianos de que o desenvolvimento segue um percurso cultural e não unicamente biológico, o *deficit* nessa perspectiva representa uma área do desenvolvimento que se apresenta de modo aquém do esperado. A inserção do indivíduo na cultura, nas relações sociais e com o meio, tem potencial para estimular essa área de modo a obter avanços.

Para Lampréia (2007), pesquisas avaliativas de diferentes programas de intervenção precoce no autismo em áreas específicas mostraram que há intervenções eficazes para ensinar habilidades de comunicação para autistas. Há intervenções capazes de promover habilidades sociais, com inclusão de comportamentos comunicativos, cuja eficácia é considerada muito boa e também intervenções de comunicação para substituir comportamentos não convencionais que também se mostram bem sucedidas.

De acordo com as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista,

A identificação de sinais iniciais de problemas possibilita a instauração imediata de intervenções extremamente importantes, uma vez que os resultados positivos em resposta a terapias são tão mais significativos quanto mais precocemente insti tuídos. A maior plasticidade das estruturas anátomo-fisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida, bem como o papel fundamental das experiências de vida de um bebê, para o funcionamento das conexões neuronais e para a constituição psicossocial, tornam este período um momento sensível e privilegiado para intervenções (BRASIL, 2014, p.20).

Desta forma, “A opção por um método ou procedimento terapêutico deve ser fundamentada em informações claras a respeito de seus princípios, técnicas, expectativas de resultados e também das alternativas disponíveis” (FERNANDES; AMATO, 2013, p.295).

Atualmente existem vários programas, terapias e métodos psicoeducacionais de intervenção para indivíduos com TEA, entre eles a Análise Aplicada do Comportamento, conhecida como Terapia ABA; o programa Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH); o programa Currículo Funcional Natural (CFN); o método de Tecnologia Assistiva: Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA) e a Terapia da Integração Sensorial (TIS), que serão apresentados a seguir, a fim de possibilitar uma visão geral de cada um deles e assim fomentar o conhecimento sobre métodos de intervenção e programas de tratamento entre pais e também professores, que podem utilizar esses recursos em suas práticas didáticas, metodológicas e de adaptações curriculares.

1.6.1 *Applied Behavior Analysis* ou Análise do Comportamento Aplicada (ABA)

De acordo com a tese de doutorado de Da Hora (2015) sobre as conquistas e desafios da ABA no trabalho para pessoas com TEA, a principal intervenção recomendada para essa população é a que utiliza procedimentos de ensino baseadas na ABA. “Esse tipo de intervenção também conhecido como terapia ABA ou Intervenção ABA é considerada como um tipo de “tratamento” efetivo para população com TEA por ser uma prática baseada em evidências científicas” (DA HORA, 2015, p. 1). De acordo com a pesquisadora a produção da primeira evidência científica de eficácia da intervenção baseada em ABA para TEA foi conduzida em 1987 por Lovaas, com resultados promissores, assim como estudos posteriores também indicaram que as intervenções baseadas na ABA se tornaram alternativas eficientes de "tratamento" para indivíduos com TEA que, até então, não possuíam um bom prognóstico de evolução.

De acordo com Lovaas (1987), diante do prognóstico precário e da ineficácia das terapias médicas até então utilizadas, seu artigo desenvolvido a partir das observações comportamentais gravadas em vídeo buscou investigar os resultados do tratamento de modificação do comportamento para dois grupos com constituição similar de jovens autistas. Dados de acompanhamento de um tratamento experimental intensivo e de longo prazo apontaram que 47% dos indivíduos participantes alcançaram o funcionamento intelectual e

educacional normal, com pontuação de QI de alcance normal e desempenho de primeiro grau bem sucedido em escolas públicas.

Segundo Da Hora (2015), esse estudo demonstrou vários fatores positivos depois da intervenção, entre eles a modificação no comportamento da maioria dos participantes. Tal resultado possibilitou que vários deles pudessem ser incluídos no sistema de ensino educacional regular com nenhum suporte ou com suporte mínimo. A autora pontua ainda que cinco anos após essa publicação, o mesmo autor e sua equipe publicaram outro estudo com resultados de follow-up, dos mesmos participantes. As investigações mostraram que os participantes do estudo inicial, naquela época já adolescentes, mantiveram as habilidades aprendidas e, segundo os autores, possivelmente poderiam ter sucesso em suas vidas sem os altos custos implicados no sistema de educação especial e dos serviços de residência assistida.

Em sua dissertação de mestrado, Bordin (2015) também faz uma discussão sobre a ABA no tratamento de crianças diagnosticadas com autismo e explica que a Análise do Comportamento é um campo de saber da Psicologia cujo fundamento filosófico foi proposto por Skinner - o Behaviorismo Radical, o qual explica e classifica as consequências reforçadoras como aquelas que aumentam a probabilidade de determinado comportamento acontecer novamente.

Segundo essa autora, a Análise Aplicada do Comportamento (ABA) caracteriza-se como um processo formado pela aplicação de princípios cujo propósito é promover a melhoria de comportamentos específicos; porém, para se obter êxito e efetivação na intervenção é preciso realizar uma análise funcional que possa investigar qual a função do comportamento problema para, a partir daí, planejar como extingui-lo ou modelá-lo. Por esse motivo o programa de ensino é feito de acordo com as peculiaridades de cada criança; as instruções são curtas e claras e há uso de reforço imediato para as respostas corretas. Afinal, defende-se o pressuposto de que trabalhar com a ABA exige o conhecimento dos princípios e conceitos básicos que sustentam a intervenção, como o comportamento respondente e o comportamento operante; consequências reforçadoras e punitivas; esquemas de reforçamento e processos de aprendizagem.

A eficácia do reforço depende da forma como ele é administrado e a maneira dessa administração ocorrer é chamada de esquemas. Os esquemas de reforçamento referem-se à forma como se dá a contingência de reforço, ou seja, quais as condições da resposta para que o reforço seja liberado. O conceito de esquemas de reforçamento sugere que não é somente a apresentação de uma consequência reforçadora que altera a frequência de uma resposta, mas também o modo como esta consequência é apresentada (BORDIN, 2015, p. 8-9).

A autora esclarece que além de reforçadoras, as consequências de uma resposta comportamental podem ser punitivas ou aversivas. No primeiro caso, diminui a probabilidade de que um comportamento aconteça novamente em situações similares futuras. Segundo Skinner (1953 *apud* BORDIN, 2015), no processo de condicionamento operante ocorre o fortalecimento de um comportamento operante à medida que uma resposta tornar-se mais provável e/ou mais frequente. Para Bordin (2015), a base da ABA é a Análise do Comportamento.

A característica definidora da intervenção é a aplicação consistente dos princípios da Análise do Comportamento que é realizada para cada habilidade a ser ensinada ou comportamento desajustado a ser trabalhado. Outro ponto importante é o processo de generalização que é um dos objetivos da intervenção. O aprendizado da criança não fica somente em ambiente terapêutico, mas também se transpõe para situações familiares e escolares. Outro ponto da intervenção em ABA que a torna eficaz é o fato de que os comportamentos não adaptativos, tais como, agressividade e autolesão, comuns no repertório comportamental de crianças com diagnóstico de autismo, não são reforçados, já os comportamentos adequados, são mantidos através de reforçamento positivo. As respostas adequadas e próximas do comportamento alvo são reforçadas contingentemente, e, para atingir o comportamento alvo são reforçadas respostas sutis que se aproximam dele (BORDIN, 2015, p.53).

Bordin (2015) coloca que a intervenção em ABA diminui os prejuízos no desenvolvimento da criança por meio de uma intervenção personalizada; reforço dos comportamentos adequados e extinção dos comportamentos inadequados, pois os estudos mostraram que na relação ABA e autismo “[...] a intervenção é eficaz, pois utiliza procedimentos e técnicas comprovadas cientificamente que modificam, instalam, extinguem e mantem essas mudanças no repertório comportamental das crianças diagnosticadas com autismo” (BORDIN, 2015, p. 56). A autora ressalta ainda que a escola pode trabalhar conjuntamente com o analista do comportamento a fim de maximizar a eficácia do tratamento baseado nos princípios e conceitos da ABA, pois o trabalho conjunto facilita a generalização do comportamento aprendido pela criança.

Segundo Da Hora (2015), desde 2012, a partir da aprovação de legislação para o tratamento de autismo por seguros de saúde em vários estados dos Estados Unidos, as seguradoras passaram a financiar o tratamento baseado na ABA. Posteriormente desenvolveu-se o documento intitulado “Diretrizes Clínicas: Cobertura de Planos de Saúde de Tratamento de Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista”, no qual também foram especificadas algumas das múltiplas características da intervenção ABA, bem como se recomendou que essas intervenções para TEA fossem intensivas e abrangentes. Para tanto, surge a necessidade de que os profissionais envolvidos tenham disponibilidade para ensinar

diretamente o aluno por muitas horas e planejar estratégias de ensino que respondam às suas demandas sobre diferentes áreas do repertório comportamental.

A pesquisadora comenta que o processo de acreditação aqui realizado atualmente representa um grande avanço; no entanto, ainda não se tem um referencial nacional pela Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC) que especifique o profissional ideal a ser acreditado para esse tipo de atuação específica.

1.6.2 *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* ou Educação e Tratamento para autistas e crianças com problemas relacionados à comunicação (TEACCH)

O modelo TEACCH é um programa de tratamento e educação para pessoas com autismo e problemas relacionados à comunicação elaborado por Schopler e colaboradores americanos em 1971 na Universidade da Califórnia do Norte, mais especificamente no Departamento de Psiquiatria da faculdade de medicina (FONSECA; CIOLA, 2016). Para as pesquisadoras do assunto, “[...] o TEACCH não é um método, mas uma reunião de princípios e uma forma de se entender o autismo para, a partir daí, promover meios para facilitar o entendimento do mundo e construir ordem e organização” (FONSECA; CIOLA, 2016, p.16).

De acordo com Mesibov e Shea (2009), a abordagem TEACCH chamada de "Ensino Estruturado" baseou-se em evidências e observações da chamada "Cultura do Autismo" (MESIBOV *et al.*, 2004), como a preferência pelo processamento visual; a atenção crescente aos detalhes; problemas de comunicação, relacionados ao uso social da linguagem (pragmática), desconforto ou confusão diante de interrupções na rotina; interesses e impulsos por atividades favoritas, entre outros comportamentos. A partir daí foram criados mecanismos essenciais para o ensino estruturado, tais como: ambientes e atividades estruturadas para serem compreensíveis ao indivíduo; uso das habilidades visuais para treinar as habilidades mais fracas; uso dos interesses especiais dos indivíduos para envolvê-los na aprendizagem e apoio ao uso da comunicação significativa.

Kwee, Sampaio e Atherino (2009) assinalam que o TEACCH converge para uma prática funcional e pragmática, cujos princípios cardiais são: 1. Promover a adaptação de cada indivíduo de forma a melhorar suas habilidades para viver e a partir da aceitação dos *deficits* planejem-se estruturas ambientais para compensá-los; 2. Colaboração mútua entre profissionais e pais. Estes compartilham suas experiências particulares relativas ao filho; aqueles repassam seu conhecimento na área e juntos defendem as prioridades a serem

seguidas em casa, instituição, comunidade, entre outros locais; 3. O favorecimento de avaliação que permita a compreensão das habilidades atuais e emergentes da criança, bem como aquilo que ajude a desenvolvê-las, por meio de programas específicos de ensino e tratamento personalizados; 4. Conhecer as bases teóricas que sustentam os procedimentos desenvolvidos pelo TEACCH; e 5. Atuação dentro de um modelo generalista e transdisciplinar, em que qualquer profissional seja capacitado como generalista e assuma a responsabilidade pelo indivíduo como um todo.

Em sua dissertação de mestrado na qual compara as contribuições do programa TEACCH a outro método psicoeducacional de intervenção, Giardinetto (2005, p.21) ensina que esse programa apresenta como objetivos: “a) ensinar à criança que seu ambiente está repleto de significado; b) ensinar as relações de causa e efeito; c) ensiná-la a se comunicar; d) desenvolver habilidades que sejam significativas para a vida adulta, tornando-a independente”.

O que para Serra (2010) tem o intuito de capacitar os indivíduos com autismo para chegar à vida adulta com o máximo de independência. Pensamento convergente identifica-se em Fonseca e Ciola (2016), ao afirmarem que o TEACCH tem como objetivo principal ajudar a pessoa com autismo a se desenvolver da melhor maneira, ser capaz de atingir o máximo de sua autonomia na idade adulta, de modo a ressaltar também a independência do indivíduo.

Para Mesibov e Shea (2009), o TEACCH é um exemplo de programa que reflete e contribui para a base de evidências das intervenções autistas, pois facilitou a compreensão de distúrbios do espectro autista por pais e profissionais, por meio de um conjunto de estratégias de intervenção, chamado de ensino estruturado. Esse programa implementado na Carolina do Norte – EUA, além de ajudar e apoiar pessoas com distúrbios do espectro do autismo e suas famílias, tem sido um modelo de serviços em todo o país e em todo o mundo (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2004).

Fonseca e Ciola (2016) esclarecem que as proposições dos recursos do TEACCH se baseiam na visualização, sistemas de trabalho e previsibilidade. A organização de uma sala de aula, por exemplo, se for planejada segundo os fundamentos do TEACCH, pode ser de muita utilidade aos alunos com TEA.

Tais aspectos são a organização física (mobiliário, posicionamento, distribuição das tarefas, bloqueio e limitadores), a programação das atividades (rotina, atividades sequenciadas, previsibilidades), os sistemas de trabalho (o que vai acontecer e em qual organização), e os métodos de ensino baseados na psicologia comportamental (como a atividade vai ser ensinada, quais meios de ensino serão apresentados, como a ajuda vai ser retirada, qual o sistema de reforço, quais habilidades serão instaladas) (FONSECA; CIOLA, 2016, p. 24).

Dessa forma, Fonseca e Ciola (2006) concluem que o TEACCH tem se mostrado um dos programas mais eficientes no tratamento do autismo. “É um programa altamente estruturado que combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e reduzir comportamentos inapropriados” (BOSA, 2006, p. 49). Percebemos que o TEACCH, enquanto “ensino estruturado”, traz propostas simples de serem realizadas por pais, professores e pessoas que convivam com crianças com TEA e impactam significativamente na melhoria do desenvolvimento das crianças, por meio de estratégias que compensem as dificuldades acometidas pelo transtorno.

1.6.3 Currículo Funcional Natural (CFN)

No início dos anos de 1970, pesquisadores na Universidade do Kansas propuseram um currículo que desenvolvesse habilidades que levassem as crianças de quatro a cinco anos de idade a atuarem da melhor forma possível dentro do seu ambiente e as tornassem mais independentes e criativas (SUPLINO, 2005).

De acordo com Giardinetto (2005), entre o final da década de 80 e o início da década de 90, do século XX, foi iniciado no Centro Ann Sullivan do Peru (CASP) por Judith Leblanc, em parceria com o *Shiefelbusch Institute for Research in Life Span Studies* da Universidade do Kansas, um programa de educação intensiva com vistas a implantar os componentes básicos do currículo funcional com crianças e adultos com retardo mental severo, autismo e problemas de conduta. Ao considerar os estudos de Suplino (2005), nota-se que a equipe do CASP, na cidade de Lima, fez modificações e adaptações no currículo para ser trabalhado de modo experimental com pessoas com autismo e outros transtornos do desenvolvimento.

Em sua tese de doutorado, na qual abordou as contribuições do programa CFN, Giardinetto (2009) informou que no CASP, em Lima/Peru, atendem-se indivíduos de 3 a 18 anos e no início dos anos 1990 começou a desenvolver um programa modelo de inclusão escolar com o objetivo de preparar o aluno para os programas das escolas regulares de ensino, com apoio da escola especial. Assim, “[...] o programa CFN poderá trazer benefícios aos alunos com autismo e auxiliar no processo de inclusão, pois ajudará a identificar os objetivos educacionais de cada aluno e a aplicação destes no contexto educacional inclusivo”. (GIARDINETTO, 2009, p.31).

Conforme assinala Leblanc (1992), um currículo traçado para desenvolver ao máximo as potencialidades de uma pessoa com necessidades educativas especiais deveria responder a

três questionamentos centrais: O que ensinar? (que seriam os objetivos); Para que ensinar? (que seriam os princípios norteadores e a filosofia); Como ensinar? (que seriam os procedimentos), de tal modo que esse currículo fosse também funcional, natural, divertido e proposto para ocasionar o menor número de erros possível. “A proposta do CFN enfatiza que deve se ensinar algo que seja útil atualmente para o estudante ou que seja útil em um futuro não muito distante” (LEBLANC, 1992, p. 4).

Para Suplino (2005), por meio da metodologia do Currículo Funcional Natural (CFN), utilizada no Instituto An Sullivan do Rio de Janeiro, têm-se obtido resultados bastante significativos quanto à aquisição de várias habilidades adaptativas e redução de comportamentos inapropriados dos indivíduos atendidos na instituição.

Giardinetto (2005), em um estudo comparativo entre as contribuições do Programa *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* (TEACCH) e do Currículo Funcional Natural (CFN) para a interação social, verificou que as crianças com autismo atendidas no CFN apresentaram mais comportamentos comunicativos de interação social e realizaram mais atividades com a instrução direta do professor do que aquelas atendidas no primeiro programa.

De acordo com apontamentos de Zutião *et al.* (2013), após análise de teses e dissertações no banco da UFSCar a partir do ano 2000, constatou-se que o Currículo Funcional Natural é um método eficaz e que dá resultados positivos, quando utilizado em crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo; porém, embora diversos programas e estratégias de aprendizagem tenham sido realizados com esse método, ele ainda é pouco estudado no Brasil.

1.6.4 Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)

Sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada, Macedo e Orsati (2011, p.245) explicam que

Alternative and Augmentative Communication (AAC) é o termo usado para definir outras formas de comunicação que substituem ou complementam as funções da fala. No Brasil, diferentes traduções foram feitas e são usadas para o termo, tais como: Ampliada, Facilitadora ou Suplementar [...].

Para Chun (2009), embora na literatura internacional situe-se como "*Augmentative and Alternative Communication*" (AAC) em estágio de expansão, não existe ainda uma versão oficial e/ou consagrada em nosso país, tampouco se constitui em uma prática de amplo

conhecimento. “A Comunicação Alternativa e Ampliada compreende o conjunto de símbolos, recursos, estratégias e técnicas adaptadas que vão auxiliar os alunos com necessidades especiais a se comunicarem e a participarem do processo escolar” (PELOSI, 2008, p. 41). Na definição de Correa Netto (2012, p.36) “[...] é uma área da Tecnologia Assistiva (TA) que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação”.

Macedo e Orsati (2011) explicam que, assim como os quadros sintomáticos nos TEAs são heterogêneos e apresentam variação de acordo com os graus de comprometimentos das características essenciais, os *deficits* na comunicação também são variáveis e podem se relacionar à comunicação verbal e não verbal, observadas alterações gestuais, de expressões, contato visual e posturas do corpo. “Outros acometimentos comunicativos importantes são as ecolalias, inversão pronominal, a linguagem sem intenção comunicativa e a dificuldade de interpretação semântica” (MACEDO; ORSATI, 2011, p.244). De acordo com esses autores, mesmo que pessoas com quadros clínicos diversos possam utilizar os sistemas de CAA, cada sistema pode ser o mais adequado para um determinado tipo de deficiência.

Pensamento similar encontramos em Correa Netto (2012, p. 41), quando afirma que “[...] a indicação da CAA deve levar em conta as características pessoais de cada indivíduo, o seu estágio de desenvolvimento cognitivo, os aspectos sociais, a natureza e o grau de comprometimento e de preservação dessas funções”. Esses sistemas se dividem em ‘simbólicos não apoiados’ e ‘simbólicos apoiados’.

No primeiro o indivíduo utiliza apenas seu corpo para se comunicar, por meio dos gestos, dos sinais manuais, das vocalizações e das expressões faciais; enquanto o segundo requer instrumentos além do corpo para produzir uma mensagem, como objetos concretos e símbolos gráficos organizados em pranchas de comunicação ou ainda sistemas simbólicos apresentados em comunicadores pessoais ou computadores (PELOSI, 2008). É de extrema importância que os professores tenham formação continuada, para utilizar os recursos da CAA com alunos com autismo em salas de aulas regulares (PELOSI, 2008; CORREA NETO, 2012).

No contexto atual, ante a perspectiva de inclusão escolar de pessoas com deficiência, a busca de recursos que contribuam para as suas habilidades comunicativas se torna uma meta prioritária a fim de possibilitar que elas tenham um convívio mais harmonioso, acesso às informações, e para favorecer a escolarização e dar-lhes a oportunidade de terem vez e voz (CORREA NETTO, 2012, p. 42).

Correa Netto (2012), em um estudo sobre a Comunicação Alternativa na aprendizagem de indivíduos com Autismo, Asperger e Angelman, comenta que entre os potenciais beneficiários da CAA encontram-se aqueles com TGD por suas dificuldades

acentuadas na comunicação - que afetam incisivamente a interação com as pessoas e com o meio e acabam por repercutir, conseqüentemente, na aprendizagem.

Mizael e Aiello (2013) afirmam que nos dias atuais há uma diversidade de métodos de CAA e o The Picture Exchange Communication System (PECS) ou Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, um desses sistemas, o qual, de acordo com Macedo e Orsati (2011) é um dos métodos de comunicação mais difundidos e utilizados com indivíduos com TEA. Silva (2014), em sua dissertação de mestrado, destaca que esse sistema desenvolvido especificamente para pessoas com TEA e transtornos correlatos foi criado para atender a demanda de um paciente diagnosticado com autismo, em 1985, por A. S. Bond, psicólogo, e L. Frost, fonoaudióloga, ambos norteamericanos.

Em relação ao uso das PECs com indivíduos com TEA, Mello (2007) menciona que esse método tem sido bem aceito em vários lugares do mundo, por não demandar materiais complexos ou caros, ser relativamente fácil de aprender, possível de ser aplicado em qualquer lugar. Importante destacar que quando bem aplicado, apresenta resultados inquestionáveis na comunicação por meio de cartões com crianças que não falam, e na organização da linguagem verbal com crianças que falam, mas enfatiza a necessidade de se organizar essa linguagem.

Silva (2014, p.9) explica que “Outro tipo de Comunicação Alternativa e Aumentativa utilizado com pessoas com TEA é o Sistema Makaton, que consiste em um programa de linguagem completo [...]”. Segundo a autora, esse sistema usa estratégias estruturadas de ensino, inclui gestos e símbolos simultâneos à fala, conta com um vocabulário básico que envolve 350 itens, entre vocábulos, palavras e gestos.

Diante disso, observamos várias possibilidades de intervenção que favorecem de modo significativo o desenvolvimento das habilidades comunicativas de crianças acometidas pelo TEA.

1.6.5 Terapia da Integração Sensorial (TIS)

Ao considerarmos os estudos de Momo e Silvestre (2011) constatamos que a teoria da Integração Sensorial (IS) foi desenvolvida por Ayres, terapeuta ocupacional, pioneira em elucidar pressupostos sobre a relação entre o processamento sensorial, comportamento, aprendizagem e desenvolvimento.

Para Schwartzman (2011c), a técnica da Integração sensorial é um método cuja utilização de exercícios motores e estímulos sensoriais tenta promover a melhoria de vários quadros neuropsiquiátricos. De acordo com Morelli *et al.* (2010), a Terapia de Integração Sensorial tem como princípio central fornecer e controlar a entrada de estímulos sensoriais, especialmente o estímulo do sistema vestibular, das articulações, músculos e pele, de modo que a criança espontaneamente forme respostas adaptativas as quais integrem todas as sensações. Para esses autores o grupo mais comum a coexistir com as disfunções de integração sensorial é o dos transtornos invasivos do desenvolvimento.

A evidência empírica confirma a existência de dificuldades sensoriais e motoras muito cedo no desenvolvimento de muitos autistas, com variabilidade nos sintomas. São notados problemas de processamento auditivo podendo ocorrer hipo ou hiper-respostas na mesma criança e respostas sensoriais anormais a estímulos sociais. Autistas também podem apresentar problemas em modular suas respostas ao input sensorial e em manter um nível ótimo de ativação e atenção focalizada (LAMPREIA, 2007, p.110).

A pesquisa de Silva (2014, p.11) relata que “A Integração Sensorial é o processo pelo qual o cérebro organiza as informações para dar uma resposta adaptativa adequada, organizando as sensações do próprio corpo e do ambiente, tornando possível o uso eficiente do corpo e do ambiente”. Segundo essa autora, em indivíduos com TEA, os cinco sentidos do corpo humano podem ser dolorosos de modo excessivo, por isso vários autores destacam os prejuízos ao desenvolvimento e adaptação de indivíduos com TEA, em função dessa desorganização sensorial. Diante disso, resta acrescentar que “[...] a Terapia da Integração Sensorial (TIS) contém princípios que estabelecem uma estimulação sensorial organizada, agenciada por meio de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas que gradativamente se tornam mais complexas e mais desafiadoras” (MOMO; SILVESTRE, 2011, p. 306).

Um estudo de caso realizado em Aracaju/SE com um indivíduo de 15 anos de idade, do sexo masculino, com diagnóstico autístico, após participação em sessões de dançaterapia ao longo de um ano possibilitou concluir que houve um favorecimento no desempenho motor e gestual, no equilíbrio corporal e na marcha, melhoria na capacidade motora estática e dinâmica, além de uma contribuição para melhoria da qualidade de vida do adolescente com espectro autista (TEIXEIRA-MACHADO, 2015).

Outro estudo realizado a partir de estudos de caso com tapete sensorial tátil com três crianças com Autismo Infantil em uma cidade do interior do estado de São Paulo possibilitou constatar que a participação dessas crianças na atividade sensório-motora do passar pelo tapete tátil favoreceu o “[...] desenvolvimento de sua integração sensorial, ocorrendo melhora

na organização das respostas adaptativas, contribuindo para organização geral do comportamento da criança, de sua aprendizagem e de sua interação com o meio” (ANTUNES, 2005, p.52).

A autora comenta ainda que nos estudos de Pectrus *et al.* (2008) notaram que tratamentos sensório-motores são usados muito além de planos de intervenções holísticas, visto que as terapias alternativas buscam melhorar o desempenho sensorial e motor e inclui outros componentes essenciais, como o cognitivo e o psicossocial. Porém, a autora indica que são necessários mais estudos que verifiquem como a dançaterapia atua efetivamente no quadro autístico. Para Schwartzman (2011c), embora se tenha uma farta literatura sobre a TIS, sua fundamentação teórica e resultados devem ser analisados com cuidado, por faltar “[...] evidências robustas que permitam afirmar sua validade e generalização” (SCHWARTZMAN, 2011c, p.260).

Diante do exposto, foi possível apresentar algumas das várias possibilidades de intervenções psicoeducacionais direcionadas aos indivíduos com TEA, a fim de destacar o impacto benéfico da intervenção precoce sobre o desenvolvimento desses indivíduos, que ao comporem o Público-Alvo da Educação Especial, têm garantido o direito à educação escolar, ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento, assuntos que se configuram como norteadores das próximas discussões.

Encerramos o primeiro capítulo com a compreensão de que as intervenções comportamentais têm ganhado bastante espaço no que se refere ao TEA, no entanto observamos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que muito têm a contribuir com o desenvolvimento de crianças com esta condição, se mostraram escassos nas produções científicas analisadas, por isso a fim de preencher estas lacunas, a Psicologia Histórico-Cultural será um assunto de destaque ao longo do segundo capítulo desta dissertação.

2. ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

[...] o fator decisivo do comportamento humano é não só biológico mas também social, que traz consigo momentos inteiramente novos para o comportamento do homem (VIGOTSKI, 2010, p.44).

Acreditamos que embora as pesquisas ainda não tenham descoberto as causas do TEA, as evidências indicam que a apresentação desse transtorno está relacionada ao caráter biológico. No entanto entendemos que os fatores determinantes para o desenvolvimento da criança com TEA não são exclusivamente os aspectos naturais, mas sim os aspectos culturais, haja vista que crianças as quais recebem intervenção precoce desde os primeiros anos de vida, por meio da oferta de possibilidades favorecedoras do desenvolvimento das habilidades comprometidas pelo espectro, os avanços se mostram bastante significativos.

É importante destacar que os manuais diagnósticos e instrumentos de triagem são necessários para identificar o TEA e compreender seu grau de severidade, no sentido de entender como melhor contribuir no percurso de desenvolvimento desta criança, mas estes não podem jamais rotular a criança ou indicar que esta condição seja vista exclusivamente por uma visão biológica, pois seguindo-se o referencial teórico adotado nesta pesquisa, estudos de Vigotski que aprofundaram-se no desenvolvimento psíquico da criança indicaram sua crítica às concepções que centravam-se exclusivamente nas características aquém das crianças, conforme aponta Prestes (2010).

Por isso entendemos que esses recursos da área médica devem ser interpretados com cautela, no sentido de compreender as características da criança e levantar suas habilidades que precisam ser estimuladas a fim de possibilitar a oferta de estratégias favorecedoras ao seu desenvolvimento, pois ao compreender as suas especificidades é possível oferecer-lhe condições que impulsionem o seu avanço, por meio da sua inserção na cultura.

Não é centrar no déficit; muito pelo contrário, é centrar-se no máximo potencial da criança, na sua ZDI. Nas palavras de Duarte (1993, *apud* MARTINS, 2010, p.49-50), “[...] conhecer o indivíduo, o aluno, em sua concreticidade não se limita ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser”.

Nessa direção, entendemos que comprometimentos mais acentuados não estariam relacionados apenas aos graus mais severos, mas sobretudo às lacunas deixadas pelo que tem sido oferecido pelo meio no qual a criança está inserida para que ela possa vir a desenvolver-

se; logo, o desenvolvimento da criança está muito mais relacionado ao aspecto cultural do que exclusivamente ao fator biológico, conforme os pressupostos vigotskianos. Nas palavras de Prestes (2010, p.37):

Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio.

Nessa perspectiva, defendemos que estudos na área médica têm avançado sobremaneira na compreensão do TEA, no entanto se faz necessário um aprofundamento acerca do desenvolvimento desses indivíduos e no entendimento de como a sua inserção cultural e social têm efetivamente colaborado para a transformação das suas funções psíquicas biológicas em funções psíquicas superiores.

Nesta discussão é importante citar um estudo acerca das práticas da medicina e da pedagogia, realizado por Oliveira e Victor (2018, p.195) as quais pontuam que muitas vezes o saber pedagógico acaba por ficar subordinado e/ou confundido com o saber médico e contextualizam ainda que “[...] a pedagogia se vê diante de desafios de diferentes ordens, na tentativa de construção de um saber pedagógico que possibilite a criação de condições apropriadas à educação escolar desses estudantes no ensino comum”. As autoras concluem que:

Nesse contexto, coloca-se como desafio premente para futuros estudos a discussão acerca da construção de um saber pedagógico sobre a educação de crianças com autismo que considere os conhecimentos e avanços da medicina, sem, entretanto, deixar de construir um saber próprio que abarque processos de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA; VICTOR, 2018, p.213).

Ao entendermos que os conhecimentos da área da medicina muito têm contribuído para o conhecimento sobre autismo, mas que estes não podem, em hipótese alguma, ter no diagnóstico um indicador do limite do desenvolvimento da criança diagnosticada, seguimos a compreensão, embasada em Vigotski (1997), de que crianças com TEA são propensas ao desenvolvimento como qualquer ser humano. No entanto, esse percurso possui trajetórias distintas de pessoas sem deficiência, o que carece processos de ensino e aprendizagem próprios para a ZDI de cada um.

Sustentadas em uma perspectiva que vê o desenvolvimento humano como resultado das vivências culturais e sociais, que é a Psicologia Histórico-Cultural, assim optamos por apresentar suas contribuições teóricas a partir do eixo ‘Ensino, Desenvolvimento e

Aprendizagem de crianças com TEA’ ao longo deste capítulo, bem como apresentarmos o levantamento das publicações dos últimos dez anos (2008-2017) sobre o TEA à luz da Psicologia Histórico-Cultural em: a) duas revistas brasileiras sobre educação especial; b) dois bancos de dissertações e teses de duas universidades públicas brasileiras e c) GT-15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, para assim revelarmos o que têm mostrado as pesquisas nacionais acerca dessa temática.

2.1 Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições Teóricas

Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev são os principais proponentes da Psicologia Histórico-Cultural, cujos estudos centram-se na afirmação da natureza cultural do psiquismo humano, fundamentados na “relação homem-sociedade”, conforme Martins (2013a, p.40), grande estudiosa do assunto:

O psiquismo como sistema interfuncional abarca os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos, que, como unidade de contrários, corrobora a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, tais funções são psíquicas superiores pois são resultantes da apropriação cultural mediante a inserção do homem na sociedade. Tal perspectiva nos mostra que o psiquismo humano não segue o modelo biológico, naturalizante, mas sim histórico-social. Nesse caminho, “[...] o fator biológico determina a base das reações inatas dos indivíduos e sobre esta base todo o sistema de reações adquiridas vai se constituir, sendo determinado muito mais pela estrutura do meio cultural onde a criança cresce e se desenvolve” afirmam Tuleski e Eidt (2007, p.532), com base nos contributos de Vigotski.

A teoria de Vygotsky tem como premissa básica o condicionamento histórico-social da formação humana e, portanto, o destaque do papel decisivo da atividade coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores. Ressalta-se, assim, o papel da mediação cultural no processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem para apropriação ativa da experiência sociocultural da humanidade, mediada pela comunicação e pelas relações intersubjetivas (LIBÂNEO, 2004, p.132).

Entendemos que à medida que a ação mediada oportuniza a apropriação da cultura, proporciona-se à pessoa a possibilidade de constituição como ser humano, pois é graças à inserção nas relações sociais, que se cria fonte de humanização, conforme defendido por Leontiev (2004). Duarte (1996, p.33) explica que “A questão do papel da apropriação da

experiência sócio-histórica no desenvolvimento psíquico do indivíduo está presente de forma marcante em todos os trabalhos da Psicologia Histórico-Cultural”, pois

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 1996, p.35).

Consensualmente, Libâneo (2004, p.116) menciona que a concepção histórico-cultural defendida por Vygotsky sustenta-se na filosofia marxista, numa afirmativa do desenvolvimento do psiquismo humano como “condicionamento histórico-social” viabilizado pela apropriação da cultura.

Portanto, se consideramos que a Psicologia Histórico-Cultural subsidia a compreensão da constituição social do psiquismo e que conforme Barroco (2011) tal tese aplica-se às pessoas com e sem deficiência, assimilamos que o fator responsável pela limitação do desenvolvimento está relacionado às relações sociais deficientes e não à deficiência propriamente dita, por isso discorreremos ao longo deste capítulo acerca dos pressupostos defendidos por Vigotski sobre o desenvolvimento desse segundo grupo de pessoas, de modo que possam ser aplicados às pessoas com TEA.

2.1.1 Vigotski e a *Defectologia*

Antes de iniciarmos essas discussões, consideramos importante explicar que os estudos realizados por Vigotski antecederam os primeiros estudos acerca do autismo; porém, embora nenhuma das publicações de Vigotski faça menção às pessoas com TEA, entendemos que os pressupostos deixados por ele a respeito do desenvolvimento de pessoas com deficiência destinam-se a todos os indivíduos cujo desenvolvimento seja atípico, ou seja, aplicam-se também aos indivíduos com TEA.

Os contributos vigotskianos apoiados na Psicologia Histórico-Cultural possibilitaram um grande avanço aos estudos acerca do desenvolvimento dos indivíduos com e sem deficiência e ao que hoje é chamado de educação especial. Conforme assinala Barroco (2011), os marcos históricos para a educação especial se dão por meio dos trabalhos de Vygotski e demais autores russos e soviéticos, por apontarem que todas as pessoas poderiam ser

favorecidas pela educação e se desenvolverem, assim como as pessoas consideradas ‘normais’.

