

EVELIN OLIVEIRA DE REZENDE PIZA

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
INFÂNCIA: um estudo de teses e dissertações do
programa de pós-graduação em educação especial da
UFSCAR**



EVELIN OLIVEIRA DE REZENDE PIZA

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
INFÂNCIA: um estudo de teses e dissertações do
programa de pós-graduação em educação especial da
UFSCAR**

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor; Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2021

P695t

Piza, Evelin Oliveira de Rezende

Transtorno do Espectro Austita na Infância : um estudo de teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação especial da UFSCAR / Evelin Oliveira de Rezende Piza. -- Araraquara, 2022
165 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Luci Pastor Manzoli

1. transtorno do espectro autista. 2. educação inclusiva. 3. educação especial. 4. estudos da infância e criança. 5. educação escolar. I.
Título.

EVELIN OLIVEIRA DE REZENDE PIZA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA INFÂNCIA: um estudo de teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação especial da UFSCAR

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor; Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli
Bolsa: CNPq

Data da Defesa: 14/12/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientadora: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/São Carlos.

Membro Titular: Prof. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília.

Membro Titular: Profa. Dra. Nilza Renata de Medeiros
Programa de Educação Especial da Secretaria Municipal de Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP– Campus de Araraquara

Aos meus filhos Anthony e Thomas, que são a essência e extensão de minha vida, ao meu marido Gabriel, a minha mãe Maria das Graças, ao meu pai Jaime, ao meu irmão Everton. Também dedico essa tese a todas as crianças que encontrei em minha caminhada profissional e pessoal. Principalmente as crianças e pessoas com TEA, que caminharam comigo, fazendo-me crescer e as conceber com olhos para além do TEA. Às suas e às nossas infâncias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por a cada dia me dar a oportunidade de desfrutar a vida, que me fez ver com outros olhos o que eu não via mais, que me fez acreditar novamente apurando e aguçando meus sentidos e sensibilidade diante a vida. Por todas as bênçãos concedidas e misericórdias, pelo dom de germinar vidas em meu ventre, por me conceder a cura no momento oportuno. És tu meu Deus, a luz que me guia! Gratidão eterna!

Agradeço ao meu filho, Anthony que nasceu durante a trajetória da elaboração dessa tese e hoje correndo daqui e dali me chamando “Mamãe, mamãe!” com seus olhinhos atentos visando o descobrimento da vida em todos os cantos pela casa. Desculpe-me pela renúncia das horas distendidas para elaboração dessa pesquisa. Meu filho, meu amor agradeço imensamente o seu olhar, o seu colinho, seu cheirinho, seu sorriso, seu pedido na época da escrita para qualificação: “colo mamãe!” e a existência da sua vida!

Agradeço ao meu filho, Thomas, que veio para alegrar ainda mais nossas vidas, chegando a meu ventre no meio de uma pandemia em nível mundial, em um momento de total reclusão social nossa. Ainda em seus primeiros meses de vida vivenciamos a continuação da crise sanitária. Meu filho, meu amor você trouxe outro sentido as nossas vidas e ainda, mais amor e bênçãos em nosso lar, seus olhos cheios de curiosidade e ternura me motiva a continuar lutando nessa caminhada, transcendendo a nossa existência, agradeço a sua vida meu filho!

Ao meu marido Gabriel, que vivenciou todos os momentos desta tese e pelos anos dispensados em me acompanhar nesta conquista ainda quando namorado e noivo. A você, pai dos meus filhos, agradeço ao amor, a união, a consagração de nossa família, ao matrimônio, a compreensão, a paciência, a construção de uma vida juntos, ao carinho, ao colo, ao companheirismo, a cumplicidade, a parceria infinita. Agradeço o nosso renascimento em cada aurora, com você ao meu lado consigo me acalmar, continuar nessa caminhada, e acreditar em meus objetivos. O admiro por muitas coisas, uma delas por ser exemplo de profissional comprometido. Gratidão por dividir este sonho comigo, e por todos os momentos em que estive ao meu lado me apoiando e segurando minhas mãos!

Agradeço o amor sem limites da minha mãe, tão amada, Maria das Graças, que sempre acreditou em minha busca mesmo quando eu não mais acreditava. Muito obrigada por tudo, minha mãe. A admiro muito por ser realmente quem tu és, e também por explanar luz, sorrisos de olhos e lábios por onde caminha. O seu colo diante das barreiras me incentivou! Ao meu pai Jaime que tanto amo, homem íntegro, humilde e simples, que com doçura no olhar, nas palavras e nas ações me ensinou tantas coisas inexplicáveis. A você meu pai, que hoje talvez não consiga perceber o significado, o sentido e a representatividade de algumas coisas, mas que pelas leituras dos nossos imaginários, nossas memórias sempre permanecerão presentes. Pai, você aquece, preenche meu coração e minha vida de amor e de alegria. Desculpem-me meus pais, pela renúncia do tempo que me ausentei para realizar essa pesquisa. Ao meu irmão Everton, por caminhar comigo e dividir as nossas vidas, pelo seu amor, companheirismo, amizade e carinho, pela sua determinação, força, apoio e por sempre estar ao meu lado!

Agradeço à Professora Dra. Luci Pastor Manzoli pela orientação durante essa trajetória do doutorado e pelas aulas e ensinamentos ainda na época da graduação. Pelos conhecimentos precedidos, pela atenção cuidadosa, apoio, cumplicidade e confiança, pelo rigor com o comprometimento da pesquisa. À senhora meu respeito, afeto e gratidão!

Aos meus Professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, por me iniciar nos caminhos da pesquisa, com destaque aos professores Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro (orientador na iniciação científica) e Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira pela acolhida em seu grupo de Orientação Vocacional e Profissional trazendo-me grandes ensinamentos.

À professora Dra. Anete Abramowicz por me apresentar a ciência que investiga os estudos referentes às crianças e infâncias, em 2009, quando fui sua orientanda de especialização na UFSCar.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar com destaque à Profa. Dra. Cristina Yoshie Toyoda, minha orientadora de mestrado pelas contribuições e aprendizagens.

Às Professoras Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo e Dra. Fátima Elisabeth Denari pelas contribuições manifestadas no exame de qualificação, as quais foram de grande importância para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Ao Professor Dr. Carlo Schmidt, Professor Dr. Antônio Celso de Noronha Goyos e a Professora Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini pelas indicações bibliográficas a essa pesquisa, pelas leituras de suas obras científicas e, por constituírem suas investigações na área do TEA.

Às professoras por aceitarem participar da composição dos membros da banca, como titulares e suplentes, pelas preciosas considerações e contribuições a essa pesquisa.

À todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas no Ensino Básico e Educação Especial (GEPEB) liderado pela Professora Luci Pastor Manzoli, pela amizade e parceria, em especial às queridas: Bruna, Gabriela, Nilza, Adriana, Ana Lídia, Rosa e Caio.

À Neusa, Aline Crociari e Juliessa pela amizade e apoio no início do doutorado.

Aos meus avôs maternos e paternos in memoriam, aos avôs por conta do meu marido, que se tornaram meus avôs, aos meus sogros, aos meus cunhados, as minhas primas(os) e tias(os). Enfim, a todos os meus Familiares e Amigos que, de alguma maneira, desprenderam-me do meu olhar atento para o desenvolvimento desta pesquisa a fim de compartilhar momentos de refúgio para eu recuperar as energias distendidas.

À Natália Deimling, Simone e Andreza que se fizeram presentes durante todo o percurso dessa trajetória, que vibravam a cada etapa dessa pesquisa, a vocês por compartilhar comigo as minhas, as suas, as nossas angústias, devaneios e, fantasias que nutrem nossos dias.

À Nathália Amorim, Edi, Flávia, Eliana, Denise e Rayana pela amizade, pela leveza e doçura durante os caminhos da elaboração dessa tese, desde antes do cumprimento dos

créditos até a finalização dessa pesquisa, a vocês, agradeço pelo encontro da e em vida e pelo fortalecimento dos laços, além da FCLAr.

A todos os meus professores, os quais tive desde a mais tenra infância até os caminhos da vida adulta, as memórias da Pré-escola, da minha Infância, adolescência, vocês fizeram parte e constituíram tanto a minha trajetória profissional quanto contribuíram com a minha formação pessoal! Foi por meio de vocês que também aprendi a amar, a respeitar a ciência e a me dedicar cada vez mais ao mundo acadêmico e a docência.

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta participaram deste processo.

A todos os Colegas de Profissão e a todas as Crianças, Jovens e Adultos que passaram por minha mão enquanto Professora/educadora, com cada um de vocês aprendi e aprendo muito a cada dia, sendo que enriquecem meu conhecimento e as particularidades da amplitude educacional, perpassando assim, por todas as facetas do meu descobrir-se enquanto Professora/educadora/pedagoga.

Agradeço ao Vitor e à todas as crianças e pessoas com TEA.

Agradeço aos pesquisadores que compuseram o rol das produções, as quais foram Dissertações e Teses que ampararam como *locus* de análises de dados desta tese.

Aos colegas do curso de Doutorado pela amizade e pelo incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara pela oportunidade e a todas as pessoas nele envolvidas.

Ao apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que tornou possível a realização desta pesquisa.

Aos Brasileiros, que por intermédio do pagamento de impostos propiciaram minha formação educacional sempre em instituição pública e com bolsa de estudos no decorrer da minha vida acadêmica.

*Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
[E que tive me vem]
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.*

(Quando as crianças brincam - Fernando Pessoa, 1933)¹

¹ Disponível em: <https://poesiainfantilblog.wordpress.com/2016/05/05/quando-as-criancas-brincam-fernando-pessoa/>. Acesso em: 06/10/2021.

RESUMO

Esta tese traz uma análise das produções acadêmicas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Objetivou-se mapear as produções acadêmicas referentes às teses e dissertações que abordam o TEA na infância no aspecto educacional, no período de 1996 a 2020, e analisar seus objetivos, referenciais teóricos e resultados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e analítica de abordagem qualitativa de natureza exploratória. A coleta dos dados foi realizada ao acessar o portal eletrônico da biblioteca da Universidade, em estudo, no qual foram encontradas 13 produções, sendo três teses e dez dissertações. Essas produções foram analisadas em 2 eixos centrais, sendo o primeiro, relacionado à caracterização do contexto investigado, no qual são apresentadas as produções e, o segundo em que se realiza a análise das categorias e subcategorias encontradas nessas produções, no que tange aos seus objetivos e aporte teórico conforme o desenvolvimento de cada pesquisa, a saber: Análise do Comportamento Aplicada; Análise do Comportamento, na qual se acopla o Currículo Funcional Natural, PECS e TEACCH e as Abordagens Pedagógicas que se remetem aos referenciais encontrados nas produções. Os resultados apontaram que é preciso voltar os olhares e atenção quanto ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores das classes regulares de ensino em relação ao aluno com TEA, bem como a necessidade que na formação inicial, vivenciada nos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, sejam ofertadas disciplinas que tratem, no sentido de estudar com maior profundidade, características e aportes teóricos sobre o TEA, voltadas, sobretudo à prática pedagógica no contexto escolar da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto aos resultados da análise das Abordagens Científicas, os dados apontaram que dentre as produções analisadas, a abordagem científica mais encontrada foi a que se refere às investigações de cunho experimental radical, que se fundamenta nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), seguida pela abordagem científica que corresponde aos estudos de natureza da Análise do Comportamento, os quais se apresentam com o recorte naturalístico, a saber: Currículo Funcional Natural, PECS e TEACCH. Constatou-se, também, produções que se remetem às abordagens científicas relacionadas à prática pedagógica, designada nessa pesquisa como Abordagem Pedagógica. As contribuições destas produções indicaram a necessidade de maior atenção ao desenvolvimento do repertório verbal das crianças.

Palavras-Chave: transtorno do espectro autista; educação inclusiva; educação especial; estudos da infância e criança; educação escolar.

ABSTRACT

This thesis presents an analysis of the academic productions on Autism Spectrum Disorder (ASD) from the Graduate Program in Special Education at the Federal University of São Carlos - UFSCar. The objective was to map the academic productions referring to theses and dissertations that address ASD in childhood in the educational aspect, from 1996 to 2020, and to analyze their objectives, theoretical references and results. This is a bibliographic and analytical research with a qualitative approach of an exploratory nature. Data collection was performed by accessing the electronic portal of the University library, in which 13 productions were found, three theses and ten dissertations. These productions were analyzed in terms of two central axes, the first being related to the characterization of the investigated context, in which the productions are presented, and the second in which the analysis of the categories and subcategories found in these productions is carried out, referring to their objectives and progress. theoretical according to the development of each research, namely: Applied Behavior Analysis; Behavior Analysis, in which the Natural Functional Curriculum, PECS and TEACCH and Pedagogical Approaches that refer to the references found in the productions are coupled. The results showed that it is necessary to turn the eyes and attention to the improvement of the pedagogical practices of the teachers of the regular teaching classes in relation to the student with ASD, as well as the need that in the initial training experienced in the Pedagogy Courses and other Degrees, be offered disciplines that deal with, in the sense of studying in greater depth, characteristics, theoretical contributions, investigations, on TEA, aimed at pedagogical practice in the school context of education in the Perspective of Inclusive Education. As for the results of the analysis of Scientific Approaches, the data showed that among the analyzed productions, the most common scientific approach was the one referring to investigations of a radical experimental nature, which is based on the principles of Applied Behavior Analysis (ABA), followed by the scientific approach that corresponds to the nature studies of Behavior Analysis, which are presented with a naturalistic approach, namely: Natural Functional Curriculum, PECS and TEACCH. Productions were also observed that refer to scientific approaches related to pedagogical practice, designated in this research as Pedagogical Approach. The contributions of these productions indicated the need for greater attention to the development of children's verbal repertoire.

Keywords: autism spectrum disorder; inclusive education; special education; childhood and child studies; schooling.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Categorias de Análise das Produções	76
------------------	-------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Identificação das Produções	63
Quadro 2	Objetivos principais e Referencial teórico sobre o TEA das produções selecionadas	67
Quadro 3	Caracterização dos Participantes	72
Quadro 4	Abordagens científicas I e II de análise das produções	75
Quadro 5	Abordagem científica III de análise das produções	75
Quadro 6	TEA e Infância: Categorias e subcategorias	76
Quadro 7	Abordagem Científica I: Análise do Comportamento Aplicada	96
Quadro 8	Abordagem Científica II - Análise do Comportamento: TEACCH. PECS. Currículo Funcional	119
Quadro 9	Abordagem Científica III - Abordagens Pedagógicas	134
Quadro 10	Síntese dos resultados das produções	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Quantidade de Teses e Dissertações analisadas	65
-----------------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Associação Americana Psiquiátrica
ABA	Applied Behavior Analysis
ABLA	Assessment of Basic Learning Abilities
ABLLS	Assessment of Basic Language and Learning Skills
ACA	Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Autismo Infantil
AMA	Associação de Amigos do Autista
APA	American Psychiatric Association
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
AVD	Atividades de Vida Diária
AVP	Atividades de Vida Prática
CA	Comunicação Alternativa
CARS	Childhood Autism Rating Scale
CASB	Centro Ann Sullivan do Brasil
CDC	Center of Diseases Control and Prevention
CF	Complexidade de Fala
CID-10	Código Internacional de Doenças 10
CID-11	Código Internacional de Doenças 11
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRA	Reforçamento Diferencial Alternativo
DRI	Reforçamento Diferencial Incompatível
DRO	Reforçamento Diferencial de Outro Comportamento
DSM-V	Manual de Doenças Mentais
EME	Extensão média dos Enunciados
HND	Habilidades narrativo-discursivas
HS	Habilidades sociais
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITD	Instrução com Tentativas Discretas (Discrete Trial Instruction)
LAHMIIEI	Laboratório de Aprendizagem Humana Multimídia Interativa e Ensino

	Informatizado
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTS	Matching-To-Sample
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Ações Unidas
PA	Participantes Alunos
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCS	Picture Communication Symbols
PECS	Picture Exchange Communication System
PM	Participante Mãe
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PP	Professora da sala de aula
ProFAI-TEA	Programa de Formação de Aplicadores e Interlocutores para utilização do PECS-Adaptado em crianças/adolescentes com TEA
QI	Quociente de Inteligência
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SSRS	Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais
SUS	Sistema Único de Saúde
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TGD	Transtorno Global do Desenvolvido
TTD	Treino em Tentativas Discretas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA	19
2 O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA COMO CONDIÇÃO HUMANA	25
2.1 Breve aspecto histórico.....	25
2.1.1 A criança e suas relações com o mundo	28
2.1.2 Criança e infância: breve dimensões que as compõem	32
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/TEA	37
3.1 Percurso histórico	37
3.1.1 Olhares sobre o TEA: diagnóstico e nomenclatura	41
4 SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: ENFOQUE PANORÂMICO	50
4.1 Aportes das Políticas Públicas	50
4.1.1 Alguns estudos na Perspectiva Inclusiva: atenção quanto à formação do professor	54
5 OBJETIVOS	58
6 CAMINHOS METODOLÓGICOS	59
6.1 Fundamentação da Pesquisa	59
6.1.1 Local da Pesquisa	60
6.1.2 Materiais de coleta de dados.....	60
6.1.3 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	61
6.1.4 Procedimentos para coleta de dados	61
6.1.5 Caracterização das produções selecionadas	62
6.1.6 Identificação das Produções	63
6.1.7 Procedimentos de análise dos dados.....	65
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
7.1 Objetivos das produções e Referencial teórico sobre o TEA	67
7.1.1 Caracterização dos participantes das produções.....	71
7.2 Resultados e discussão organizados conforme as categorias de análise das produções	74

7.2.1 Resultados e Discussão das Produções quanto à categoria: Abordagem Científica I - Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	77
7.2.2 Resultados e Discussão das Produções quanto à categoria Abordagem Científica II - Análise do Comportamento	104
7.2.3 Resultados e Discussão das Produções quanto à categoria Abordagem Científica III - Abordagens Pedagógicas	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE	163

1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

A presente tese é decorrente do envolvimento enquanto estudante desde a época da graduação ao vivenciar ainda na disciplina de estágio curricular as relações da professora da classe regular e suas dúvidas ao trabalhar com o aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE) na sala de aula com os demais alunos. Sendo assim, o momento de estágio contribuiu com a formação da pesquisadora para maior atenção ao público da Educação Especial.

Findada graduação, a pesquisadora começou a lecionar na Educação Básica, de modo que trabalhou com alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), na classe regular de ensino, com: Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral, deficiência intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagem, entre outras. Neste sentido, precisou aprofundar em seus estudos na área, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade de ensino oferecido a estes alunos.