Barroco (2012) explica que entre 1920 e 1930 Vygotski se dedicou à educação de pessoas com deficiência, para a qual o próprio autor e demais autores soviéticos empregaram o termo *Defectologia* que “[...] diz respeito a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos relativos a intervenções educacionais, similar ao que, hoje, denominamos de Educação Especial” (BARROCO, 2012, p. 41). Estudos de Nuernberg (2008) também destacam as contribuições vigotskianas para a área da educação especial:

As reflexões de Vygotski sobre a educação da pessoa com deficiência, embora tecidas em um contexto histórico e cultural completamente distinto do mundo contemporâneo, trazem à tona pistas concretas para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. O atual excesso de leis e discursos que sustentam a educação inclusiva não tem elucidado as condições para sua consolidação prática. A obra de Vygotski, em contrapartida, apresenta indicativos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência, sobretudo daqueles com deficiências sensoriais (NUERNBERG, 2008, p. 314).

Nesse viés, embora tenha transcorrido quase um centenário após os estudos e publicações de Vygotski, vemos a relevância de suas contribuições à educação especial dos dias atuais, pois conforme as colocações deste autor, a criança cujo desenvolvimento esteja acometido por uma deficiência não é menos desenvolvida do que as isentas de *deficits*; ela apenas desenvolve-se de uma maneira qualitativamente diferente (VYGOTSKI, 1997).

Barroco, Silva e Leal (2012) esclarecem que a Psicologia Histórico-Cultural relaciona o desenvolvimento dos indivíduos e a prática social. Diante disso, as funções biológicas elementares são reposicionadas e não determinantes da aprendizagem, pois o psiquismo humano é de origem histórico-social. Nessa perspectiva encontramos subsídios para a compreensão de que não são as condições biológicas que implicam no desenvolvimento humano de pessoas com deficiência, mas as condições culturais. Sustentados nesses pressupostos, compreendemos que

[...] as abordagens centradas no comportamento e no desenvolvimento biológico são limitadoras no sentido de encerrar o sujeito em si, partindo das próprias condições físicas, como se a causa e a solução para o seu desenvolvimento e aprendizagem surgissem de suas condições biológicas (VICTOR; COMIZÃO, 2017, p. 20).

Embasadas nessa assertiva, entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural se faz extremamente importante nessas discussões por ressignificar as condições biológicas. Pois em um cenário de contradições entre o que a inclusão escolar deveria ser e o que realmente tem

vido, percebemos uma tendência de abordagens biológicas como justificativa aos muitos insucessos da inclusão escolar. É deveras evidente nossa percepção acerca da necessidade de um embasamento nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, cujos princípios trazem um outro olhar a tais perspectivas.

De acordo com Ghirello-Pires (2012, p. 179), os contributos vigotskianos indicam que “[...] não é o defeito – a deficiência, a diferença – em si mesmo que define o ser, mas as suas relações psicossociais”, e nessa mesma direção Leite (2017, p. 42), ao analisar a obra *Defectologia* de Vygotski, explica que o autor não desconsidera as diferenças biológicas do sujeito, mas assegura que a falta de respostas sociais as quais poderiam minimizar as carências geradas por essas diferenças “[...] configura o maior problema na representação da deficiência”.

Chiote (2013) explica que de acordo com os estudos realizados por Vigotski não é a deficiência que determina os rumos da criança, mas o desenvolvimento cultural a ela proporcionado, pois em conformidade com esses estudos, “A criança deficiente pode ocupar lugares que a privam do desenvolvimento cultural, que acarretam consequências secundárias, que não são da deficiência em si, mas de origem social, em um desenvolvimento cultural incompleto” (CHIOTE, 2013, p.39).

Com base nessas afirmativas destacamos o impacto e a relevância das relações sociais e culturais no desenvolvimento das pessoas com deficiência, pelo seu potencial de impulsionar o transcender do fator biológico. Diante dessa premissa Barroco, Silva e Leal (2012), por considerarem a deficiência como uma questão social, com base nos pressupostos de Vygotski, afirmam:

[...] podemos considerar, então, que o fenômeno da deficiência localiza-se mais nas interações sociais que limitam ou impedem, no modo como a sociedade se organiza em relação às pessoas que se diferenciam. O autor se concentrava nas habilidades da criança e não em suas carências ou limites, destacando a importância das interações sociais como forma de desenvolver as características biológicas. Afirmo, ainda, que é por meio da inserção na cultura e na participação no processo de construção histórica que a criança deficiente assimila as formas sociais de atuação, internalizando-as e interagindo como sujeito histórico (BARROCO; SILVA; LEAL, 2012, p. 182).

Conforme esses preceitos, apresentamos as conclusões de Sierra e Barroco (2012), para quem a ultrapassagem e a superação dos limites orgânicos são a grande provocação aflorada pela Psicologia Histórico-Cultural. Provavelmente tal afirmativa surja com base na tese de Vygotski (1997, p.14) de que “[...] todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação”, assim como “[...] no campo das funções psíquicas superiores, cujo déficit de

uma capacidade se compensa por completo, ou em parte, com o intenso desenvolvimento de outra”. Para o autor, os conflitos gerados pela relação entre o *deficit* e o meio externo criam grandes chances para compensação ou supercompensação, e dessa forma o defeito torna-se ponto de partida para o desenvolvimento psíquico da personalidade (VYGOTSKI, 1997).

Os pressupostos de Vigotski indicam que, de forma dialética, quando há *deficit* também pode haver força, pois as dificuldades criadas estimulam o avanço elevado e intensificado, ao oportunizar a criação de formas de compensação (BARROCO; SILVA; LEAL, 2012). A partir dessas concepções importa afirmar: “[...] o aluno com deficiência deve participar ativamente da vida social, precisa ter um ensino de qualidade que lhe permita compreender a constituição da natureza no homem e ainda desenvolver suas funções psicológicas superiores” (SIERRA; BARROCO, 2012, p. 230).

Se “[...] a educação deveria primar pelo enfoque qualitativo do desenvolvimento, pelo emprego das partes íntegras para compensar as partes comprometidas pela deficiência [...]” (BARROCO, 2011, p.193), então entendemos que a criança com deficiência na educação escolar tem uma relevância ainda maior, não só na humanização, mas também na compensação. Diante do exposto, a Psicologia Histórico-Cultural contribui sobremaneira para se pensar a educação escolar da criança com deficiência, pois

[...] a educação da pessoa com deficiência deve partir do pressuposto de que simultaneamente com a deficiência existem possibilidades de compensação desse “limite” e que são as possibilidades que devem ser incluídas na prática educativa, superando a concepção de determinismo biológico (MALACHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012, p.76)

Sob esse ângulo destacamos que a escola comum deve propiciar as máximas apropriações culturais e o acesso qualitativo ao conhecimento elaborado historicamente pelo homem, pois somente assim oferecerá subsídios estimuladores do pleno desenvolvimento humano desses educandos e criar mecanismos compensadores de seus *deficits* por meio dos aspectos culturais e das interações sociais com seus pares no ensino comum e, assim, favorecer a superação das suas condições biológicas.

Portanto, por concordarmos com as premissas de que “[...] incluir não é apenas inserir, incluir é também oferecer condições para que os alunos com deficiência tenham condições de se apropriar dos conhecimentos e se desenvolver culturalmente” (RAMBO; LEONARDO, 2012, p.54) e que “[...] tanto a educação escolar regular como a especial deveriam criar condições eficazes de escolarização dos que têm características próprias, que podem interferir em seu processo de aprendizagem”, conforme defendem Rossato, Leonardo e Leal (2017, p.

59), discutiremos a seguir a educação escolar para o psiquismo e a humanização das crianças com deficiência à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

2.1.2 Educação Escolar da Criança com Deficiência

Ao considerarmos a relação do *déficit* e da compensação proposta em *Fundamentos de Defectologia*¹⁰, de Vigotski, lançamos um olhar ao impulso que a educação escolar qualitativa pode proporcionar à formação humana de crianças com deficiência, pois ao possibilitar-lhes a apropriação da cultura, promove o seu desenvolvimento. Ancorados na Psicologia Histórico-Cultural, Malachen, Matos e Pagnoncelli (2012, p.76) defendem a interferência positiva que a cultura proporciona à criança:

Os processos naturais pelos quais a criança inicia sua vida rapidamente se modificam, dando origem a uma forma inteiramente nova, em que os constituintes naturais biológicos se transformam em processos complexos, formados como resultado da influência cultural e de uma série de condições resultantes da relação ativa da criança em seu meio social.

Com essa afirmação dos estudiosos do assunto, visamos promover um debate acerca da necessidade de uma educação escolar que seja humanizadora a todos os alunos e especificamente àqueles com deficiência, para que esta educação não fique focalizada em aspectos que priorizem apenas os índices de frequência e participação passiva em sala de aula, pois

[...] a educação se revela como um processo pelo qual o sujeito adquira suas especificidades ao longo do desenvolvimento histórico-social. Se mostra essencial na formação dos sujeitos, no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, de suas capacidades, habilidades, dos sentidos, na aquisição de significações, de costumes, de conhecimentos, enfim das propriedades que aferem a condição de ser universal (ROSSATO; LEONARDO; LEAL, 2017, p.54).

A educação escolar como forma de processo educativo é destacada por Martins (2013, p.11) quando reconhece que a sua função precípua deve ser “[...] a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados”, diante disso afirma que “[...] nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização”.

Por isso quando analisamos a afirmativa da autora e traçamos um paralelo à inclusão escolar, consideramos que a educação escolar oferecida à criança com deficiência deve ter

¹⁰ Livro publicado pela primeira vez em 1934.

como meta impulsionar o seu pleno desenvolvimento, de modo que somente essa modalidade educacional efetivamente humanizadora seria capaz de atingir esse objetivo. Caso contrário, a educação escolar configurar-se-á como uma forma alienada de inclusão.

Na Psicologia Histórico-Cultural entendemos que a educação escolar deveria proporcionar essencialmente: a mediação entre o aluno com deficiência e a humanização/compensação. Haja vista que os resultados desse processo se refletem desde o micro ao macro na vida do indivíduo, pois à medida que ocorre a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento do psiquismo, a cultura é apreendida, o que favorece o posicionamento crítico no meio em que se está inserido e a capacidade de superar qualquer limitação imposta pela forma como sua deficiência tenha sido significada.

Nesse viés, sustenta-se na Psicologia Histórico-Cultural a convicção da educação escolar como propulsora de modificações radicais no desenvolvimento e na estrutura das funções psíquicas, por reconstituir suas propriedades e viabilizar lhes o alcance mais elevado por via da interiorização dos signos da cultura, impulsionada pela mediação do ensino (MARTINS, 2013a).

Com base nessa linha teórica, assimilamos que a educação escolar efetivamente humanizadora é a aquela que propicia condições propulsoras da constituição das funções psíquicas superiores de seus alunos. A partir das elaborações vigotskianas, Martins e Rabatini (2011, p. 352) explicam que

As funções garantidas no nascimento correspondem a um “todo psicológico natural”, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As funções psicológicas superiores, por sua vez, formam-se durante o processo de desenvolvimento cultural.

Para Vigotski, como relata Martins (2013, p. 43), “[...] o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexidade natural evolutiva, mas de sua própria natureza social”. Da mesma forma que para Leontiev (2004) o psiquismo depende essencialmente do modo de vida, que é definido por dois fatores: 1) pelas relações sociais e 2) posição que o indivíduo ocupa nessas relações. Nas palavras do autor,

[...] devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Como efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social (LEONTIEV, 2004, p.111).

Tanto Vigotski como Leontiev enfatizam os aspectos culturais e sociais na constituição do psiquismo humano. Leontiev (2004, p. 279, grifos do autor) explica que “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”. Em outras palavras afirma: “podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser homem”.

Nessa mesma direção Martins e Rabatini (2011, p. 355) ressaltam que “A apropriação da cultura é para Vigotski, requisito inalienável do processo de humanização [...]”. Logo, podemos concluir que a cultura, ao atuar no psiquismo, influi qualitativamente na humanização dos indivíduos.

No processo de humanização, nos ensina a teoria vigotskiana, cada criança precisa se apropriar da força social potencial que está construída no interpessoal, tornando-a intrapsíquica, e constituindo assim seu arcabouço de potencialidades. Ninguém nasce naturalmente capaz ou incapaz para realizar algo. Quanto mais a pessoa tem acesso ao acervo científico, filosófico e artístico, mais possibilidade tem de avançar do primitivo ao cultural, subjetivando talento, habilidades, aptidões ou capacidades (BIFON; FACCI, 2017, p.109).

Nessa perspectiva, associamos que a qualidade da educação escolar vivenciada pelos alunos com deficiência e pelos demais PAEE no cerne da escola pode tanto favorecer como limitar seu desenvolvimento, uma vez que, conforme Rossato e Constantino (2017), as possibilidades de existência associadas às condições materiais que o sujeito vivencia interferem na sua formação humana, nos seus processos de desenvolvimento e nas suas formas de ser no mundo. Para tanto, a educação escolar somente impulsiona o desenvolvimento humano se assumir seu papel humanizador, por meio de um trabalho educativo com intencionalidade, conforme destaca Duarte (2013a, p. 64):

O trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional. Produção do quê? Produção, em cada indivíduo, da humanidade que vem sendo produzida historicamente. O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano.

Rossato e Constantino (2017, p. 137) afirmam que “[...] a educação escolar tem papel essencial, na constituição do ser humano, na apropriação das significações constituídas historicamente e nos sentidos que irá atribuir a essas apropriações [...]”. Diante dessas considerações identificamos a relevância do trabalho educativo realizado com os alunos com deficiência e todos aqueles PAEE, pois acreditamos ser a escola uma instituição de formação humana que deve ter como principal objetivo a impulsão do desenvolvimento dos indivíduos e alcançar essa meta só é possível por meio de um trabalho educativo intencional.

Entendemos que a escola enquanto meio social e cultural é um local de relevância para as relações da criança com o meio. Nesse sentido “[...] a escola é o espaço privilegiado para se aprender. Sua função se inicia e se encerra em promover o aprendizado, mediado pelo ensino do professor e pelas relações humanas que ali se desenvolvem” (CEREZUELA; MORI, 2015, p. 1260).

Sustentadas no alicerce Histórico-Cultural, compreendemos que apenas os aspectos legais que versam sobre os direitos educacionais de alunos com TEA não são suficientes para lhes garantir enquanto criança com deficiência o que a sua inclusão escolar deveria de fato lhe proporcionar: o desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que a inclusão escolar é aquela que propicia o desenvolvimento desta criança e das demais que compõem o PAEE junto aos seus pares, concordamos com Rogalski (2010, p. 3) quando defende que “Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estando junto aos alunos da rede regular e produzir transformações”, pois entendemos que formatos de inclusão escolar passivos e negligentes, os quais não possibilitam aos alunos com deficiência a apropriação da cultura, mas sim um acesso passivo à educação escolar, além de não viabilizar o processo de desenvolvimento da criança, causam prejuízos irreparáveis em toda sua vida, não por sua deficiência, mas pela forma como esta condição humana está sendo significada nos espaços escolares.

Diante disso reconhecemos que os dispositivos legais não abrangem toda complexidade da inclusão escolar, porém acreditamos que ainda assim representam o florescimento de uma nova era, que traz também inúmeros desafios, mas, sobretudo, novas possibilidades para a escolarização das crianças com deficiência e todas as demais que compõem o PAEE e especificamente para os educandos com TEA.

Nesse contexto acreditamos que os pressupostos vigotskianos muito podem contribuir para a compreensão do ‘Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento’ dessas crianças e principalmente para abrir caminhos para uma inclusão escolar, de fato humanizadora e promotora da apropriação cultural e de seu máximo desenvolvimento.

2.1.3 Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento de Crianças com TEA

Embasados no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, a qual é impulsionada pelo ensino, de

modo que as práticas educativas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento voltadas para as crianças com deficiência, neste estudo especificamente com as crianças com TEA, podem ser extremamente instigadoras ao desenvolvimento cultural, social e humano, desde que não sejam focadas na deficiência em si, mas na ZDI da criança.

A deficiência não é fator impeditivo do desenvolvimento e sim o que implica em tal condição, são as vias diferentes para ocorrer o desenvolvimento. O aluno terá acesso aos mesmos conteúdos que qualquer outra criança, mas por caminhos diferentes daqueles realizados pelos demais; terá oportunidade como qualquer outro indivíduo, de passar do desenvolvimento primitivo ao cultural, pois o princípio de desenvolvimento cognitivo e da personalidade é o mesmo para a criança com ou sem deficiência (MALACHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012, p.76).

Ao considerarmos as especificidades de cada criança, é preciso ressaltarmos que estas não se referem aos seus déficits, mas à sua ZDI, que na Psicologia Histórico-Cultural é um aspecto relevante para ser considerado como ponto de partida para o trabalho educativo e assim possibilitar o avanço da criança. Prestes (2010), a partir de um minucioso estudo acerca da obra de Vigotski, explica que esta zona representa

[...] exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, pois o que ela faz sem a ajuda, e não mediação, do adulto já se caracteriza como nível de desenvolvimento atual, que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também ‘apalpa’ as funções que ainda estão em amadurecimento (PRESTES, 2010, p. 170).

Duarte (1996, p. 39) considera que ao fazer uso do termo “zona”, Vigotski busca caracterizar a “diferente extensão que esse nível tem para cada criança”. Por isso, ao considerarmos as particularidades próprias de cada indivíduo com ou sem deficiência, apresentamos o pensamento de Vygotsky (2008, p. 130), para quem “[...] o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento”.

Conforme os estudos de Duarte (1996, p.39), “Vigotski critica a aprendizagem que se limite ao nível de desenvolvimento atual e postula que o bom ensino é aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo”. Logo, por considerarmos que a ZDI é peculiar à cada criança, pois não é natural, mas resultado das condições culturais vivenciadas e apropriadas por cada uma delas, entendemos que cabe ao professor compreender o nível de desenvolvimento de seu aluno com TEA e a partir desse conhecimento exercer seu papel de mediador entre esse educando e seu máximo desenvolvimento.

Quando nos referimos à singularidade do aluno, entendemos que esta não está relacionada ao diagnóstico médico identificador de sua deficiência, mas a quem é a criança para além do diagnóstico, de suas necessidades, suas habilidades e potencialidades, pois como já vimos anteriormente e nos reafirmam Mezzomo e Leonardo (2017, p. 154), apoiadas no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural:

O “defeito” biológico sugere dupla influência no desenvolvimento: por um lado é uma insuficiência que promove dificuldades e obstáculos na adaptação da criança ao mundo, e por outro, essas dificuldades causadas pela deficiência também servem de estímulo para o desenvolvimento de outros caminhos que possam compensar essa insuficiência e introduzir uma nova ordem no equilíbrio do desenvolvimento, antes alterado por ela.

Fomentar o desenvolvimento humano da criança com TEA implica antes de tudo, considerar a sua ZDI, pois esta zona “[...] revela o que a criança pode desenvolver, não significa obrigatoriamente que irá desenvolver”, conforme explica Prestes (2010, p. 160). Por isso destacamos que a diferença entre o desenvolver-se e não desenvolver-se relaciona-se diretamente com o bom ensino, pois segundo Martins (2013, p.311) “[...] o ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, determina novas formas de combinação das funções psicológicas provocando transformações no sistema psíquico [...]”.

Nessa perspectiva, Moura *et al.* (2010, p. 209) assinalam que a compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano na Psicologia Histórico-Cultural “[...] traz implicações para as relações entre o ensino e a aprendizagem e, mais especificamente, para a função da intencionalidade no processo educativo”. Na direção desses apontamentos, entendemos que um “ensino sistematizado” e a “intencionalidade no processo educativo” são aspectos relevantes ao desenvolvimento dos discentes com ou sem TEA.

Ao considerarmos as contribuições vigostikianas sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, nos aproximamos da afirmação de Ghirello-Pires (2012): “[...] não é preciso esperar que a criança atinja certo grau de desenvolvimento (maturação) para que possa aprender, mas, ao contrário, a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal”, o que impulsiona a criança às diversas formas interiores de desenvolvimento. Moura *et. al* (2010, p. 208) pontuam que “[...] a aprendizagem não ocorre espontaneamente e apenas a partir das condições biológicas do sujeito, mas mediada culturalmente”. Nas palavras de Paixão (2018, p. 42-43):

Estando pois, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, atrelado a aprendizagem do sujeito, e tendo o ensino a possibilidade de intervir no curso do seu desenvolvimento, inclusive de pessoas com deficiência, é fundamental que os professores tenham clareza de seu papel e da necessidade de organizar o ensino, de modo que o processo educativo se constitua como atividade para o estudante e para o professor.

Diante da relevância em aprofundarmos os estudos acerca do processo educativo proporcionado às crianças com TEA à luz da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que se faz necessário lançarmos um olhar para as revelações das publicações sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de indivíduos com TEA, na perspectiva dessa linha teórica.

2.2 Publicações e pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista: análise a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Diante da relevância para esta pesquisa em se compreender o que as publicações acadêmicas com aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural têm revelado acerca do ensino, aprendizagem e desenvolvimento de indivíduos com TEA, realizamos um levantamento e revisão de publicações com discussões acerca de assuntos correlacionados a essa temática, nos últimos dez anos (2008-2017).

Optamos por realizar uma pesquisa com abrangência nas possíveis nomenclaturas utilizadas ao que hoje chamamos de Transtorno do Espectro Autista, como: Autismo, Síndrome de Asperger, Perturbação do Espectro Autista, Transtorno Autístico, Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno Global do Desenvolvimento, entre outros nomes, e por isso nos propusemos a analisar título a título, como critério para seleção, para garantirmos que nenhuma publicação pudesse ser despercebida.

Para tanto selecionamos duas revistas nacionais da área de educação especial: Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial, ambas por apresentarem um quantitativo expressivo de publicações sobre a temática aqui proposta; bancos de dissertações e teses de duas universidades públicas brasileiras: UFSCar e UNESP *campus* Marília, a primeira por possuir um programa de pós-graduação específico na área de Educação Especial, com notória produção científica acerca do TEA e a segunda por possuir a linha de pesquisa Educação Especial, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação, cuja produção é relevante no que se refere a essa modalidade de ensino; e o GT-15 da área de Educação Especial da ANPED.

2.2.1 Artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (2008-2017)

A Revista Brasileira de Educação Especial RBEE se configura como um periódico trimestral de referência nacional na temática Educação Especial. Como mantenedora conta com a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), em parceria com a Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Mediante esse levantamento na RBEE foi possível verificar que no período delimitado totalizaram 392 publicações. Como delimitamos como objeto de estudo apenas os relatos de pesquisa, verificamos que esses somaram 283 publicações, dentre as quais 16 fizeram menção ao TEA (2008-2017), com eixo norteador ensino, aprendizagem e desenvolvimento, conforme se verifica no Quadro 06, a seguir.

Quadro 06: Publicações sobre TEA selecionadas na Revista Brasileira de Educação Especial (2008-2017)

Ano	Autor(es)	Título
2017	Camila Graciella Santos Gomes; Deisy das Graças de Souza; Analice Dutra Silveira; Ianaíara Marprates Oliveira.	Intervenção comportamental precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação dos cuidadores.
	Anelise do Pinho Cossio; Ana Paula da Silva Pereira; Rita de Cássia Cossio Rodriguez.	Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: perspectivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo.
2016	Cláudia Miharú Togashi; Cátia Crivellini de Figueiredo Walter.	As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo.
	Stéfanie Melo Lima; Adriana Lia Friszman de Laplane	Escolarização de alunos com autismo.
	Camila Graciella Santos Gomes; Deisy das Graças de Souza.	Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo.
	Carla Cristina Vieira Lourenço; Maria Dulce Leal Esteves; Rui Manuel Nunes Correadeira; André Filipe Teixeira e Seabra.	A eficácia de um programa de treino de trampolins na proficiência motora de crianças com transtorno do espectro do autismo.
2015	Angélica Miguel Soares; Jorge Lopes Cavalcante Neto.	Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática.
	Paulyane Silva do Nascimento; Regina Basso Zanon; Cleonice Alves Bosa; João Paulo dos Santos Nobre; Áureo Déo de Freitas Junior; Simone Souza da Costa Silva.	Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical.
2014	Emellyne Lima de M. Dias Lemos; Nádia Maria Ribeiro Salomão; Cibele Shirley Agripino-Ramos.	Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.
	Natalia Caroline Favoretto; Dionísia Aparecida Cusin Lamônica.	Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico.

2013	Helena Isabel Silva Reis; Ana Paula da Silva Pereira; Leandro da Silva Almeida.	Construção e Validação de um instrumento de avaliação do Perfil desenvolvimental de Crianças Com Perturbação do espectro do autismo.
	Maria Fernanda Bagarollo; Vanessa Veis Ribeiro; Ivone Panhoca.	O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural.
2010	Maria Fernanda Bagarollo; Ivone Panhoca.	A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: Um olhar para as histórias de vida.
	Camila Graciella Santos Gomes; Enicéia Gonçalves Mendes.	Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.
	Cátia Walter; Maria Amélia Almeida.	Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo.
2008	Iara Maria de Farias; Renata V. de Albuquerque Maranhão; Ana Cristina Barros da Cunha.	Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada.

Fonte: SCIELO – Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE).

Em 2017, no volume 23, dos 41 artigos publicados, 3 mencionaram a temática, ou seja, 1 revisão de literatura e 2 relatos de pesquisa. Camila Graciella Santos Gomes, Deisy das Graças de Souza, Analice Dutra Silveira e Ianaiara Marprates Oliveira apresentaram o artigo “Intervenção comportamental precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação de cuidadores”, no nº 3 desse volume, cujo objetivo foi “[...] avaliar os efeitos da Intervenção Comportamental Intensiva, realizada precocemente por meio de cuidadores especialmente capacitados para a tarefa, no desenvolvimento de crianças brasileiras com autismo” (GOMES *et al.*, 2017, p. 379).

Nesse estudo houve a participação de nove crianças, cujas idades variaram de 1 ano e 3 meses a 2 anos e 11 meses, e seus respectivos cuidadores, atendidos em um centro especializado brasileiro. Segundo as autoras (2017, p. 377), “[...] a intervenção, conduzida por aproximadamente 15 horas semanais, foi realizada na residência dos participantes por meio da capacitação dos cuidadores [...]”. Após a análise individual dos dados, constatou-se que houve ganhos no desenvolvimento de todas as crianças, em variados graus. Acerca da pesquisa citada, destacamos a capacitação de cuidadores como um fator bastante positivo para o desenvolvimento de crianças com TEA, por considerarmos que a mediação promove o desenvolvimento, conforme proposto por Vigotski (2007).

O artigo “Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: perspectivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo”, contido no nº 4 deste volume, das autoras Anelise de Pinho Cossio, Ana Paula da Silva Pereira e Rita de Cássia Cossio Rodriguez, teve como objetivo

[...] analisar e compreender os benefícios do apoio da IP para seis mães de crianças com PEA, de 3 a 6 anos, assim como o tipo de participação que estas mães consideram ter no processo de apoio da IP. Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos de investigação: 1) analisar e compreender o nível de participação das mães nos diferentes momentos do processo de apoio (planificação e intervenção) e 2) analisar e compreender os benefícios do apoio da IP (COSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2017, p.505).

Segundo as autoras (2017, p.508), os dados obtidos revelaram que “[...] no desenvolvimento dos filhos, foi percebido melhoria na socialização, autonomia, memória, linguagem, motricidade, e ao nível do desfralde” e que “[...] todas as participantes afirmaram que obtiveram benefícios com os apoios da IP”. Diante da pesquisa, podemos concluir que a família mais bem preparadas para atuar na mediação do processo de intervenção precoce terá melhores condições de estimular o desenvolvimento de seu filho no contexto familiar.

No ano de 2016, as publicações dos 4 números do volume 22 totalizaram 41 artigos; 6 se referiram ao TEA, dos quais 4 se apresentaram como relatos de pesquisa e se enquadraram neste levantamento. Constante no nº 3 desse volume, “As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo” escrito por Cláudia Miharú Togashi e Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, configura-se como uma continuidade de uma pesquisa maior, e teve como objetivo “[...] verificar a eficácia e continuidade do uso do PECS-Adaptado pela professora do AEE com seu aluno com TEA” conforme Togashi e Walter (2016, p.351).

As autoras concluem que o incentivo à comunicação é relevante para o desenvolvimento social e cognitivo das pessoas acometidas pelo TEA e por consequência apresentam disfunções na fala, além de contribuir para o seu processo de inclusão escolar e ainda destacam que “[...] a Comunicação Alternativa e Ampliada pode ter papel fundamental para contribuir no processo de inclusão de alunos sem fala funcional, facilitando a comunicação com seus interlocutores e auxiliando no desenvolvimento da linguagem” (TOGASHI; WALTER, 2016, p.364).

Tal assertiva está coerente com as colocações do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, ao considerar que os instrumentos e signos na mediação contribuem para o desenvolvimento do sujeito. Entendemos que o professor enquanto condutor dessa mediação deve usar os recursos necessários para a maximização de seu desenvolvimento.

O artigo nº 2 desse volume, relato de pesquisa, intitulado “Escarização de alunos com autismo” de autoria de Stéfanie Melo Lima e Adriana Lia Frizman de Laplane, teve

como objetivo investigar o acesso e a permanência desses alunos em escolas regulares de uma cidade do interior paulista e a viabilização de apoios terapêuticos educacionais.

A partir dos resultados, Lima e Laplane (2016, p. 281) constataram que “[...] apesar das garantias expressadas em leis, documentos e diretrizes, a participação de alunos com autismo no ambiente escolar ainda é problemática e se encontra distante das metas inclusivas”. O artigo nos leva a refletir sobre a formação humana dos indivíduos PAEE, em destaque os sujeitos com TEA diante da inclusão em escolas regulares. A escolarização de alunos com TEA só assumirá seu papel educativo, se de fato viabilizar o acesso não apenas às escolas, mas à educação de qualidade, se considerarmos a concepção de educação proposta por Libâneo (2001) como um

[...] conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano (LIBÂNEO, 2001, p.7. Grifos do autor).

Camila Graciella Santos Gomes e Deisy das Graças de Souza, autoras do artigo constante no segundo número desse volume com o título “Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo”, interessadas na aprendizagem de leitura de alunos com autismo, tiveram o intuito de realizar uma avaliação acerca do ensino de leitura oral e de leitura com compreensão aos alunos com autismo. De acordo com Gomes e Souza (2016, p.233), participaram dessa pesquisa “[...] três meninos com autismo, não alfabetizados, com idades entre os cinco anos e nove meses e nove anos e nove meses, falantes, estudantes em escolas comuns”.

Foram utilizados vários tipos de procedimentos de ensino, quais sejam: “Conjuntos de Sílabas, Grupos Silábicos, Palavras Utilizadas em Caderno e no Fichário, Figuras e Palavras Impressas Utilizadas nos Testes, Palavras de Recombinação” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 238). Após a análise dos resultados as autoras concluíram que por meio do procedimento de ensino promoveu-se a aprendizagem de leitura combinatória aos participantes com autismo. Ao considerarmos que a inclusão nas escolas comuns deve promover a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA, essa pesquisa corrobora os estudos de Martins e Rabatini (2011), que afirmaram ser o ensino uma condição para promoção do desenvolvimento humano.

No artigo nº1 desse volume, no relato de pesquisa “A eficácia de um programa de treino de trampolins na proficiência motora de crianças com transtorno do espectro do autismo”, Carla Cristina Vieira Lourenço *et al.* avaliaram “[...] a eficácia de um programa de

treino de trampolins, com duração de 20 semanas, na proficiência motora e índice de massa corporal (IMC) de crianças com TEA” (LOURENÇO *et al.*, 2016, p. 39). Os resultados indicaram que

[...] a participação em programas organizados e sistemáticos de trampolins pode potencializar uma melhoria da proficiência motora de crianças com TEA. Foram, também evidentes as melhorias na coordenação bilateral, equilíbrio, velocidade, agilidade, força e coordenação dos membros superiores (LOURENÇO *et al.*, 2016, p. 45).

Conforme Lourenço *et al.*, (2016, p. 45), “[...] a prática de trampolins por parte de crianças com transtorno do espectro do autismo é uma opção eficaz para desenvolver a proficiência motora”. Por isso destacamos que para a Psicologia Histórico-Cultural as condições sociais podem promover a superação das condições orgânicas (VYGOTSKI, 1997).

No ano de 2015, do total de 41 publicações do volume nº 21, foram 2 relatos de pesquisa, 1 revisão de literatura e 1 ensaio que abordaram o TEA. Conforme explicado anteriormente, atentar-nos-emos por apresentar apenas os 2 relatos de pesquisa. Escrito por Angélica Miguel Soares e Jorge Lopes Cavalcante Neto, “Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática”, constante no nº 3 do volume, foi um dos relatos de pesquisa que apresentou uma análise de 6 estudos selecionados a partir dos descritores: Transtorno autístico, atividade motora, educação física e teste, cujas buscas foram feitas em 5 plataformas (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015).

Soares e Cavalcante Neto (2015, p.455) explicam que foi possível observar os resultados da avaliação motora dos estudos selecionados nessa revisão sistemática e destacaram que “[...] o comprometimento no domínio motor é amplamente frequente em crianças com transtorno do espectro autista”.

Os autores colocam que diversas são as formas para se avaliar o desenvolvimento motor, englobando entre vários aspectos, a coordenação corporal e a motricidade global e destacam que compreender as características motoras da criança possibilita realizar um trabalho direcionado às habilidades que precisam ser estimuladas, com oferta de um caminho aos profissionais “[...] acerca de como se trabalhar para a estimulação e desenvolvimento das carências comportamentais de cada indivíduo” (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015, p. 449).

No entanto os pesquisadores (2015, p. 454) enfatizam que “[...] fica evidente o quanto ainda se necessitam de instrumentos específicos para avaliação do comportamento motor de crianças com transtorno do espectro do autismo”. Embasados nos contributos de Vygotski (1997), destacamos que é preciso propiciar à criança com deficiência estratégias diferenciadas

as quais atendam às suas necessidades, considerando que seu desenvolvimento possui outra forma de percurso.

Em “Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical” Paulyane Silva do Nascimento *et al.* buscaram investigar os benefícios proporcionados pela educação musical ao desenvolvimento da interação social de crianças com TEA, cujos resultados apontaram que

[...] a diminuição de iniciativas e respostas não funcionais, bem como o aumento de iniciativas e respostas funcionais com pares, no decorrer das aulas de educação musical, revela que a participação em uma tarefa estruturada, que permite o trabalho com parceiros da mesma faixa etária, pode contribuir para a aquisição, manutenção e aprimoramento de comportamento já apresentados pela criança, sendo necessária, entretanto, uma frequência contínua, a fim de que os aprendizados sejam explorados e mantidos (NASCIMENTO *et al.*, 2015, p.105).

Nascimento *et al.* (2015, p. 93) destacam “[...] os papéis do contexto, dos perfis das crianças, e do manejo comportamental por adultos, na promoção de interações” o que propõe uma inclinação à Psicologia Histórico-Cultural, pelo reconhecimento das vivências sociais e culturais enquanto impulsionadores da aprendizagem de habilidades que vão gradativamente sendo desenvolvidas por meio da mediação (VIGOTSKI, 2007).