Desta maneira, na pesquisa de mestrado atentou-se para a formação do pedagogo, no sentido de averiguar as contribuições do curso de Pedagogia para a área de Educação Especial, tendo em vista verificar como o pedagogo estava sendo formado para atuar na educação básica, uma vez, que a inclusão escolar é um direito de todos, independentemente de seus atributos pessoais e sociais. Investigou-se a matriz curricular de dois cursos de Pedagogia de duas universidades públicas localizadas no interior de São Paulo e aplicou questionários aos graduandos do último ano. Os resultados mostraram que estes graduandos não se sentiam preparados para atuar com os alunos que fogem ao dito padrão da normalidade (REZENDE, 2013).

Diante deste contexto acadêmico e profissional, o que mais chamou a atenção da pesquisadora foram os comportamentos apresentados pelos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e expressos na APA (2014), como: resistência a mudanças de rotina, preferem se manter isolados sem se aproximar com os demais colegas da classe ou da escola, excesso de apego a objetos, dificuldade de manter contato visual, resistência aos contatos físicos, repetição de palavras ou frases, baixo nível de concentração, dificuldades de demonstrar emoções por meio de gestos ou expressões visuais, se mantém ocupado a girar objetos de maneira peculiar, dificuldades de comunicação verbal, dentre outros.

De acordo com o Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Transtorno do Espectro Autista é um termo que engloba um grupo de afecções do neurodesenvolvimento, cujas características envolvem

alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja linguagem verbal e/ou não verbal, da interação social e do comportamento caracteristicamente estereotipados, repetitivos e com gama restrita de interesses. (SECRETARIA DA SAÚDE/SECRETARIA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2013, p.8).

“A sua gravidade está pautada em prejuízos de comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento” (DSM IV p.50) e, segundo a APA (2014), pode se apresentar em um dos 3 níveis classificatórios: leve (nível 1), moderado (nível 2) e grave (nível 3). No nível leve, apresenta pouco interesse nas relações sociais, tentativa de fazer amigos nem sempre bem-sucedida e necessita de suporte. O moderado, é caracterizado por déficits nas interações sociais com resposta mínima a abertura para troca de atividades, demonstra dificuldade para mudar o foco com prejuízos aparentes e necessita de suporte considerável. No nível grave, as interações sociais se apresentam de forma altamente limitadas e possuem extrema dificuldade em situações que envolvem mudanças e aflição ao mudar o foco ou ação. Faz-se a ressalva que nos dias hodiernos esta diferenciação quanto aos níveis e suas designações estão em constantes mudanças.

De acordo com os estudos realizados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) estima-se que há 70 milhões de pessoas com TEA em todo o mundo, sendo 2 milhões somente no Brasil. Estima-se também, que uma em cada 44 crianças apresenta traços do TEA, com prevalência cinco vezes maior em meninos. Segundo o CDC (Center of Diseases Control and Prevention, 2021), existe hoje um caso de autismo a cada 44 crianças de 8 anos. São mais de 300 mil ocorrências apenas no Estado de São Paulo.

A partir da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) passa a ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Neste sentido, surgiram, sobretudo a partir dos anos 2000, publicações dos órgãos governamentais consideradas de leitura fundamental para profissionais, pais e interessados no assunto, que esclarecem sobre as possibilidades de tratamento e cuidados à saúde tais como: “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo” (BRASIL, 2014), o livreto “Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS, (BRASIL, 2013c), Transtorno Invasivo do Desenvolvimento 3^o Milênio, Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias, (CAMARGO JR. et al, 2005), dentre outros.

Sob essa ótica, torna-se importante a observação no dia a dia do professor principalmente, o que atua na educação infantil, bem como olhar para a família dessa criança, isso nos aspectos que perpassam sobre o brincar da criança com TEA, sua forma de se relacionar com os objetos, com as pessoas, com os coleguinhas e o seu desenvolvimento de comunicação e linguagem. Com a colaboração da família e da escola, podem ser fornecidas informações e pistas cruciais para um diagnóstico precoce, pois, a observação direta, é um importante referencial para tal.

Para Bosa (2006, p.28) há uma variedade de serviços disponíveis, “desde aqueles com abordagens individuais realizadas por profissionais intensamente treinados em uma área específica, até aqueles compostos por clínicas multidisciplinares”. Relata a autora que o efeito da aplicabilidade depende do conhecimento, da experiência, da habilidade do profissional ao trabalhar em equipe, com a família, com a criança, lembrando de que “não há evidências de que um tratamento específico seja capaz de curar o autismo e também que tratamentos diferentes podem ter um impacto específico para cada criança”.

Segundo a autora há quatro pontos fundamentais para qualquer tratamento sendo eles: “1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo; 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; 3) diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do cotidiano; e 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo” (idem, ibidem).

Neste sentido, encontramos várias abordagens científicas que trabalham com TEA, tais como: o sistema PECS (Picture Exchange Communication System) que é uma forma alternativa de comunicação, em que a criança é encorajada a utilizar a fala; a Técnica da Comunicação Facilitada que utiliza o apoio físico para mãos, braços ou pulsos visando “auxiliar as crianças a utilizar cartões de comunicação de vários tipos, desta forma melhorando as habilidades de linguagem”; Comunicação Computadorizados visando encorajar a interação; o Programa Educacional TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações o qual “combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem”; a Terapia Comportamental Tradicional, como Applied Behavior Analysis (ABA) - Análise do Comportamento Aplicada, que trabalha com os fundamentos do behaviorismo, como exemplo com reforços dos comportamentos positivos, modificação gradativa do comportamento, entre outros elementos. Ressalta-se que há várias abordagens científicas, métodos e programas que trabalham com crianças/pessoas com TEA, como, por

exemplo, o Programa Son Rise, o Método Denver, entre outros. Porém, a presente tese arrolará sobre as abordagens científicas encontradas nas produções acadêmicas analisadas.

Deste modo, o Professor-Assistente do Departamento de Neurologia - University of Miami Miller School of Medicine, Carlos Gadia, aponta vários tipos de abordagens voltadas para o trato com essas pessoas, tais como: Behavioral Interventions 1. Cognitive Behavior Therapy, 2. Comprehensive Behavioral Treatment for Young Children, 3. Language Training (Production), 4. Modeling, 5. Natural Teaching Strategies, 6. Parent Training, 7. Peer Training Package, 8. Pivotal Response Treatment 9. Schedules, 10. Scripting, 11. Self-Management, 12. Social Skills Training, 13. Story-based Intervention, 14.

Fazendo a tradução para a nossa língua Portuguesa esses tratamentos são: Intervenções Comportamentais, 1. Terapia Cognitiva Comportamental, 2. Tratamento Comportamental Abrangente para Crianças Pequenas, 3. Treinamento de Linguagem (Produção), 4. Modelagem, 5. Estratégias Naturais de Ensino, 6. Treinamento dos Pais, 7. Pacote de Treinamento de Pares, 8. Tratamento de Resposta Pivotal, 9. Cronogramas, 10. Scripting, 11. Autogestão, 12. Treinamento de habilidades sociais, 13. Intervenção baseada em histórias, 14.

Diante do contexto apresentado, o papel do pedagogo na atuação com criança com TEA é imprescindível para o seu desenvolvimento, tendo em vista que necessitam de clareza e precisão nas instruções, e intervenções educativas que considerem suas destrezas e particularidades.

Frente ao exposto a pesquisadora foi à busca do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), visando aprofundar-se no entendimento dessas crianças em sua maneira de ser e conceber o mundo, bem como para se debruçar nas abordagens científicas, e com o intuito conhecer quais trabalhos educacionais seriam considerados mais convenientes para o desenvolvimento educacional das mesmas. Para tanto, lançou o olhar sobre estudos constituídos por pesquisas já elaborados, ou seja, uma pesquisa bibliográfica por ter a convicção de que a levaria a consultar e aprofundar em uma diversidade de referenciais teóricos analisados e publicados sobre o assunto.

Desta maneira, esta tese apresenta as seguintes indagações: O que revelam as teses e dissertações que abordam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) voltadas à infância no aspecto educacional, no período de 1996 a 2020? Quais são os objetivos, os referenciais teóricos, as abordagens científicas utilizadas nessas produções e os resultados alcançados? O que revelam sobre suas contribuições para a educação escolar dos alunos TEA?

Portanto, esta tese tem como objetivo identificar e analisar as produções acadêmicas referentes às teses e dissertações que abordam o TEA na infância no aspecto educacional, no recorte específico do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar no período de 1996 a 2020. Ressalta-se aqui que a opção por esse Programa se deu por ser o pioneiro na modalidade *stricto sensu* na área de Educação Especial, e tem realizado desde longa data a formação de pesquisadores, docentes, e de profissionais voltados para a área de Educação Especial. A partir do site do Programa, os seus fundamentos contemplam “a formação em pesquisa, a internacionalização das ações e seus produtos, a qualidade da produção intelectual e a inserção social.

Pensou-se em delimitar a investigação de estudos a partir do ano de 1996, devido a este ano ser um marco divisor para a educação com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece a Educação Especial como modalidade da educação escolar, a qual definiu no Artigo 58 “a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais”. Ademais, no seu Artigo 59, preconizou que os sistemas de ensino deveriam assegurar para estes estudantes currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Para tanto, esta lei definiu que o poder público é responsável pela efetivação da matrícula na rede regular de ensino e pela oferta de atendimento educacional oferecidos em classes, escolas ou serviços de apoio especializados, sempre que, em razão das condições específicas dos alunos, não fosse possível de serem integrados nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996). Faz-se a ressalva que, além do acesso à matrícula, é necessário que se ofereça uma educação de qualidade a este alunado.