No ano de 2014, das 41 publicações no volume 20, localizamos 2 relatos de pesquisa contidos no nº 1 que se enquadraram nesse levantamento, o primeiro elaborado por Emellyne Lima de M. Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shírley Agripino-Ramos, “Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar”, contou com o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural e almejou realizar uma análise acerca das interações sociais de crianças com espectro autista incluídas em escolas regulares, considerando a mediação das professoras. Os resultados obtidos com a pesquisa levaram as autoras a destacar:

A importância de se analisar as interações sociais nos contextos escolares, verificando a participação das crianças autistas e considerando a mediação das professoras e demais crianças. Compreender que os comportamentos das crianças com espectro autista podem ser influenciados considerando os contextos interativos, a mediação do adulto e, sobretudo, as particularidades de cada criança é fundamental no desenvolvimento de estudos nessa área (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 126).

Os contributos vigotskianos já indicavam a relevância da mediação, das interações sociais e da cultura no desenvolvimento humano e diante da inclusão escolar de indivíduos

com TEA, esses fatores devem ser vivenciados dentro das escolas, pois influenciam diretamente no seu desenvolvimento.

O artigo intitulado “Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico”, de autoria de Natalia Caroline Favoretto e Dionísia Aparecida Cusin Lamônica, se configura como parte de um estudo maior, cujo intuito foi utilizar recursos de teleeducação na promoção de informações acerca dos TEA aos professores da educação infantil de uma rede pública municipal do interior do estado de SP. Favoretto e Lamônica (2014, p. 115) afirmam “[...] que os relatos apresentados pelos professores em relação aos TEA revelaram seus interesses e necessidades de atualização de conteúdos referentes à temática”.

Na Psicologia Histórico-Cultural identificamos que os professores, após se apropriarem do conhecimento produzido por Vigotski acerca do desenvolvimento humano de pessoas com desenvolvimento atípico, poderão intervir de modo mais eficiente no desenvolvimento de alunos com TEA, considerando que eles podem necessitar de adaptações curriculares e metodologias específicas que atendam suas especificidades (BRASIL, 1996).

No ano de 2013, das 40 publicações contidas no volume 19, 03 fizeram menção ao TEA. Apenas 01 se apresentou como revisão de literatura, por isso não se enquadrar neste recorte. Dos 02 relatos de pesquisa, um contido no nº 2 sob o título “Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com perturbação do espectro do autismo”, de autoria de Helena Isabel Silva Reis, Ana Paula da Silva Pereira e Leandro da Silva Almeida, cujo intuito foi construir e validar uma escala que avaliasse a interação, a comunicação, os comportamentos e os interesses repetitivos e estereotipados – a tríade de características da PEA. A pretensão foi de que pais e profissionais pudessem utilizar colaborativamente um instrumento de avaliação da intervenção que possibilitasse monitorar o processo de apoio e adequar as suas práticas (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2013).

Ao analisarmos o artigo, com base nos preceitos vigotskianos, reconhecemos que diante da intenção de Reis, Pereira e Almeida (2013, p.192) em “[...] proporcionar um instrumento a utilizar na monitoração de programas individuais de intervenção precoce delimitado pelos profissionais especializados”, identificamos uma preocupação em relação à qualidade das relações de mediação na ZDI do sujeito, por considerarmos que para as autoras os diversos agentes interventivos, quais sejam, pais e profissionais, podem preencher os contextos naturais da vida da criança.

Também contido no mesmo número desse volume, o artigo “O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural”, das autoras Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Veis Ribeiro e Ivone Panhoca, teve como objetivo investigar o brincar de uma criança autista em um contexto rico em experiências com brinquedos, brincadeiras e outras crianças.

O estudo possibilitou às pesquisadoras concluírem que por meio de vivências pautadas em interações sociais favoráveis, viabilizou-se o desenvolvimento do brincar e dos processos imaginativos. Sustentadas na Psicologia Histórico-Cultural, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013, p.109) consideram “[...] que a brincadeira é constituída socialmente e que as vivências no meio social são fundamentais para o desenvolvimento infantil” e “[...] que sujeitos autistas que recebem maior oferta cultural vivenciam experiências sociais de mais qualidade apresentam diferenças em relação àquelas sem tais possibilidades” (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013, p.115).

No ano de 2010, das 33 publicações contidas no volume 16, 04 fizeram menção ao TEA, porém como em meio a essas 01 se configurou como ensaio e esse levantamento centrou-se apenas em relatos de pesquisa, apresentamos as 03 publicações que se apresentam nesse formato. Contido no nº 2 o estudo “A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida”, de autoria de Maria Fernanda Bagarollo e Ivone Panhoca, foi subsidiado pelo referencial teórico Histórico-Cultural por considerar a importância da cultura ao desenvolvimento dos sujeitos.

Bagarollo e Panhoca (2010) almejam analisar processos dialógicos de cinco adolescentes autistas, com enfoque nas experiências vivenciadas cotidianamente e dizeres sociais presentes em seus discursos orais, para assim buscar contribuições para o processo terapêutico com esses indivíduo.

Destacamos que nessa pesquisa as autoras buscaram “[...] deslocar as discussões sobre o funcionamento orgânico no autismo para a entrada desses sujeitos na cultura” (BAGAROLLO; PANHOCA, 2010, p. 232), pois entendem que o meio social é determinante para o desenvolvimento e a inserção social do autista poderia estar comprometida, e assim é de fundamental importância “[...] conhecer as experiências que esses sujeitos vivenciam e propor estratégias que permitam a (re)significação dos pais sobre seus filhos autistas e fornecer a esses sujeitos possibilidades de (re)construir seu modo de ver o mundo e de estar nele”, afirmaram Bagarollo e Panhoca (2010, p.234).

Como resultados as autoras declaram que para os adolescentes autistas, a oferta cultural e as relações sociais são mediadas por familiares, professores e outros pares sociais e chamam a atenção para a importância de se refletir sobre como “[...] (re)dimensionar e ampliar as experiências, significações e modos de funcionamento dos adolescentes autistas, favorecendo, desta forma, seu desenvolvimento” (BAGAROLLO; PANHOCA, 2010, p. 248).

De autoria de Camila Graciella Santos Gomes e Enicéia Gonçalves Mendes, o relato de pesquisa contido no nº3 do volume 16 “Escarlarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte” teve como objetivo caracterizar alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares da cidade citada e ainda descrever essa escolarização, sob a perspectiva de seus professores. As autoras não citam o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, porém ao afirmarem que “[...] ambientes escolares que são genuinamente espaços de intervenção educacional, tornam-se um importante meio para favorecer o desenvolvimento de crianças com este diagnóstico” (2010, p.379), identificamos a linha de pensamento desse referencial.

Segundo as pesquisadoras, apesar do suporte dado à escolarização de alunos com autismo, por meio do qual se ofereciam três tipos de apoio: um auxiliar de vida escolar, acompanhamento de profissionais especializados extraescolar e escolarização especializada no contra turno da classe comum, concluíram que

[...] as estratégias utilizadas pela prefeitura parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo nas escolas regulares, o que pode ser considerado um avanço. Porém os dados sugerem pouca participação desses alunos nas atividades da escola, baixa interação com os colegas e pouca aprendizagem de conteúdos pedagógicos (GOMES; MENDES, 2010, p. 303).

Constante no mesmo número desse volume, o artigo “Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo”, das autoras Cátia Walter e Maria Amélia Almeida, teve como objetivo avaliar os efeitos de um programa de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) no contexto familiar de pessoas com autismo e registrar as modificações ocorridas no comportamento comunicativo entre todos os membros da família após a participação em capacitação para utilizar a CAA com seus filhos autistas não verbais e/ou com fala não funcional.

Por meio dessa pesquisa as autoras concluíram que “[...] as vantagens de utilizar a CAA no contexto familiar mediante a capacitação dos familiares e mediante as necessidades reais das famílias mostraram resultados importantes na melhoria da qualidade de vida das pessoas com autismo” (WALTER; ALMEIDA, 2010, p.444). Embora as autoras não sigam

uma tendência da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que a CAA se mostrou como um recurso o qual atendeu as especificidades da criança com autismo, o que coincide com as elaborações vigotskianas, segundo as quais, independente da deficiência da criança, ela não é menos desenvolvida, apenas possui outra forma de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997); então, cabe aos integrantes de seu meio social viabilizarem estratégias favorecedoras.

No ano de 2008, das 35 publicações mapeadas no volume 14, localizamos 1 relato de pesquisa, contido no nº 3, denominado “Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (*mediated learning experience theory*)”, de autoria de Iara Maria Farias, Renata Veloso de A. Maranhão e Ana Cristina Barros Cunha. O objetivo da pesquisa foi realizar uma discussão com base na prática profissional de duas professoras e suas crianças com autismo em classes da educação infantil.

Nesse estudo, Farias, Maranhão e Cunha (2008, p. 367) seguem o enfoque teórico da Psicologia Histórico-Cultural, ao considerarem “[...] o professor como um adulto importante e mais experiente que tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, sobretudo aquela com autismo, visto que pode facilitar a apreensão por ela dos diferentes aspectos do contexto onde está inserida”.

Percebemos a relevância dada pelas autoras à mediação feita pelo professor entre a criança e a cultura e em relação à ZDI, por considerarem que os bons resultados do desempenho do aluno dependem de o professor reconhecer o nível de seu desenvolvimento e conduzi-lo aos estágios mais avançados. A pesquisa possibilitou às autoras reafirmarem a importância da atuação docente e do preparo do profissional enquanto mediador e agente de inclusão, e destacaram também o papel da escola como espaço benéfico na direção de uma “educação verdadeiramente inclusiva” (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p. 382).

Diante do levantamento realizado na RBEE (2008-2017), verificamos que o TEA tem surgido de forma gradativa e crescente no meio das pesquisas científicas desenvolvidas no país. Mediante a análise dos relatos de pesquisa selecionados neste recorte identificamos que todas as publicações estão coerentes aos pressupostos da Psicologia histórico-cultural; mesmo aquelas em que o referencial teórico não aparece diretamente. Observamos a influência da cultura sobre as condições biológicas do sujeito e a relevância da qualidade da mediação no processo de desenvolvimento dos indivíduos.

2.2.2 Artigos da Revista Educação Especial (2008-2017)

A escolha pela REE se deu por se configurar como um periódico trimestral de referência nacional, cujo objetivo é veicular artigos inéditos na temática Educação Especial. A REE é editada pela Universidade Federal de Santa Maria, seus artigos são organizados em Dossiê e Demanda Contínua, e os três primeiros números do ano dedicados ao fluxo contínuo e todo quarto volume apresentar um Dossiê Temático. O idioma principal é o português, mas artigos escritos em inglês, espanhol ou francês também são aceitos para publicação.

O levantamento realizado na REE permitiu verificar que no período delimitado houve 397 publicações, das quais verificamos que 24 publicações fizeram menção ao TEA (2008-2017). Ao optarmos por selecionar apenas relatos de pesquisa com o eixo norteador: ensino, aprendizagem e desenvolvimento, selecionamos 16 publicações, assim distribuídas: 1 artigo em 2009, 1 em 2010, 1 em 2011, 1 em 2012, 3 em 2014, 2 em 2015, 2 em 2016 e 4 em 2017.

Quadro 07: Publicações sobre TEA selecionadas na Revista Educação Especial (2008 a 2017)

Ano	Autor(es)	Título
2017	Olga Maria P. Rolin Rodrigues; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Ana Paula Pacheco Moraes Maturana.	Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento.
	Maria Cláudia Brito.	Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão.
	Daniela Mendonça Ribeiro; Nínive R. Cavalcanti de Melo; Ana Carolina Sella.	A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió.
	João Paulo Saraiva Santos.	Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório.
2016	Taís Guareschi; Maria Inês Naujorks.	A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura.
	Helena Isabel da Silva Reis; Ana Paula da Silva Pereira; Leandro da Silva Almeida.	Da avaliação à intervenção na perturbação do espectro do autismo.
2015	Brunna Stella da Silva Carvalho; Lilian Ferreira do Nascimento.	O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Terezina – PI.
	Martha Moraes Minatel; Thelma Simões Matsukura.	Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar.
2013	Síglia Pimentel Höher Camargo; Mandy Rispoli.	Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos.
	Liliana M. Passerino; Maria Rosangela Bez; Rosa Maria Vicari.	Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação.
	Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter; Leila R. d'Oliveira de Paula Nunes.	Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular.

	Andréa Rizzo dos Santos Boettger; Ana Carla Lourenço; Vera Lucia M. Fialho Capellini.	O professor da Educação Especial e o processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo.
2012	Carla Andréa Brande; Camila Cilene Zanfelize.	A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens.
2011	Laura Kemp de Mattos; Adriano Henrique Nuemberg.	Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.
2010	Paola Matiko Okuda; Andrea Regina Nunes Mísquiati; Simone Aparecida Capellini.	Caracterização do perfil motor de escolares com transtorno autístico.
2009	Ana Beatriz Machado de Freitas.	A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica.

Fonte: SCIELO – Revista Educação Especial (REE).

No ano de 2017, das 52 publicações contidas nos 3 números do volume 30, 5 fizeram menção ao TEA e dessas, 4 foram selecionadas neste levantamento. No número 59, o artigo intitulado “Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento” desenvolvido pelas pesquisadoras Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Ana Paula Pacheco Moraes Maturana, teve como objetivo “[...] descrever crenças e os conhecimentos sobre TGD, de diferentes categorias de profissionais da educação, sua experiência com essa população e formação anterior na área” (RODRIGUES; CAPELLINI; MATURANA, 2017, p. 685).

A partir da análise das narrativas dos professores, que foram coletadas por meio do ambiente AVA do Curso de Educação Especial e Inclusiva, oferecido pela UNESP, Campus Bauru-SP, na modalidade de Educação a Distância, por meio de Convênio com a Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), Rodrigues; Capellini; Maturana (2017, p. 681) concluíram: “[...] é importante que os profissionais de todos os segmentos da Educação estejam minimamente preparados para recebê-los e oferecer uma educação de qualidade, promovendo sua inclusão e desenvolvimento”.

Ainda no nº 59 do volume 20 o artigo “Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão”, de Maria Cláudia Brito, descreve “as atitudes sociais de professores e alunos que compõem o ambiente escolar de crianças com transtornos do espectro do autismo, acerca da inclusão” (BRITO, 2017, p.657).

Por meio desse estudo, ao comparar os professores das escolas dos alunos com TEA com os professores das escolas sem experiências inclusivas, a pesquisadora observou que todos foram estatisticamente semelhantes, o que a levou a concluir que “[...] a mera oportunidade de convívio pode não modificar as atitudes sociais nem dos professores nem de

colegas de classe” (BRITO, 2017, p.666). A autora finaliza por destacar que um ambiente acolhedor é relevante para a escolarização bem sucedida de todos os alunos, e cabe ao professor a contribuição para construí-lo.

Os dois artigos seguem a premissa de que a educação escolar é favorável ao desenvolvimento dos alunos PAEE, mas destacam a relevância da formação e da atuação docente no contexto inclusivo. Embora não haja citação sobre a temática *mediação* proposta segundo a Psicologia Histórico-Cultural, vemos na figura dos profissionais da educação e do professor a figura do mediador, que deve conhecer as particularidades do desenvolvimento dos alunos e propiciar um ambiente acolhedor e que instigue seu pleno desenvolvimento.

Daniela Mendonça Ribeiro, Nínive Rodrigues Cavalcanti de Melo e Ana Carolina Sella, por meio do artigo “A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió”, constante no nº 58 do mesmo volume, investigaram essa inclusão a partir do ponto de vista de seus professores. Por meio da análise dos dados, se baseiam em estudiosos do assunto e concluíram que

Os dados obtidos corroboram aqueles da literatura sobre a inclusão de estudantes com autismo (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; GOMES; MENDES, 2010; LIMA; LAPLANE, 2016) nos seguintes aspectos: (a) defasagem entre idade cronológica dos estudantes com autismo e o ano escolar em que estavam matriculados; (b) déficit na formação específica dos professores e a decorrente ausência de adaptações curriculares; e (c) apoios recebidos pelos professores (RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017, p.437).

Conforme sustentam as autoras (2017, p.438), “A precariedade destas condições, identificada pelo presente estudo, demonstra que o ensino oferecido a estes estudantes ainda está muito aquém do necessário”. Segundo as pesquisadoras, são necessários novos estudos que contribuam para a realização de “[...] um panorama geral acerca da inclusão de estudantes com autismo no país” (RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017, p. 439).

Ainda no nº 58 do volume 30, João Paulo Saraiva Santos, no estudo intitulado “Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório” objetivou, entre outros itens, “[...] analisar as percepções dos pais de crianças com TEA sobre as estruturas escolares específicas que os acolhem [...]” (SANTOS, 2017, p. 283). A pesquisa contou com a participação de doze pais de crianças com TEA frequentes do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental das seis maiores escolas do município de Braga e permitiu concluir que

[...] os pais encaram a integração dos seus filhos naquelas unidades como importantes para o seu desenvolvimento educativo; que os pais se deslocam à escola principalmente para inteirar-se da evolução dos filhos e/ou para tratar assuntos relacionados com o seu Projeto Educativo Individual (PEI); e que a escola mantém os pais informados sobre diferentes aspectos relacionados com a educação dos seus filhos (SANTOS, 2017, p. 283).

Observamos que as duas pesquisas investigam a inclusão escolar de alunos com TEA. Na primeira, a partir da perspectiva de professores (RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017) e na segunda, a partir da perspectiva dos pais (SANTOS, 2017). Logo, entendemos a necessidade de se investigar a qualidade da inclusão oferecida a esses alunos, considerando que está diretamente ligada ao desenvolvimento da criança, e conforme assinalam as concepções de Martins (2013b), o trabalho educativo intencional interfere no desenvolvimento do psiquismo humano.

Em 2016, dentre os três números contidos no volume 29, totalizaram 51 publicações, das quais 2 passamos a apresentar. No nº 56 desse volume, sob o título “A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura” Taís Guareschi e Maria Inês Naujork discutem sobre “[...] a experiência pedagógica de Jean Itard com o menino selvagem, refletindo sobre a presença do ideário desse médico-pedagogo na proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista” (GUARESCHI; NAUJORK, 2016, p.609).

Conforme as autoras (2016, p. 619), nas práticas pedagógicas diante da inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista “[...] os professores precisam criar, no dia a dia da escola, estratégias para ensinar os alunos com autismo que não estão previstas em métodos fechados, completos”. Guareschi e Naujork (2016) concluem o estudo afirmando que há necessidade de os professores considerarem o processo de escolarização único de cada aluno e acreditarem nas aprendizagens que podem construir. Ao analisarmos essas conclusões estabelecemos um paralelo com a perspectiva vigotskiana, pois quando se pretende criar situações de aprendizagem é preciso considerar o nível de desenvolvimento do aluno, para então se propiciar o avanço.

No nº 55 desse mesmo volume, Helena Isabel da Silva Reis, Ana Paula da Silva Pereira e Leandro da Silva Almeida, por meio do artigo “Da avaliação à intervenção na perturbação do espectro do autismo” discorrem sobre a relevância da observação, da aplicação de *checklists* e de instrumentos *standardizados* junto às famílias, por serem cruciais ao “[...] desenvolvimento de um plano individualizado de intervenção” (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016, p. 269). Para os pesquisadores, a avaliação eficiente da perturbação do

espectro do autismo ainda é um desafio, principalmente para se traçar a melhor intervenção precoce.

Face à exiguidade de instrumentos que avaliem e monitorizem os programas de intervenção na área das PEA, torna-se útil e oportuno a construção e validação de instrumentos orientados para este objetivo, para que as equipes possam comparar o “antes e o depois” relativamente às competências adquiridas pela criança nas áreas de desenvolvimento comprometidas e as evoluções sentidas após a intervenção de equipes especializadas (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016, p. 278).

Reis, Pereira e Almeida (2016), em conformidade com Bosa (2006), destacam o papel da avaliação como direcionamento ao trabalho de intervenção precoce e consideram que assim se possibilita a minimização dos prejuízos desenvolvimentais. Dessa forma é possível traçar um paralelo aos pressupostos vigotskianos de que o desenvolvimento é social e não unicamente biológico (VIGOTSKI, 2007).

O artigo inserido no nº 53 com o título “O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Terezina-PI”, de autoria de Bruna Stella da Silva Carvalho e Lilian Ferreira do Nascimento, investigou a inclusão de crianças autistas em escolas particulares de Terezina-PI. Segundo as autoras, esse estudo realizado com 20 Acompanhantes Terapêuticos de 05 escolas particulares de Teresina – PI partiu de um projeto realizado pelo Programa de Iniciação Científica – PIBIC - da Faculdade local Santo Agostinho, no ano de 2014, chamado “O acompanhamento terapêutico e sua influência no desenvolvimento da interação social do autista no contexto escolar”.

Carvalho e Nascimento (2015, p.687) destacam, entre outros fatores, que “A partir das informações coletadas, ficou comprovada a importância da inclusão de crianças autistas em escolas de ensino regulares, pois estas irão viabilizar o desenvolvimento de habilidades pouco estimuladas ou inexistentes no indivíduo [...]”, conclusão que corrobora a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de que por meio da participação em um grupo social, há o favorecimento do desenvolvimento da criança com autismo “[...] com ele e a partir dele, com toda sua singularidade” (CHIOTE; 2013, p. 21).

No número 52 do mesmo volume, o artigo denominado “Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar” de autoria de Martha Morais Minatel e Thelma Simões Matsukura “[...] focaliza experiências de familiares de crianças e adolescentes autistas com a escola, seja regular ou especial” (MINATEL; MATSUKURA, 2015, p. 432). O estudo, que contou com a participação de 20 famílias de indivíduos com autismo de uma cidade do interior paulista, permitiu concluir que

Junto às famílias, identificou-se a vivência de um cotidiano marcado por dificuldades e preocupações no processo de inclusão escolar, no que diz respeito aos direitos, ao cuidado e ao preparo da escola em receber essa população; destacou-se a vivência do preconceito e da discriminação, a experiência da exclusão dentro do processo inclusivo (MINATEL; MATSUKURA, 2015, p. 439).

Diante das considerações observadas pelas pesquisadoras, verificamos que a inclusão de alunos com TEA, além de não efetivar o desenvolvimento desses educandos, ainda está marcada por experiências mal sucedidas quanto ao processo educativo, o que se contrapõe aos pressupostos defendidos por Saviani (2016, p.17) de que a educação se configura como “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

No ano de 2013, além dos artigos de demanda contínua, o Dossiê Temático foi sobre o TEA, com 10 publicações sobre o assunto e entre essas, 6 atenderam aos critérios deste levantamento; no entanto, 2 se apresentaram em língua inglesa, então optamos por apresentar apenas as outras 4. No nº 47 do volume 26 o artigo “Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos”, de autoria de Sígilia Pimentel Höher Camargo e Mandy Rispoli, teve como intuito definir, caracterizar e apresentar as proposições filosóficas contidas nas bases conceituais da ABA, como método de intervenção efetivo para pessoas com autismo (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

As pesquisadoras explicam que a ABA propõe avaliação, explicação e modificação comportamental com base no condicionamento operante proposto por Skinner. Conforme leciona Skinner (1953, *apud* Camargo; Rispoli, 2013, p. 641), “Na perspectiva do condicionamento operante, os comportamentos são aprendidos no processo de interação entre o indivíduo e seu ambiente físico e social”. Para as pesquisadoras (2013, p. 639), a ABA se configura como “[...] um método de intervenção efetivo para pessoas com autismo”.

Para Camargo e Rispoli (2013, p. 642), “Procedimentos usados pela ABA são baseados na avaliação detalhada das consequências que mantêm os comportamentos de cada indivíduo e podem ser modificados, na medida em que a evidência demonstra melhoras ou não ao longo do tempo e da intervenção”. Entretanto, de acordo com vários pesquisadores citados por Mattos e Nuernberg (2011, p. 133), a abordagem comportamental “[...] nem sempre considera a estrutura apropriada para estudar os diálogos, as negociações de sentido, o desenvolvimento da competência comunicativa e a interação social”, pois conforme os autores, sob a égide da perspectiva histórico-cultural, a gênese do psiquismo está na interação sociocultural.

Liliana M. Passerino, Maria Rosangela Bez e Rosa Maria Vicari no artigo denominado “Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação” apresentam um recorte de projeto de pesquisa maior. O artigo discorre sobre a formação de professores para atuação com alunos com TEA que não possuem linguagem oral no desenvolvimento sócio-cognitivo. Segundo Passerino, Bez e Vicari (2013, p. 622), o estudo teve como objetivo “[...] apresentar os resultados do projeto SCALA (2009-2013) no que se refere à formação de professores para utilização da CA em sujeitos com TEA”.

Os resultados do estudo indicaram que “Foi possível constatar que a formação com uma proposta centrada em contextos a partir de ações mediadoras potencializaram a apropriação dos professores da tecnologia assistiva e uma melhor compreensão das possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos e da inclusão” (PASSERINO; BEZ; VICARI, 2013, p. 632).

O artigo intitulado “Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular” sob a autoria de Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter e Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes buscou “[...] relatar e discutir as necessidades e os desejos dos professores que atuam nas salas de recursos oferecendo o AEE – Atendimento Educacional Especializado, e que participam do processo de inclusão de alunos com autismo” (WALTER; NUNES, 2013, p. 587). Segundo as autoras, os participantes receberam uma formação sobre o uso do PECS-Adaptado e posteriormente foram interrogados sobre suas necessidades e seus anseios acerca da utilização desse recurso nas classes comuns. A pesquisa permitiu concluir que

[...] a maioria dos professores apresenta intenção de se comunicar melhor com seus alunos, expressando, contudo, necessidade de suporte de professores especializados e participação ativa de todos os envolvidos no processo de inclusão. Consideraram ainda que a Comunicação Alternativa deve ser introduzida inicialmente na sala de atendimento especializado e, posteriormente, na sala de aula regular (WALTER; NUNES, 2013, p. 587).

Diante dos resultados das duas pesquisas, é possível constatar que à medida que os professores atuantes com alunos autistas são capacitados e se apropriam dos conhecimentos e procedimentos acerca da Comunicação Alternativa, mais condições eles têm de proporcionar situações de mediação que favoreçam o desenvolvimento desses indivíduos.

Ainda nos artigos constantes no Dossiê Temático, apresentaremos o artigo denominado “O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo”, de Andréa Rizzo dos Santos Boettger, Ana Carla Lourenço e Vera Lucia Messias Fialho Capellini. O estudo almejou “[...] identificar a metodologia de ensino

utilizada com adolescentes com autismo na educação especial e verificar em que aspectos essa metodologia auxilia no processo de ensino-aprendizagem desses alunos” (BOETTGER; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013, p. 385). As conclusões da pesquisa mostraram que das poucas atividades, tanto acadêmicas como de vida diária, desenvolvidas com os alunos com autismo, a maioria não os estimulava ou os ensinava a agir com independência, pois geralmente, outros realizavam por eles.

Ao analisarmos esses dados, a partir dos pressupostos vigotskianos, entendemos que as atividades propostas ao aluno com ou sem autismo, devem ser de acordo com a ZDI de cada um, pois se forem aquém, não impulsionarão o desenvolvimento e se forem demasiadamente avançadas, mesmo com a ajuda de outras pessoas, a criança não conseguirá desenvolver e assim não obterá avanços. O ideal é que a criança, por meio da ajuda de crianças mais experientes ou adultos possa conseguir realizá-las, à medida que futuramente conseguirá sozinha (VIGOTSKI, 2008).

Com base nos pressupostos vigotskianos, identificamos que esta pesquisa confirmou a realização das atividades por terceiros, tendo em vista os níveis de desenvolvimento desses indivíduos terem ficado aquém da proposição apresentada. No ano de 2012, de 35 publicações distribuídas nos 3 números do volume 25, 2 artigos mencionaram o TEA, e o relato de experiência “A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens”, contido no nº 42 desse volume, de autoria de Carla Andréa Brande e Camila Cilene Zanfelicce, veio a se enquadrar neste levantamento. No artigo as pesquisadoras apresentaram relato de experiência acerca do “[...] trabalho desenvolvido com um aluno autista e sua trajetória nos primeiros anos de alfabetização” (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p. 43). Em suas palavras:

Durante o trabalho com o aluno, em nossa jornada de inclusão, não nos fixamos na busca por explicações, teorizações, justificativas. Não somente. Acreditamos que, nos colocando à disposição da criatividade e da imaginação, conseguimos promover o desenvolvimento do aluno com qualidade e alegria (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p. 54).

Conforme o relato de Brande e Zanfelicce (2012) por meio da experiência com as práticas de ensino e aprendizagem a partir das intervenções adequadas, dos recursos favoráveis, das adequações curriculares bimestrais paralelas ao planejamento da série, dos planos de ensino individuais, das atividades concretas e com uma dose de humor, das avaliações personalizadas com os personagens preferidos da criança e com a colaboração entre família e escola houve um impacto positivo do desenvolvimento do aluno. Constatamos

que tal relato de experiência, embora não tenha como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, exemplifica que as condições culturais são determinantes ao desenvolvimento humano.

Das 31 publicações contidas nos três números do volume nº 24, no ano de 2011, o relato de experiência “Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil” de autoria de Laura Kemp de Mattos e Adriano Henrique Nuernberg, buscou

[...] relatar uma experiência de intervenção psicoeducacional no contexto escolar junto a uma turma de educação infantil. O foco principal foi auxiliar na promoção do desenvolvimento e da interação social de um educando com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) (MATTOS; NUERNBERG, 2011, p. 129).

Mattos e Nuernberg (2011, p.134) explicaram que “Este trabalho resultou de uma experiência de estágio curricular obrigatório em psicologia escolar, requisito para a formação em Psicologia, com duração de um ano, realizado junto a uma turma de educação infantil [...]” e permitiu concluir a relevância da mediação pedagógica como garantia da plena participação do aluno com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Os pesquisadores destacaram ainda que por meio das mediações centradas nas singularidades da criança, “Os resultados foram bastante expressivos das possibilidades de efetivação de trocas sociais no contexto escolar” (MATTOS; NUERNBERG, 2011, p.134).

No ano de 2010, das 30 publicações inseridas nos três números do volume nº 23, apenas 1 fez menção ao TEA e foi selecionada neste levantamento, sob o título “Caracterização do perfil motor de escolares com transtorno autístico”. As autoras Paola Matiko Okuda, Andrea Regina Nunes Misquiatti e Simone Aparecida Capellini objetivaram traçar as características do perfil motor de alunos com espectro autístico. Segundo Okuda, Misquiatti e Capellini (2010, p. 143), “[...] participaram deste estudo 6 escolares com transtorno autístico do ensino fundamental, do gênero masculino, com idades variando entre 5 anos e 5 meses e 10 anos e 9 meses”.

Considerando os resultados alcançados com a pesquisa, as autoras afirmaram que o desenvolvimento motor dessas crianças mostrou-se desproporcional ao esperado para a idade o que levou à hipótese de que elas poderiam apresentar o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) em comorbidade. Diante disso, Okuda, Misquiatti e Capellini (2010, p. 143) concluíram que cabe aos profissionais clínicos e educacionais focar

[...] as necessidades motoras, viso-motoras e psicomotoras desses escolares em situação de aprendizagem, visando proporcionar a diminuição do impacto das manifestações comportamentais e sociais e, dessa forma, favorecer melhor qualidade de vida social e acadêmica, além de maior independência funcional de pessoas com transtorno autístico.

A Afirmativa acima vai na direção da Psicologia Histórico-Cultural, por considerar que as dificuldades típicas de determinada deficiência podem ser plenamente estimuladas e desenvolvidas por meio das relações sociais e culturais oferecidas ao indivíduo.

De autoria de Ana Beatriz Machado de Freitas, o relato de experiência intitulado “A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica”, contido no nº 33 do volume 22, foi selecionado entre as 26 publicações constantes nos três números deste volume. De acordo com Freitas (2009, p. 41), o objetivo do estudo foi relatar “[...] a experiência profissional da autora junto a três crianças com espectro autista que freqüentavam uma clínica-escola para pessoas com deficiência mental”.

De acordo com Freitas (2009, p.51) “O trabalho durou quase três anos (entre início de 2000 e final de 2002). Os avanços podem soar pequenos, considerando o espaço de tempo, mas bastante expressivos se analisados em relação ao modo como as crianças se apresentavam/expressavam anteriormente”. Diante de tal afirmativa, entendemos que o desenvolvimento da criança foi constatado com base em sua zona de desenvolvimento iminente, tal como proposto pelos estudos vigotskianos (PRESTES, 2010). A autora destaca ainda que “Os momentos de ruptura do quadro autístico (ou que apontam ruptura) são imprevisíveis, por vezes pouco perceptíveis, surpreendentes, mas expressam articulação a uma gênese sociocultural” (FREITAS, 2009, p. 56).

Diante do levantamento realizado na REE (2008-2017), verificamos que o TEA tem se colocado no meio científico nacional de forma crescente, teve espaço de destaque em um dos Dossiês Temáticos da Revista, o que evidencia a relevância de se realizar mais pesquisas sobre esse assunto. A análise dos relatos de pesquisa selecionados neste recorte nos permitiu perceber que a inclusão escolar de alunos com TEA foi o tema com prevalência entre as publicações analisadas, o que nos coloca a pensar que o impacto da escolarização desses alunos instiga pesquisadores a investigarem o desenvolvimento humano a eles propiciado quanto à qualidade de ensino, aprendizagem, mediação, plano de ensino individualizado, AEE, recursos de tecnologia assistiva, bem como questões relacionadas à formação docente e à satisfação das famílias diante da inclusão vivenciada.

Outros veículos de publicação também têm sido importantes para a realização de pesquisas, de modo a evitar repetição dessa temática em outros estudos. Para tanto, buscamos

mapear as teses e dissertações de uma importante instituição pública federal, referência em Educação Especial no país, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

2.2.3 Teses e dissertações da área da Educação Especial da UFSCar (2008-2017)

A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, fundada no ano de 1968, foi a primeira instituição federal de Ensino Superior instalada no interior paulista. Seus quatro *campus* estão localizados nas cidades de São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino. Seu programa de pós-graduação em Educação Especial foi o primeiro implantado no país e se configura como o único programa específico na área (UFSCar, 2018).

Diante dessas circunstâncias, essa Universidade tem notória atuação no desenvolvimento de pesquisas no âmbito da Educação Especial e no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista tem uma quantidade expressiva de publicações levantadas, tanto em nível de Mestrado, como de Doutorado, o que representa uma atuação relevante nesta temática específica.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, área de concentração: Educação do Indivíduo Especial, abrange 3 linhas de pesquisa: 1) Aprendizagem e cognição de indivíduos com necessidades especiais de ensino, 2) Implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial e 3) Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial. Tem como objetivos a docência universitária, a pesquisa em educação especial e a assessoria a programas e serviços em Educação Especial para alunos com deficiência intelectual. (UFSCar, 2018).

Realizamos um levantamento de teses no repositório da instituição, no período de 2008 a 2017. Foram tabuladas 137 teses, dentre as quais, quatro se referiram ao TEA e três se enquadraram no recorte ensino, aprendizagem e desenvolvimento, conforme Quadro 08.

Quadro 08: Publicações sobre TEA selecionadas no Banco de Teses de Doutorado em Educação Especial– UFSCar – (2008 a 2017)

Ano	Autor(es)	Título
2016	Gardênia de Oliveira Barbosa.	Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2011	Camila Graciella Santos Gomes.	Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.
2008	Tatiane Marega.	Ensino de escovação e promoção da saúde bucal em crianças pré-escolares com Autismo.

Fonte: Repositório Institucional da UFSCar

A tese de doutorado “Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, defendida por Gardênia de Oliveira Barbosa, no ano de 2016, partiu de um estudo que contou com a participação de 3 crianças do gênero masculino, com idades que variaram dos 4 aos 9 anos, em 31 sessões individuais de intervenção em equoterapia de 30 minutos cada, com uma frequência de duas vezes por semana, por um período de quatro meses. De acordo com Barbosa (2016, p. 16), “[...] o tema central da pesquisa baseia-se na promoção de estratégias que favoreçam a aprendizagem de diferentes posturas sobre o cavalo para crianças com TEA”. Após a aplicação da pesquisa os resultados indicaram que

Com relação à efetividade dos níveis de auxílio no processo de aprendizagem das posturas, pode-se inferir que, de forma geral, os auxílios foram efetivos para ensinar diferentes posturas sobre o cavalo para crianças com TEA, visto que todos evoluíram na aprendizagem quando comparados à linha de base (BARBOSA, 2016, p. 105).

Diante dos ganhos obtidos, destacou-se o uso de estratégias adequadas e favorecedoras da aprendizagem de crianças com TEA, entre elas o auxílio verbal, visual-verbal e/ou físico-verbal, o que para Barbosa (2016, p. 105) indica que “[...] não existe um método universalmente mais eficiente, no entanto, observa-se que a associação de estímulos de maneira direcionada pode levar ao sucesso na aprendizagem”.

Camila Graciella Santos Gomes, na tese “Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo” defendida no ano de 2011, teve como objetivo geral “[...] investigar variáveis relevantes para o ensino de relações condicionais entre estímulos (especialmente relações arbitrárias) e para a emergência de comportamento simbólico na população de interesse, no âmbito do ensino de leitura”, a autora explica ainda que “Tendo em vista o objetivo geral do trabalho, foram realizados três estudos que são independentes e ao mesmo tempo complementares” (GOMES, 2011, p. 6).

Conforme pontua Gomes (2011, p.6), o primeiro estudo “[...] pretendeu avaliar o desempenho de pessoas com autismo em tentativas de emparelhamento com o modelo por identidade, apresentadas em duas organizações diferentes de estímulos, e compará-lo ao desempenho de participantes com deficiência intelectual”. O segundo estudo “[...] apresenta um experimento que pretendeu ensinar habilidades de leitura a participantes com autismo, a partir do ensino de relações arbitrárias entre figuras e palavras impressas [...]”, enquanto o terceiro é “[...] um estudo planejado para estabelecer leitura combinatória com compreensão, a partir do ensino direto da nomeação de sílabas, palavras, figuras e da formação de classes de

estímulos equivalentes [...]” (GOMES, 2011, p. 7). A partir da realização dos três estudos a pesquisadora concluiu que

O conjunto de dados produzidos pelos estudos descritos nos capítulos indicou não só a possibilidade de aprendizagem de habilidades básicas de leitura ou de leitura combinatória com compreensão por pessoas com autismo, mas também a possibilidade da aprendizagem de comportamento simbólico por pessoas com autismo, desde que situações adequadas de ensino sejam estabelecidas (GOMES, 2011, p. 157).

Ao propor “situações adequadas de ensino”, nota-se a ênfase dada pela autora às metodologias e estratégias de ensino que atendam às necessidades da criança, dessa forma considera-se o seu nível de desenvolvimento para lhe propiciar caminhos que lhe permitam avançar.

No ano de 2008 a tese “Ensino de escovação e promoção da saúde bucal em crianças pré-escolares com Autismo”, de Tatiane Marega, teve como objetivo “[...] avaliar um programa de treino de escovação em crianças com diagnóstico médico de autismo entre cinco e seis anos de idade” (MAREGA, 2008, p. 42). Na pesquisa participaram 9 crianças com autismo, dos 5 aos 6 anos, das quais 8 eram meninos e 1 era menina, todos da cidade de Campinas-SP. Dessas, cinco participantes possuíam uma higiene bucal precária e as demais uma higiene bucal ruim, o que para a pesquisadora mostrou a necessidade de criação de um programa que ensinasse os passos da escovação a crianças com autismo. Após a análise do programa proposto por Marega, que contou com vários tratamentos e observação, foi possível concluir que

A canção mostrou-se eficiente para que os participantes ficassem mais descontraídos e localizassem mais facilmente a região de dentes a ser escovada. Portanto, a canção parece ser uma condição favorecedora no ensino e treino do comportamento de escovar os dentes. Já a escova elétrica mostrou-se uma condição facilitadora para a execução do comportamento de escovar os dentes. Enfim, o pacote de intervenções (escova elétrica + canção) pareceu ser mais eficiente na diminuição do índice de placa e na aquisição de conceitos para os participantes dos três grupos (MAREGA, 2008, p. 129-130).

Diante dos resultados obtidos com o programa, Marega (2008, p. 126) evidencia que a escovação elétrica e a canção constituem “[...] condições que favorecem a aprendizagem da escovação”, então pudemos observar que quando as estratégias são favoráveis ao aprender as chances de se conseguir uma aprendizagem bem sucedida são muito maiores e neste estudo mostraram resultados bastante positivos.

E assim, a partir da análise das três teses apresentadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, embora o aporte teórico escolhido nessa pesquisa não norteie essas publicações, entendemos que na direção dessa publicação é possível conduzir o nosso olhar aos pressupostos vigotskianos acerca da mediação e do ensino no favorecimento do avanço da Zona de Desenvolvimento Proximal do indivíduo (VIGOTSKI, 2007).

Na realização de levantamento de dissertações no Repositório da UFSCar, do período de 2008 a 2017, levantamos 235 publicações; dessas, 13 mencionaram o TEA e dessas 9 se enquadraram neste recorte, conforme Quadro 09.

Quadro 09: Publicações sobre TEA selecionadas no Banco de Dissertações do Mestrado em Educação Especial– UFSCar – (2008 a 2017)

Ano	Autor(es)	Título
2017	Ana Elisa Millan.	Equivalência de estímulos e o ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com Autismo.
	Amanda Cristina dos Santos Pereira.	Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula.
2016	Elaine de Carvalho Silva.	Ensino programado dos conceitos de direita e esquerda para indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo.
	Fabiane Lacerda Evaristo.	Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECs-Adaptado a crianças/ adolescentes com autismo.
	Giulia Cafeli Gallo.	Ações de professores de escolas regulares com crianças com Transtorno do Espectro Autista
2015	Ana Paula Aporta.	Ensino de professores para o uso de instrução em tentativas discretas para crianças com Transtorno do Espectro Autista.
2013	Brunna Stella da Silva Carvalho.	Programações de ensino para refinamento de leitura e escrita de um aluno com Transtorno de Asperger.
2012	Larissa Helena Zani dos S. Carvalho.	Caracterização e análise de habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com Autismo.
2009	André Augusto Borges Varella.	Ensino de discriminações condicionais e avaliação de desempenhos emergentes em autistas com reduzido repertório verbal.

Fonte: Repositório Institucional da UFSCar

No ano de 2017, a dissertação defendida por Ana Elisa Millan, sob o título “Equivalência de estímulos e o ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com Autismo”, buscou

[...] verificar a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras, a partir do ensino de relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulo e resposta (nomeação de figura), empregando o emparelhamento multimodelo em alunos com autismo (MILLAN, 2017, p. 5).

O estudo, que teve a participação de 4 alunos com diagnóstico prévio de autismo, frequentes em instituição especial, indicou que o procedimento multimodelo aplicado promoveu a aprendizagem de relações não ensinadas diretamente para 2 participantes, como a

relação palavra impressa-figura, palavra ditada-palavra impressa e nomeação de palavras impressas. Para os outros 2 participantes “[...] o procedimento multimodelo pode não ter facilitado o aprendizado de novas relações não ensinadas diretamente, no entanto é necessário considerar aspectos comportamentais e características desses alunos” (MILLAN, 2017, p. 74).

A pesquisadora concluiu que é preciso considerar as características comportamentais no planejamento de ensino, o que nos remete à Martins (2013b), por chamar atenção à importância do conhecimento do destinatário ao se planejar o trabalho pedagógico. Conforme comentam Martins e Marsiglia (2015), com base nas proposições vigotskianas, a articulação conteúdo - destinatário requer a consideração da relação entre desenvolvimento efetivo e iminente.

No mesmo ano, Amanda Cristina dos Santos Pereira, na dissertação “Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula”, após identificar as queixas escolares acerca dos comportamentos inadequados de 2 alunos com autismo na sala de aula regular e elaborar um programa de modificação comportamental realizado por meio do ensino colaborativo pela própria pesquisadora e pelas professoras, teve como propósito “[...] verificar os efeitos de um programa de ensino individualizado em sala de aula regular por meio da Análise do Comportamento em crianças com TEA [...]” (PEREIRA, 2017, p.39-40). A pesquisadora identificou no profissional de apoio garantido pelas leis brasileiras vigentes e na Análise do Comportamento Aplicada, uma possibilidade eficiente de intervenção, considerando-se que

[...] o papel desse profissional de apoio às crianças com TEA foi eficaz, neste estudo, a medida que fortaleceu o processo de inclusão desses alunos, garantindo maior autonomia e menor necessidade de intervenção constante da pesquisadora. Isso significa que os procedimentos utilizados pautados na Análise do Comportamento proporcionaram diminuição de comportamentos inadequados no ambiente escolar oferecendo a oportunidade para que estes alunos frequentassem a escola de maneira inclusiva e menos problemática (PEREIRA, 2017, p.70-71).

Conforme pontua a pesquisadora (2017, p. 72), o estudo permitiu concluir que “O ensino colaborativo e o uso da ABA podem contribuir para o processo de inclusão escolar das crianças com TEA à medida em que as estratégias de manejo de comportamento sejam aceitas na rotina escolar, compreendidas em seu potencial e utilizada por todos os envolvidos [...]”. Diante dessas considerações destacamos a importância de que na educação inclusiva sejam oferecidos recursos que possam de fato potencializar o desenvolvimento da criança e não apenas lhe garantir o acesso na sala de aula regular.

Em 2016 a dissertação “Ensino de relações espaciais de direita e esquerda para indivíduos com autismo e deficiência intelectual” desenvolvida a partir da pesquisa de Elaine de Carvalho Silva teve o intuito de realizar 2 experimentos com indivíduos que não possuísem o conhecimento dos conceitos referentes aos lados esquerdo e direito. O primeiro com o objetivo de

[...] ensinar respostas de ouvinte para relações espaciais esquerda/direita envolvendo partes do corpo (por exemplo, “Levante o braço direito”, “Toque a orelha esquerda”) e verificar o uso dessas relações em um arranjo diferente, com uso de objetos (por exemplo, “Sente na cadeira da esquerda”, “Pegue o carrinho da direita”). Foi utilizado um procedimento de instrução com múltiplos exemplares, que continham as relações espaciais de direita e esquerda, e esvanecimento de dicas e ajudas, incluindo desde dicas de imitação (visual) até ajuda física total (SILVA, 2016, p.24).

Segundo Silva (2016), esse experimento contou com a participação de 1 menino de 9 anos, com TEA e dois adolescentes, ambos com 16 anos, um com Síndrome de Down e o outro com Deficiência Intelectual, mas que apresentava algumas características autísticas, sem diagnóstico fechado. O segundo experimento teve a participação de 4 meninos, com idades entre 10 e 12 anos, todos com TEA e teve como objetivo

[...] ensinar respostas de ouvinte para relações espaciais esquerda/direita envolvendo partes do corpo (por exemplo, “Levante o braço direito”, “Toque a orelha esquerda”) e verificar o uso dessas relações em um arranjo diferente, com uso de objetos (por exemplo, “Sente na cadeira da esquerda”, “Pegue o carrinho da direita”) (SILVA, 2016, p. 41).

Ao término da análise dos resultados dos dois experimentos de ensino, embasada na abordagem comportamental, Silva (2016, p.6) constatou que “Todos os participantes desenvolveram respostas corretas em relação às ações ensinadas, envolvendo três componentes (movimento, parte do corpo e lateralidade), e generalizaram para novos contextos que foram testados com o uso de objetos”. Esse estudo, embora não seja norteado pela perspectiva histórico-cultural, nos mostra que por meio de estratégias direcionadas é possível desenvolver habilidades comprometidas pelo TEA.

Sob o título “Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECs- Adaptado a crianças/adolescentes com autismo” Fabiane Lacerda Evaristo analisou “[...] os efeitos do Programa de Formação de Aplicadores Interlocutores – ProFAI-TEA para utilização do PECS-Adaptado em crianças/adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo” (EVARISTO, 2016, p. 42).

Por meio dessa pesquisa Evaristo (2016, p. 58) buscou “[...] instrumentalizar aplicadores e interlocutores em potencial para ensinar as crianças/adolescentes com autismo a

utilizar o PECS-Adaptado como forma de comunicação, por meio do sistema CA”. Participaram do estudo três alunos com TEA, frequentes em uma escola especial, com faixa etária dos 6 aos 16 anos, todos sem oralidade e/ou fala funcional; uma professora de Educação Especial e a mãe de um dos alunos. Os resultados permitiram concluir que

A aplicação do ProFAI-TEA possibilitou, portanto, o aumento do potencial comunicativo dos três participantes alunos, que passaram a comunicar suas necessidades e desejos aos seus familiares. Com isso, conseguiu-se aumentar o número de atos comunicativos no ambiente familiar e favorecer o aumento do vocabulário, por meio do intercâmbio de figuras que passaram a representar as “expressões” com função comunicativa (EVARISTO, 2016, p. 107).

Familiares e professores conviventes com a criança com TEA, que têm o acesso à capacitação e/ou formação para o uso de estratégias as quais viabilizem não só a comunicação, mas demais áreas do desenvolvimento da criança, sem dúvida fazem grande diferença na superação das dificuldades desses indivíduos.

Ainda em 2016, Giulia Calefi Gallo na dissertação “Ações de professores em escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista” apresentou uma pesquisa que verificou a interação de cinco professores de duas escolas regulares com matrículas de alunos com TEA durante seis sessões de observação. Os principais resultados desse estudo, realizado em uma rede municipal de ensino de uma cidade de grande porte no interior paulista, lhe permitiu concluir que

[...] apenas um professor oferecia atividades adaptadas ao aluno incluído, enquanto que os demais ofereciam atividades idênticas para os alunos com TEA e os com desenvolvimento típico. Os resultados trazem ainda que somente três dos cinco professores ofereciam procedimentos de ajuda aos alunos com TEA incluídos para realização de atividades pedagógicas em sala de aula. Em relação às atividades propostas, as professoras A e B propunham as mesmas atividades para a sala e aos alunos com TEA incluídos sem nenhuma adaptação. Assim os alunos não conseguiam acompanhar o conteúdo ensinado, e quando havia alguma atividade diferenciada para estes alunos elas não tinham relação alguma com o que os colegas estavam realizando [...] (GALLO, 2016, p. 70).

Diante dos dados obtidos, Gallo (2016) chama a atenção para a necessidade de se mudar as ações e métodos dos professores para com esses educandos incluídos em classes regulares, para que efetivamente haja a promoção da aprendizagem. Embora tenhamos observado que no corpo do texto não seja feita nenhuma menção aos autores da Psicologia Histórico-Cultural, a conclusão da pesquisadora nos permite concluir que em sua percepção, uma intervenção mais eficiente poderia gerar efeitos mais satisfatórios na aprendizagem desses alunos, posicionamento que nos remete aos pressupostos histórico-culturais e que na

opinião da pesquisadora poderia acontecer mediante formação, capacitação e um novo olhar voltado para a inclusão.

No ano de 2015, a dissertação intitulada “Ensino de professores para o uso de Instrução com Tentativas Discretas para crianças com Transtorno do Espectro Autista”, de Ana Paula Aporta apresentou o resultado de 2 estudos, o primeiro que teve como participantes quatro universitários, 1 cursando Terapia Ocupacional, 2 Letras e 1 Pedagogia e quatro alunos com TEA de escola especial como colaboradores para que os participantes aplicassem as Instruções com Tentativas Discretas – ITD e o segundo estudo que contou com a participação de quatro professores da APAE (Associação dos Pais e Alunos Excepcionais), atuantes com alunos com autismo e quatro crianças com TEA estudantes de uma escola especial (APORTA, 2016).

Conforme a pesquisadora (2016, p. 72), “Os resultados sugerem que o treino informatizado pode ser uma ferramenta viável para treinar professores a ensinarem habilidades usando o ITD” e nessa perspectiva assimilamos que professores com formação tendem a desempenhar melhor a atuação com estudantes com TEA.

Brunna Stella da Silva Carvalho, na dissertação defendida em 2013 “Programações de ensino para refinamento de leitura e escrita de um aluno com Transtorno de Asperger” apresentou um estudo de caso com um estudante do 3º ano do ensino fundamental, que no início da pesquisa tinha 9 anos de idade com Síndrome de Asperger. Por meio dessa pesquisa, Carvalho (2013, p.1) propôs uma “[...] intervenção educacional que partisse do repertório de entrada do aluno, e que pudesse promover aprimoramento e avanços em suas habilidades, de modo a potencializar sua aprendizagem em ambiente escolar”.

A partir de um Programa de Leitura e Escrita utilizado na intervenção desse aluno, ao longo de 218 sessões durante 5 meses, Carvalho (2013, p. 14) destacou “[...] a importância da elaboração de estratégias de ensino baseadas na verificação das habilidades e potencialidades dos alunos, além de ensino e avaliações coerentes, sistemáticos e consistentes”, pois segundo a pesquisadora (2013, p. 23), “O ensino de leitura e escrita foi realizado seguindo fases específicas e ordenadas” que permitiram verificar efeitos satisfatórios nas áreas da leitura e escrita.

A dissertação “Caracterização e análise das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo”, de Larissa Helena Zani Santos de Carvalho buscou caracterizar e analisar as habilidades sociais e problemas comportamentais em crianças com TEA com baixo funcionamento. Para tanto, houve a participação de seis crianças na faixa

etária dos 7 aos 10 anos, distribuídas igualmente entre os gêneros feminino e masculino, diagnosticadas em nível grave de autismo e como informantes contou-se com a participação das professoras e mães das mesmas, conforme Santos de Carvalho (2012).

“Os resultados obtidos pela presente pesquisa poderão, então, servir de subsídio para o planejamento de avaliações e intervenções para crianças com espectro autístico na área das habilidades sociais em outras escolas e instituições” (SANTOS DE CARVALHO, 2012, p. 103). Nessa direção sugerimos que tais intervenções considerem o nível de desenvolvimento da criança conforme apontado nos pressupostos vigotskianos acerca da ZDI do indivíduo (PRESTES, 2010).

André Augusto Borges Varella, na dissertação intitulada “Ensino de discriminações condicionais e a avaliação de desempenhos emergentes em autistas com reduzido repertório verbal” propôs a realização de dois estudos: “No estudo 1 foi investigado desempenhos de escolha condicional por identidade generalizada em cinco pessoas com autismo” e “No estudo 2 foram investigadas a aquisição de discriminações condicionais visuais arbitrárias e emergência de novos desempenhos nos quatro participantes que demonstraram identidade generalizada no Estudo 1” (VARELLA, 2009, p.9). Segundo a pesquisadora (2009, p. 102-103), “Ao considerar as características dessa população, os resultados mostram a possibilidade de ensinar a pessoas com autismo, repertórios cada vez mais complexos por meio de uma programação de ensino cuidadosa”.

Diante da discussão com base nas dissertações apresentadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar que foram selecionadas neste estudo, percebemos que assim como as teses defendidas nessa Universidade, nenhuma pesquisa teve como referencial teórico os autores da Psicologia Histórico-Cultural e que na maioria das publicações seguiram-se os pressupostos comportamentais sugeridos por Skinner.

No entanto, ao considerarmos que estratégias de ensino elaboradas e planejadas a partir do nível de desenvolvimento das crianças com TEA são favoráveis ao melhor desempenho e à aprendizagem de habilidades comprometidas e que por meio da formação e capacitação dos professores atuantes com estas crianças é possível uma atuação docente mais eficaz. Entendemos que nessa direção cabe discorrer sobre pressupostos defendidos pela Psicologia Histórico-Cultural acerca da mediação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

2.2.4 Teses e dissertações da área da Educação da UNESP- *Campus Marília* (2008-2017)

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP- *Campus Marília* foi criada em 1976, seu Programa de Pós-Graduação em Educação foi criado no ano de 1988, com o intuito de atender as necessidades e interesses formativos na área das sete Unidades Universitárias da UNESP, projetado, a princípio, para ser o único em Educação. Esse curso foi relevante para a formação docente do ensino superior e de pesquisadores para vários estados, como São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás (UNESP-Marília, 2018).

O Programa de Pós-Graduação em Educação abrange 5 linhas de pesquisa: 1) Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano, 2) Educação Especial, 3) Teoria e Práticas Pedagógicas, 4) Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais e 5) Filosofia e História da Educação no Brasil e tem como objetivos a formação de pesquisadores e profissionais especializados para a área de educação e docentes para o ensino superior (UNESP-Marília, 2018).

Na realização do levantamento de teses no Banco da UNESP- *Campus Marília*, do período de 2008 a 2017, levantamos 220 publicações, dessas 2 mencionaram o TEA e se enquadraram neste recorte, conforme Quadro 10.

Quadro 10: Publicações sobre TEA selecionadas no Banco de Teses de Doutorado em Educação – UNESP/Marília (2008 a 2017)

Ano	Autor(es)	Título
2011	Maria Cláudia Brito	Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais.
2009	Andréa R. dos S. Boettger Giardinetto	Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do Currículo Funcional Natural.

Fonte: UNESP – Campus de Marília

Em pesquisa acerca da educação inclusiva de crianças com a síndrome de Asperger, Maria Cláudia Brito em sua tese defendida em 2011, sob o título “Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais” realizou uma pesquisa envolvendo 2 estudos, onde “[...] o estudo I consistiu na investigação do meio atitudinal em ambiente educacional inclusivo, de alunos com síndrome de Asperger e, o estudo II investigou o meio interacional em ambiente educacional inclusivo, de alunos com síndrome de Asperger” (BRITO, 2011, p. 30).

Para tanto, participaram aproximadamente 190 pessoas, entre educadores e alunos de quatro escolas públicas de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, “[...] sendo duas escolas com alunos com síndrome de Asperger inseridos em salas comuns e duas escolas

sem experiência de educação inclusiva, que foram utilizadas como controle” (BRITO, 2011, p. 42). Ao final da pesquisa, concluiu-se que:

Assim, os resultados confirmam a importância da assessoria à escola, para que este local seja também um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais da criança com transtorno invasivo do desenvolvimento, sendo neste sentido, imprescindível uma atuação interdisciplinar e colaborativa. Além disso, as intervenções devem coordenar-se o mais estreitamente possível com o ambiente familiar da criança (BRITO, 2011, p. 113-114).

Observamos nas conclusões feitas pela pesquisadora a necessidade de que a escola inclusiva verdadeiramente promova o desenvolvimento dos alunos PAEE e não apenas a sua inserção na escola comum e um dos fatores destacados é o trabalho colaborativo entre todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

No ano de 2009 a tese intitulada “Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do Currículo Funcional Natural”, de autoria de Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto, teve como intuito “[...] realizar uma análise circunstanciada dos contextos da experiência escolar inclusiva de alunos com autismo e identificar as contribuições do programa Currículo Funcional Natural no processo educacional inclusivo dos alunos com autismo nas escolas da rede regular de ensino” (GIARDINETTO, 2009, p.15).

Conforme Giardinetto (2009), a pesquisa realizada em duas cidades do interior paulista teve como sujeitos participantes: 4 alunos com autismo incluídos no ensino regular e 5 professores. Parte da amostra desses alunos, além de participar de escola regular também participava de escola especial e parte da amostra desses professores atuava em escola especial seguidora do Programa CFN, com atividades com esses alunos participantes da pesquisa.

Conforme Giardinetto (2009, p.146-147), os resultados da pesquisa indicaram que “Os dados deste estudo sugerem uma resposta positiva dos professores da educação infantil do ensino regular na prática pedagógica realizada com o aluno com autismo, mostrando que a inclusão desses alunos nessa etapa inicial é possível” e

Destaca-se, ainda, que os quatro alunos da pesquisa frequentavam concomitantemente a escola especial, sendo que, nas escolas de dois deles (aluno 3 e aluno 4), as professoras recebiam orientações do programa CFN. Isto evidencia um avanço importante no processo inclusivo, que é a colaboração efetiva entre a educação especial e a educação inclusiva, um modelo de ensino colaborativo muito promissor que está sendo bastante discutido e pesquisado atualmente (GIARDINETTO, 2009, p.144)

Ao analisarmos as duas teses apresentadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília selecionadas nesse estudo lançamos um olhar à necessidade de uma inclusão que proporcione desenvolvimento por meio da educação escolar e a importância de se articular ensino comum com educação especial. Ancoradas nos autores da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que o desenvolvimento apoia-se na cultura, sendo a educação escolar extremamente relevante ao desenvolvimento humano de todas as crianças e de modo especial aquelas com deficiência.

Na realização de levantamento de dissertações no Banco da UNESP- *Campus* Marília, do período de 2008 a 2017, levantamos 317 publicações. Dessas, 2 mencionaram o TEA e se enquadraram neste recorte, conforme Quadro 11.

Quadro 11: Publicações sobre TEA selecionadas no Banco de Dissertações do Mestrado em Educação – UNESP/Marília (2008 a 2017).

Ano	Autor(es)	Título
2017	Bianca Sampaio Fiorini.	O aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar.
2014	Salete Regiane Monteiro Afonso.	A inclusão escolar das crianças com autismo no ciclo I do Ensino Fundamental: Ponto de vista do professor.

Fonte: UNESP – Campus de Marília

Bianca Sampaio Fiorini na dissertação “O aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar” objetivou descrever a rotina de atividades de alunos com essa condição nessa etapa da escolaridade. Para o estudo contou com a participação de “[...] sete alunos com TEA da Educação Infantil da rede municipal de ensino, suas professoras e suas cuidadoras” (FIORINI, 2017, p. 51).

Segundo Fiorini (2017, p. 122), “[...] o presente estudo permitiu a partir da caracterização da rotina dos alunos com TEA a especificação de outros aspectos que podem nortear o planejamento de práticas favorecedoras para a aprendizagem e participação destes alunos no contexto da Educação Infantil”, como as habilidades desses alunos, a organização do ambiente escolar, a diversidade do TEA, a participação familiar, acompanhamento multiprofissional e a relevância da mediação docente. Nas palavras da pesquisadora,

Tendo em vista todos os aspectos observados, faz-se necessário o conhecimento da rotina escolar na pré-escola dos alunos com TEA visto que ao observá-la, outros elementos poderão também ser identificados, tais como: as dificuldades e habilidades do aluno; a comunicação e interação social; modo como participam de cada atividade e como se relacionam com os diferentes conteúdos; conhecer como brincam e como isso se desenvolve em cada ambiente; independência e autonomia nas atividades. Assim, analisar a rotina significa também avaliar onde a prática deve ser modificada e planejada para atender às necessidades dos alunos com TEA (FIORINI, 2017, p. 24).

No ano de 2014 a dissertação “A inclusão escolar das crianças com autismo no ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor”, de autoria de Salete Regiane Monteiro Afonso, cujo objetivo geral foi “[...] investigar o conhecimento de professores sobre o autismo, o posicionamento quanto à inclusão escolar destas crianças e as estratégias educativas utilizadas” (AFONSO, 2014, p. 18). De acordo com a Afonso (2014, p. 43) “A pesquisa foi realizada em seis escolas comuns, da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo [...]”, cujas participantes foram “[...] nove professoras do Ensino Fundamental – Ciclo I [...]” (AFONSO, 2014, p. 43). Entre os vários resultados obtidos, destacamos que

De acordo com as professoras, a maioria das estratégias é utilizada cotidianamente para todos os alunos. Para os alunos com autismo, foi observado que tais estratégias eram mais direcionadas e voltadas às suas necessidades. Além disso, algumas professoras utilizaram com seus alunos estratégias do programa educacional TEACCH. Assim, percebeu-se, por meio dos relatos, que estas professoras buscaram, a partir dos recursos que dispunham, estratégias para seus alunos com foco nas atividades pedagógicas (AFONSO, 2014, p. 165).

Nesse estudo, a pesquisadora (2014) defende que é preciso a prática pedagógica considerar as necessidades do aluno com autismo, de modo a possibilitar a sua aprendizagem; aponta ainda a importância da valorização e do respeito à singularidade do educando nessa relação, ou seja, é preciso compreender que “[...] o aluno com autismo não está preso à sua condição, ele pode e deve se desenvolver” (AFONSO, 2014, p.164).

Ao concluir a análise das dissertações defendidas na UNESP/Marília acerca da temática proposta, compreendemos que as publicações selecionadas destacam a necessidade de uma inclusão que considere a singularidade do aluno com TEA, cujas práticas pedagógicas sejam norteadas a partir dele, de suas habilidades e potencialidades e não em mitos genéricos acerca do autismo.

2.2.5 Artigos do GT 15 da ANPEd (2008-2017)

A ANPEd é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, entidade que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, bem como seus docentes e discentes, além de demais pesquisadores da área. Entre seus principais objetivos ressaltamos o fortalecimento e a promoção do desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação (ANPEd, 2018).

Essa entidade, sem fins lucrativos, completou em 2018, 40 anos de fundação e se configura como um sólido alicerce ao fomento: 1) da investigação e fortalecimento da

formação em pós-graduação em educação, 2) do debate científico e político da área e 3) de produção e divulgação de conhecimento científico no seguimento educacional. Importantes destacar também que suas reuniões em âmbito nacional e regional representam um espaço de discussão e aperfeiçoamento dos vários educadores e pesquisadores dessa área (ANPEd, 2018).

Na realização de levantamento dos artigos do Grupo de Trabalho (GT 15), da ANPEd, do período de 2008 a 2017, levantamos 64 publicações, com a utilização de diferentes descritores associados ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Dentre esses artigos, três mencionaram o TEA e desses, 2 se enquadraram neste recorte, conforme Quadro 12.

Quadro 12: Publicações sobre TEA selecionadas no Banco de Trabalhos do GT 15 da ANPEd (2008 a 2017)

Ano	Autor(es)	Título
2015	Cristiane Kubaski; Fabiana Medianeira Pozzobon; Tatiane Pinto Rodrigues.	Investigando a qualidade da inclusão de alunos com Autismo nos anos iniciais.
2015	Renata I. de Oliveira Teixeira.	A história de vida na pesquisa com jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Fonte: ANPEd

Na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de Florianópolis, no período de 04 a 08 de outubro de 2015, as pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) apresentaram o trabalho intitulado “Investigando a qualidade da inclusão de alunos com Autismo nos anos iniciais”. Pesquisa em que buscaram realizar um estudo de caso múltiplo, cujo objetivo foi “[...] analisar a qualidade da inclusão dos alunos com TEA matriculados nas escolas regulares do município de Santa Maria-RS, a partir das perspectivas de seus professores, através de quatro indicadores de qualidade: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem” (KUBASKI; POZZOBON; RODRIGUES, 2015, p.1).

Quatro professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram as participantes dessa pesquisa, que possibilitou Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015, p. 16) concluírem que “[...] muitas das estratégias utilizadas pelas professoras das escolas regulares parecem favorecer a qualidade da inclusão dos alunos com TEA”, e complementam que “Ao ilustrar como estão sendo conduzidas dimensões específicas do processo inclusivo, torna possível identificar a qualidade da inclusão para além da simples inserção do aluno no ambiente escolar”.

Nessa mesma reunião, Renata I. de Oliveira Teixeira, no artigo “A história de vida na pesquisa com jovens com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento”, apoiou-se nos pressupostos vigotskianos acerca do desenvolvimento do psiquismo e buscou “[...] investigar os percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e TGD, a fim de conhecer os processos de compensação social que promoveram aprendizagem e desenvolvimento nos âmbitos acadêmico e profissional (TEIXEIRA, 2015, p.10). Após mapeamento dos alunos com deficiência matriculados em algum *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo, foram localizados três alunos matriculados em 3 cursos distintos, distribuídos em 3 *campus* distintos. A pesquisa com esses sujeitos permitiu a Teixeira (2015, p.16-17) concluir que:

Os relatos são atravessados por um sentimento de menos valia em relação ao restante de seus colegas. Este sentimento é para Vigotski (1983) fruto da relação entre a deficiência e suas consequências sociais. Portanto, um dos primeiros objetivos da educação é fazer com que os alunos com deficiência superem este sentimento, o que só ocorrerá a partir de uma mudança no próprio contexto. Em relação à categoria: “inclusão na Educação Profissional: o que as narrativas dos alunos nos falam?” Nota-se a partir das narrativas e das políticas de inclusão nessa modalidade de ensino, a existência de possibilidades para participação dos jovens com deficiência no contexto da educação técnica e tecnológica, contudo, tanto as políticas como as práticas para a efetiva garantia do acesso e a permanência desses sujeitos ainda são incipientes e precisam ser melhor discutidas e fomentadas na instituição.

Diante dos resultados obtidos com as publicações da ANPEd, destacamos a necessidade de práticas pedagógicas e institucionais que sejam capazes de sustentar as proposições políticas acerca da inclusão, para viabilizar não só o acesso à instituição escolar regular, mas o acesso ao desenvolvimento humano.

E assim, com esses dados obtidos no levantamento das publicações da ANPEd, concluímos o mapeamento proposto neste estudo e para melhor visualizarmos os resultados desta etapa acerca da produção acadêmica e científica acerca do TEA, a partir do eixo Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento, do período de 2008 a 2017 elaboramos a Tabela 01.

Tabela 01: Publicações sobre TEA de acordo com os critérios estabelecidos, nos seguimentos analisados durante o período de 2008 a 2017.

Fonte	Total de Publicações	Total de Publicações sobre TEA	Total de Publicações sobre TEA selecionadas	Total de Publicações sobre TEA com aporte da PHC
RBEE	392	24	16	4
REE	397	24	16	4
PPGEE UFSCar	372	17	12	0
PPGE UNESP <i>campus</i> Marília	537	4	4	0
GT 15 - ANPEd	64	2	2	0

Fonte: Elaboração própria

E assim, diante do exposto, verificamos que das 1.762 publicações disponibilizadas nas 2 revistas científicas da área, nos bancos de teses e dissertações das 2 universidades com programas de pós-graduação com produção científica na área e no GT 15 da ANPEd, 71 publicações abordaram a assunto Transtorno do Espectro Autista e dessas, 50 abordaram este tema proposto a partir do eixo Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento. Quanto aos estudos que seguiram o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, contabilizamos apenas 8 publicações, o que evidencia que esta é uma área ainda pouco investigada nas discussões sobre o TEA.

Por meio deste estudo, constatamos que vários assuntos correlacionados a esta temática vem sendo estudados pelos pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, com destaque ao que se refere à escolarização e inclusão escolar de alunos com TEA; ensino, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades; formação e atuação docente; práticas pedagógicas, entre outros.

No entanto, embora percebamos que a produção científica se encontra em ascensão em diversas áreas do conhecimento, verificamos por meio deste mapeamento que há uma lacuna visível em todos os segmentos analisados, especialmente sobre o Ensino de Arte para alunos com TEA. Portanto, embasados na carência de estudos sobre esta temática, justifica-se a necessidade desta pesquisa de campo, para dar voz aos sujeitos e por apresentar relevância na área da educação no cenário científico nacional.

3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O COMPONENTE CURRICULAR ‘ARTE’.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p.19).

Estudos realizados por Togashi e Walter (2016, p.365) concluem que “Incluir alunos com TEA em turmas regulares ainda é um assunto muito delicado no Brasil, dadas as peculiaridades do transtorno, tornando-se um grande desafio para a Educação e também das áreas interdisciplinares”. Corroboramos tal afirmativa, pois quando lançamos um olhar para as produções acadêmicas brasileiras acerca da inclusão escolar de educandos com TEA nas disciplinas que compõem a base curricular da educação básica, percebemos que esse assunto não é apenas um desafio ao cotidiano escolar, mas também à pesquisa científica, diante da omissão de publicações acerca dessa temática.