Portanto, a presente tese foi estruturada da seguinte maneira: Na Seção 1, apresenta-se a Introdução e Justificativa, na qual se contextualizam alguns pontos do universo do estudo, bem como a trajetória que originou seu desenvolvimento. A Seção 2 realiza uma breve explanação sobre infância e a criança, com o intuito de contextualizar a importância e necessidade de olhar para a criança com TEA. A Seção 3 apresenta um breve estudo sobre a caracterização do TEA. A seção 4 aborda a perspectiva inclusiva dos olhares sobre o TEA e o Sistema educacional inclusivo. Os Objetivos e os Caminhos metodológicos adotados nesta tese estão descritos nas seções 6 e 7, respectivamente. A apresentação, análise e discussão dos dados compõem a Seção 8. E, por fim apresentam-se algumas considerações sobre o trabalho de pesquisa realizado e as respostas obtidas por meio dos dados coletados e analisados.

Pretende-se, portanto, com a realização desta pesquisa, fomentar o debate sobre a formação de professores para que possam oferecer um trabalho de maior qualidade à esses alunos, por meio das diferentes abordagens científicas utilizadas para a educação dos mesmos.

A seguir delinea-se sobre alguns aportes relativos à concepção de criança e infância, em seu contexto histórico.

2 O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA COMO CONDIÇÃO HUMANA

2.1 Breve aspecto histórico

Esta seção aborda brevemente sobre alguns estudos referentes à história da criança e da infância, para assim, conceber e pensar sobre a criança com TEA na sociedade vigente.

Para dar início a este delineamento ao longo do percurso histórico, o estudo de Áriès (1981) centra-se na constatação da ausência do sentimento de infância na Idade Média, que significa ausência da particularidade da criança. Ademais, essa concepção de definição de infância como uma fase diferente a da fase adulta emerge a análise do novo espaço da criança e da família na sociedade da época.

De acordo com Áriès (1981, p. 65) “[...] a descoberta da infância começou no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. [...]”

Esse sentimento de infância é transferido para todos os espaços que a criança frequenta, inclusive na escola que incita a criança a se reconhecer e saber a sua origem, o seu nome, a sua idade, entre outras coisas, constituindo assim a sua identidade. Áriès (1981, p. 45) afirma que:

restaria sempre uma lacuna para designar a criança durante seus primeiros meses; essa insuficiência não seria sanada antes do século XIX, quando o francês tomou emprestado do inglês a palavra *baby*, que nos séculos XVI e XVII, designava as crianças em idade escolar. [...] daí em diante com o francês *bébé*, a criança bem pequenina recebeu um nome [...].

Desse modo, receber um nome para caracterizar a criança nos primeiros meses de vida, como exemplo bebê ou neném, já se mostra como um reconhecimento para esta época, mas isto não implica em reconhecer e respeitar os direitos das crianças e das fases de infâncias.

Por outro lado, inquieta-se nessa sociedade vigente as concepções sobre o reconhecimento do direito as infâncias, e aos direitos das crianças, as práticas sociais e os processos educativos que desempenham, fundamentalmente relacionado à criança com TEA. Saber se há infância é um fato, e saber respeitar e propiciar os direitos das infâncias e das crianças são outro. É oportuno frisar que há diversas modalidades de infâncias, ou seja, a infância não é algo singular para todas as crianças, pois isso se remete ao contexto, ao meio em que a criança vivencia.

Segundo o citado autor, as crianças eram vistas como adultos, sendo que o traje que usavam era idêntico ao deles, diferenciando-se somente quanto ao tamanho e à condição social. Por conseguinte, não havia a particularização dos trajes.

No século XV houve o início da saída do anonimato da criança por intermédio da imagem do retrato e do puto (terminologia comum à época que designava a criança), sendo assim, a educação jesuítica do século XV apresentou grande influência na construção da moralização da infância, visto que até esse momento não havia nenhuma restrição do adulto para com a criança, pois ela convivia como se ‘fosse’ um adulto em todos os recintos sociais (ÁRIÈS, 1981).

Ademais com a ‘paparicação’ da criança, também se enalteceu um traje específico, pois as crianças das camadas superiores da sociedade dos séculos XVI e XVII começam a receber um traje especial, e assim as crianças se diferenciavam dos adultos, em vista do surgimento dos sentimentos da infância. Germinou também a concepção da graça e da ingenuidade da criança, ao passar a ser uma distração para o adulto e, além disso, expandiu-se a imagem da inocência da criança. E já no século XVII tem-se a representação da criança tanto sozinha, quanto da família em torno dela (ÁRIÈS, 1981).

O referido autor foi um dos pioneiros na investigação histórica da questão da infância e da criança ao desvendar o processo de construção social do conceito da infância. Percebe-se que o sentimento da infância é decorrente de uma construção histórica, sendo que a partir de suas investigações a população começou a desenvolver uma nova ótica de infância e criança, isso na realidade da Idade Média na Europa. Em relação ao sentimento de infância que Áriès versa, pode-se compreender que a infância é uma construção social conforme o contexto em que se insere, isto é segundo as culturas, etnias e épocas, alerta-se que o sentimento de infância se dá quando uma específica sociedade diferencia a criança do adulto. Pontua-se aqui, a necessidade de olhar a criança com TEA e a sua infância e assim respeitá-las na sua magnitude.

Kuhlmann Jr. (1998) que trabalha com as ideias de Áriès, mas complementa alguns fatores muito pertinentes nessa vertente, sendo que o autor ao estudar a criança no contexto brasileiro, salienta que:

pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. KUHLMANN JR (1998 p. 32).

Para o autor, a educação engendra um caráter assistencialista, entretanto, mesmo assim, havia processos educativos estabelecidos com as crianças, pontuando que o contexto brasileiro da história da criança e da infância é anterior ao contexto europeu evidenciado por Áriès, a partir do sentimento de infância.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais e muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

Pode-se dizer que os referidos autores foram de grande importância na investigação histórica da infância e da criança, ao desvendar o processo de construção social do conceito da infância.

Esse contexto remete à mulher, mais especificamente, a figura materna que passou por evolução histórica de domesticidade, de subjugação ao homem, restrita ao meio caseiro e aos cuidados dos filhos, vista erroneamente como sexo frágil, até a conquista social, realização profissional, liberdade amorosa e também exercendo a função de mãe, envolvendo nessa relação mãe e filho os aspectos sociológicos, fisiológicos e afetivos que variam de cultura para cultura.

Pautada em estudos sobre a maternidade (Vinhas, 2009 p.7), pontua que a “maternidade deve ser vista como uma construção social a partir do laço de união entre mãe e filho e como toda construção social, depende do contexto, valores e crenças.” Continua apontando que “pode variar de acordo com a representação social que se tem acerca dela e a condição socioeconômica que se tem para exercê-la”.

Badinter (1985) versa que o amor materno não é inato, mas aflorado ao longo dos dias de vivência junto ao filho; o amor vai gradualmente sendo desenvolvido. Assim, a autora contribuiu para a superação da concepção de que a mulher comum é aquele que almeja ser mãe e ama o seu filho desde a sua concepção. Ela pontua que o amor materno é fruto de uma construção social e desse modo é um amor conquistado, sendo assim, a mulher comum pode não ser mãe, e ressalta que não são todas as mulheres mães que apresentam uma exacerbada conduta em se ocupar com o filho.

Assinala-se aqui a atenção às mães de crianças com TEA e sua bravura na luta pelos direitos e conquistas de seus filhos, tanto em âmbito legal, por meio de normativas públicas, quanto aos aspectos que se remetem ao desenvolvimento integral de seu filho. É notório também que se observa na sociedade vigente, que muitas dessas mulheres tendem a se afastar

de suas carreiras profissionais para se dedicarem ao tratamento dos filhos e, assim geralmente ficam a mercê de recursos financeiros provenientes de outras pessoas para o seu sustento e bem como de seu filho, o que implica em uma situação peculiar diante dos aspectos que envolvem sua posição diante de várias áreas que envolvem a sua vivência e a de seu filho.

Neste sentido, em linhas gerais, compreende-se que realizou uma breve explanação teórica sobre a especificidade da história das crianças e das infâncias e o papel histórico da mulher, em destaque articulou-se com o olhar para a criança com TEA e a sua mãe.

2.1.1 A criança e suas relações com o mundo

Segundo Kramer (1997) há a necessidade de estudos e pesquisas que se aprofundem no conhecimento da criança brasileira. As crianças são seres sociais e as condições sociais em que vivem são os principais fatores de diversidade dentro do grupo geracional.

As crianças são pessoas e tem a sua especificidade biopsicológica, sendo que ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e isso altera a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Para tanto, ao compreender que as crianças são seres sociais, entende-se também que elas se distribuem pelos diversos modos de estratificação social, como: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do mundo em que residem, desse modo, os vários espaços estruturais diferenciam intensamente as crianças (SARMENTO, 2005).

A despeito disso, tendo como base que as crianças se relacionam em diferentes espaços estruturais, Sarmiento (2005) ressalta que as crianças são competentes e apresentam a capacidade de formularem suas próprias interpretações da sociedade, dos outros e de si próprio, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de realizar essas interpretações de maneira distinta e de utilizar isso para lidar com tudo que as rodeia.

De acordo com Abramowicz e Moruzzi (2010), a criança, assim como a infância, precisa ser entendida a partir do contexto em que vivem e desse modo, para se compreender o que é a criança e conseqüentemente sua infância, é necessário localizá-la em um determinado tempo e espaço, e isso incidi na compreensão que nem a criança e nem a infância são categorias universais e únicas.

Sirota (2001) e Sarmiento (2005) consideram a criança como ator social, o segundo autor pontua que ao discorrer sobre crianças, não se considera apenas as gerações mais novas, entretanto é necessário considerar a sociedade na sua multiplicidade, remetendo assim onde as

crianças nascem, se constituem como sujeitos na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos, isso ao se afirmar como atores sociais.

Para Soares (2006) nos últimos anos foram registrados significativos investimentos para a investigação com crianças, as quais transcorrem de um movimento de reconceptualização da infância que se iniciou na década de 1980 com alguns sociólogos da infância, que defendiam entre vários aspectos, a necessidade de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo social com direitos, e bem como enfatizando a necessidade de considerar novas maneiras de investigação com crianças. Assim, pensar nas crianças, pensar na infância, remete-se também ao pensar em um grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos.

Neste contexto, ao considerar as crianças como atores ou parceiros de investigação, e a infância como objeto de investigação por seus próprios direitos, e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais sobre a criança, com a finalidade de que lhe seja restabelecida a voz e a visibilidade enquanto atores sociais. Essas são condutas essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que incide mais um processo de construção da cidadania da infância. E na relação de investigação é preciso ter uma atitude de equidade no desenvolvimento de qualquer processo de investigação, de modo a integrar todos os aspectos que vão diferenciando os diferentes atores que nele participam (SOARES, 2006).

Desse modo, essa tese analisou o cenário das produções referentes às teses e dissertações do PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que abordam a criança com TEA, mais precisamente a infância no aspecto educacional, considerando o período de 1996 a 2020. Visou apurar nessas produções acadêmicas oriundas do *strictu sensu* como estava sendo realizado com as crianças com TEA o trabalho acerca do desenvolvimento da linguagem, da escrita, da nomeação, dos repertórios verbais, e como era efetuado o aprimoramento de ensino para professores, e também o ensino colaborativo.

Diante dos resultados encontrados nas produções e em decorrência do recorte proposto nesta tese, não foi possível fazer uma análise minuciosa de como a criança com TEA é vista em tais pesquisas, especificamente quanto à atenção aos indícios que se estabelecem o direito a voz dessas crianças, como se encontram em seus mundos sociais e culturais, visto que esses por muitas vezes podem ser entendidos como essas crianças se expressam nos seus mais diversos modos de se comunicar.

Quanto aos seus mundos sociais e culturais e as circunstâncias que os engendram, Dahlberg; Moss, e Pence (2003) apontam que a criança pequena é compreendida e

reconhecida como sendo parte da sociedade, e é um membro da sociedade. A criança não existe apenas no lar da família, mas também no mundo². E isto a constitui como cidadão, com seus direitos e deveres. Com isso, denota-se que a criança não somente a com TEA está incluída, pois, estas também vivem em relacionamento ativo com essa sociedade.

Sendo assim, a criança com TEA está inserida no mundo como ele é atualmente e, incorpora o mundo, é influenciada por ele e o influencia construindo significados a partir dele.

Abramowicz e Moruzzi (2010, p. 9) consideram a criança como sujeito, cidadã e “portadora de direitos, são vitórias de todos os fóruns e dos movimentos sociais, principalmente do movimento das mulheres que historicamente lutam pelos direitos das crianças pequenas”.

Dahlberg; Moss, e Pence (2003) pontuam que as crianças possuem um lugar reconhecido e independente na sociedade, sendo que têm seus próprios direitos tanto como seres humanos individuais quanto membros plenos da sociedade.

Oliveira e Tebet (2010) enfatizam que as crianças devem ser entendidas como atores ou sujeitos sociais que interagem com o mundo, com as coisas que engendram dele, como as palavras, com a arte, entre outras. E, por conseguinte, produzem culturas a partir da sua singularidade e na relação com o adulto, e com o exterior. A criança produz um determinado tipo de cultura na relação com seus pares e com o meio, e isso possibilita a construção simbólica de um conjunto de saberes do mundo que a rodeia e que possui uma especificidade que a diferencia do adulto. No caso da criança com TEA, torna-se necessário compreender e respeitar como ela se expressa e se relaciona nos diferentes espaços sociais, no sentido de como se relaciona com o mundo a sua volta, e paralelamente, como isso se dá no contexto escolar que vivencia, como ela enxerga e concebe o que está a sua volta e, se há o respeito, o olhar e o direito dela ser e de se expressar nesses diferentes espaços.

Assim, para Oliveira e Tebet (2010) a criança arquiteta e ressignifica seu contexto e as informações recebidas pelos adultos mediante as produções simbólicas do brincar e do desenho, e compreende-se que as produções simbólicas são os modos das crianças atribuírem sentidos e significados às coisas, sendo que é a partir das vivências das crianças por meio do brincar, desenhar, inventar, construir que elas simbolizam e vão construindo sentidos próprios ao mundo em que vivem. E ao enaltecer isso, enfatiza-se que a cultura da infância não deve ser pensada no singular, em virtude da realidade de culturas da infância, frisando assim o plural, já que são múltiplas as possibilidades de sentidos que podem ser atribuídos ao mundo,

² Pontua-se aqui o papel da escola enquanto instituição em que geralmente a criança vivencia e experiencia várias descobertas e aprendizagens e permanece nesta por um longo período durante os dias.

que implica considerar a criança como sujeito social que participa de sua própria socialização, e bem como da transformação da sociedade.

Para Dahlberg; Moss, e Pence (2003) há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída pelos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser. Consideram, ainda, que a criança existe por meio das suas relações com os outros, e continuamente em um contexto particular.

Oliveira e Tebet (2010) salientam que a partir da sociologia da infância compreende-se a infância como uma categoria que é construída socialmente e culturalmente em contextos específicos, e as crianças são vistas como atores sociais que integram essa categoria. E dando continuidade a essa concepção, a criança tem condições de interpretar e de dar novos sentidos às relações que vivenciam com o mundo, com as outras crianças e com os adultos.

As autoras (2010) relatam que ao reconhecer a capacidade das crianças de interpretar e atribuir novos sentidos às relações que vivenciam com o mundo, isso desencadeia o fato de reconhecer também a capacidade simbólica e a possibilidade das crianças constituírem representações e crenças em sistemas organizados, os quais podem denominar como culturas. Contudo, mesmo que as crianças possam produzir culturas, no olhar sociológico e antropológico, é preciso compreender que elas não produzem cultura em um espaço social vazio. Desse modo, é necessário relevar e considerar as condições sociais em que vivem e como elas produzem um sentido para o que fazem e com quem elas interagem nos seus contextos.

Continuam ainda as autoras (2010) afirmando que é preciso compreender as crianças como produtoras de culturas, isso como intuito de romper com as velhas representações hegemônicas, e com os velhos modelos de instituições e de infâncias. Sendo assim, ao observar o tempo, o espaço, as formas de socialização, o tempo de escolarização, os tipos de brincadeiras, gostos, maneiras de se vestir, e finalmente, as maneiras de ser e estar no mundo nota-se que as crianças se distinguem umas das outras. A criança é o ator social, o ser real que ocupa o espaço social designado infância e bem como produz culturas específicas para significar e dar sentido e entendimento da sua realidade, e isso a diferencia do adulto. Essas culturas infantis, a partir do momento em que consideram a variedade de contextos que as crianças se inserem da mesma forma que o conceito de infâncias, devem ser valorizadas e entendidas como uma inflexão singular realizada pela criança na sua relação com as coisas e com o mundo.

Conforme pontuam Dahlberg; Moss, e Pence (2003) as crianças são atores sociais, e participam da construção de suas próprias vidas, mas também da vida daqueles que as cercam

e das sociedades em que habitam, isso de modo a contribuir para a aprendizagem de seu meio, uma vez que as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de forma a serem consideradas com seriedade, e têm que se ajustar a um alto grau de complexidade e diversidade. Assim como a contínuas mudanças, pois as crianças contribuem para os recursos e para a produção social. Desta maneira a criança pequena emerge como co-construtor, desde o princípio da sua vida, do seu conhecimento, da cultura e da sua própria identidade.

Segundo Breganholi (2003) ser criança é muito mais do que simplesmente o traje e as brincadeiras, sendo que perpassa uma noção que se desenvolve e adquire importância dentro de condições específicas na história ocidental, e essa construção tem as suas razões relacionadas às condições concretas de existência nos diferentes segmentos sociais. Destaca-se que o modo como a criança começa a ser notada pelo adulto, isso advém de uma lógica própria de um segmento social, o burguês, cujas condições materiais engendraram essa organização social e as diferenças de concepções sobre infância e família.

Sirota (2001) profere sobre a necessidade de acabar com a ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social. E também versa sobre a demanda de compreender que a infância tem traços específicos, sendo que a infância é um meio social para a criança, e assim ter a ótica da criança como ator social, pois a criança tem que se tornar ela mesma, e possuir meio para isso. De tal modo que considere a criança como uma construção social, que deve ser considerada como ator em sentido pleno, frisando que a criança é ao mesmo tempo produto e produtora dos processos sociais.

Para Sirotta (2001) as políticas públicas referentes à infância tendem a mostrar a criança como ator em sentido pleno, como sendo usuário das ofertas que lhe são feitas, isso ao articular a criança e seu grupo de pares, que são os atores principais da ponderação de sentido, atuando como mediadores culturais ou políticos.