Diante das várias lacunas deixadas no cenário científico nacional, trazemos como proposta para este capítulo discutirmos acerca do ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA nas aulas do componente curricular Arte nas primeiras séries do Ensino Fundamental de escolas regulares, sem deixar de considerar a influência que o fazer artístico exerce no desenvolvimento humano (BRASIL, 1997).

Destacamos a relevância que a Arte exerce na aquisição de conhecimentos e nas vivências que subsidiam uma formação plena e uma atuação crítica na sociedade. Entendemos que o processo de inclusão de alunos com TEA nas aulas desse componente curricular pode ser uma rica oportunidade de avanço em diversas áreas, como expressão, percepção e criação.

Por estarmos subsidiados no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que a mediação do professor de Arte é um aspecto determinante para o desenvolvimento do aluno, considerando que

[...] o professor faz a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar neste o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com os conteúdos curriculares, busca-se desenvolver a capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento e outras funções psicológicas superiores, os quais são adquiridos por meio das relações sociais. A formação das funções psicológicas superiores (FPS) é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, e amplia as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade (LIMA; FACCI, 2012, p. 85-86).

Nessa direção, evidenciamos o impacto que a mediação docente exerce na transformação das funções psicológicas elementares em funções superiores dos escolares e na apropriação cultural, por isso chamamos a atenção para a atuação do professor de Arte, que deve estar consciente da relevância de sua ação pedagógica para o aluno, já que

[...] a ação pedagógica é um ato intencional, planejado, refletido; a diversidade se materializa também no fazer pedagógico e nas relações sociais estabelecidas entre professor e estudantes; não existem condições individuais impeditivas para o ensino, pois o ensino promove o desenvolvimento (PAIXÃO, 2018, p. 23).

Diante do exposto, por entendermos que “o ensino promove desenvolvimento”, pretendemos lançar um olhar para o ensino do componente curricular ‘Arte’ e para a ‘Mediação em Arte’ de modo especial ao desenvolvimento de crianças com TEA, pois em conformidade com a perspectiva Histórico-Cultural, Paixão (2018) explica que nenhuma característica individual é capaz de impedir o ensino. Então considerando que o ensino de Arte proporciona não apenas o desenvolvimento da área artística, mas de muitas outras áreas, seu ensino e sua mediação têm caráter ainda mais decisivos.

Após tais discussões, apresentamos o panorama geral da pesquisa de campo aqui proposta, com exposição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, participantes, local e os procedimentos adotados. E na última parte deste capítulo, apresentamos os dados obtidos com esta pesquisa, elencados nas categorias: Breve panorama da Inclusão Escolar na rede municipal de ensino; Informações sobre os alunos com TEA na rede municipal de ensino; Perfil Docente dos professores de Arte atuantes com alunos com TEA; Perfil do(a) aluno(a) com TEA; professores de Arte e a Inclusão Escolar de alunos com TEA; Professores de Arte e a Mediação.

3.1 Um olhar ao componente curricular ‘Arte’

Em conformidade com Souza (2010, p. 3), “A arte pode favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania de crianças e jovens que se educam nas escolas, contribuindo para a aquisição de competências culturais e sociais no mundo no qual estão inseridos [...]”. Para Duarte (2013b), com base em estudos vigotskianos,

A arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história (DUARTE, 2013b, p. 26).

Nas palavras de Duarte (2013b), a arte faz a mediação entre o homem e a história, entre o homem e o seu legado; entre o homem e o humano. Logo, o aprendizado em Arte é tão mais necessário do que possa parecer ser, pois essa área do conhecimento é fundamental para compreender a própria evolução humana.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, “A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano” (BRASIL, 1997, p. 32-33). Por isso entendemos que assim como a arte coloca o aluno em contato com os aspectos culturais, sociais e históricos da humanidade, também oportuniza-lhe vivenciar experiências significativas com o seu próprio fazer artístico.

De tal modo, compreender a relevância desse componente curricular da educação básica significa assimilar que os caminhos imaginativos possibilitados pelas linguagens artísticas viabilizam condições para a humanização e o desenvolvimento do psiquismo humano.

3.1.1 O Componente Curricular ‘Arte’ e a Educação Escolar

No Brasil, segundo Pestro e demais autores (2017, p. 6), “[...] a primeira legislação oficial do ensino de arte no contexto formal” foi a Lei 5.692/1971, que ao prever as Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecia a educação artística como uma das atividades obrigatórias do 1º e 2º grau, sem atribuir-lhe um caráter de disciplina curricular, mas apenas de atividade (BRASIL, 1971).

Conforme os PCNs – Arte, a inserção da Arte como disciplina curricular na Educação Básica somente veio a ocorrer por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, a lei 9.394/1996, após ter ocorrido, na década de 1980, o movimento Arte-Educação cujos manifestos defendiam o “[...] intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte” (BRASIL, 1997, p. 25).

De acordo com a Lei 9.394/1996, art. 26, 2º, é estabelecido o ensino da arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996), contemplado por meio das linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro (BRASIL, 2016b).

A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas **linguagens**: as **Artes visuais**, a **Dança**, a **Música** e o **Teatro**. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2016b, p. 151).

Segundo os PCNs - Arte, “O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidado como parte constitutiva dos currículos escolares [...]” (BRASIL, 1997, p. 37). Para Souza (2010, p. 15) “A inserção obrigatória do ensino de Arte na Educação Nacional está fundamentada em teorias contemporâneas que tratam do papel das artes na transformação da sociedade [...]”, pois o aluno que vivencia processos artísticos interage com seus sentimentos e pensamentos e ainda os exterioriza com criticidade. Nas palavras de Ferraz e Fusari (2010, p. 21):

[...] a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação: é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.

Compreendemos que os conhecimentos e as vivências possibilitados pela arte enquanto componente curricular da Educação Básica assumem caráter decisivo para uma formação emancipatória e libertadora. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normativo acerca das aprendizagens essenciais durante a educação básica, destaca a relação homem-mundo fomentada pelo ensino de arte, ao afirmar que “O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo” (BRASIL, 2016c, p. 151).

Entendemos que por meio das linguagens artísticas, a arte possibilita a formação humana em toda sua completude, além de considerar a singularidade de cada uma de suas áreas específicas. Por meio das Artes Visuais possibilita-se a percepção estética visual; pela Dança, a consciência corporal; pela Música, a sensibilidade auditiva; por meio do Teatro, a expressão e a interação. Com base nas colocações expostas na BNCC faremos uma breve explanação de cada uma das linguagens:

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores (BRASIL, 2016c, p. 153-154).

Diante das infinitas possibilidades de ensino e aprendizagem em Arte, a BNCC (BRASIL, 2016c) explica que para se contemplar as linguagens artísticas, o professor precisa realizar uma articulação entre as seis dimensões do conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição, Reflexão, as quais serão explanadas a seguir:

- Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2016c, p.152-153).

Ao contemplar essas dimensões, busca-se “[...] facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte” (BRASIL, 2016c, p.153), pois somente ao articular a linguagem com a dimensão, o ato educativo em Arte tem sentido e se efetiva plenamente, sobretudo ao se levar em conta a pontual colocação de Barbosa (1984, p. 147) quando acentua que “A arte para a criança tem como objetivo e referência o seu próprio desenvolvimento”. Portanto, entendemos que o caráter formativo da Arte é o cerne de sua função curricular na educação básica.

3.1.2 Arte e Formação Humana

Conforme a BNCC, “É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (BRASIL, 2016c, p.151). A essência da arte não se resume na fala decorada do espetáculo apresentado ou na pintura exposta no mural, mas nas potencialidades desenvolvidas na experiência de se viver um novo personagem ou na descoberta das figuras escondidas por trás dos traços abstratos, todos esses processos possibilitados por meio do ensino de arte, como coloca Peixoto (2003, p.94), se configuram “fonte de humanização”.

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 32).

Nos PCNs – Arte consta que “A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação” (BRASIL, 1997, p.15)

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário (BRASIL, 1997, p.28).

Compreendemos que o aluno com o pensamento artístico desenvolvido tem condições de explorar o máximo de sua capacidade criativa, o que não se refletirá apenas nas atividades escolares, como em uma elaboração textual ou em uma resolução de problema, mas na própria vida, enquanto ser humano, se lembrarmos que

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem. É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir, abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata (BRASIL, 1997, p. 30).

Conforme o exposto, a evolução humana é impulsionada pela imaginação; entendemos, pois, que ela é determinante para o desenvolvimento humano, por isso destacamos as colocações de Vigotskii (1998, p. 20 *apud* BARROCO, 2007, p. 48), que ao estabelecer a relação da imaginação às funções cerebrais humanas, conclui que “[...] a imaginação constitui uma condição absolutamente necessária para quase toda função cerebral do ser humano”. Martins (2013a, p.227) explica que:

[...] a singularidade da imaginação reside em que, nela, as imagens das experiências prévias se alteram, produzindo outras e novas imagens. Trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa.

Ao considerarmos a imaginação, enquanto atividade mental desenvolvida através de imagens, destacamos a afirmativa de Martins (2013a, p.241), que sustentada nos estudos vigotskianos, defende que “A imaginação desponta como uma das principais expressões da autonomia relativa conquistada pela consciência do homem e, com ela, a possibilidade psicológica para fazer de sua história o produto de sua imaginação”.

A autora explica que tanto a “antecipação mental” como a “criação” são expressões da imaginação, ora na forma “[...] de algo novo para o indivíduo, baseando-se em informações, esquemas, figuras e descrições verbais que apoiam as operações mentais imaginativas, possibilitando a representação do dado ainda não vivido” (MARTINS, 2013a, p.229), ora no que se refere “[...] à criação, à idealização de algo que modifica ou transforma a imagem resultante da percepção sensível.” (MARTINS, 2013a, p.230).

Com base nesses pressupostos e ao considerarmos a arte como fonte de imaginação, entendemos que o acesso a ela tem um impacto qualitativo na maioria das funções cerebrais do ser humano. Pautadas nessa premissa, evidenciamos a magnitude desse componente curricular da educação básica. Nas palavras de Barbosa (1975, p. 106), “A arte é a disciplina

do currículo que atinge o desenvolvimento do educando numa maior variedade de dimensões”, dimensões estas que contribuem para a apropriação da cultura, tão importante ao desenvolvimento humano.

A importância da arte é evidenciada por Barroco (2007, p. 15), com base nos pressupostos vigotskianos, ao afirmar que “A arte, nesse sentido, não é vista somente como algo para o desfrute e deleite, mas como recurso para a humanização ou para a formação de tal homem, somada à ciência, à filosofia”. Biavatti e Wielewski (2016, p. 143) corroboram essa assertiva ao afirmarem que “Quanto mais condições de acesso ao mundo da cultura, da arte, da filosofia e ciência, tanto mais genuinamente o homem se faz”.

Segundo Peixoto (2004, p. 231 *apud* BIAVATTI; WIELEWSKI, 2016, p. 142), a arte favorece os sentidos humanos, como se observa a seguir:

Urge humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda riqueza humana do ser humano. O sentido da arte na escola tem papel primordial, pois, além da transmissão de um saber de qualidade sobre o pensamento/produção da arte, trata de criar condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e aguçamento da percepção, tanto para promover humanização quanto para que a criação/produção/fruição da arte se torne possível a todos.

A Arte enquanto componente curricular no Ensino Fundamental tem grande importância para o desenvolvimento dos alunos e para a sua formação humana, pois “Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral” (BRASIL, 2016c, p. 154-155).

Biavatti e Wielewski (2016, p. 148) esperam que “[...] a partir dos conhecimentos em Arte e suas linguagens o homem torne-se consciente do mundo e da sociedade em que vive para que possa transformá-la”. Nas palavras de Duarte (2009, p. 471), “Se a arte propiciar aos indivíduos uma vivência subjetiva intensificada de conflitos que impulsionem a autoconsciência a níveis cada vez mais elevados, ela desempenhará uma função formadora, isto é, educativa”. O autor (2008) comenta que para Vigotski a arte é uma objetificação dos sentimentos humanos.

Portanto, consideramos que para as crianças compreenderem “[...] a função social da Arte no seu cotidiano”, serem capazes de utilizá-la como forma de objetificação dos sentimentos, e por meio da subjetividade desenvolverem a autoconsciência, somente por meio de “[...] um trabalho mediado e intencional por parte do professor [...]” (BIAVATTI; WIELEWSKI, 2016, p. 149). Por isso discutiremos a seguir a mediação em Arte.

3.1.3 A Mediação em Arte

De acordo com Duarte (2008, p. 7), “A atividade educativa requer a mediação do professor na relação entre o aluno e o conhecimento, seja a ciência ou a arte ou a filosofia”. Logo, assimilamos que a mediação é requisito fundamental para a atividade educativa. Por isso discutir sobre este assunto requer um debate minucioso, sustentado nos pressupostos vigotskianos, caso contrário estaríamos sujeitos a cometer os mesmos recorrentes equívocos que permeiam essa temática.

Martins (2016, p. 66) destaca que “[...] ao introduzir o conceito mediação, Vigotski, não a tomou simplesmente como ‘ponte’, ‘elo’ ou ‘meio’ entre coisas; tal como muitas vezes foi compreendido”. A forma errônea com que esse conceito vem sendo utilizado na área da educação também foi exposto por Duarte em um de seus livros, com discussões baseadas em Vigotski (*apud* ZANOLLA, 2012).

Na direção proposta por Vigotski, a mediação relaciona-se de forma direta ao psiquismo humano, pois conforme explica Zanolla (2012, p.8), sustentada nos estudos vigotskianos “Imperativamente, a categoria de mediação possibilita a aquisição de funções superiores”. Portanto entendemos que ao usar o termo de forma genérica, não se traduz o real sentido e sua complexidade, pois

[...] pelas possibilidades advindas da mediação, o sujeito, ao poder controlar o seu próprio comportamento, confere às funções superiores a tarefa de delegar a emancipação e potencial consciência, ampliando suas possibilidades subjetivas, que podem transformar a própria realidade (ZANOLLA, 2012, p. 8).

Tunes, Tacca e Júnior (2005, p. 690) revelam que no espaço escolar aluno e professor estão em “[...] processo contínuo de criação intersubjetiva de significados”, pois “No convívio social, a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação [...]” (TUNES; TACCA; JÚNIOR, 2005, p. 690). Então a relação professor-aluno, que pode vir a ser chamada de mediação, é um processo bem mais amplo do que se possa imaginar.

De acordo com Tunes, Tacca e Júnior (2005), a concepção de mediação que coloca o professor como aquele que meramente estabelece a ponte entre o aluno e o conhecimento, nem de longe representa a magnitude desse termo com base nos pressupostos de Vigotski.

Ao se examinar o conceito de mediação fica evidente sua complicação e incompletude para se compreender o papel do professor. Ainda que seja possível admitir-se o professor como mediador do conhecimento para o aluno, isso não

esgotaria sua função, nem daria conta do que lhe é primordial. O professor é uma pessoa vulnerável à alteridade do aluno. Assim, trabalho pedagógico e zona de desenvolvimento proximal não significam outra coisa que não ação conjunta. O desenvolvimento psicológico é resultado de algo que acontece no espaço da relação professor e aluno, como possibilidade de realização futura (TUNES; TACCA; JUNIOR, 2005, p. 695).

Martins (2016), diante dos estudos acerca do impacto da educação escolar no psiquismo, com base nas considerações vigotskianas, explica que a mediação eficaz impulsiona modificações na subjetividade do educando.

Em suma, mediação é interposição que provoca transformação no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas. O elemento que medeia o signo, que converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação. O veículo da mediação é o outro ser social, que já os tem internalizado. A atividade mediadora é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem da realidade objetiva dos sujeitos em formação.

Transpostos esses conceitos para a educação escolar, podemos afirmar que os signos estão para os conteúdos escolares tanto quanto o trabalho do professor está para a atividade mediadora. Todavia, destaque-se que ele, professor, não é o ‘mediador’, de sorte que sua atividade só é, de fato, mediadora, à medida que ele disponibilize ao outro o acervo de significações correspondente à realidade concreta, promovendo assim, transformações na subjetividade de seus alunos. Por isso, Vigotski afirmou que nem toda aprendizagem é realmente promotora de desenvolvimento (MARTINS, 2016, p. 68-69).

Conforme acentua Barroco (2007, p. 14), “[...] o psiquismo humano não é mero fruto de uma carga genética e, justamente por isto, a intervenção ou mediação educacional se revela possível e necessária”. Corroborando esse pensamento e pautadas nas colaborações vigotskianas, entendemos que sem o estímulo das funções psíquicas superiores não há mediação. Para que o professor de Arte seja de fato um mediador ao aluno com TEA é preciso considerar a ZDI da criança, pois

[...] para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno [...]. (TUNES; TACCA; JUNIOR, 2005, p. 691).

Acerca da inclusão escolar de alunos com TEA, Nascimento e Cruz (2014, p. 381) pontuam: “[...] a troca através da mediação estabelecida por seus pares e professores podem favorecer a aquisição de diferentes habilidades”. De acordo com Ferraz e Fusari (2010, p. 22), o professor de Arte “[...] tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar”.

Para discorrermos sobre a mediação em Arte, recorremos a Martins e Rabatini (2011), que embasadas nos pressupostos de Vigotski afirmam que: “[...] a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento [...]”. (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 350). Nas palavras de Martins (2016), para Vigotski a mediação

[...] é interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólicos que lhes correspondem, enfim, uma condição externa, intersíquica, que internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2016, p. 66-67).

Destarte, se não há mediação em Arte, não há desenvolvimento, já que ela somente será fonte de desenvolvimento se o professor desempenhar a mediação no sentido mais pleno da palavra, o que seria possível a partir dos pressupostos vigotskianos; caso contrário o ensino de arte se dá de modo passivo, sem a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades fomentadas por esse componente curricular.

Frederico (2013, p.54) explica que numa perspectiva marxista a arte “[...] é atividade, é forma humana de objetificação que não se deixa superar por outras formas de objetificação”; logo, ao considerarmos que “A arte, criando um ‘mundo próprio’ conformado às mais profundas necessidades humanas, permite ao homem, enfim, tornar-se autoconsciente, reconhecendo-se como criador de sua própria existência” (FREDERICO, 2013, p.125), entendemos que o professor desse componente curricular, ao exercer a importante missão de mediação entre o aluno e a arte, atua como mediador do desenvolvimento: a) das funções psíquicas superiores que esta possibilita, b) de seus processos de objetificações e c) da sua humanização.

3.2 Panorama da Pesquisa de Campo

Ao desenvolvermos a pesquisa de campo, conforme já citado, optamos por seguir a abordagem qualitativa e o instrumento utilizado para coleta de dados com os participantes foi a entrevista semiestruturada, cujos dados foram analisados com base no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Para tanto, apresentamos a seguir os dados pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa de campo, como o instrumento para a coleta de dados, participantes, local e

procedimentos, para uma discussão mais detalhada organizamos as informações em eixos temáticos.

3.2.1 Instrumento de pesquisa

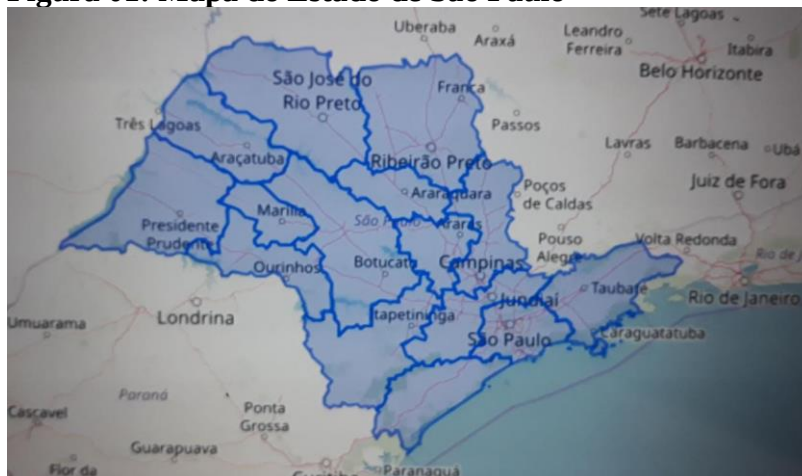
Este estudo teve como instrumento para coleta de dados na pesquisa de campo a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A), cuja aplicação aos participantes ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2018 durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, ou em um horário alternativo, previamente combinado entre ambos, na escola em que o sujeito atuava como docente, quando aquele período não foi possível para a pesquisadora.

Com o intuito de garantir o sigilo da pesquisa, a pesquisadora solicitou a todos os sujeitos a indicação de uma sala restrita que pudesse ser utilizada para a realização da gravação da entrevista, cujo tempo médio de duração foi de 16 minutos. Após sua realização, ocorreu a transcrição na íntegra, pela pesquisadora, e posteriormente os dados foram analisados com base no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, numa abordagem qualitativa.

3.2.2 Participantes e local

Participaram deste estudo 4 professores de Arte atuantes com alunos com TEA em Escolas Municipais de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano de um município do Noroeste Paulista. A região Noroeste Paulista abrange a região administrativa de São José do Rio Preto, no interior do estado de São Paulo, conforme mostra a Figura 01.

Figura 01: Mapa do Estado de São Paulo



Fonte: IBGE (2018)

3.2.3 Procedimentos

O estudo se organizou em oito etapas, a saber: 1) Escolha da cidade do Noroeste Paulista para realização da pesquisa de campo; 2) Apresentação do Projeto de Pesquisa à Secretaria Municipal de Educação e solicitação de autorização institucional para realização da pesquisa; 3) Levantamento de dados junto à Secretaria Municipal de Educação, com verificação de informações relacionadas à inclusão escolar nessa rede municipal de ensino a fim de traçarmos um panorama geral da inclusão e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano que tivessem alunos com diagnóstico de TEA regularmente matriculados em classes regulares; 4) Apresentação do Projeto de Pesquisa às Escolas Municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano selecionadas e solicitação de autorização institucional para participação na pesquisa; 5) Levantamento de dados junto às Escolas Municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano, com verificação da relação dos professores do componente curricular Arte, atuantes com alunos diagnosticados com TEA; 6) Apresentação do Projeto de Pesquisa aos professores de Arte selecionados e solicitação de autorização para participação na pesquisa, por meio do preenchimento do TCLE (APÊNDICE B); 7) Aplicação de entrevista semiestruturada aos professores de Arte; e 8) Análise dos dados coletados seguindo-se o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, numa abordagem qualitativa.

3.3 Discussões

Buscamos traçar uma visão macro do PAEE nas escolas municipais dessa rede municipal de ensino, para posteriormente lançarmos o olhar mais aproximado para a inclusão dos alunos do TEA nessa realidade educacional inclusiva, pois conforme Chizzotti (2006, p.84), “Algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares”.

Algumas questões que julgamos importantes para traçarmos um retrato dessa realidade se referem: a) ao quantitativo de alunos PAEE regularmente matriculados nessa rede municipal de ensino; b) ao quantitativo de alunos por especificidade e por etapa de ensino, para então analisarmos os dados levantados e termos melhor compreensão do que o TEA representa nesse panorama.

3.3.1 Inclusão Escolar na rede municipal de ensino: breve panorama

O critério para definição do *lôcus* da pesquisa, rede municipal de ensino do Noroeste Paulista, deu-se por ser um dos campos de atuação da pesquisadora. Em um panorama breve, informamos que nesta rede municipal de ensino há 30 escolas, dentre as quais 20 são de Educação Infantil; 09 de Ensino Fundamental I e 01 de Ensino Fundamental II. Apresentamos a seguir os dados referentes à distribuição do total de alunos regularmente matriculados nesta rede, tanto nas etapas da Educação Básica como na modalidade de ensino - Educação para Jovens e Adultos-EJA e, desses, o total de alunos PAEE.

Constatamos que na Educação Infantil, o número de alunos matriculados totaliza 3.186 alunos, dos quais 12 se enquadram no PAEE; no Ensino Fundamental I, que abrange as séries iniciais, do 1º ao 5º ano, totalizam 3.044 alunos - desses, 76 alunos pertencem ao PAEE; quanto ao Ensino Fundamental II, que abrange as séries finais, do 6º ao 9º anos, há um total de 132 alunos, dos quais 4 agrupam-se ao PAEE; quanto à Educação para Jovens e Adultos-EJA, essa rede municipal de ensino tem 26 alunos matriculados, dos quais 3 fazem parte do grupo PAEE, conforme Tabela 02.

Tabela 02: Distribuição do total de alunos na rede municipal de ensino

Educação Infantil	Total Geral de alunos: 3186
	Total de alunos PAEE: 12
Ensino Fundamental I	Total Geral de alunos: 3.044
	Total de alunos PAEE: 76
Ensino Fundamental II	Total Geral de alunos: 132
	Total de alunos PAEE: 04
Educação para Jovens e Adultos	Total Geral de alunos: 26
	Total de alunos PAEE: 03

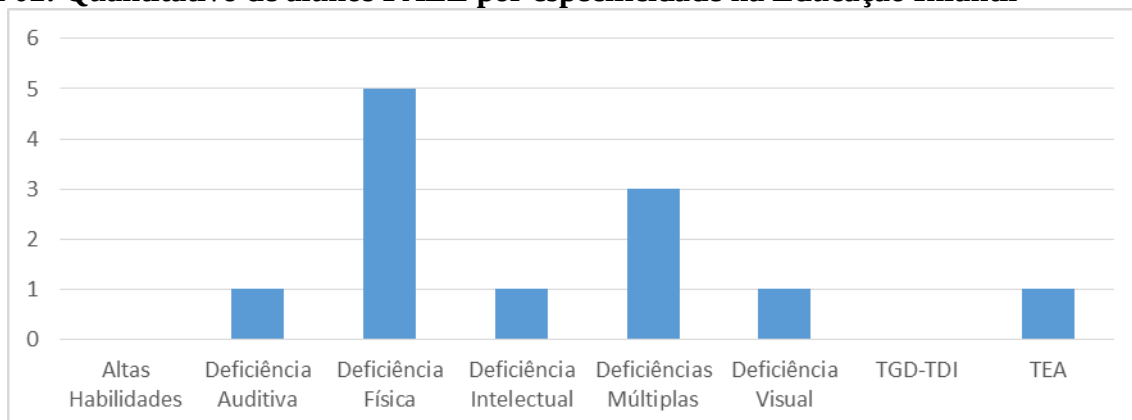
Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Noroeste Paulista, 2018.

De acordo com os dados levantados, verificamos que nessa rede municipal de ensino há 6.388 alunos regularmente matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA e, desses, 95 discentes se enquadram nos requisitos de PAEE, o que indica que 1,48% do total de educandos apresenta algum tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação.

Conforme as Figuras de 02 a 05, podemos observar os tipos de condições dos alunos PAEE regularmente matriculados nessa rede municipal de ensino e o quantitativo em cada uma das etapas e também na EJA. Por meio da análise dos dados constatamos que a etapa de

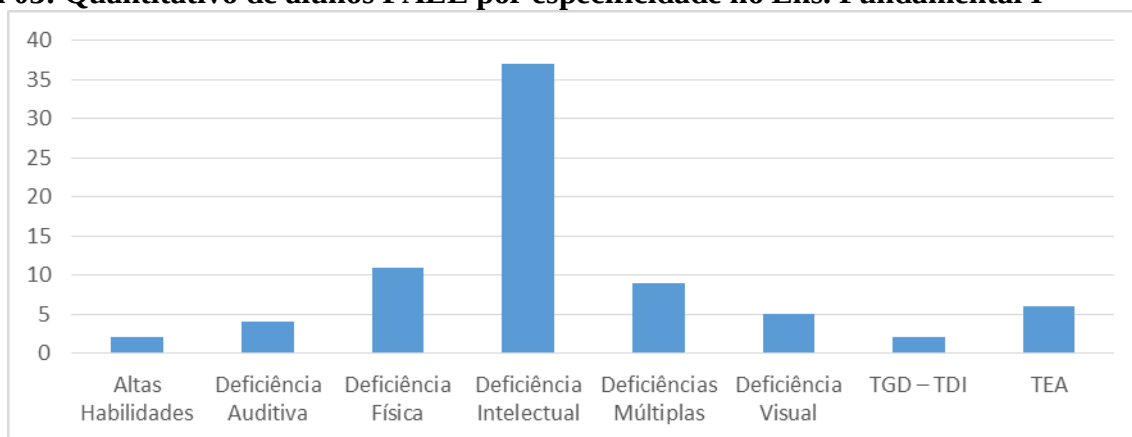
ensino com maior número de discentes com alguma especificidade é o Ensino Fundamental I (Figura 03), seguido pela Educação Infantil (Figura 02).

Figura 02: Quantitativo de alunos PAEE por especificidade na Educação Infantil



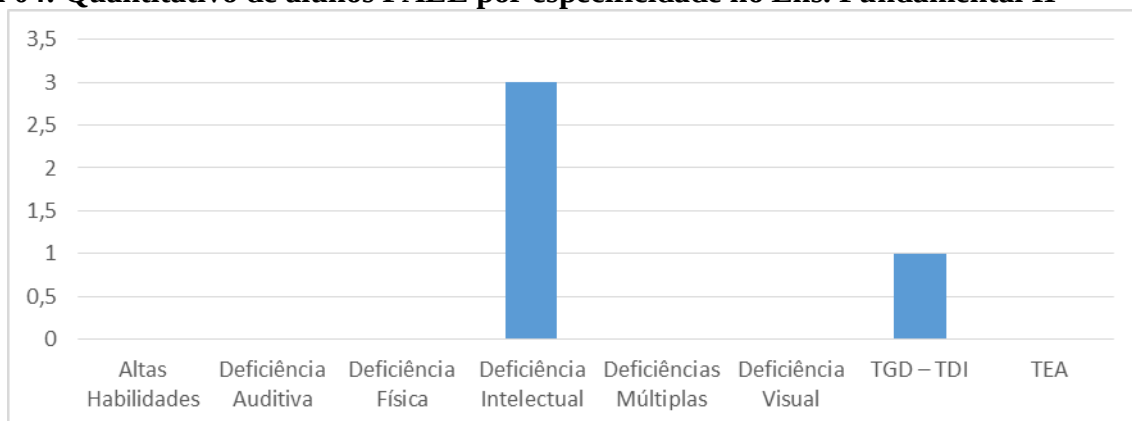
Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Noroeste Paulista, 2018.

Figura 03: Quantitativo de alunos PAEE por especificidade no Ens. Fundamental I

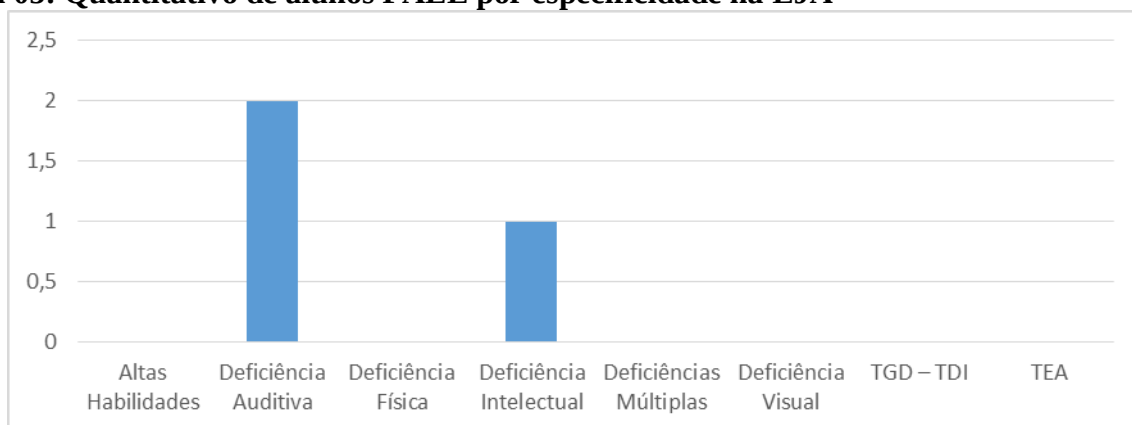


Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Noroeste Paulista, 2018.

Figura 04: Quantitativo de alunos PAEE por especificidade no Ens. Fundamental II

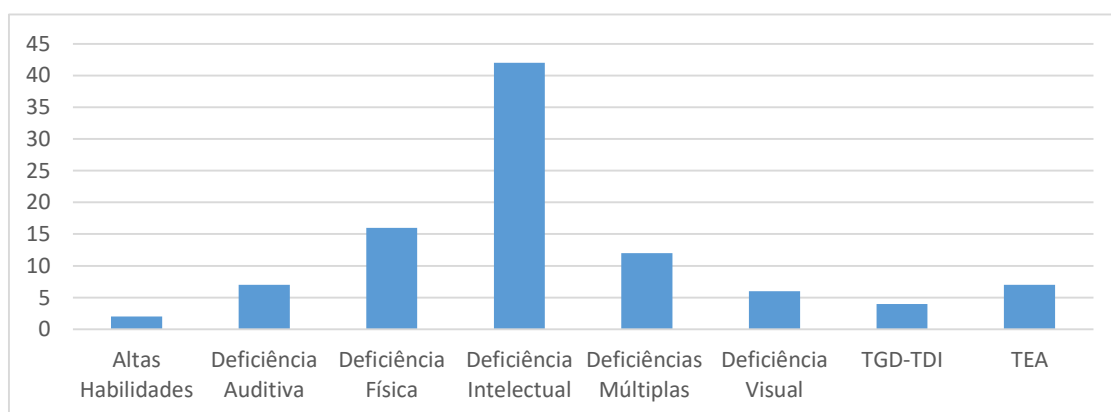


Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Noroeste Paulista, 2018.

Figura 05: Quantitativo de alunos PAEE por especificidade na EJA

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Noroeste Paulista, 2018.

Como mostra a Figura 06, dos 95 alunos que compõem o PAEE regularmente matriculados nessa rede municipal de ensino, a deficiência com maior incidência é a Deficiência Intelectual, com 42 alunos. Na sequência temos a Deficiência Física, com 16 alunos, depois as Deficiências Múltiplas, com 12 alunos. A Deficiência Auditiva e o Transtorno do Espectro Autista com 7 alunos cada um; a Deficiência Visual com 6 alunos, os TGD – Transtorno Desintegrativo da Infância com 4 alunos e com o menor número de alunos nesse levantamento as Altas Habilidades, com 2.

Figura 06: Total de alunos PAEE por especificidade na rede municipal de ensino

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Noroeste Paulista, 2018.

Diante desse levantamento, investigamos que o TEA, nessa rede municipal de ensino selecionada para esta pesquisa, ao lado da deficiência auditiva, se configura como a 4ª especificidade com maior incidência, ao se considerar todas as etapas de ensino e também 4ª especificidade com maior incidência na etapa do Ensino Fundamental I, a etapa de ensino definida para a realização deste estudo.

3.3.2 Informações sobre os alunos com TEA na rede municipal de ensino

Após conhecermos o panorama geral do PAEE nos aprofundamos nos alunos com TEA regularmente matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, e então apresentamos alguns dados para melhor compreensão da inclusão escolar desses estudantes.

No que se refere ao Ensino Fundamental, essa rede municipal de Ensino conta com nove Escolas Municipais, das quais oito são de Ensino Fundamental I e uma de Ensino Fundamental II. Das oito Escolas Municipais que ofertam as primeiras séries do Ensino Fundamental, três contam com matrículas de alunos com TEA (identificadas por cores primárias, por questão de sigilo) e em uma escola há três alunos matriculados, em outra dois e em outra um. Desses seis alunos, quatro são do sexo masculino e duas do sexo feminino; três estão matriculados no 2º Ano, dois no 4º Ano e uma aluna no 5º Ano, conforme Tabela 03.