De acordo com a autora (2001) a obra pioneira de Áries abriu caminho para se pensar a criança e a infância ao compreender a criança na sua particularidade. Essa autora lembra que a causa das crianças incide uma grande bandeira, isso de modo a contribuir para a organização e composição da sociedade. É preciso considerar as crianças em um momento intermediário, que permite saber um pouco como se constroem os valores em uma sociedade infantil dentro de um específico contexto.

2.1.2 Criança e infância: breve dimensões que as compõem

O imaginário infantil constitui como uma das mais estudadas características específicas de relação das crianças com o mundo. O imaginário infantil é intrínseco ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança, no entanto, isso ocorre no contexto social e cultural que oferece e propicia as circunstâncias e possibilidades para esse processo. Ressalta-se que as conjecturas sociais e culturais são heterogêneas, e acontecem diante uma condição infantil comum, como exemplo o fato de crianças em uma geração carente de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento, e que está sob o controle da geração adulta, sendo assim, a condição comum da infância tem a sua dimensão e grandeza nas culturas da infância, não em todo o olhar adulto. Destaca-se que o imaginário infantil é um elemento de conhecimento, e não erro, um traço de imaturidade ou uma incapacidade (SARMENTO, 2002).

Para Sarmiento (2005), a infância é independente das crianças, pois essas são os atores sociais concretos que em cada período integram a categoria geracional, por decorrência da variação da faixa etária desses atores e ressalta que a geração está continuamente a ser preenchida, estabelecida e ‘esvaziada’ dos seus elementos constitutivos concretos, ou seja, dos elementos que a compõem que a engendram.

Aponta o autor (2005) que a infância é historicamente construída, a partir de um processo extenso, o qual lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu espaço na sociedade. Esse processo não se esgotou, mesmo sendo tenso e internamente contraditório. Tal processo é ininterruptamente atualizado na sua prática social, isso a partir das interações entre crianças e adultos. As alterações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados compõem parte do processo, e bem como os diferentes grupos de faixa etária e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos também constituem esse processo.

De acordo com Kramer (1997) pesquisar a infância nessa ótica significa pesquisar a própria condição humana, mais especificamente a história do homem.

Sarmiento (2005) pontua que a geração da infância vive um processo contínuo de mudança, isso não se deve exclusivamente pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas em virtude da decorrência combinada das ações internas e externas, e dos fatores que a engendram e das dimensões de que se compõe. A infância está imbricada na sua natureza sociológica, ou seja, o que não significa se constituir como agregação de seres singulares, a infância corresponde com a constituição de um grupo com um estatuto social diferenciado. A

construção moderna da infância relacionou-se com um trabalho de separação do mundo dos adultos.

Para Sarmiento (2005) a partir de sua leitura em (Corsaro & Eder, 1990) as culturas da infância estão relacionadas com um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças elaboram e compartilham na interação com os seus pares. Essas atividades e formas culturais não passam a existir de modo espontâneo, sendo que essas formas culturais constituem-se no recíproco reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças, e também se elaboram das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações.

Segundo Soares (2006, p. 30) considerar a alteridade da infância, compreende “considerar o conjunto de aspectos que a distinguem do outro adulto, implica, portanto considerar o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo.”

Para tanto, pontua-se que a criança com TEA é um ser único e não cabe olhá-la sobre o viés mensurador de igualdade de padrões, condutas, normalidades e estigmas.

Como apontam Dahlberg; Moss, e Pence (2003) a infância é compreendida não como um estágio preparatório ou secundário, mas sim como um elemento componente da estrutura da sociedade, e como, uma instituição social, significativa em seu próprio direito como um estágio do percurso da vida, assim não sendo nem mais nem menos importante do que as outras fases da vida.

Kohan (2008) enfatiza que é preciso pensar a infância a partir do que ela tem e apresenta, e não recomenda pensar a infância a partir do que lhe falta, assim para a infância é preciso estabelecer a ótica como presença, como afirmação e como força, e não como ausência, como negação, como incapacidade. E destaca que o ser humano não pode renunciar e abandonar a infância. Para tanto, está deve ser compreendida mais como condição, como dimensão do que simplesmente como fase ou etapa. Para tal concepção a infância tem estreita relação com a experiência, com o acontecimento, com a ruptura da história, com a revolução, com a resistência e com a criação.

Argumenta ainda o autor que a amizade é um precursor para o pensamento infantil, isso em virtude do fato que a aprendizagem assegura que a amizade está no início do pensamento, pois a infância está imbricada com a amizade. Ao remeter ao pensamento que se instaura a partir da amizade, compreende-se que não há pensamento novo, infantil, sem amizade. Por conseguinte, a amizade é uma espécie de início, de infância, um inacabado início para o pensar. Para o autor (2008, p.59) “a infância fala uma língua que não se escuta.

A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa”.

Ao se ponderar sobre as crianças com TEA, nota-se a clareza deste pensamento evidenciada nas condutas e nas relações que se observa das crianças em si, sejam elas crianças com TEA com crianças com TEA, ou crianças típicas com crianças com TEA.

Segundo Sarmiento (2002, pg. 5) “é no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”.

Para Qvortrup (2010) é pertinente perceber a infância em termos estruturais, visto que a mesma, não tem um começo e um fim específico, e não se recomenda que seja compreendida de modo periódico. Mas, sobretudo, como uma categoria permanente a qualquer estrutura geracional. Segundo o autor, as duas noções de infância não se contradizem, uma enquanto um período e a outra enquanto categoria permanente, e sim, convivem lado a lado, no entanto os significados de ambas são bem distintos.

Assinala ainda o autor que em qualquer fase, a infância é a implicação de fortes relações entre os parâmetros prevaletentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais. Nesse sentido, a infância, enquanto espaço social no qual as crianças vivem se modifica continuamente, do mesmo modo que na idade adulta e na velhice, há transformações que não podem ocultar a contínua existência e realidade da infância enquanto categoria estrutural que, por conseguinte, não é transitória e não é um período, ela tem permanência. Cabe destacar que o desenvolvimento histórico da infância não se esgota com a sua categoria, e a variabilidade cultural da infância na atual sociedade testemunha a favor da sua presença universal.

Argumenta ainda o autor, que a infância se altera ao longo da história ao mesmo tempo em que permanece enquanto categoria assegura-se que há uma mudança e continuidade. Ressalta-se que os parâmetros da infância apresentam seus valores modificados frequentemente, e por sua vez no ponto de vista interno, mas, em ritmos e velocidades variadas. Por um lado, a infância é vista enquanto um período e uma fase transitória para que cada criança se torne um adulto, por outro, também é compreendida como categoria estrutural. É oportuno lembrar-se que a infância jamais pode se transformar em algo diferente e menos ainda em idade adulta. Contudo, é extremamente significativo discorrer sobre a transição de infância de um período para outro.

Desse modo, não faz sentido assegurar que a infância não é parte integrante da sociedade, em contrapartida, não seria possível imaginar um adulto sem a existência da

infância, assim como a idade adulta e a velhice também devem existir enquanto categorias geracionais. Para o autor, (2010, p. 8) “a infância, em termos estruturais, assume formas diferentes como resultado das transformações sociais”.

Nesse sentido, procurou conhecer um pouco o cenário das produções acadêmicas referentes ao TEA, e assim germinaram-se as buscas pelas produções referentes às teses e dissertações relacionadas ao autismo. A trajetória do exercício docente da pesquisadora na área da Educação Infantil, concomitantemente arraigada na Educação Inclusiva e seus caminhos adentro das investigações acadêmicas possibilitaram o aprimoramento e o desenvolvimento da atenção para olhar para as crianças com TEA.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/TEA

3.1 Percurso histórico

A terminologia *autismo* foi citada, em 1943, pela primeira vez na literatura científica pelo psiquiatra infantil norte-americano Leo Kanner, a partir do relato de características comportamentais de onze crianças. Essas chamaram atenção de Kanner por não se mostrarem capazes de se relacionar com outras pessoas, por apresentarem uma linguagem pouco comunicativa (se desenvolvida, com manifestações de verborragia ou de um discurso marcado por clichês, sem uma “conversa”) e por uma preocupação obsessiva pelo imutável (*sameness*), além de apresentarem movimentos repetitivos, como tiques e balanços, problemas de equilíbrio e coordenação e reações sensoriais intensificadas em contraste com outras aparentemente mínimas ou ausentes, como a dor (SACKS, 1995; BOSA; CALLIAS, 2000).

Em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger descreveu casos similares às crianças de Kanner em relação às dificuldades de comunicação social, porém esses sujeitos aparentavam, a seu ver, melhor prognóstico, pois, a inteligência não se demonstrava comprometida (SACKS, 1995; BOSA, 2002; GADIA, TUCHMAN, ROTTA, 2004).

Segundo Schmidt (2018, p. 11):

Há mais de sete décadas o autismo foi descrito a partir das alterações no desenvolvimento infantil, em especial no desenvolvimento social. Na década de 1980, foram propostos os primeiros critérios para esse diagnóstico nos manuais de classificação, que foram sendo aprimorados e complementados com base em pesquisas até o atual DSM-5.

Conforme Gadia, Tuchman e Rotta (2004), somente em 1987 a terceira versão do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) instituiu critérios específicos para diagnosticar o autismo sob o termo transtorno invasivo (ou global) do desenvolvimento. Já o DSM - IV, publicado em 1994, avançou na pormenorização dos critérios diagnósticos do transtorno, que aparece caracterizado por defasagens em três áreas: interação social, comunicação e padrões de comportamento.

Essa versão de 1994 evidencia os avanços nos estudos e esforços da psicologia cognitiva para compreender a essência do transtorno. As três áreas mencionadas expressam a “tríade de Wing”, como refere Sacks (1995), isto é, as três áreas descritas pela pesquisadora Lorna Wing como fundamentais para identificação e caracterização do autismo.

Kanner e Asperger trataram o autismo clinicamente, fazendo descrições com tamanha riqueza e precisão que mesmo hoje, cinquenta anos depois, é difícil superá-los. Mas foi apenas nos anos 70 que Beate Hermelin e Neil O'Connor e seus colegas em Londres, formados na nova disciplina psicologia cognitiva, dedicaram-se à estrutura mental do autismo de uma maneira mais sistemática. Seu trabalho (e o de Lorna Wing em particular) sugere que existe um problema essencial, uma tríade consistente de deficiências em todos os indivíduos autistas: deterioração da interação social com os outros, da comunicação verbal e não verbal e das atividades lúdicas e imaginativas (SACKS, 1995, p. 254).

Essas tentativas de caracterização, ainda que importantes para encaminhamentos mais precisos, apresentam controvérsias geradas pelo avanço das pesquisas científicas e pelos dados reais das “exceções à regra”, isto é, de pessoas com autismo (alguns diagnosticados como “severos”, termo utilizado naquela época) que começaram a expressar o que supostamente seria impossível, como exemplo, manifestar escrita autobiográfica e descritiva dos próprios sentimentos, inclusive de como se sentiam em relação às demais pessoas. Foi o que ocorreu com Temple Grandin, que publicou sua autobiografia em 1986, Donna Williams, que publicou a sua em 1992 (WILLIAMS, 2015), Tito Mukhopadhyay, que escreveu sobre “suas personalidades”, como ele mesmo definiu (MUKERJEE, 2004), e Carly Fleischmann, que utilizaria o computador para autoexpressão (HISTÓRIA DE CARLY, 2011).

Para Schwartzman (2011, p.37), as pesquisas sobre o TEA têm aumentado, e a partir da descrição feita por Kanner “[...] até os dias de hoje, a plethora de trabalhos, livros, congressos e eventos dedicados à discussão deste tema já é indicativa do interesse que o autismo desperta, e das controvérsias que cercam este conjunto de condições”.

Em maio de 2013 foi publicado o DSM-5 (APA, 2014). Neste foi empregada a denominação Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) - em inglês: Autism Spectrum Disorder (ASD) - para abranger o autismo clássico e os demais transtornos do desenvolvimento que apareciam como distintos no DSM-IV.

Para Schmidt (2018, p. 11):

as características do autismo podem se apresentar desde formas leves, e quase imperceptíveis para quem não conhece a síndrome, até quadros graves, acompanhados por dificuldades importantes. Desse ponto de vista, a separação entre subcategorias – Asperger e Autismo – parece não ser o melhor modo de compreender o autismo. Por essa razão, entre outras, o autismo passa a ser entendido atualmente a partir de um espectro, os Transtornos do Espectro Autista.

Desaparece, com isso, a denominação Asperger como especificidade. Assim o TEA abarca transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo de Kanner, autismo

de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA), por meio do Grupo de Trabalho em Neurodesenvolvimento, justificou as alterações pela dificuldade de diagnosticar os então subtipos de transtornos do desenvolvimento de forma consistente, já que eles apareciam como um *continuum* a partir de um conjunto de semelhanças. Assim então, preferiu-se, ampliar o espectro do autismo enquanto quadro geral característico, como um leque, e dele depreender gradientes – do leve ao severo, o que varia de pessoa para pessoa. Entre as características estão: não conseguir “ler” as interações não-verbais, ter dificuldade em construir amizades de forma comum para a idade, dependência excessiva de rotinas e alta sensibilidade a mudanças do ambiente. Algumas pessoas podem manter foco intenso em determinadas coisas/itens “inapropriados” (APA, 2014).

Há algumas décadas tem-se buscado a formulação de protocolos que orientem a identificação de pormenores em diversos aspectos do comportamento e da rotina característicos de pessoas com autismo. A *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), publicada por Eric Schopler nos Estados Unidos em 1980, é uma das mais referendadas mundialmente e avalia relações pessoais, imitação, resposta emocional, uso corporal, uso de objetos, resposta a mudanças, resposta visual, resposta auditiva, resposta e uso do paladar, medo e nervosismo, comunicação verbal e não verbal, nível de atividade e nível e consistência da resposta intelectual. Segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. 86) a *Childhood Autism Rating Scale* (CARS),

consiste em uma entrevista estruturada de 15 itens (podendo ser aplicada em 30-45 minutos) com os pais ou responsáveis de uma criança autista maior de 2 anos de idade. A cada um dos 15 itens, aplica-se uma escala de sete pontos, o que permite classificar formas leves/moderadas ou severas de autismo.

Quanto à realidade brasileira, Schmidt (2012) pondera que ainda há escassez de questionários, protocolos ou instrumentos de avaliação validados.

No Brasil, foi a partir da dissertação de Pereira (2007) que se teve a validação das descrições acima, as quais foram sintetizadas como a versão em português da CARS. Em 2008, as pesquisadoras Isabelle Rapin e Sylvie Goldman, do *Albert Einstein College of Medicine*, Estados Unidos, publicaram no *Jornal de Pediatria* (RS) um artigo que corrobora a versão brasileira (RAPIN; GOLDMAN, 2008).

Santos e Santos (2012) abordaram em seus estudos as representações sociais implicadas na ideia de senso comum dos professores acerca dos indivíduos diagnosticados com autismo infantil, os quais constroem concepções variadas sobre o transtorno com diferentes repertórios desde a psicanálise até a neurociência. Mesmo os autores concebendo o princípio das dinâmicas sociais, entende-se que tal fenômeno constitui uma educação multifacetada e instável, sobretudo por muitos dos educadores não terem conhecimento na área, como pontua os autores.

Lampreia (2013), em seu artigo aborda a regressão do desenvolvimento do TEA, afirmando que o tema tem crescido nos últimos anos, trazendo evidências acerca da linguagem e dos problemas sociocomunicativos em que:

a perda da fala tem sido usada como indicador de regressão por ser a perda mais frequentemente relatada. Contudo, estudos recentes têm mostrado que muitas crianças com perda de fala também apresentam perdas em habilidades de interação social ou apresentam habilidades sociais atípicas antes da perda da fala (LAMPREIA, 2013, p.576).

No âmbito educacional, a declaração da autora levanta alguns indícios que chamam a atenção quando expõe que um sujeito pode demonstrar regressões, acarretando interpretações controversas, como vimos na pesquisa de Santos e Santos (2012), que implica em “impossibilidades” de apresentar avanços no seu desenvolvimento, ou até mesmo quando suscita “em termos de comportamentos sociais, por exemplo, a criança pode sorrir nos primeiros meses de vida e deixar de fazê-lo. Mas é possível que o sorriso nunca tenha sido social, ou seja, responsivo” (LAMPREIA, 2013, p.584). Cabe pontuar aqui que não são todas as crianças com autismo que apresentam esses indícios de regressões. Enfatiza-se que cada criança é única e apresenta a sua especificidade peculiar, conforme a sua natureza e o seu desenvolvimento durante o percurso da sua trajetória de vida.

Em março de 2012 foi disponibilizado a Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013b), que orienta os sistemas de ensino para assegurar a efetivação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual em seu segundo parágrafo “§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012), (grifo nosso).

Esta Lei nº 12.764/2012 apresenta aspectos relacionados aos direitos da pessoa com TEA, incluindo os que se referem ao atendimento escolar. Neste contexto, os quais se

reportam as classificações, e de acordo com Vasques e Benincasa (2013, p. s/n) quanto ao acesso à escolarização, a permanência, a formação do professor, os autores pontuam que:

se o acesso à escolarização é significativo, pouco diz da permanência. O texto político estabelece contornos de uma realidade cuja qualidade se joga na arena das disputas, resistências e embates. A letra da lei não circunscreve completamente as possibilidades do acontecimento. Como letra, implica leitura. E como leitura implica – por mais que queira varrer o equívoco de seu enunciado – abertura aos sentidos. (VASQUES, BENINCASA, 2013, p. s/n)

Brande e Zanfelice (2012), abordam que o processo de aprendizado não corresponde apenas aos alunos, mas aos professores diante dos alunos com TEA, frente a momentos de inquietações e na construção de novos saberes.

3.1.1 Olhares sobre o TEA: diagnóstico e nomenclatura

O TEA é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, especificamente referentes à medicina, à educação e à psicologia, as quais investigam as especificidades que giram em torno do transtorno e a procura por respostas (GOMES, 2007; LAZZERI, 2010; SCHWARTZMAN, 2011; CUNHA, 2013; DONVAN; ZUCKER, 2017).

Dentre os campos que se debruçam nas pesquisas sobre o TEA, aborda-se aqui o educacional e o da saúde mental.

No curso da história observam-se mudanças em suas denominações e definições sobre o autismo. Diversas concepções sobre as origens e características do TEA são expressas e problematizadas em vários estudos, alguns destes evidenciam as especificidades relacionadas particularmente ao transtorno. Assim sendo, o espectro presente no TEA e seus dissonantes traços exibem diferentes visões sobre quem seria a pessoa que tem o transtorno, tendo em vista a amplitude de heterogeneidades entre essas pessoas.