Tabela 03: Informações sobre os alunos com TEA

Escola Municipal	Nº de Alunos com TEA	Sexo	Série	Diagnóstico/Hipótese	Idade
EMEF “Azul”	03	Masculino	2º Ano	TEA	8 anos
		Masculino	4º Ano	TEA	9-10 anos
		Feminino	4º Ano	TEA	9-10 anos
EMEF “Amarelo”	02	Masculino	2º Ano	TEA	7 anos
		Feminino	5º Ano	TEA	10 anos
EMEF “Vermelho”	01	Masculino	2º Ano	TEA	8 anos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Noroeste Paulista, 2018.

Após levantarmos quem são os alunos com TEA regularmente matriculados nessa rede municipal de ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em quais escolas estão matriculados, em quais séries estão e em quais turmas, finalmente chegamos aos sujeitos da Pesquisa de Campo: Professores de Arte atuantes com esses alunos.

3.3.3 Perfil Docente dos Professores de Arte atuantes com alunos com TEA

Os professores de Arte atuantes com alunos com TEA são os sujeitos desta pesquisa; assim, apresentamos os seus dados pessoais, conforme o Quadro 13, que indica uma proporcionalidade entre a quantidade de profissionais homens e mulheres; a faixa etária desses docentes é dos 37 aos 49 anos de idade, quase todos casados, e todos possuem licenciatura plena em Arte, com Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Quadro 13: Dados Pessoais dos Sujeitos da Pesquisa de Campo

Docente	Sexo	Idade	Estado Civil	Formação Docente
PA1	Masc.	37 anos	Solteiro	Licenciatura Plena em Arte e Letras, com 2 Pós-Graduações <i>Lato Sensu</i> .
PA2	Fem.	39 anos	Casada	Licenciatura Plena em Arte e Biologia, com 2 Pós-Graduações <i>Lato Sensu</i> .
PA3	Masc.	36 anos	Casado	Licenciatura Plena em Arte, com Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> .
PA4	Fem.	49 anos	Casado	Licenciatura Plena em Arte, com Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> .

Fonte: Acervo da Pesquisa de Campo, 2018.

A respeito do perfil docente desses sujeitos (Quadro 14), verificamos que o tempo de atuação no ensino de arte variou entre 3, 6, 12 e 16 anos e que o tempo de atuação nessa rede municipal de ensino também teve variações, com o tempo mínimo entre 3-4 meses e o tempo máximo de 12 anos. Sobre o tempo de atuação na escola selecionada, de acordo com os critérios desta pesquisa de campo, a variação ficou entre 3-4 meses, 2 anos e 5 anos. E acerca do tempo de atuação com a criança com TEA a variação foi de 3 meses a 3 anos.

Quadro 14: Dados do Perfil Docente dos Sujeitos da Pesquisa de Campo

Docente	Tempo de atuação no Ensino de Arte	Tempo de atuação nesta rede municipal de ensino	Tempo de atuação na escola selecionada	Tempo de atuação com o aluno com TEA
PA1	6 anos	3 ou 4 meses	3 ou 4 meses	3 meses
PA2	3 anos	2 anos	Quase 2 anos	Quase 2 anos
PA3	12 anos	12 anos	Quase 2 anos	8 meses
PA4	16 anos	12 anos	5 anos	3 anos

Fonte: Acervo da Pesquisa de Campo, 2018.

É importante detalhar as informações mais relevantes dos sujeitos, para que se torne possível compreender com mais proximidade aquele que fala, se coloca, se faz tão importante ser ouvido, pois sob sua ótica traçaremos as conclusões deste estudo.

3.3.4 Perfil do(a) aluno(a) com TEA

De acordo com os dados levantados acerca dos alunos com TEA (Tabela 03), verificamos que do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental encontravam-se matriculados nessa rede municipal de ensino 6 alunos: 4 meninos e 2 meninas. No entanto, desse total, 2 crianças não participaram deste estudo, 1 aluna do 4º Ano e 1 aluno do 2º Ano. A primeira porque, segundo dados coletados na Secretaria Municipal de Educação, na data de apresentação da pesquisadora na escola selecionada, a discente já havia sido transferida e o segundo pelo fato de a professora de Arte atuante com a criança ser a própria pesquisadora.

Sendo assim, no desenvolvimento desta pesquisa, com base no relato dos professores de Arte, foi construído o perfil de 4 crianças com TEA, ou seja, 2 alunos no 2º Ano, 1 aluno no 4º Ano e 1 aluna no 5º Ano, e consequentemente 4 professores de Arte atuantes com essas crianças, sendo 1 professor para cada aluno, em três Escolas Municipais de Ensino Fundamental I. No entanto, antes de finalizarmos a aplicação das entrevistas, outra EMEF dessa rede municipal de ensino recebeu a matrícula de uma criança com TEA transferida de outro município. Porém, consideramos que a participação do professor de Arte dessa escola nesta pesquisa ficaria inviável, tendo em vista o pouco tempo de convivência com o educando; portanto, esse caso não foi computado neste estudo.

Passamos à análise do material coletado com a aplicação das entrevistas nesta pesquisa de campo, a respeito do perfil dos seus alunos com TEA. Ao questionarmos os professores de Arte sobre a frequência e a participação do(a) aluno(a) nas aulas de Arte, os professores responderam¹¹ de diversas formas, conforme segue:

Olha, a frequência desse aluno... ele só faltou uma vez só, e ele participa muito bem, você propõe, que nem... nós estamos trabalhando nesse semana é... o Folclore, estamos pintando a mula, então você explica pra ele como ele deve fazer a pintura e você sempre vai passando, olhando, você não pode deixar... às vezes eu sento próximo desse aluno, procuro sempre tá orientando ele a participar (PA1).

Observamos nas colocações desse professor que o aluno é assíduo e participativo. Destacamos o interesse desse docente em propiciar-lhe uma participação que não seja passiva, pois ao oferecer-lhe uma colaboração maior no desenvolvimento da atividade, identificamos atitudes que nos remetem ao estímulo à ZDI da criança, conforme assimilamos em Prestes (2010), com base nos estudos realizados por Vigotski.

A boa frequência também é relatada pela PA2; no entanto, essa destaca que quando seu aluno falta por algum motivo “[...] ele vem todo agitado, todo feliz encontrando os amiguinhos e... aí é difícil colocar ele na rotina de novo” (PA2). Observamos na fala da professora que seu aluno apresenta dificuldade em lidar com a mudança de rotina, comportamento bastante comum em crianças com TEA, que além de ser um dos critérios estabelecidos pelo DSM – 5 (APA, 2014) ao diagnóstico de TEA também é um dos itens investigados segundo a ATA (ASSUMPÇÃO *et al.*, 1999).

Tal dificuldade também está presente nas colocações do PA3, segundo o qual a participação do aluno com TEA nas aulas de Arte muitas vezes está permeada por algumas

¹¹ A transcrição da fala dos professores foi mantida conforme gravação, sem revisão.

situações geradas em função da mudança da aula e da troca de professor, o que causa uma desorganização na rotina da criança. No entanto, à luz da perspectiva vigotskiana encontramos subsídios para compreender que tal circunstância precisa ser vista com atenção por parte da equipe escolar, pois nota-se a necessidade de se criar uma sistematização que possa minimizar as dificuldades desse aluno e simultaneamente contribuir para que ele possa avançar.

Percebemos que as estratégias do TEACCH muito têm contribuído no sentido de proporcionar à criança com TEA uma organização mental, e assim tal estratégia poderia ser pensada para esta realidade. O docente cita ainda que o rendimento dessa criança depende de como ela está no dia, mas geralmente sua concentração tem um tempo menor do que a dos demais, conforme se observa a seguir:

[...] no começo da aula eu consigo a concentração dele, até ele conseguir sentar, se acalmar e perceber que teve essa mudança de aula e que vai ser aula de Artes. É... eu tenho uns...15minutos...20 minutos de concentração com ele na aula, depois ele fica meio disperso, depois ele volta, aí tem mais um tempinho, as vezes eu não consigo, não consigo a atenção dele naquele dia, dependendo da situação, de como ele tá, se ele tá calmo ou não tá, porque as vezes ele tá muito nervoso, estressado, ele não consegue, mas é um tempo bem menor que dos outros alunos, mas ele... ele exerce sim, ele é muito bom no que ele faz, ele concentra, as vezes ele até termina antes, só que como ele é muito ansioso o trabalho não fica tão bem feito (PA3).

De acordo com PA4, devido ao fato de a aula de Arte na sala da aluna com TEA ocorrer no último horário do dia, essa discente geralmente perde metade da aula por conta do seu transporte, mas durante o tempo em que participa da aula, faz todas as atividades e tem um bom comportamento, enfim, “é uma graça”, de acordo com as palavras da professora.

A respeito da comunicação e da interação social desses alunos com TEA, destacamos as anotações de Macedo e Orsati (2011, p. 244), de acordo com os quais “[...] o prejuízo na comunicação é um dos comprometimentos que caracterizam os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)”, e “Os prejuízos comunicativos podem relacionar-se tanto com a comunicação verbal quanto com a não verbal, e são observadas alterações na utilização de gestos, expressões, contato ocular e posturas com valor comunicativo” (MACEDO; ORSATI, 2011, p. 244).

Segundo o PA1, o aluno com TEA se comunica com todos da sala, porém sua fala é um pouco enrolada, e às vezes difícil de ser compreendida, fato que de vez em quando o leva a gritar um pouco, mas os colegas o recebem muito bem, todos o ajudam, brincam com ele. Já conforme o relato da PA2, seu aluno com TEA não fala, apresenta apenas uma comunicação gestual e quando necessário grita, conforme transcrição a seguir: “A

comunicação dele, bom... ele não fala, a comunicação dele... ele só gesticula né, aponta e raramente ele mostra o que ele quer ou ele vai lá e faz o que ele quer fazer ou ele ... ou ele grita, se não tá de acordo com aquilo que ele quer, ele grita ”(PA2).

Conforme Bosa (2006), o grito é um dos comportamentos sociais mais preocupantes em crianças com maior comprometimento. Segundo a APA (2014), a ausência da fala é uma das anormalidades qualitativas da comunicação. Para Losapio e Pondé (2008), a utilização do dedo indicador para apontar como se estivesse pedindo alguma coisa é um comportamento que se configura como critério de corte para discriminar o risco de Transtorno Autista, de acordo com o instrumento de triagem M-Chat. Sobre a interação social desse aluno, a professora relata que

[...] quando ele tá muito feliz eu percebo que ele fica agitado, então ele fica mexendo com todos e ele gosta da Dora Aventureira, então tudo que é coisa da Dora Aventureira, ele mexe, ele pega, e... as vezes se você quiser impor alguma atividade pra ele, ele não faz, nada é imposto, primeiro tem que ser chamado a atenção dele, olha que bonito... se ele se interessar, ele vai lá e pega, se ele não se interessa, não insisti, porque ele vai fazer xixi, ele vai...ele... ele tem o refúgio dele para sair da situação [...] (PA2).

Identificamos dois pontos importantes nas colocações desta professora. Primeiro no que se refere ao controle de conduta desta criança, pois conforme Vygotski (1995, p.153 *apud* Martins, 2013b, p.101), “[...] A insuficiência do desenvolvimento da criança mentalmente atrasada se manifesta, sobretudo, na insuficiência das funções superiores de conduta, na incapacidade de dominar os próprios processos de comportamento, na incapacidade de utilizá-los”, pois baseado nos pressupostos vigotskianos, o autodomínio “[...] permanece improvável enquanto não se dominarem os estímulos aos quais as respostas se subjugam.

Por conseguinte, a raiz do autodomínio da conduta reside no sistema de estímulos que operam sobre o indivíduo como força social externa” (MARTINS, 2013b, p.103). E segundo, que nesse contexto percebemos ainda o “fazer xixi” como um valor comunicativo, em consonância com Macedo e Orsati (2011, p. 244) que afirmam serem comportamentos associados à comunicação, pois

Observa-se relação direta entre as dificuldades comunicativas e a ocorrência de comportamentos disruptivos e autolesivos. Tais dificuldades de comportamento se devem, em parte, à impossibilidade de comunicar necessidades e desejos. Dessa forma, os comportamentos inapropriados observados, podem ter função comunicativa.

Conforme relata o PA3, quando seu aluno se concentra para ouvir o que se diz, ele responde verbalmente, mas é necessário chamar sua atenção de um modo alternativo e a respeito da interação do estudante, o professor informa que seu aluno interage com os demais. No caso da PA4, a professora relata que sua aluna com TEA tem ótima comunicação e interação, é uma criança muito dócil e amada por todos.

De acordo com Macedo e Orsati (2011, p.244), “Os quadros sintomáticos nos TEA são heterogêneos, pois as características essenciais desses transtornos aparecem em diferentes graus em cada indivíduo. Assim o grau de comprometimento na comunicação também é variável”. O DSM – 5 esclarece acerca dos TEA que “Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos” (APA, 2013, p.42), por isso verificamos comportamentos comunicativos e interacionais tão distintos em crianças com o mesmo transtorno.

A respeito dos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, os professores foram questionados se seus alunos apresentam esses comportamentos e em casos afirmativos, solicitou-se que os apontassem. Conforme o PA1, esse comportamento não foi percebido em seu aluno; para PA2, além do interesse intenso pela personagem infantil Dora Aventureira, seu aluno se interessa bastante por objetos manuseáveis, principalmente livros; PA3 afirma que durante as aulas de Arte não percebeu nenhum comportamento assim, porém já observou que seu aluno gosta muito e também fala muito de objetos tecnológicos, como celular e câmera.

Sobre os comportamentos repetitivos de sua aluna, a PA4 relata que “[...] ela tem, assim ... de movimentos, as vezes com as mãozinhas dela, e o próprio desenho em si, ela sempre persiste em um tipo de desenho, como se fosse uma história em quadrinho e ela fica sempre naquilo ali [...]”.

Notamos dois aspectos importantes para serem discutidos: primeiro que esse comportamento com as mãos, mencionado pela professora, se configura, segundo a CID - 10 (1993 *apud* SADOCK; SADOCK, 2007, p.1302), como “[...] maneirismos motores estereotipados e repetitivos que envolvem agitação ou torção das mãos inteiras [...]” que é, inclusive, um dos critérios diagnósticos para Autismo Infantil segundo esse instrumento. Segundo que, ao considerarmos a afirmativa de Vigotski (1999, p.37) de que “As emoções desempenham imenso papel na criação artística – *por imagem*”, no caso desta aluna, fazemos

uma reflexão: Seriam essas imagens produzidas por ela apenas um tipo de comportamento repetitivo ou a objetificação de suas emoções por meio de seus desenhos?

Os professores também foram questionados se seus alunos participam do AEE e PA1 não soube responder; o PA2 disse que sim, mas que o aluno frequenta em outra escola; o PA3 não soube responder e PA4 disse que sim. Verificamos junto à Secretaria Municipal de Educação sobre os dois alunos com TEA, cujos professores de Arte não souberam responder, e averiguamos que os dois alunos participam do AEE em outra escola municipal, pois a escola em que estão matriculados, no ensino regular, não possui esse serviço de Educação Especial. Diante disso, esses alunos foram encaminhados para a Escola Municipal mais próxima de sua residência e têm à sua disposição o transporte individual, fornecido pela rede municipal de ensino, embora frequentem escolas diferentes. Tal situação está prevista dentro dos termos legais, pois segundo o Artigo 5º da Resolução nº 4/2009:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.2).

Conforme o Decreto nº 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado que os alunos com TEA participam se configura como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p.1) e que no caso de alunos com TEA especificados nesse decreto no grupo dos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, possui um caráter “complementar a formação” (BRASIL, 2011, p.2). De acordo com a Nota Técnica nº24/2013, que prevê orientações aos Sistemas de Ensino acerca da Lei nº12.764/2012, o Plano de AEE abrange vários aspectos que impactam diretamente no rendimento dessa criança diante da inclusão escolar, a saber:

O Plano de AEE do estudante com transtorno do espectro autista contempla: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (BRASIL, 2013, p.5).

Entendemos que o AEE é de extrema relevância não apenas para os alunos com TEA, mas para todo o PAEE, por estreitar os caminhos de uma inclusão escolar eficaz e por preencher as lacunas que somente a educação comum não seria capaz, se considerarmos as

especificidades e as necessidades educacionais de cada criança. Por isso entendemos que mesmo que a criança participe do AEE em outra escola, a articulação entre professor do AEE e professores do Ensino Comum deve ser assegurada.

A partir do questionamento feito aos professores de Arte se seus alunos com TEA possuíam um acompanhante na sala de aula, todos os professores responderam afirmativamente, o que está de acordo com as proposições da Nota Técnica nº24/2013, que estabelece:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2013, p.4).

Destacando-se entre outros fatores a premissa de que esse profissional “Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares” (BRASIL, 2013, p.4), entendemos que, sem dúvida, a figura desse profissional é um dos aspectos primordiais ao acesso qualitativo dos alunos com TEA à educação escolar.

Verificamos junto à Secretaria Municipal da Educação que no caso dos alunos do PA1, PA3 e da PA4 esses acompanhantes são chamados de ‘Auxiliares’, e no caso do aluno da PA2 o acompanhante é chamado de ‘Cuidador’. De acordo com aquele órgão, a diferença entre ambos é que os auxiliares têm a função de dar um reforço ao aluno na sala de aula do Ensino Comum, enquanto o cuidador além desta função, também auxilia na alimentação, na troca de fraldas e demais cuidados necessários.

A SME informou que os auxiliares e os cuidadores são estudantes das instituições de ensino superior do município, na maioria dos cursos de Pedagogia e Psicologia, recebem uma bolsa de estudos por meio de uma parceria entre a Prefeitura Municipal – a qual realiza processo seletivo para o preenchimento das vagas disponíveis - e o CIEE – Centro de Integração Empresa-Estágio.

Conforme a SME, diante da necessidade de um auxiliar ou cuidador para um aluno PAEE, a Escola Municipal onde o aluno está regularmente matriculado aciona o Departamento de Recursos Humanos da prefeitura municipal, que convoca um estudante conforme a ordem classificatória do processo seletivo. A SME passa-lhe as devidas orientações; acompanha seu desempenho na função, assim como também ao professor do

AEE, caso a escola conte com esse profissional no corpo docente e lhes proporciona a devida capacitação.

A SME se mostra disponível para a oferta dos estagiários aos alunos PAEE, no entanto, não podemos deixar de citar brevemente alguns questionamentos: Para o exercício de tais atividades os estagiários estariam habilitados? As providências tomadas pela rede municipal de ensino têm sido eficazes para fortalecer a atuação desses sujeitos? A capacitação oferecida tem sido suficiente para suprir a não formação?

Diante do exposto, essa parte da entrevista nos permitiu verificar alguns aspectos da inclusão escolar dos alunos com TEA nessa rede municipal de ensino, como a frequência e a participação nas aulas de Arte; a participação no AEE; a presença de cuidador ou auxiliar e o apoio do monitor de transporte para acompanhá-los no trajeto escolar.

3.3.5 Professor de Arte e a Inclusão Escolar de alunos com TEA

No anseio de apresentar uma visão mais ampla acerca da inclusão escolar de alunos com TEA, buscamos compreender a percepção que os professores de Arte têm desse processo inclusivo por meio das suas vivências com esses educandos, pois isso nos proporciona um conhecimento mais aprofundado sobre essa realidade.

Diante da opinião desses professores sobre a inclusão escolar de alunos com TEA, verificamos que para o PA1, o ingresso desses educandos demanda uma saudável e benéfica preocupação em oferecer-lhes tudo de melhor, estimulá-los em todos os aspectos, da mesma forma como são tratados os demais estudantes.

Conforme o relato da PA2, apenas a inclusão escolar não é suficiente para atender a todas as necessidades dessa criança; é preciso também haver um acompanhamento multiprofissional, para complementar o que a escola pode oferecer. De acordo com suas palavras, “[...] porque ele não precisa de um professor e nem de um cuidador, ele precisa de vários profissionais na área” (PA2). Tais colocações são coerentes com a afirmativa de Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p.89): “[...] o manejo de autistas requer uma intervenção multidisciplinar” diante dos *deficits* nas áreas comunicativas e interacionais, assim como nos comprometimentos comportamentais, é preciso o acompanhamento com profissionais de diversas áreas, como neurologista, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros, de acordo com as necessidades de cada criança.

Segundo afirma PA3, ao proporcionar aos alunos sem deficiência a convivência com alunos com TEA a inclusão escolar possibilita o desenvolvimento do respeito às diferenças e isso acaba por estimular o senso da solidariedade, e assim a convivência harmoniosa entre todos os discentes da sala favorece sobremaneira a interação do aluno com TEA, pois conforme assinala Bosa (2006, p.50), “[...] a interação carece reciprocidade”. Nas palavras do professor entrevistado: “[...] pelo menos nas salas que eu passei, tem uma aceitação e as crianças entendem assim... esse limite dele, não de imediato, mas entendem e respeitam e muitos ajudam [...] e não é tão difícil pra ele [...]” (PA2).

Para Nascimento e Cruz (2014, p.381), várias são as contribuições que o ambiente escolar propicia aos alunos com TEA e às demais crianças, pois “O ambiente escolar possibilita o contato social, o desenvolvimento e a aprendizagem não só da criança com TEA como o das demais crianças na medida em que possibilita a convivência com a diferença, com a diversidade”. Conforme a PA4, a inclusão escolar de alunos com TEA depende do grau do transtorno, no caso de sua aluna: “[...] dentro do que ela faz, do que eu conseguiria do problema dela, ela é maravilhosa, ela é super participativa, entendeu [...]”.

Assim como Vygotski (1997) coloca que a pessoa com deficiência não é incapaz de desenvolver-se, mas que se desenvolve de outra maneira. Conforme o relato dessa professora, o transtorno de sua aluna não é um impedimento ao seu fazer artístico, e sua participação é excelente, embora esse fazer artístico transcorra de uma outra forma, bastante peculiar. Se considerarmos que a arte é expressão, a qual está carregada de subjetividades próprias da existência humana, a expressão da aluna da PA2 traz não só sua singularidade, mas também toda sua subjetividade.

Ao serem questionados sobre como se sentem enquanto professores de Arte de um(uma) aluno(a) com TEA, percebemos haver neles certa preocupação em relação ao próprio despreparo no tocante à atuação profissional com esses discentes. Conforme o relato do PA1, o sentimento é de desespero, por não ter uma formação para atuar com essas crianças; PA2 também demonstra sua apreensão e sua busca por informações para subsidiar a sua docência, como podemos observar:

As vezes eu me sinto, assim... impotente em relação à isso, porque eu sinto que eu não sou capacitada o suficiente, o tanto que ele merece, eu sinto que as vezes as atividades que eu proponho pra ele não funciona, aí eu tento ficar mudando as atividades, mas depois lá na minha consciência, quando eu vou dormir, eu falo... eu estou fazendo o que eu posso por ele, se eu puder fazer mais amanhã eu vou pesquisar e eu vou fazer mais [...] (PA2).

De acordo com as colocações do PA3, além de se sentir um pouco despreparado, sente dificuldade com a carga horária reduzida do componente curricular Arte, o que dificulta o atendimento a todos os estudantes em geral, sobretudo àqueles que requerem uma atenção mais acentuada. Segundo PA4, seu sentimento é de felicidade e satisfação, por ver a evolução de sua aluna, mas acrescenta que tem informação sobre professores os quais não conseguem desenvolver seu trabalho com essa clientela, por falta de preparo profissional.

Diante das colocações nota-se que todos os professores não atribuem as dificuldades vivenciadas em salas de aula aos alunos com TEA, mas à falta de formação e capacitação para que possam atuar de modo eficiente na promoção da aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, que possuem outro percurso de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997). A partir dessas considerações aflora em nós o questionamento: O que tem mais peso para o (in)sucesso da inclusão escolar das crianças com deficiências? A deficiência dessas crianças ou a deficiência do sistema educacional em viabilizar estratégias que propiciem um acesso escolar organizado para a promoção do desenvolvimento?

Ao serem interrogados sobre seus conhecimentos sobre TEA, observamos que apenas um professor apresentou as características mais próximas e condizentes com esse transtorno. Os demais não demonstraram ter o mínimo necessário de informações acerca do assunto. Essa constatação corrobora a concepção de Suplino (2005), segundo o qual, embora os docentes saibam que o ingresso de crianças com TEA já ocorre nas escolas comuns, esses não procuram se informar sobre o assunto.

O PA1 relata que já participou de cursos e está sempre pesquisando no intuito de oferecer melhores alternativas aos alunos com TEA e PA4 declara que seus conhecimentos se restringem às informações recebidas na escola e em cursos oferecidos pela rede municipal e nas capacitações cujo intuito é instruir os docentes sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Conforme declara a PA2, seu conhecimento é sustentado em pesquisas da internet e por leituras que realiza, pois nunca participou de uma capacitação na área:

[...] então eu sei que existem vários graus, e que o meu é um grau bastante severo e algumas coisa assim... que a gente lê, que eu até não sei se é científico ou é de senso comum, então a gente acaba que se perdendo nisso. Eu percebo no José¹² que...várias coisas que eu vi que se aplicavam a algumas crianças, à ele já não se aplicam, então as vezes eu me sinto perdida, o que eu penso é que o José não precisava só de um professor, ele precisava de vários profissionais trabalhando junto com ele num mesmo objetivo, por que um profissional sozinho não consegue atender as necessidades dele (PA2).

¹² Utilizaremos o nome fictício José para nos referirmos ao aluno da PA2

O relato do PA3 nos mostrou um maior domínio sobre o que é o TEA. Entre as suas colocações ele cita aspectos comportamentais como “isolamento, não aceitação de mudança”, o incômodo com algumas situações, como a carteira colocada em outro lugar, ou uma irritação forte, devido a algum tipo de barulho, uma preocupação com coisas irrelevantes, a dificuldade do contato visual e do controle das emoções, mas cita também a existência de alguns que são carinhosos e conseguem estabelecer o contato físico.

Sobre o questionamento acerca de terem participado de alguma formação na área do TEA, PA1 e PA4 responderam que sim, enquanto PA2 e PA3 responderam que não. Chamou nossa atenção o fato de os professores que afirmaram ter formação sobre TEA apresentarem dificuldades em descrever o transtorno e os docentes os quais não receberam capacitação alguma apresentaram descrições mais minuciosas e pertinentes acerca do tema. A partir dessa constatação, reafirmamos a necessidade de uma formação mais sólida, consistente e continuada a todos os profissionais da educação, pois tais dados nos remetem à emergente necessidade de formação continuada aos professores atuantes com crianças com TEA.

A seguir passamos ao próximo eixo de discussão desta pesquisa: A mediação desses professores em relação aos alunos com TEA.

3.3.6 Professores de Arte e a Mediação.

Para iniciarmos as discussões deste eixo temático apresentamos a visão dos professores acerca da relevância do ensino de Arte na inclusão escolar de alunos com TEA. Identificamos nas colocações do PA1, o caráter formativo que a Arte exerce ao desenvolvimento humano dos alunos com TEA. Segundo ele, a Arte é uma disciplina que “[...] acaba estimulando eles, a pintar, a desenvolver a criatividade, enfim... Eu acho que a Arte vem a formar esse aluno” (PA1).

Barroco (2007, p.43) explica que, para Vigotski, “[...] a imaginação serve como base para toda atividade criadora [...]”; logo, a criatividade está diretamente ligada à capacidade de imaginação. A fim de explicar melhor a importância do desenvolvimento da imaginação, citaremos respectivamente Martins (2013a) e Vigotski (2014):

A inclusão da imaginação dentre os processos funcionais aos quais se vinculam a construção da imagem subjetiva da realidade demanda, de partida, uma observação, à qual se vincula a própria definição desse processo. A rigor, na abrangência do termo, imaginação designa qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens. Portanto, de certo modo, todos os processos funcionais são, em alguma medida, processos imaginativos (MARTINS, 2013a, p.226).

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimentos humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social dos outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem (VIGOTSKI, 2014, p.15).

Diante de importantes colocações que nos fazem refletir acerca da imaginação enquanto processo funcional e a proximidade de sua relação com os demais processos psíquicos e conseqüentemente sua importante ação no desenvolvimento humano, defendemos que a imaginação deve ser um fio condutor do ensino e da aprendizagem em Arte em todas as suas linguagens.

PA2 destaca que a arte estimula o desenvolvimento da percepção estética por meio da atenção visual e cita também a importância da coordenação motora fina: “[...] as cores chamam atenção, é... as formas, as texturas, então é muito importante esse desenvolvimento assim como é para uma criança, estimular a coordenação, estimular o visual, as cores, então eu acho muito relevante pra ele” (PA2).

De acordo com Martins (2013a, p.141), “[...] a atenção é uma função de importância psicológica ímpar, da qual depende em alto grau a qualidade da percepção e a organização do comportamento”. A autora explica que, segundo Vigotski, de um lado temos a atenção em função das características do objeto e do outro a atenção estimulada pelas palavras, estimuladoras da significação, e por isso destacamos nessa circunstância a importância da mediação.

Segundo o PA3, as habilidades desenvolvidas por meio da arte representam uma possibilidade de interação entre aluno e sociedade: “Eu acho que desenvolve bastante as habilidades dele, na questão de descobrir no que ele é bom, o que pode ajudar ele a interagir com a sociedade”.

Tal assertiva nos remete a Barroco (2007, p.67), ao sustentar-se nos estudos realizados por Leontiev e afirmar que para esse autor a educação representa “[...] um processo que permite aos homens desenvolverem suas aptidões, apropriar-se dos resultados do desenvolvimento processado historicamente, por meio das interações que estabelecem com seus pares”.

Para PA4 o ensino de Arte possibilita aos alunos com TEA ultrapassarem as dificuldades desse transtorno e serem capazes de se expressar. “Eu acho que eles precisam,

entendeu, eles precisam porque é uma forma deles se, deles é... é... como eu diria, deles se expressarem no problema deles, mas se expressarem, eu acho que é importante pra eles” (PA4).

Ao questionarmos os professores de Arte se eles acreditam que os conteúdos do componente curricular podem contribuir para o desenvolvimento e potencialização das habilidades que precisam ser estimuladas em alunos com TEA e porquê, todos os professores responderam que sim.

O PA1 afirma acreditar que sim e “em muito”, pois cada linguagem trabalha habilidades específicas; Artes Visuais: a coordenação motora, ao usar o pincel para manusear as tintas; Música: o ritmo e a voz por meio da música; Teatro: a expressão; Dança: o movimento. O desenvolvimento da criatividade é apontado por PA2, que acredita “muito”, pelo fato de a Arte estimular seu aluno “[...] a ser criativo” e “[...] aprender caminhos diferentes, através da Arte”. Para o PA3, as áreas desenvolvidas por meio da arte auxiliam no rendimento de outros componentes curriculares, pois “[...] apesar da gente não tá tão preparado, a gente percebe que tem uma melhora... porque são áreas diferenciadas que, que... talvez algum outro professor não perceba e que ele pode desenvolver e depois atingir o objetivo de outras matérias”.

Para PA4, ao trabalhar a coordenação motora, noção de espaço, sentido de volume, várias habilidades são desenvolvidas. De um modo geral, podemos perceber que todos os professores citam o desenvolvimento de várias habilidades que tendem a contribuir para o desenvolvimento integral do aluno com TEA.

Uma questão que dividiu opiniões entre os docentes entrevistados se refere à necessidade de se realizar adaptações curriculares para discentes com TEA. Em caso afirmativo, deveriam apontar quais e em caso negativo, indicarem o motivo. De acordo com PA1 e PA2, a necessidade é constante, conforme depoimentos a seguir:

[...] você vai trabalhar uma atividade com cores e você percebeu que aquilo ali não funcionou, se tem uma outra sistematização, você vai sistematizar [...] as vezes você acaba chegando e o aluno hoje não está bem, então automaticamente você tem que criar uma outra carta a levar esse aluno a participar também (PA1).

[...] quando eu tô trabalhando as cores, os alunos por exemplo podem manusear e fazer das cores primárias as secundárias, por exemplo. A mistura de tintas, ele já não pode, porque ele vai por na boca, ele vai por o pincel na boca, então com ele eu tenho que trabalhar só cores de objetos... então esse é vermelho, esse é verde (PA2).

O relato da PA2 nos remete a um dos itens da CARS, que averigua “Resposta e uso do paladar, olfato e tato”, ou seja, os comportamentos de colocar objetos na boca, bem como

experimentalizar objetos não comestíveis são alguns dos itens pontuados como requisitos ao Autismo Infantil, conforme Pereira, Riesgo e Wagner (2008) e que nesse contexto nos fez refletir se a estratégia utilizada pela professora estaria realmente viabilizando o acesso aos conteúdos do componente curricular ou estaria resultando em uma vivência artística limitada ao aluno?

De acordo com PA3, seu aluno “[...] da forma dele, ele acompanha o conteúdo proposto” e em conformidade com PA4 não é necessário, mas é preciso estar atento se sua aluna “[...] aceita aquela atividade que eu tô dando, se ela não aceita, eu parto pra outro tipo de atividade que eu sei que ela vai querer fazer”.

Percebemos que assim como o TEA se apresenta com grande heterogeneidade comportamental, observamos que as vivências desses professores com seus alunos também são bastante heterogêneas, se considerarmos a singularidade de cada aluno e as suas diferenças. Todavia, um ponto citado pela metade dos professores é a necessidade de se ter uma segunda opção de atividade, caso o aluno com TEA apresente alguma resistência no desenvolvimento da primeira proposta.

Na questão sobre metodologias, materiais e/ou recursos utilizados nas aulas de Arte que trazem mais resultados positivos para participação do estudante com TEA, conforme PA1 as atividades com tinta e pincel, de recorte e colagem de papéis ou com barbantes têm resultados positivos, mas das atividades com massa de modelar ou argila, esse aluno não gosta de participar, assim como outros com TEA para os quais esse educador leciona.

Segundo a PA2, o aluno participa bastante de atividades relacionadas a montagem, manuseio e encaixe de peças. De acordo com PA3, considerando o que é possível desenvolver dentro da disponibilidade de materiais da escola, com as atividades de desenho e pintura seu aluno tem mais dificuldade, mas gosta de participar, de confeccionar, porém na maioria das vezes ele não consegue concluí-las. Segundo informa PA4, todos os materiais utilizados (recorte, colagem, papel, materiais diversificados) com sua aluna apresentam resultados positivos, pois: “[...] tudo ela... ela tem interesse, ela gosta, ela as vezes só nega, por exemplo, se o desenho, ela quer fazer aquele tipo, tem que ser aquele, é mais difícil pra tirar ela daquilo”.

Percebemos que essa questão, assim como a anterior, apresentou uma diversidade de possibilidades, diante da singularidade de cada estudante e de cada professor.

Ao serem questionados sobre as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino que apresentam melhores resultados em relação à inclusão, aprendizagem e desenvolvimento

de seu(sua) aluno(a) com TEA, PA1 acentua que embora a rede municipal recomende ensino igualitário para todos os educandos, “[...] o aluno enquanto especial, a gente tem que ver a necessidade dele e preparar nosso conteúdo aliado à essa necessidade”.

Conforme o relato de PA2, seu aluno, que gosta de repetir as partes preferidas quando assiste a um vídeo e tem preferência por montar peças, concentra-se e fica atento ao ouvir uma história. Assim, identificamos que uma prática positiva poderia ser a contação de história, mas devidamente mediada, para se explorar as habilidades das crianças e impulsioná-las a se desenvolverem, pois a professora relata que: “[...] até agora eu não sei se ele consegue entender ou não, mas ele gosta de ouvir eu falar, por exemplo, ele gosta, então...essas coisas não sei se atingi, mas funciona, deixa ele quietinho” (PA2). Esta fala aflorou em nós o questionamento: Ficar quieto, nesse contexto, representaria o desenvolvimento da concentração e da atenção ou apenas a disciplina? Entendemos que esse comportamento precisa ser interpretado com cautela.

PA3 destaca que ao perceber a distração do aluno durante uma atividade, a acompanhante reforça para ele o que deve ser feito e o próprio docente se mantém atento ao envolvimento do educando em relação à proposta. Além disso, acrescenta:

[...] a gente tenta coloca ele como um aluno assim... entre aspas assim... normal na sala de aula, então a gente não fica modificando tanto a atividade pra ele não se sentir incomodado quanto a isso, mas lógico quando ele não consegue a gente tenta uma prática diferente, uma outra estratégia (PA3).

A fala deste professor nos remete à importância de a atuação docente com os alunos com TEA não ser conduzida pelos limites biológicos do discente, mas que essas crianças tenham a oportunidade de comungar as mesmas atividades que os demais da classe e em caso da atividade proposta exigir um nível de desenvolvimento ao qual o aluno não tenha alcançado, a sensibilidade do educador em verificar a necessidade da criança e propor outra possibilidade para sua realização é essencial.

Conforme a PA4, todas as práticas utilizadas com sua aluna têm resultados positivos, pois tudo que é proposto é desenvolvido por sua aluna. Nas palavras da professora, “[...]se você proporcionar pra ela, ela vai desenvolver”

Sobre o questionamento de como é desenvolvido o trabalho educacional com as quatro linguagens artísticas previstas na Base Nacional Comum Curricular (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) com seu(sua) aluno(a) com TEA, o professor afirma que

[...] os elementos das Artes Visuais que são desenvolvidos, muitas vezes a gente acaba mostrando pequenos trechos de filmes, é... o que é o Teatro, acabamos ensaiando frases curtas. A Dança, a gente trabalha a festa junina [...]acaba fazendo um teatro, uma dança, no dia das mães. Então a gente muitas das vezes acaba usando datas comemorativas para ter esse resultado (PA1).

A partir dessas colocações, chamamos a atenção para o fato de que as linguagens artísticas não devem ser trabalhadas apenas em função das datas comemorativas, mas em função da sua contribuição ao desenvolvimento da criança. Se o intuito é o processo criativo e a vivência da criança com a linguagem, aí sim, diante de um evento escolar compartilhar essa criação em dança, música ou teatro é uma possibilidade de oportunizar à criança uma nova vivência, sempre com o objetivo de propiciar ao aluno a formação integral que a arte favorece. Sobre como têm sido as experiências desse aluno com essas linguagens, o professor acentua:

Quando você fala de um aluno com espectro autista ou que ele tenha uma deficiência, vamos pensar assim... um aluno especial, você tem que pensar que ele tem um tanto para te oferecer. Então a apresentação que ele vai participar nessa datas comemorativas ou nesses eventos, vamos pensar, ele participa, mas não é uma participação total, o pouco que ele vai te oferecer já é o suficiente pra ele estar ali realizando essas atividades. Você tem que pensar assim, eu penso assim, por que ele já veio e participou, aí você vai moldando, trabalhando, as vezes esse autista ele é severo chega na hora da apresentação ele se assusta com o som ou com o tanto de gente, então as vezes você acaba perdendo um pouco, mas o fato dele estar ali participando e você trazendo ele ao seu favor e ele participando já é um grande sucesso (PA1).

Com base na perspectiva Histórico-Cultural entendemos que a deficiência não é uma barreira ao desenvolvimento, mas deve orientar a compreensão da ZDI da criança, no sentido de o professor oferecer possibilidades que impulsionem seu desenvolvimento rumo a novas conquistas e reconheça os seus avanços. De acordo com PA2, na área das Artes Visuais o aluno se envolve com mais intensidade nas atividades de montagem e manuseio; nas demais linguagens como Dança e Música, nos ensaios ele permanece somente um pouco, pois o som não o agrada muito e das apresentações ele nunca participa.

[...] na hora de...de...ensaiar, ele sempre tá presente, ele fica um pouquinho e sai, porque ele não gosta, não é todos os sons que ele gosta, não é... ele não consegue se concentrar ali e nas apresentações a mãe dele acaba que...não trazendo ele, então ele não participa, quando tem festinha ele não participa (PA2).

Evidenciamos nesse relato que a hipersensibilidade auditiva dificulta a participação da criança nas atividades. Conforme a CARS, a “Resposta Auditiva” é um dos critérios para

Autismo, e estão previstas reações exageradas, como assustar-se ou cobrir as orelhas ao ouvir determinados sons (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008).

Ao lançar um olhar sobre os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural assimilamos que a maior dificuldade com a hipersensibilidade auditiva do aluno não pode ser vista como um aspecto puramente orgânico, mas cultural, pois

O ser humano, como ser cultural, desenvolve-se pelas mediações materiais e não materiais. Imediatos, nesse sentido, seriam apenas os processos puramente orgânicos. Contudo mesmo os processos orgânicos passam pela mediação da atividade humana, ou seja, pela cultura, como a alimentação, e a construção do paladar, a percepção visual e auditiva – tudo isso é educado (SACCOMANI, 2016, p. 159).

Podemos observar pelo relato da professora que a família não tem proporcionado a essa criança a participação nos eventos escolares, o que poderia ser uma possibilidade de envolvê-la gradativamente nas novas experiências auditivas e sociais e assim promover avanços da sua ZDI. Sobre como tem sido as experiências desse aluno com essas linguagens, a professora pontua:

[...] tem coisas que ele gosta, dança por exemplo, não é com qualquer um, então ele né... ele escolhe, então a gente tá dançando, aí alguém vai com ele, por exemplo se ele não me escolheu e eu falo “José vamos dançar?” Aí ele já sai. Então parte dele a dança, então ele vem te chama, dança, então a gente dança com ele, se não, não adianta insistir, porque ele grita (PA2).

A partir das colocações da professora é possível notar que, embora o aluno goste da dança, sua dificuldade de interação se faz presente quando algum coleguinha o convida para dançar, mas observamos que quando o aluno com TEA escolhe a criança que será seu par ambos interagem e dançam.

Daí se acentua a necessidade de explorar essa possibilidade que a dança tem propiciado e estimular o contato com os outros, para que o número de alunos convidados a serem seu par possa aumentar gradualmente, de modo a respeitar sempre o nível de desenvolvimento da criança para não exigir além do que ele seja capaz de oferecer com autonomia naquele momento e ao mesmo tempo não limitá-lo a dançar sempre apenas com o mesmo coleguinha.

Conforme declara PA3, na data da realização da entrevista ainda não haviam sido trabalhadas todas as linguagens artísticas com seu aluno, devido ao pouco tempo de sua

atuação com ele. Então perguntamos como tem sido as experiências desse aluno nas linguagens trabalhadas até aquele momento e o professor esclarece:

Então, tem algumas coisas que já foi feita com ele, mas ainda não fiz nada de teatro, pra ver como ele se coloca, mas eu percebo assim... que algumas apresentações que tem na escola, ele gosta de participar, ele fala, ele não tem tanta vergonha, então eu acho que no teatro seria legal com ele, mas ainda não aconteceu (PA3).

Por meio desse relato observamos que o professor identifica uma interessante possibilidade ao aluno e poderia explorar muitas outras habilidades, a partir daquela por ele apresentada, pois por meio das Artes Cênicas ou Teatro possibilitam-se “experiências diversas envolvendo expressões faciais, corporais, gestuais e vocais” (BIAVATTI; WIELEWSKI, 2016, p. 151). Além disso, acreditamos que essa linguagem pode ser um elemento utilizado como potencialização da interação social e da comunicação verbal, mas como ainda não foi trabalhado, não foi possível afirmar nada.

Em conformidade com o relato da PA4, a linguagem mais desenvolvida é a das artes plásticas, e no caso do teatro a professora desenvolve as brincadeiras teatrais e também a dança e a música, mas “[...] as vezes tem a participação dela, nem sempre, porque as vezes ela nega um pouquinho a participar [...]”.

Ao perguntarmos como têm sido as experiências da aluna com essas linguagens trabalhadas, a professora informa que frequentemente no horário da aula de Arte a estudante fica pouco tempo na sala de aula, por conta do transporte, mas que sua participação nessas atividades, se dá da seguinte forma: “[...] se eu chamar, se eu incluir ela naquilo ali, eu arrumo algum tipo de... alguma coisa que eu sei que ela vai ter capacidade de fazer, ela faz” (PA4).

Destacamos nesse relato, a importância da mediação da professora, que ao observar a pouca ou nenhuma participação da aluna com TEA nas atividades propostas, interfere de modo a favorecer a sua atuação. Ao se preocupar com a autonomia da criança em realizar algo sozinha diante dos alunos da classe (que poderia ser um movimento, um gesto, uma fala, etc.) vemos a atenção dessa docente ao nível de desenvolvimento da aluna, com o cuidado de não propor algo além de sua possibilidade naquele momento, mas algo que a aluna seja capaz de desenvolver com autonomia, com segurança, sem se sentir intimidada, o que permitiria à professora avançar em atividades futuras, de acordo com o nível de desenvolvimento da criança.

Sobre como os professores realizam o processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos com TEA, verificamos que todos procuram avaliá-los, com observância nas suas singularidades e aferindo os seus avanços:

Vou falar assim o processo de avaliação desse aluno falo que é contínuo, cada aula você vai percebendo o que foi desenvolvendo. Hoje esse aluno começa a pintar fora da bolinha, no final do bimestre ele está pintando dentro. Isso que é avaliação. Ah... mas não tem problema ele gastou quatro bimestres para aprender que ele vai pintar dentro da bolinha? Não tem problema, ele alcançou, você viu que o que foi proposto chegou ao resultado (PA1).

Então, eu falo assim que artes, você pega o desenvolvimento dessa criança e tenta melhorar né, então daí a gente fala assim que... o aluno entre aspas eu não dou muita nota vermelho pra aluno porque eu acho que artes é pra ele conseguir se soltar e se desenvolver, se começa a bloquear e mostrar pra ele que ele não tem essa habilidade, que ele não consegue, ele nunca vai conseguir desenvolver pra frente, então a gente tenta incentivar pra conseguir uma melhora, entendeu (PA3).

PA2 comente que “Eu tento avaliar ele na condição dele né? Eu penso assim... O José dentro da condição dele esse bimestre, ele melhorou? [...]” e PA4 afirma que “[...] eu olho a participação dela, o que que ela faz, o que ela desenvolve, o capricho, porque ela é caprichosa, é mais caprichosa até mais que certas crianças que não tem problema nenhum, então eu avalio ela num todo”.

Verificamos que a postura avaliativa desses docentes está em conformidade com a Nota Técnica nº24/2013, que afirma ser necessária a “Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido” (BRASIL, 2013, p.3)

A respeito das facilidades e dificuldades que esses professores já vivenciaram em suas práticas educacionais com o(a) aluno(a) com TEA, percebemos que o educador desenvolve gradativamente a percepção do nível de desenvolvimento da criança e das habilidades a serem estimuladas; o conhecimento acerca das suas atividades preferidas. A possibilidade de comunicação verbal e o apoio oferecido pelo professor do AEE foram as facilidades citadas.

A facilidade eu falo assim... ah você olha ele e você já consegue hoje imaginar mais ou menos aonde você vai atingir com aquela atividade [...] Eu penso na coordenação motora, eu penso em quanto isso vai tá proporcionando a ele trabalhar, por exemplo, a fala [...] (PA1).

Para a PA2, uma das facilidades se apresenta quando são propostas atividades de desenho relacionadas à personagem preferida de seu aluno, ou atividades que ele gosta de realizar ao longo das aulas, como ver livros e ouvir contação de histórias. O PA3 relata que a facilidade por ele vivenciada se refere ao fato de seu aluno ser um ouvinte atento e com boa comunicação verbal. PA4 destaca a importância do suporte oferecido pela Professora do Atendimento Educacional Especializado: “[...] a gente tem pessoas que acompanham, que nem aqui na nossa escola, tem a nossa.... a pessoa mesmo que é especializada mesmo, que

acompanha, dentro do possível ela passa tudo pra gente, ela ajuda, ela dá um auxílio tudo [...]”.

Conforme o Inciso VIII do Artigo 13 da Resolução nº4/2009, são atribuições do Professor do AEE “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. Observamos nesse relato da profissional o quanto ter o suporte da professora do AEE é importante para sua atuação docente, a ponto de se configurar como uma das facilidades vivenciadas na prática educacional com sua aluna com TEA.

A respeito das dificuldades vivenciadas, segundo o PA1, muitas vezes o preconceito traz preocupações que somente são desmistificadas por meio da convivência com o aluno, conforme relata:

A dificuldade foi o primeiro dia em que entrei na sala de um aluno autista, gente o que eu vou fazer? Ai você vai propor alguma coisa e não dava certo. Aí a partir do momento que você começa a pesquisar, a criar e a conhecer, você vai perdendo um pouco a dificuldade. Tenho ainda! Mas hoje você tem uma outra visão (PA1).

De acordo com o relato da PA2, a sua dificuldade

É...chamar a atenção dele, não é tudo que chama a atenção dele, só o que ele gosta, o que eu proponho não [...] tinta ele põe na boca, eu não posso trabalhar tinta com ele, por que ele leva tudo, tudo ele põe na boca, massinha se deixar ele come, então eu tenho uma dificuldade de preparar material pra ele, não é tudo que ele pode pegar.

Conforme o PA3, as dificuldades que ele vivencia se referem às questões de organização do aluno, pois o mesmo consegue administrar seu material para a aula de Arte de modo satisfatório e em tempo adequado. De acordo com o DSM – V, dificuldades em lidar com a organização é um dos comportamentos previstos dentro do TEA (APA, 2014). Já a PA4 relata que no caso de sua aluna, a dificuldade não está centrada na própria criança, mas na sua necessidade de se ausentar mais cedo da aula por causa do horário do transporte.

Antes de encerrarmos a entrevista, os professores foram questionados se gostariam de acrescentar algo não constante no rol de perguntas. O PA1 mencionou a necessidade de se compartilhar práticas e materiais na área de Arte e TEA. Em seu depoimento, PA2 menciona:

Eu gostaria que tivesse um apoio maior em relação a... síndrome né, ao... transtorno que ele tem, por conta que só a escola, eu acredito que não é capaz de resolver as necessidades do “X”, ele tinha que ter né... reforço, vários profissionais disponíveis a ele, que fosse de acesso né, pra família que não fosse tão difícil, não fosse tão demorado né... então eu gostaria, por que eu acho que ajudaria muito ele.

Sentimos na fala dessa professora não só um desabafo, mas um pedido de alguém que enquanto educadora, busca encontrar caminhos para impulsionar o desenvolvimento da criança, mas que diante do alto nível de comprometimento das habilidades afetadas pelo TEA, muitas vezes não sabe como fazê-lo.

A ênfase dessa professora sobre a importância da acessibilidade de recursos gratuitos não só na área da educação, mas também na área da saúde para que a família possa ter condições de proporcionar à criança a intervenção e o tratamento que ela necessita soam como o pedido de alguém que pede socorro em nome desse aluno.

Conforme menciona o PA3, a viabilização de capacitação de professores na área desse transtorno seria de grande importância para uma melhor atuação docente, já PA4 não teve nada a acrescentar.

Evidenciamos no desenvolvimento desta pesquisa de campo vários aspectos referentes ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA nas aulas do componente curricular Arte, sob a perspectiva desses docentes, a fim de compreender sua mediação, e recorremos a Saccomani (2016, p. 174) que sustentado nos estudos vigotskianos afirma que:

[...] o desenvolvimento depende da aprendizagem, que, por sua vez, depende do ensino. Com isso, queremos frisar que a aprendizagem é essencial, mas sozinha não leva ao desenvolvimento. Isto é, a aprendizagem não se identifica com o ensino, mas, ao mesmo tempo, não é independente dele! A intervenção do adulto é o motor desse desenvolvimento. Portanto a educação escolar não somente interfere no desenvolvimento, mas é decisiva, na medida em que lhe confere caminhos e direções. Assim, a qualidade da mediação não é uma questão de menor importância. O desenvolvimento, pois, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende de conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir o ensino organizado e planejado para esse fim.

Portanto, muitos foram os questionamentos aqui propostos, mas todos sustentados na certeza de que ensino, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados por uma força intrínseca que é a mediação, decisiva para a impulsão do psiquismo humano, quando “intencionalmente planejada”¹³.

E então, ao apresentarmos as considerações finais, elencamos as principais conclusões obtidas com a realização deste estudo e expomos as possibilidades de desenvolvimento de

¹³ Santana (2013), em sua tese de Doutorado, a qual problematiza a prática pedagógica docente com base na perspectiva Histórico-Cultural, se refere a prática “intencionalmente planejada” como a prática consciente, cujo objetivo é atuar na promoção do desenvolvimento do aluno. Nessa direção assimilamos que somente uma mediação enquanto ação “intencionalmente planejada” é capaz de exercer o impulso ao desenvolvimento humano, tal como propõe os estudos vigotskianos.

pesquisas que deem seguimento às temáticas aqui discutidas, pois consideramos não esgotadas as possibilidades de descobertas acerca da proposta aqui defendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é uma técnica social do sentimento,
um instrumento da sociedade através do qual
incorpora ao ciclo da vida social os aspectos
mais íntimos e pessoais do nosso ser
(VIGOTSKI, 1998, p.315)

Estreitar os laços entre arte e autismo é estreitar os laços entre a cultura e o ser humano, pois a arte relaciona-se com o homem, assim como este se relaciona com a sua própria existência; de tal modo que se expressar por meio da arte é como objetificar a subjetividade. Se, pautadas na perspectiva Histórico-Cultural, concordamos com a assertiva de que a cultura é fonte de desenvolvimento, acreditamos também no poder da arte de criar meios para que o aluno vivencie a cultura de forma plena, não apenas como apreciador, mas como crítico e, sobretudo, como produtor.

Pautadas na visão da arte enquanto humanização, propusemos esta pesquisa para compreender a mediação realizada pelos professores de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com TEA em uma rede municipal de ensino do Noroeste Paulista. Muitos foram os resultados obtidos; entre eles, os que nos proporcionaram uma visão geral da inclusão de alunos com essa deficiência na mencionada rede de ensino. Ali, detectamos o TEA como a 4ª deficiência com maior incidência na etapa do Ensino Fundamental I.

Ao nos aproximarmos da inclusão escolar vivenciada por esses alunos sob a ótica dos professores de Arte, constatamos que todos os alunos com TEA: a) frequentam as aulas de Arte e participam das mesmas; b) possuem auxiliar ou cuidador; c) participam do AEE na própria escola ou na escola mais próxima de sua residência; d) contam com o apoio do monitor de transporte para acompanhá-los durante o trajeto escolar. Tais aspectos nos mostram que os direitos educacionais dos alunos com TEA têm se efetivado nessa rede municipal de ensino do Noroeste paulista, por oportunizar-lhes o acesso à educação escolar em situação de igualdade, pois segundo apregoam os princípios evidenciados nos vários dispositivos legais brasileiros, é preciso que os sistemas de ensino propiciem caminhos para a inclusão do PAEE atender as necessidades dessas crianças.

A partir do relato desses professores, verificamos que embora os alunos possuam os comprometimentos característicos do TEA, estes se apresentam de modo heterogêneo e na área da comunicação e interação social observamos casos de: a) ausência total da linguagem verbal; b) fala complicada e com dificuldades; c) boa comunicação verbal. Ocorre uma

interação menor no caso do aluno que não tem comunicação verbal, enquanto em todos os demais casos há uma boa interação entre os alunos sem deficiência e os com TEA.

Embora haja a diversidade de comprometimentos na área da comunicação, ressaltamos que a criança com maior *deficit* na área comunicativa também tem o mesmo problema, na mesma proporção, no âmbito da interação social. Tal constatação sinaliza que a comunicação relaciona-se diretamente com a interação e embasados nos pressupostos vigotskianos, concluímos que a linguagem não só interfere nas relações sociais, mas também atinge potencialmente todas as qualidades humanas.

Destacamos que os alunos com TEA são carinhosamente acolhidos pelos isentos de deficiência, e isso tem favorecido a interação deles no espaço escolar. Ainda sustentadas nas colocações vigotskianas, vemos na cultura um aspecto primordial para o desenvolvimento humano, e a inclusão escolar é uma possibilidade única de oportunizar às crianças com TEA vivências e apropriações culturais. O pertencimento a um grupo de determinada série e a inserção em diversas possibilidades sociais típicas do espaço escolar, sem dúvida, são aspectos essenciais no sentido de transformar as habilidades organicamente comprometidas em passíveis ao desenvolvimento cultural mediado e intencionalmente impulsionado por meio da educação escolar.

Na área dos comportamentos restritos e repetitivos de interesses e atividades observamos casos como: a) nenhum comportamento observado; b) foco de interesse em determinado personagem infantil ou objetos específicos; c) maneirismos motores com as mãos e persistência no mesmo tipo de desenho. Diante da variabilidade comportamental típica do TEA, chamamos atenção ao fato de que o professor somente será capaz de exercer a função de condutor da mediação se considerar a ZDI do seu aluno e a partir disso conduzir o processo educativo, pois não existe uma fórmula para a mediação com educandos com TEA, mas existem diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança dessa clientela e cada qual exigirá uma estratégia de mediação, que poderá ter no avanço do aluno uma forma de averiguação quanto ao estar sendo bem sucedida ou não.

Diante das questões de estudo propostas para a pesquisa, evidenciamos a necessidade de acompanhamento multiprofissional para atender as necessidades do discente com TEA de um modo mais efetivo, pois existe a visão de que a inclusão escolar depende do grau de comprometimento do transtorno e a crença no impulso que a inclusão proporciona ao desenvolvimento e à interação da criança acometida.

Destacamos que de acordo com autoanálise realizada pelos docentes, eles se sentem despreparados para atuarem com os estudantes acometidos pelo TEA. Sobre os conhecimentos dos professores pesquisados acerca desse assunto, constatamos que metade deles não citou nenhuma das características típicas do TEA, o que evidencia a total falta de conhecimento. Diante disso realçamos a necessidade de uma urgente formação continuada e de qualidade a esses docentes e um auxílio multiprofissional, pois somente assim terão condições de exercer uma mediação intencionalmente planejada.

Quanto à relevância do componente curricular 'Arte' para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com TEA, conforme depoimentos desses professores, o ensino de Arte tem extrema relevância, por impulsionar o desenvolvimento da criatividade, percepção, coordenação motora fina, interação e expressão. Além disso, houve unanimidade entre os docentes ao apontarem este componente curricular como aliado do desenvolvimento e da potencialização das habilidades específicas da criança com TEA, assim como pelo seu rendimento em outros componentes curriculares e na sua formação integral.

Com base no aporte teórico que sustenta este estudo, compreendemos que a arte exerce um papel importante na constituição do psiquismo humano, pois a capacidade de expressar-se por meio de uma das linguagens artísticas só é possível por meio do impulso das funções psíquicas superiores, como o pensamento, a imaginação, a percepção, a sensação. Depreende-se, pois, que o desenvolvimento artístico impacta o ser humano em toda sua plenitude.

Em relação às práticas pedagógicas bem sucedidas na aprendizagem dos alunos com TEA, buscamos investigar alguns aspectos a eles relacionados, tais como as adaptações curriculares, as metodologias específicas e as práticas de ensino. Em relação ao primeiro item, um professor afirmou que seu aluno acompanha o currículo proposto pelo componente Arte; outro docente apontou que de acordo com as particularidades do aluno, tem atividades artísticas propostas que não necessitam de adaptação, assim como tem aquelas que sim; e metade dos professores mencionou a necessidade de se propor outra atividade caso haja rejeição por parte do discente em relação à primeira.

Observamos ser comum os alunos com TEA apresentarem alguma resistência quanto ao desenvolvimento de determinada atividade, o que requer do professor sensibilidade para lidar com a situação e flexibilidade, tal como observar se o educando não se acomodou com essa estratégia e sempre a utiliza para recusar a realização de alguma proposta. Além desse aspecto, importante ficar atento ao fato motivador dessa resistência, tendo em vista que essas

crianças têm dificuldades em lidar com mudanças na rotina e no ambiente, assim como a simples troca de professor ou de materiais pode causar estranheza a ponto de acionar nelas um mecanismo de rejeição.

Acerca das metodologias, materiais e/ou recursos utilizados nas aulas de Arte que trazem mais resultados positivos para participação de alunos com TEA, verificamos que os discentes com melhores níveis de comunicação, interação social e aspectos comportamentais têm melhor desempenho com atividades com tinta e pincel, recorte e colagem de papéis e materiais diversificados, enquanto o aluno que apresenta maior comprometimento nas áreas afetadas pelo TEA, atividades como montagem, manuseio e encaixe de peças obtêm mais resultados positivos quanto a sua participação.

No entanto, quanto a este último caso, cabe a nós questionarmos: Estariam essas atividades artísticas contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dessa criança, ou sendo direcionadas com base nos seus *déficits* e sendo apenas um ‘passatempo’? Evidenciamos aqui, uma área que precisa ser mais investigada, a fim de subsidiar uma atuação docente mais sistematizada.

Ao considerarmos que Arte é um componente curricular com portas abertas para caminhos inimagináveis de materialidades e possibilidades artísticas, identificamos que ao aluno com alto nível de comprometimento, a alternância de recursos e materiais se mostra escassa em razão das dificuldades sensoriais da criança, o que nos indica a necessidade de pesquisas na área, a fim de subsidiar o trabalho de professores de Arte cujos discentes com TEA sejam diagnosticados com grau mais severo.

Sobre as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino cujos resultados são os melhores em relação à inclusão, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA, classificamos como mais favorecedoras, segundo parecer desses professores, aquelas que partem da real necessidade do discente; proporcionam o acesso ao currículo em igualdade com os demais alunos da classe e possibilitam o seu desenvolvimento.

Diante do referencial teórico que sustenta este estudo, compreendemos que as práticas pedagógicas devem ser conduzidas pela ZDI do aluno, com vistas a promover avanços. Nessa perspectiva, entendemos que o acesso igualitário aos conteúdos curriculares somente se concretiza quando se estimula qualitativamente o desenvolvimento do aluno com TEA, em igualdade com os demais alunos, mesmo que seja por estratégias diferentes.

Acerca da vivência dos alunos com TEA com o fazer artístico, investigamos primeiramente o desenvolvimento do trabalho educacional com as quatro linguagens artísticas

previstas na Base Nacional Comum Curricular (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e verificamos que apesar de o trabalho com as quatro linguagens artísticas ainda não ter sido desenvolvido por todos os professores até a realização desta pesquisa, averiguamos que na linguagem Artes Visuais têm sido trabalhadas atividades diversas como pintura, desenho, recorte e colagem, exceto com o aluno com comprometimento mais elevado, com os quais as atividades são desenvolvidas com peças de encaixe; na linguagem Dança, os movimentos livres e improvisados e as coreografias; na Linguagem Música, as atividades de musicalização e apresentações; na Linguagem Teatro, as cenas curtas, as brincadeiras teatrais e as apresentações.

Por meio do fazer artístico, possibilita-se ao educando as vivências profundas com a imaginação, o que, de acordo com os pressupostos vigotskianos, exerce influência relevante para as funções cerebrais humanas e é exercitada por meio da criatividade. Assim, importa ressaltar que a atividade criadora e imaginativa deve ser alicerce basilar ao ensino de Arte a todos os alunos, bem como aos alunos com TEA, pois a vivência artística é fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento de todos os educandos, por abrir outras possibilidades, além do aprender a ler e a escrever.

Acerca das vivências dos alunos com TEA com as linguagens artísticas, constatamos que na linguagem ‘Artes Visuais’, todos os alunos têm boa participação; nas linguagens ‘Dança, Música e Teatro’, durante os ensaios ou apresentações artísticas, embora metade desses alunos apresente uma hipersensibilidade ao som, eles participam da atividade, porém em tempo reduzido, em razão do desconforto auditivo.

Foi possível notar ainda que: a) o aluno com um nível de gravidade mais acentuado possui maiores dificuldades nas criações artísticas coletivas; b) o educando com boa comunicação gosta de participar das apresentações em eventos escolares; c) quando a discente não se interessa em participar das atividades propostas nessas linguagens, ocorre a mediação da docente para viabilizar alternativas. Evidenciamos que diante das peculiaridades do TEA e da singularidade de cada criança, o processo de mediação tem um caráter ainda mais decisivo sobre o seu desenvolvimento.

Sobre como os professores realizam o processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos com TEA, constatamos a partir do relato desses professores, que todos utilizam os mesmos critérios avaliativos, pois consideram os avanços obtidos no desenvolvimento, diante da singularidade de cada criança, o que é coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Importante ressaltar que a avaliação não pode servir como mensuração, mas deve

conduzir na direção das novas necessidades da criança, a fim de impulsioná-la de modo a avançar ainda mais.

Quanto às facilidades mais significativas dos professores de Arte atuantes com alunos com TEA, averiguamos: a) maior conhecimento acerca das características e peculiaridades do próprio aluno, o que favorece a utilização de estratégias impulsionadoras do avanço do desenvolvimento de suas habilidades por meio da Arte; b) o acompanhamento e a orientação dados pelo professor do AEE ao docente do ensino comum.

Ressaltamos que a presença do AEE na própria escola não possibilita apenas uma interação maior entre o docente e os professores do ensino comum, mas com os funcionários, equipe gestora e a própria família da criança, o que alicerça um trabalho colaborativo de extrema importância.

Foi possível perceber que as dificuldades vivenciadas pelos professores junto aos alunos com TEA incluem: a) anseios e mitos em relação ao atuar com um aluno com TEA por conta do senso comum; b) dificuldade de lidar com a falta de organização que o aluno possui diante dos materiais artísticos; c) participação reduzida nas aulas de Arte por conta do horário de transporte; d) conforme a professora que atua com o aluno com dificuldades mais acentuadas, além da complexidade para despertar nele o interesse, diante da sua recusa em desenvolver algumas atividades propostas, há também a presença de dúvidas na escolha de materiais, considerando o hábito que o aluno tem de levar as coisas à boca.

Entendemos que várias são as dificuldades que permeiam a atuação docente com alunos com TEA, mas percebemos que gradativamente a convivência e maior conhecimento acerca da personalidade do educando proporcionam mais condições de o docente estimular a ZDI do aluno, sobretudo se ele tiver embasamento teórico satisfatório, a ponto de elaborar estratégias pedagógicas para atender o estudante e assim exercer com mais qualidade seu papel de agente mediador.

Mediante aos resultados obtidos com esta pesquisa, a importância do componente curricular Arte para a formação plena de crianças com TEA é evidenciada pelo estímulo à capacidade imaginativa e criadora, à percepção, interação e expressão, aspectos que impactam qualitativamente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na mediação exercida pela maioria dos professores de Arte há uma atuação cujo ponto de partida é o nível de desenvolvimento da criança, no sentido de viabilizar o seu avanço, o que está coerente com a Psicologia Histórico-Cultural, no entanto evidenciamos uma mediação limitada, deflagrada pela ausência de uma sustentação teórica que subsidie práticas

pedagógicas que possam ir além dos conteúdos curriculares e que efetivamente estejam planejadas para o desenvolvimento humano da criança com ou sem deficiência.

Quanto ao ensino, que deve ter intencionalidade e agir diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento, evidenciamos que em determinadas situações os professores acabam por se respaldarem em práticas baseadas “no que funciona” ou “no que o aluno aceita fazer”, o que indica a necessidade de formação dos professores, para terem acesso qualitativo ao conhecimento acerca do TEA e das estratégias propostas em métodos, programas e terapias adaptadas ao ambiente escolar de modo a potencializar o desenvolvimento da criança e garantir uma educação escolar que seja plenamente humanizadora.

No entanto, gostaríamos de ressaltar que, em casos mais graves de TEA, para Arte propiciar um desenvolvimento mais significativo e para que a inclusão escolar possa ser bem sucedida, é preciso que o meio cultural impulse com mais rigor o seu desenvolvimento global, pois apenas a inclusão escolar e a participação no Atendimento Educacional Especializado não são suficientes para atender às suas necessidades. Faz-se necessário e imprescindível, então, o acompanhamento multiprofissional, a parceria família e escola e o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e do AEE.

Encerramos as discussões sugerindo pesquisas futuras acerca de algumas lacunas ainda existentes no campo científico, como a investigação aprofundada acerca dos benefícios de cada uma das linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no desenvolvimento de habilidades de crianças com TEA, ou ainda os benefícios da Arte-terapia a essas crianças. Percebemos também a necessidade de pesquisas sobre práticas pedagógicas na área de Arte direcionadas a alunos com TEA com maiores comprometimentos.

No âmbito da educação escolar de alunos com TEA, sugerimos a realização de pesquisas acerca das estratégias baseadas na ABA, no TEACCH, no CFN, na CAA ou na TIS que podem favorecer o desenvolvimento dessas crianças no contexto da inclusão escolar; ou ainda realizar um estudo comparativo entre as redes municipal, estadual e particular de ensino do Noroeste Paulista a fim de traçar um retrato mais próximo possível dessa realidade ou até um estudo comparativo entre a inclusão de alunos com TEA em escolas comuns e o seu atendimento em instituições especiais.

Diante a relevante atuação do professor do AEE, uma possibilidade interessante seria investigar a mediação desse profissional, suas práticas com o aluno com TEA, com os professores do ensino comum, com a família. Outra sugestão considerável seria averiguar a atuação dos acompanhantes/cuidadores/auxiliares desses alunos no ensino comum.

Enfim, efervescemos a mente ao pensar no quanto se faz necessária a pesquisa científica acerca do desenvolvimento humano de crianças com TEA, pois pautadas na Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que ninguém é refratário ao desenvolvimento, pois o teor cultural se sobrepõe ao orgânico.

Concluimos este estudo com o propósito de reafirmar que, segundo os pressupostos vigotskianos, o impacto que a arte exerce para o impulso das funções psíquicas superiores, de modo especial no processo funcional da imaginação, não poderia ser outra coisa senão fonte de desenvolvimento humano na educação escolar, por isso destacamos que o docente desse componente curricular, enquanto agente de mediação, tem grande importância ao conduzir o desenvolvimento do aluno com ou sem TEA, do interpsíquico ao intrapsíquico. No entanto acreditamos que para essa mediação ser uma ação intencionalmente planejada a fim de potencializar o desenvolvimento de crianças com TEA, tal como propõem os contributos da Psicologia Histórico-Cultural, a formação continuada com base nessa linha teórica muito contribuiria nesse cenário de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental**: ponto de vista do professor. 2014, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus Marília*, Marília, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Third Edition (DSM-III)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 1980.

_____. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM IV-Tr**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, Elaine Carvalho Samora e França. Desenvolvendo a sensibilidade sensorial tátil plantar em portadores de autismo infantil através do “tapete sensorial”: Estudo de três casos. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, vol. 13, nº 1, p. 47-52, 2005. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/177/134> Acesso em: 08 Jul. 2017.

APORTA, Ana Paula. **Ensino de professores para o uso de Instrução com Tentativas Discretas para crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2015, 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.

ARAÚJO, Ceres Alves de. Psicologia e transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011, p. 173-201.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. **Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Lemos, 1997.

ASSUMPÇÃO JR. Francisco B.; *et al.* Escala de Avaliação de Traços Autístico (ATA) validade e confiabilidades de uma escala para a detecção de condutas autísticas. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, Vol. 57, nº 1, p.23-29, 1999.

ASSUMPÇÃO JR, Francisco B.; KUCZYNSKI, Evelyn. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no Autismo Infantil. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011, p. 215-226.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.2, p.231-250, Mai.-Ago., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382010000200006&lng=e&tlng=pt Acesso em: 02 jul. 2018.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, Jan.- Mar., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/08.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BALLABRIGA, M. C., ESCUDÉ, R. M., & LLABERIA, E. D. Escala d'avaluació dels trests autistes (ATA): Validez y fiabilidad de una escala para el examen de las conductas autistas. **Revista de Psiquiatria Infanto-Juvenil**, Barcelona, n.4, p. 254-263, 1994.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto *et al.* (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Gardenia de Oliveira. **Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2016, 129 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Pedagogia histórico crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: Em defesa do desenvolvimento da pessoa com deficiência. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 170-196.

_____. Contextos e textos de Vygotski sobre a Defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânica dos Santos Alvarez da. (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 41-66.

_____. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico cultural da figura humana**. Maringá: EDUEM, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Aline Cardoso da; LEAL, Zaíra Fátima de Rezende Gonzales. Deficiência intelectual e psicologia histórico-cultura: a defesa de mediações rumo ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores. In: RIBEIRO, Maria Júlia Lemes (Org.). **Educação Especial e Inclusiva: Teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais**. Maringá: EDUEM, 2012, p.175-196

BARROS, Izelinda Garcia de. Autismo e Psicanálise no Brasil: História e desenvolvimentos. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011, p.27-36.

BECKER, Michele Michelin. **Tradução e validação da entrevista Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) para diagnóstico de autismo no Brasil**. 2009, 84 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) - Universidade Federal Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BERUMENT, Silvia Kasak; et al. Autism Screening Questionnaire: Diagnostic Validity. **The British Journal of Psychiatry**, Cambridge, n.175, p. 444-451, 1999.

BIAVATTI, Sandra Macanhão; WIELEWSKI, Jaqueline Miliavaca. O ensino da arte na educação básica e a pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALACHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Org.) **O Trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: Contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2016, p.139-160.

BIFON, Meire da Fonseca; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O desenvolvimento da genialidade: Marx e Vigotski. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para o desenvolvimento humano**. Curitiba: Appris, 2017, p. 107-124.

BLEULER, E. Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien In: G. Aschaffenburg (ed.) **Handbuch der Psychiatrie Spezieller Teil**. 4 ed. Abteilung, L.Halfte. Leipzig um Wien: Franz Deuticke. 1911.

BOETGHER, Andréa Rizzo dos Santos; LOURENÇO, Ana Carla; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. O professor da educação especial e o processo de ensino-aprendizagem com alunos com autismo. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 26, n. 46, p. 385-400, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5833/pdf> Acesso em 05 Jul. 2018.

BORDIN, Jaqueline Cristine. **Análise do Comportamento Aplicada ao tratamento de crianças diagnosticadas com autismo: um estudo de sua efetividade**. 2015, 61f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, Vol. 28, n.1, 2006, p. 47-53. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3350>. Acesso em 10 Jul. 2018.

BRASIL. **A Consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília: MEC / SECAD / DPEE, 2016a.

_____. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016b

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.** Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> . Acesso em: 23 Set. 2018.

_____. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC, SECADI, DPEE, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 Jul. 2017.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: . Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Decreto_nº_7611_171111_EducacaoEspecial.pdf Acesso em: 15 Mar. 2018.

_____. **Revolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 09 Dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União n.248, de 23/12/1996, Seção I, p. 27833. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 20 Out. 2018

BRITO; Maria Cláudia. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 30, n. 59, p. 657-668, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086> Acesso em 20 Jul. 2018

_____. **Síndrome de Asperger e Educação Inclusiva: Análise de atitudes sociais e interações sociais**. 2011, 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus Marília*, Marília, 2011.

BRYSON, Susan E.; CLARCK, Bárbara S.; SMITH, Isabel M. **First report of a canadian epidemiological study of autistic syndromes**. *Journal Child Psychol Psychiatry*, Canadá, v. 29, n. 4, p. 433-445, 1988.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 26, n. 47, p. 639-650, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994>. Acesso em: 02 Jul. 2018

CARVALHO, Brunna Stella da Silva. **Programações de ensino para refinamento de leitura e escrita de um aluno com Transtorno de Asperger**. 2013, 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2013.

CARVALHO, Brunna Stella da Silva; NASCIMENTO, Lilian Ferreira do. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 28, n. 53, p. 677-690, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17327> Acesso em: 18 Jul. 2018.

CASTRO-SOUZA, Rodrigo Monteiro de. **Adaptação Brasileira do M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers)**. 2011, 104f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato. **A educação escolar e a teoria histórico-cultural**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20322_9131.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

CHIOTE, Fernanda de Araujo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CHIRELLO-PIRES, Carla Salati Almeida. Formas usuais de entendimento sobre a síndrome de down e a teoria histórico-cultural. In: In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânica dos Santos Alvarez da. (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012, p.167-192.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHUN, Regina Yu Shon. Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, Vol. 21, n. 1, p. 69-74, jan-mar, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n1/12.pdf> Acesso em: 23 jan. 2018.

CORRÊA NETTO, Marcia Mirian Ferreira. **A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde.** 2012, 404f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COSSIO, Anelise do Pinho; PEREIRA, Ana Paula da Silva; RODRIGUEZ, Rita de Cássia Cossio. Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: perspectivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.4, p.505-516, Out.-Dez., 2017 Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbee/v23n4/1413-6538-rbee-23-04-0505.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

COSTA, Aline Ferreira. **A Inclusão do Espectro Autista na Educação e As Garantias Constitucionais.** Frutal: Prospectiva, 2015.

DA HORA, Cássia Leal. **Conquistas e desafios da Análise do Comportamento Aplicada no trabalho para pessoas com Transtorno do Espectro Autista:** Questões de eficácia e de formação de profissionais. 2015, 120f. Doutorado (Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana Psicopatía Fundamental**, São Paulo, Vol.18, n. 2, p.307-313, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v18n2/1415-4714-rlpf-18-2-0307.pdf> Acesso em: 17 Fev. 2018

DUARTE, Newton; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. A função da arte e da educação escolar a partir de Gyorky Lukács e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR-On-line**, Campinas, nº68, p.208-223, jun 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644127/14395>> Acesso em: 15 dez. 2017.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-crítica e a Formação da Individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013a. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>> Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: A questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013b. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2150/duarte>. Acesso em: 10 Out. 2018.

_____. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 27, n. 2, jul./dez. 2009, p.461-479. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p461/15289> Acesso em: 20 Ago. 2018.

_____. **Arte e formação humana em Lukács e Vigotski.** Anais da XXXI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG. 19 a 22 de

outubro de 2008, p.1-14. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4026-Int.pdf> Acesso em 20 Fev. 2019

_____. A escola de Vigotski e a educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

_____. **A individualidade para si** (contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). 1ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf> Acesso em: 30 Out. 2018.

EVARISTO, Fabiana Lacerda. **Formação de Aplicadores e Interlocutores na utilização do PECs-Adaptado para crianças/adolescentes com Autismo**. 2016, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial0 – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (mediated learning experience theory). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.365-384, Set.-Dez. 2008. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000300004&script=sci_abstract&tlng=pt

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Jan.-Mar., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a08v20n1.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de literatura. **CoDAS**, São Paulo, Vol. 25, n.3, p.289-296, 2013. Disponível em: http://observatorio.fm.usp.br/bitstream/handle/OPI/5676/art_FERNANDES_Analise_de_Comportamento_Aplicada_e_Disturbios_do_Espectro_por_2013.PDF?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 10 jan. 2018.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; MIILHER, Liliane Perroud. Relações entre a Autistic Behavior Checklist (ABC) e o perfil funcional da comunicação no espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, São Paulo, Vol. 20, n. 2, abr-jun, p.111-116, 2008

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar**. 2017, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus Marília, Marília, 2017.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: O ensino estruturado para pessoas com autismo**. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, Lígia Marcia e DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado**: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/> Acesso em: 23 jan. 2018

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens**: O itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, UFSM, v. 22, n. 33, p. 41-58, Jan.-Abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/168> Acesso em 10 Jul. 2018.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e Doenças Invasivas do Desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, São Paulo, Vol. 80, n.º2, 2004, p.83-94.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. 2016, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia e autismo**. São Paulo: Memnon, 2015.

GHIRELLO-PIRES, Carla Salati Almeida. Formas usuais de entendimento sobre a Síndrome de Down e a Teoria Histórico-Cultural. In: In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânica dos Santos Alvarez da. (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012, p. 167-192.

GIARDINETTO, Andrea Rizzo dos Santos Boettger. **Comparando a interação social de crianças autistas**: as contribuições do programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural. 2005, 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2005.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo

funcional natural. 2009, 193f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências - *Campus Marília*, Marília, 2009.

GILBERG, Christopher. **Características do Autismo**. Adaptação da Palestra realizada no Auditório do InCor. São Paulo, 10 de Out. de 2005. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/21045> Acesso em: 11 Fev. 2018.

GOMES, Manoel Willian Ferreira. Autismo: uma discussão sobre conceito, classificação e educação inclusiva. In: **Anais do VII Encontro Humanístico** (São Luís), 2008, p.112-120.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo**. 2011, 176 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças; SILVEIRA, Analice Dutra; OLIVEIRA, Ianaíara Marprates. Intervenção comportamental precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação dos cuidadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.3, p.377-390, Jul.-Set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/1413-6538-rbee-23-03-0377.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças. Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.2, p. 233-252, Abr.-Jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0233.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-5382010000300005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 20 jul. 2018.

GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v.29, n. 56, p.609-620, Set.-Dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23725> Acesso em 13 Jul. 2018.

JORGE, Lília Maise de. **Instrumentos de avaliação de autistas**: revisão de literatura. 2003, 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

IBGE. Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/> Acesso em: 01 Abr. 2019.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, Londres, n.2, p.217-250, 1943.

_____. In: **Primeiro Congresso da Associação Nacional para Crianças Autistas** (N.S.A.C.) San Francisco. EUA. 17 de julho de 1969.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: Uma Visão Geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, Vol. 28, n. 1, p.3-11, 2006.

KRUG, D.A.; ARICK, J.; ALMOND, P. Behavior checklist for identifying severely handicapped individuals with high levels of autistic behavior. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Cambridge, Vol. 21, n. 3, p.221-229, 1993.

KUBASKI, Cristiane; POZZOBON, Fabiana Medianeira; RODRIGUES, Tatiane Ponto. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis**, 2015.

KUPFER, M. Cristina M. Notas Sobre o Diagnóstico Diferencial da Psicose e do Autismo na Infância. **Psicologia USP**, São Paulo, Vol. 11, n. 1, p.85-105, 2000.

KWEE, Caroline Sianlian. **Abordagem Transdisciplinar no Autismo: O Programa Teacch**. 2006, 110f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia) Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro. 2006.

KWEE, Caroline Sianlian; SAMPAIO, Tania Maria Marinho; ATHERINO, Ciríaco Cristóvão Tavares. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Revista CEFAC**, São Paulo, Vol. 11, n.2, p.217-226, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1693/169316852008/> Acesso em: 28 fev. 2018.

LAMPRÉIA, Carolina. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, Vol. 24, n. 1, p. 105-114, jan-mar, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a12.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, Vol. 8, n. 1, p. 57-65, jan-jun, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a08> Acesso em: 07 Set. 2017.

LEBLANC, J. M. **Curriculum para la Buena Conducta y Máxima Adquisición de la Habilidad**. Trabalho apresentado en la Asociación Japonesa para el Retardo Mental. 1990.

_____. **El Curriculum Funcional en la educación de la persona con retardo mental**. Trabalho apresentado na ASPANDEM. Mallagra. Espanha. 1992.

LE COUTEUR, *et al.* Autism Diagnostic Interview: A Standardized Investigator-Based Instrument. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, United States, Vol. 19, n.3, p. 363-387, 1989.

LE COUTEUR A; LORD C; RUTTER, M. Autism Diagnostic Interview-Revised: A Revised Version of a Diagnostic interview for Caregivers of Individuals with Possible Pervasive Developmental Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, United States, Vol. 24, n.5, p.659-685, 1994.

LEITE, Lúcia Pereira. Revitalizando o conceito de deficiência. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2017, p. 35-45.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2.ed.. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.educar.emrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, 2004, p. 113-147. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2211/1854> Acesso em 20 jan. 2019.

LIMA, Eliane da Costa; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. (Org.) **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá-PR: Eduem, 2012, p.67-92.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, Abr.-Jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0269.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

LORD, Catherine; *et al.* Autism diagnostic observation schedule: A standardized observation of communicative and social behavior. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, United States, Vol. 19, n. 1, p.185-212, June, 1989.

LOSAPPIO, Mirella Fiuza; PONDÉ, Milena Pereira. Tradução para o português da escala M-CHAT para o rastreamento precoce de autismo. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Vol. 30, n.3, p.221-229, 2008.

LOURENÇO, Carla Cristina Vieira; et. al. A eficácia de um programa de treino de trampolins na proficiência motora de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 39-48, Jan.-Mar., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0039.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

LOVAAS, O. Ivair. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. **Journal of Consulling and Clinical Psychology**, United States, Vol. 55, n.1, p.3-9, 1987. Disponível em: <http://www.beca-aba.com/articles-and-forms/lovaas-1987.pdf> Acesso em: 20 jan. 2018.

MACEDO, Elizeu Coutinho; ORSATI, Fernanda. Comunicação Alternativa. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011, p. 244-254.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; PAGMANOLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR. In: MARSIGLIA, Ana Carolina; BATISTA, Eraldo Lemes (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para a educação transformadora**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012, p.59-84

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso - NEMO** Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149- 171, 2012. Disponível em <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/viewFile/18577/10219>. Acesso em: 22 jan. 2018

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARQUES, Daniela Fernandes; BOSA, Cleonice Alves. Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: Evidências de Validade de Critério. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Vol. 31, n.1, p. 43-51, Jan-Mar, 2015.

MARQUES, Daniela Fernandes. **Aprimoramento e Evidências de Validade do Protocolo de Observação para crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista: um estudo preliminar**. 2010, 109f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Marcia e DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTELETTO, Márcia Regina Fumagalli; PEDROMÔNICO, Marcia Regina Marcondes. Validity of Autism Behavior Checklist (ABC): Preliminary study. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, Vol. 27, n.4, p.295-301, 2005.

MAREGA, Tatiane. **O ensino de escovação e promoção da saúde bucal em crianças pré-escolares com autismo**. 2008, 149 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da

Silveira Duarte de (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: Contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2016, p.49-94.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013a.

_____. Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a Pedagogia Histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 286-300, set. 2013b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MARTINS, Lígia Marcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia política**. Vol. 11, n. 22, p. 345-358, Jul./Dez. 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Ligia Márcia. Implicações pedagógicas da Escola de Vigotski: Algumas Considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a Escola Atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2.ed. revisada. Araraquara,SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p.49-64.

MARTINS, Lígia Marcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19618369-Contribuicoes-para-a-sistematizacao-da-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil.html> Acesso em: 02 Ago. 2018.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127401009.pdf> Acesso em 14 Fev. 2018.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático** 5.ed. São Paulo: AMA ; Brasília: CORDE, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos, SP: EduFSCar, 2002.

MERCADANTE, Marcos T.; *et al.* Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, Vol. 28, n.1, p.12-20, 2006.

MESIBOV, Gari B.;SHEA, Victória; SCHOPLER, Eric. The Teacch approach to autism spectrum disorders. **Springer Verlag**, New York. 2004. Disponível em:

<https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-0-306-48647-0%2F1.pdf> Acesso em: 10 Dez. 2017.

MESIBOV, Gari B.;SHEA, Victória. The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. **Journal of Autism and Developmetnal Disorders**. 2009.

MEZZOMO, Rafaela; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Atuação de psicóloga na escola de educação especial para deficiente intelectual. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2017, p. 145-166.

MILLAN, Ana Elisa. **Equivalência de estímulos e o ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo**. 2018, 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2018.

MINATIEL, Martha Moraes; MATSUKURA, Thelma Simões. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 28, n. 52, p. 429-442, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/14708> Acesso em 28 Jul. 2018

MIZAEL, Táhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia. Revisão de Estudos Sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) Para o Ensino de Linguagem a Indivíduos com Autismo e Outras Dificuldades de Fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 623-636, Out.-Dez., 2013.

MOMO, Aline; SILVESTRE, Claudia. Integração Sensorial nos Transtornos do Espectro Autista. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.) **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011.

MORELLI, Natalia; *et al.* Aspectos relevantes da integração sensorial: organização cerebral, distúrbios e tratamento. **Neurociências**, São Paulo, Vol. 6, n 3, jul.-set., 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; et. al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MURO, Karina Figueira; PAULA, Cristiane Silvestre de. Desenvolvimento de Observação Estruturada para Identificação de Sinais Precoces dos Transtornos do Espectro Autista. **ANAIS da VII Jornada de Iniciação Científica da Universidade Presbiteriana Mackenzie**, São Paulo, 2011.

MUSSOLINI, Juliana Lopes; BRUNONI, Decio. Sensibilidade, especificidades e análise fatorial exploratória em dois instrumentos de triagem para o transtorno do espectro autista: o ABC e o ASQ. **ANAIS da XII Jornada de Iniciação Científica e VI Mostra de Iniciação Tecnológica da Universidade Presbiteriana Mackenzie**, São Paulo, 2016.

MYLES, Brenda Smith; *et al.* **Autism Spectrum Disorders: A handbook for parentes and profissionais.** Westport, Conn.: Praeger, 2007.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do; et al. Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, Jan.-Mar., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00093.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Maria Lucia Reis Monteiro da. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista – TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Polyphonía**, Goiânia, v. 25, n. 2, jul./dez, 2014, p.375-390. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38149/19306> Acesso em: 12 Out. 2018.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 51-66, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/316474479/NETO-O-C-O-Trabalho-de-Campo-Como-Descoberta-e-Criacao> Acesso em: 30 Out. 2018.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>. Acesso em 16 Jul. 2018.

OKUDA, Paola Matiko; MISQUIATTI, Andrea Regina Nunes; CAPELLINI, Simone Aparecida. Caracterização do perfil motor de escolares com transtorno autístico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 23, n. 38, p. 443-454, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1462>. Acesso em: 07 Jul. 2018

OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes. Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação Especial Inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p.195-214.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10. revisão. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, Silvia Ester. Contribuciones del abordaje histórico-cultural a la educación de alumnos autistas. In: **Revista Humanidades Médicas**, v.10, n.3. Ciudad de Camaguey, sep.-dic. 2010. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727Z1202010000300002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus Marília*, Marília, 2018.

PASSERINO, Liliana M.; BEZ, Maria Rosangela ; VICARI, Rosa Maria. Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 26, n. 47, p. 619-638, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10475>. Acesso em: 07 Jul. 2018.

PAULA, Cristiane Silvestre de.; *et al.* Epidemiologia e transtornos globais do desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011.

PECTRUS C.; *et al.* Effects of exercise interventions on stereotypic behaviors in children with autism spectrum disorder. **Physiotherapy**, Canada, Vol. 60, n. 2, p.134-145, 2008.

PEIXOTO, Maria Inês Hamman. **Arte e Grande Público: A distância a ser extinta**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

_____. Arte e Vida: Por quê? In: **Anais do II Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba: EMBAP, 2004.

PELOSI, Miryam Bonadiu. **Inclusão e Tecnologia Assistiva: Volume I**. 2008, 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/docs/Inclus%C3%A3o%20e%20TA%20-%20Tese%20%20-%20Miryam%20Bonadiu%20Pelosi%20-%202008.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

PEREIRA, Alessandra Marques. **Autismo Infantil: tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil**. 2007, 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas: Pediatria) - Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12936/000634977.pdf> Acesso em: 20 fev. 2018.

PEREIRA, Alessandra. RIESGO, Rudimar S.; WAGNER, Mario B. Childhood Autism: translation and validation oh the Childhood Autism Rating Scale for use in Brazil. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, Vol. 84, n.6, p.487-494, 2008.

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos. **Ensino Colaborativo para Modificação de Comportamento de Crianças com Autismo em Sala de Aula**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2010.

PRESTO, Rafael; *et al.* **Ligamundo: arte 3 ano: ensino fundamental: anos iniciais**. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

RAMBO, Carla Patrícia; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A inclusão escolar no ensino superior: um longo caminho a trilhar. In: In: RIBEIRO, Maria Júlia Lemes (Org.). **Educação Especial e Inclusiva: Teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais**. Maringá: EDUEM, 2012, p.46-57.

RAPIN, Isabelle; GOLDMAN, Sylvie. The Brazilian CARS: a standardized screening tool for autism. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, Vol.84, n.6, p.473-475, 2008.

RBEE. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Disponível em: www.scielo.com.br/rbee
Acesso em: 10 Out. 2017.

REE. **Revista Educação Especial**. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 20 Out. 2017.

REILY, Lúcia Helena. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina M.; JESUS, Denise M. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.

REIS, Helena Isabel Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.2, p. 183-194, Abr.-Jun., 2013. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a04v19n2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

REIS, Helena Isabel da Silva Reis; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. Da avaliação à intervenção na perturbação do espectro do autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 29, n. 55, p. 269-280, maio/ago. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19423> Acesso em: 14 Jul. 2018.

RIBEIRO, Daniela Mendonça; MELO, Nínive Rodrigues Cavalcanti de; SELLA, Ana Carolina. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 30, n. 58, p. 425-440, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/25264>. Acesso em 04 Jul. 2018

RITVO, Edward R.; ORNITZ, Edward. M. **Autism: diagnosis, current research and management**. New York, USA: Spectrum, 1976.

RITVO, Edward R.; *et al.* **The UCLA – University of Utah epidemic survey of autism: Prevalence**. Journal Psychiatry, Canadá, v.146, n.2, p.194-199, 1989.

ROBINS, D. L., *et al.* The modified checklist for autism in toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Vol. 31, n.2, p.131-144, 2001.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 30, n. 59, p. 681-696, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28425> Acesso em: 11 jul. 2018.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do Ideau**, Vol.5 – nº12 – Julho-Dezembro 2010. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf Acesso em 19 de abr. 2018

ROSENBERG, Raymond. História do autismo. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.) **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaíra Fátima de Rezende Gonzales. A exclusão social e a educação escolar: Aspectos relevantes para a educação especial. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2017, p. 35- 45.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O trabalho do professor na educação especial: reflexões a partir da psicologia histórico-cultura. In: In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2017, p.127 – 144.

RUTTER M, BAILEY A, LORD, C. **Social Communication Questionnaire**. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 2003.

RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. n. 8, p.139-161, 1978.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: Uma contribuição à pedagogia histórico crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SADOCK, Benjamin James; SADOCK, Virginia Alcott. **Compêndio de Psiquiatria**: Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica. 9 ed., São Paulo: Artmed. 2007.

SANTANA, Maria Sílvia Rosa. **Trabalho Docente e Problemática da Prática Pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista - *Campus Marília*, Marília, 2013.

SANTOS, João Paulo Saraiva. Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 30, n. 58, p. 283-296, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22253>. Acesso em: 06 de Jul. 2018.

SANTOS-de-CARVALHO, Larissa Helena Zani. **Caracterização e análise das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo**. 2012, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.

SATO, Fabio Pinato. **Validação da versão em português de um questionário para avaliação de autismo infantil**. 2008, 111f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SATO, Fábio Pinato; *et. al.* Instrumento para rastreamento dos casos de transtorno invasivo do desenvolvimento – estudo preliminar de validação. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, Vol. 31, n. 1, p.30-33, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica na Educação no Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p.16-43.

SCHOPLER, E.; REICHER, R. J.; RENNER, B. **The Childhood Autism Rating Scale (CARS)**. Los Angeles, California: Western Psychological, 1988.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do espectro do autismo: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011a, p.37-54.

_____. Terapias Alternativas e Controversas. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011c, p.255-262.

_____. Transtornos do espectro do autismo: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (Org.). **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011b, p.65-111.

SEIZE, Mariana de Miranda; BORSA, Juliane Callegaro. Instrumentos para Rastreamento de Sinais Precoces do Autismo: Revisão Sistemática. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2017.

SERRA, Dayse. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular, quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, Vol. 1 n. 2, p. 163-176, jul-dez, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufc/article/viewFile/66/65> Acesso em: 05 Mar. 2018.

SIERRA, Maria Angela Bassan; BARROCO, Sonia Mari Shima. Educação escolar e a humanização da pessoa surdocega. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânica dos Santos Alvarez da. (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 227-254.

SILVA, Elaine de Carvalho. **Ensino de relações espaciais de direita e esquerda para indivíduos com autismo e deficiência intelectual**. 2016, 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

SILVA, Mariana Valente Teixeira. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014, 95f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/313687/1/Silva_MarianaValenteTeixeirada_M.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. Tradução João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Original em 1953.

SOARES, Angélica Miguel; CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes. Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 445-458, Jul.-Set., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00445.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SOUZA, Jusamara. Arte no Ensino Fundamental. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010, p.1-19. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 Set. 2018.

SOUSA FILHO, Daniel de. **Evidências e Validade Convergentes para a versão em português da Autism Diagnostic Interview – Revised e o Inventário de Comportamentos Autísticos em uma amostra de crianças e adolescentes de São Paulo**. 2014, 87f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005. Disponível em: <https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2013/04/curriculo-funcional-natural-guia-prc3a1tico.pdf> Acesso em: 14 dez. 2016.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve discussão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, Vol. 13, n.3, p.296-299, 2008.

TEIXEIRA, Renata Imaculada de Oliveira. A história de vida na pesquisa com jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015.

TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, Vol.22, n.2, p.205-211, 2015.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, Jul.-Set., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0351.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

TORRES GONZÁLES, José Antônio. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, set./dez. 2007, p. 531-540.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Marcia Carmem V. R.; JUNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a08n126.pdf> Acesso em: 10 Out. 2018.

UFSCar. **Universidade Federal de São Carlos**. Disponível em: www.ufscar.br Acesso em: 12 Jun. 2018

UNESP. **Universidade Estadual Paulista**. Disponível em: www.marilia.unesp.br Acesso em: 15 Jun. 2018

VARELLA, André Augusto Borges. **Ensino de discriminações e avaliação de desempenhos emergentes em autistas com reduzido repertório verbal**. 2009, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2009.

VICTOR, Sonia Lopes; COMIZÃO, Amanda Costa. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIGOSKII, L. V. **La imaginación y el arte em la infância**. 4ed. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semynovich. **Obras escogidas**. Fundamentos de defectologia. Tomo V. Tradução Julio Guilherme Blanck. Madrid: Visor Dist., 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3.ed..São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4.ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTER, Cátia; ALMEIDA, Maria Amélia. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.429-446, Set.-Dez., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382010000300008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 mai. 2018.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 26, n. 47, p. 587-602, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9689> Acesso em: 19 Jul. 2018.

WING, Lorna. Asperger's Syndrome: A Clinical Account. **Psychological Medicine**, Vol. 11, n. 1, p.115-129, feb., 1981

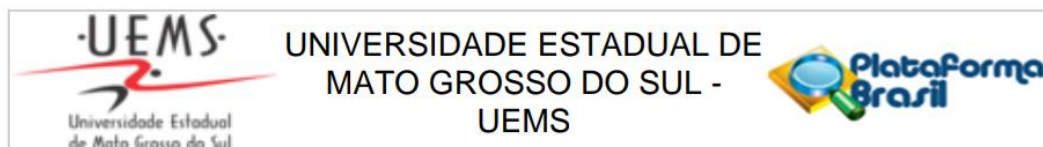
WING, Lorna. The Continuum of Autistic Characteristics. In: **Diagnosis and Assessment in autism** (Current Issues in Autism). Edited by SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary B., 1988.

ZANOLLA, Thais Arbocese; *et al.* Causas Genéticas, Epigenéticas e Ambientais do Transtorno do Espectro Autista. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, Vol.15, n.2, p. 29-42, 2015.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, Goiânia, Vol. 24, n.1, 2012, p.5-14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/02.pdf> Acesso em: 09 Out. 2018

ZUTIÃO, Patrícia; ALMEIDA, Maria Amélia; BOUERI, Iasmin Zabchi. Currículo Funcional Natural: Análise de teses e dissertações do programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCAR a partir de 2000. **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial** (Londrina), 2013, p.3383-3391. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-016.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ANEXO A: Parecer Consubstanciado da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pesquisador: LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 80968317.6.0000.8030

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.713.641

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo que tem como tema central os Transtornos do Espectro Autista, realizado com uma abordagem qualitativa em escolas da rede municipal de ensino, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, em escolas municipais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

- Compreender a mediação realizada pelos professores de Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA na rede municipal de ensino do noroeste paulista.

Objetivos Específicos:

- Identificar fatores que contribuem na mediação dos professores de Arte com os alunos com TEA, a fim de compreender como esse processo de inclusão está ocorrendo nas escolas comuns;
- Verificar a importância dada pelos professores de Arte aos conteúdos curriculares trabalhados para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA, para contribuir no desenvolvimento e potencialização de suas habilidades e, assim poderem ampliar suas conquistas no processo educacional;
- Analisar as adaptações curriculares, metodologias, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem que apresentam melhores resultados para participação, aprendizagem e

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

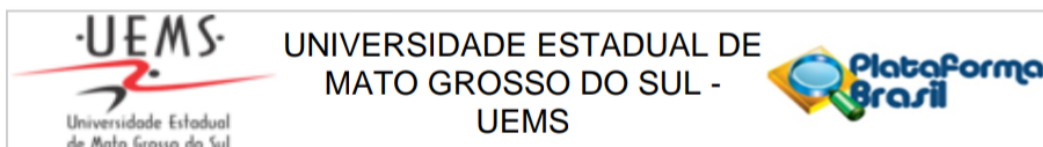
CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.713.641

desenvolvimento dos alunos com TEA, a fim de propor alternativas para o desenvolvimento desses alunos em diferentes espaços escolares e sociais;

•Descobrir a partir do desenvolvimento das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), realizadas com alunos com TEA, como eles vivenciam as atividades de Arte, a fim de contribuir para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Arte no cotidiano escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A descrição dos Riscos e Benefícios estão descritos nas Informações Básicas do Projeto, bem como no TCLE. Entretanto não consta nenhum detalhamento dos aspectos éticos, sobretudo riscos e benefícios no projeto Brochura.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa apresenta nesse momento além da relevância do tema, uma maior coerência entre os objetivos, e uma descrição mais clara e fundamentada da metodologia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes.

Recomendações:

Sugestão: inserir os aspectos éticos da pesquisa no método do estudo, no projeto brochura

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apenas seguir a recomendação acima. Não há outras inadequações ou pendências. Recomenda-se a Aprovação do Protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1006837.pdf	21/05/2018 13:27:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	21/05/2018 13:26:11	LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	21/05/2018 13:18:13	LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.doc	21/05/2018 13:17:30	LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

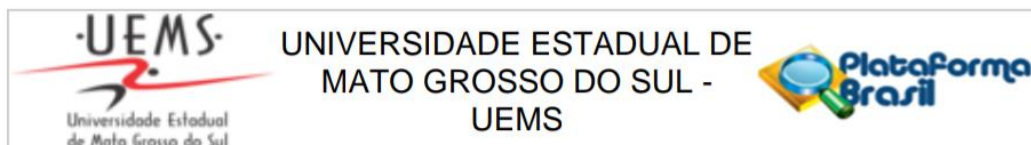
CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.713.641

Ausência	TCLE.doc	21/05/2018 13:17:30	LUANA APARECIDA MARTINS DE	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.doc	21/03/2018 18:57:55	LUANA APARECIDA MARTINS DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA3.pdf	01/12/2017 23:46:15	LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA6.pdf	30/11/2017 16:16:00	LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA5.pdf	30/11/2017 16:15:35	LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA4.pdf	30/11/2017 16:12:30	LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA2.pdf	30/11/2017 16:11:56	LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA1.pdf	30/11/2017 16:10:14	LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INSTITUICAO.pdf	30/11/2017 16:09:31	LUANA APARECIDA MARTINS DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FRA.pdf	15/10/2017 17:09:52	LUANA APARECIDA MARTINS DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 14 de Junho de 2018

Assinado por:
Cynthia de Barros Mansur
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br

APÊNDICE A: Roteiro da Entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANÁIBA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ARTE

Prezado(a) professor(a),

Gostaríamos de solicitar sua participação nesta entrevista semiestruturada, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado **A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**, esclarecemos ainda que seu anonimato será preservado.

Dados pessoais do docente

- 1 - Idade:
- 2 - Estado civil:
- 3 - Formação em Ensino Superior e Pós-Graduação:
- 4 - Tempo de atuação no ensino de arte:
- 5 - Tempo de trabalho nesta rede municipal de ensino:
- 6 - Há quanto tempo trabalha nesta escola:
- 7 - Há quanto tempo atua como professora de arte do(a) aluno(a) com TEA:

Perfil do(a) aluno(a) com TEA

- 1 - Qual o sexo? Idade? E série?
- 2 - Como é a frequência e a participação deste(a) aluno(a) em suas aulas? Justifique.
- 3 - Como é a comunicação e interação social deste(a) aluno(a)?
- 4 - Este(a) aluno(a) apresenta padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades? Se sim, quais?
- 5 - Este aluno participa do AEE?
- 6 - Este aluno possui acompanhante no ensino regular?

Professor de Arte e o TEA

- 1 - Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar de alunos com TEA?
- 2 - Como você se sente enquanto professor de arte de um(uma) aluno(a) com TEA?
- 3 - O que você sabe sobre TEA?
- 4 - Você já participou de alguma formação na área de TEA?

Mediação

- 1 - Como você vê a relevância do ensino de arte na inclusão escolar de alunos com TEA?
- 2 - Você acredita que os conteúdos da disciplina de Arte podem contribuir para o desenvolvimento e potencialização das habilidades que precisam ser estimuladas em alunos com TEA? Por quê?
- 3 - É necessário realizar adaptações curriculares para seu(sua) aluno(a) com TEA? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 4 - Quais metodologias, materiais e/ou recursos utilizados nas aulas de arte trazem mais resultados positivos para participação de seu(sua) aluno(a) com TEA?

- 5 - Quais práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino apresentam melhores resultados em relação à inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de seu(sua) aluno(a) com TEA ?
- 6 - Como é desenvolvido o trabalho educacional com as quatro linguagens artísticas previstas na Base Nacional Comum Curricular (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) com seu(sua) aluno(a) com TEA ? E como tenho sido as experiências dele(a) com estas linguagens?
- 7 - Como você realiza o processo de avaliação da aprendizagem do(a) seu(sua) aluno(a) com TEA?
- 8 - Quais facilidades e dificuldades você já vivenciou na sua prática educacional com o (a) aluno(a) com TEA?
- 9 - Você gostaria de acrescentar algo não constante nesta entrevista?

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Sr. (a) professor (a) para participar da Pesquisa **A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Luana Aparecida Martins de Souza, a qual tem como objetivo compreender a mediação realizada pelos professores de Arte, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA na rede municipal de ensino do noroeste paulista.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em Entrevista Semiestruturada, que será gravada. Os riscos colocados por esta pesquisa limitam-se ao constrangimento que pode vir a ser causado diante das questões. Ressalta-se que sua participação nesta pesquisa possibilitará vários benefícios à sociedade, aos educadores, aos professores de arte que atuam com alunos com TEA e aos alunos com TEA, como: contribuir para conscientização da importância da inclusão escolar para o desenvolvimento humano de alunos com TEA, a divulgação do ensino de Arte e experiências artísticas bem sucedidas com alunos com TEA e o fomento do estudo da arte como possibilidade de desenvolvimento e potencialização das habilidades que precisam ser estimuladas em alunos com TEA.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa 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 de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. A divulgação dos resultados da pesquisa será feita no meio científico, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____, RG _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa: **A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA** de maneira clara e detalhada, além de esclarecer minhas dúvidas, tenho conhecimento de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar, declaro que concordo em participar desta pesquisa e ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Este documento será feito em duas vias, uma ficará com o senhor (a) e outra comigo, a pesquisadora.

_____, ____ de _____ de ____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Luana Aparecida Martins de Souza

Telefone para contato: (17) 997269210

E-mail: clickluana@hotmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br.