Há vários olhares que compõem a compreensão das concepções do TEA, as quais se relacionam com os diferentes conhecimentos que perpassam a natureza da pessoa com TEA, “não há consenso, mesmo dentro de uma mesma cultura, sobre o que é exatamente o autismo ou como ele deve ser tratado” (GRINKER, 2010, p.12). Assim, frisa-se que cada pessoa com autismo é um ser único, plural, diferente do outro, e com suas próprias características. Portanto, é preciso conceber a ela a sua individualidade, pois pode apresentar características diferentes daquelas que estão no espectro.

Pontua-se que o campo médico foi o pioneiro a caracterizar e a conceituar sobre o que consistia o TEA, fundamentalmente a área da psicanálise. Simultaneamente a esta concepção teve-se o debruçamento quanto aos conhecimentos psicopedagógicos/psicoeducacionais, os quais desencadearam os movimentos no âmbito da psicologia e na área de desenvolvimento humano, que se dedicaram para promover atuações que fortalecessem as particularidades da interação social e do desenvolvimento educacional dessas pessoas (SCHMIDT, 2018).

Por outro lado, as investigações sobre como a educação contribuiu para o desenvolvimento social e intelectual dessas pessoas foi de grande importância, principalmente, ao conceber a relevância dos movimentos sociais e a busca por direitos sociais advindos das ações dos pais e responsáveis pelas mesmas. Tais movimentos explanam e retratam pela luta da abordagem social da deficiência, na qual as pessoas com TEA necessitam ser respeitadas em todas as dimensões, potencialidades e particularidades.

No campo médico o TEA é nomeado como um transtorno mental, e há mais de 30 anos é classificado por intermédio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM (APA, 2014; BRASIL, 2015).

A APA (2014) elucida o transtorno mental por meio de objetivos clínicos, saúde pública e pesquisas, apontando os “transtornos mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares”, os quais são frequentemente atualizados devidos aos estudos na área (p.14):

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes (APA, 2014, p.20).

Para Schwartzman (2011) e Brasil (2015) o TEA caracteriza-se como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, devido a sua incidência começar na primeira infância. As áreas da saúde mental e da Educação Especial são responsáveis por atender as pessoas classificadas com TEA.

Kanner e Asperger, foram os médicos precursores dos estudos que assinalaram a definição sobre TEA, a qual foi oriunda de várias nomenclaturas. Segundo Grinker (2010) Kanner enunciou seus conhecimentos e descobertas aos profissionais da área da saúde mental e estabeleceu o autismo como uma síndrome. O conceito de autismo elaborado inicialmente

por Kanner em seus estudos (KANNER, 1943/1997) se relaciona com o conjunto de características referentes ao TEA na sociedade vigente.

A literatura da área assinala que o psiquiatra e pesquisador austríaco Asperger, estudava também no mesmo momento histórico a ocorrência dessa síndrome, apresentando as mesmas inquietudes, em localidades distintas e que não existia a comunicação entre ambos estudiosos (RIVIÈRE, 2010).

Em 1997 a pesquisadora Wing (1997), também precursora nas investigações sobre o TEA considerou a diferença entre ambos estudiosos, e concebeu duas conjunturas diferenciando o TEA, a saber: Síndrome de Asperger e o Autismo de Kanner. A Associação de Psiquiatria Americana anuncia o TEA como um contínuo, em que houve:

fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um contínuo 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 foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (APA, 2014, p. 42).

Há diversos significados nos dicionários referentes à nomenclatura espectro, o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 702) expressa que espectro possa ser ‘fantasma; sombra, figura imaterial, real ou imaginaria que povoa o pensamento; aparência vã de uma coisa; aquilo que constitui ameaça; função que caracteriza a distribuição numa onda, ou num feixe de partícula; conjunto de micro-organismos’ entre outros.

No TEA a terminologia espectro abrange diversas tonalidades, de modo que o transtorno não representa algo específico, determinado, mas sim variações entre o leve e o grave com tonalidades e nuances diversas. Rivière esclarece que:

a ideia de considerar o autismo como um ‘contínuo’, mais do que como uma categoria que define um modo de ‘ser’, ajuda-nos a compreender que, apesar das importantes diferenças que existem entre diferentes pessoas, todas elas apresentam alterações, em maior ou menor grau, em uma série de aspectos ou ‘dimensões’ cuja afecção se produz sempre nos casos de transtorno profundo do desenvolvimento (RIVIÈRE, 2010, p.241).

Desta maneira, a magnitude de variações características do TEA em cada pessoa constata a heterogeneidade presente na palavra espectro. O termo espectro foi referenciado pela autora ativista Wing, médica psiquiatra inglesa, estudiosa nas pesquisas sobre os

distúrbios do desenvolvimento que em 1988 começou a utilizar o termo ‘espectro’ para indicar a ideia de contínuo das características do autismo (DONVAN; ZUCKER 2017). A atribuição desse termo:

dentro dele, argumentava Wing, as características do autismo podiam aparecer em um grande número de combinações e em infinitos matizes de intensidade, ‘até o limite da normalidade’. Esse, asseverou ela com audácia, era o quadro maior que escapara até ao grande Kanner. (DONVAN; ZUCKER, 2017, 317).

Vários estudos salientam sobre as características do TEA quanto aos aspectos distintos que englobam a interação social, linguagem, movimentos repetitivos e estereotipados (KANNER, 1943/1997; CHIOTE, 2013; APA, 2014). Esses estudos discorriam-se sobre a tríade presente no TEA, a saber: interação social, linguagem, movimentos repetitivos e estereotipados, entretanto a APA (2014) modificou a expressão tríade por díade por conceber que há estreita relação entre o detrimento no âmbito social e comunicativo. Por conseguinte, a díade passou a ser instituída conforme: “a) déficits sociais e de comunicação e b) interesses fixados e comportamentos repetitivos” (LAPLANE, 2014, p. 231).

Em 1947, Bender conjecturava que o TEA, já apresentado na infância da pessoa fosse precedente da esquizofrenia (GAUDERER, 1997). Gomes (2007) e Martins (2012) pontuaram que no DSM-I, datado de 1952, e no DSM-II de 1968, o TEA estava apresentado com a classificação de esquizofrenia infantil.

Devido a novos estudos durante o arrolar dos anos, o TEA foi sendo considerado e assinalado diferente da esquizofrenia infantil, em que um dos fatores dessa diferença foi sinalizado pela idade do surgimento das características de cada transtorno. (GOMES, 2007; GRINKER, 2010; SCHMIDT, 2017).

Encontra-se no DSM-IV a mesma nomenclatura para o transtorno (GOMES, 2007). Faz-se a ressalva que a partir do CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) e do DSM-IV TR que o TEA foi integrado no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (APA, 2008; OMS, 2000).

A Organização Mundial de Saúde, por meio da CID-10, retrata os TGD como “Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicações e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”.

A CID-10 apresentava várias condições patológicas que abrangem os TGD, as quais eram classificadas em: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger;

Transtorno Desintegrativo da Infância; e, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (OMS, 2000; APA, 2008). Destaca-se que essas classificações têm características singulares que as diferenciam (APA, 2014).

A partir de janeiro de 2022 estará em vigor o CID-11, que reúne todos os transtornos que compõem o espectro do autismo, como o autismo infantil, transtornos globais do desenvolvimento, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e o transtorno com hipercinesia, em apenas um único diagnóstico: TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) com as subdivisões que passam a ser relacionadas exclusivamente com variações entre algum prejuízo da linguagem funcional ou deficiência intelectual.

Com a alteração da compreensão do termo TEA para a área médica, incidiu-se o aumento das atenções da medicina e ao contexto de cuidados para as pessoas que anteriormente eram colocadas à margem da sociedade por exclusão social em manicômios psiquiátricos. Ainda que se observem as transformações em torno da nomenclatura do TEA, o campo médico permanece com a compreensão e classificação do TEA como transtorno mental.

APA (2014) concebe o TEA como transtornos do Neurodesenvolvimento, que são:

[...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014, p. 31).

Para Schwartzman (2011) é, sobretudo clínica a classificação diagnóstica do transtorno, por meio da apreciação da interação social a partir da observação, narrativas dos pais/responsáveis e, em alguns episódios requerem ponderações de outros profissionais, como também de análises de exames para ajudar na eliminação de outro diagnóstico concebível.

A APA (2014) assevera que:

no diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação

de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados (APA, 2014, p. 32).

Há vários estudos que discorrem sobre a tríade instituída do TEA: a) déficit na interação social e linguagem e (b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos (GOMES, 2007; LAZZERI, 2010; ASSUMPCÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2011a; SCHWARTZMAN, 2011; CUNHA, 2013; VASQUES, 2015; SCHMIDT, 2017), a qual vem sendo considerada desde as primeiras propagações de Kanner em 1943 (1997).

Observa-se que algumas particularidades foram alteradas ou complementadas pela APA por estabelecer critérios diagnósticos empregados pelos médicos sob o código 299.00 no DSM e na CID-10 F84.0. O estágio das ocorrências diagnosticadas indica a pessoa no transtorno, e enfatiza-se que no DSM V existe a oportunidade do médico caracterizar os níveis de intensidade do transtorno, os quais são: Nível 1 “Exigindo apoio”; Nível 2 “Exigindo apoio substancial” e Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”.

Antes, porém, havia quatro classificações da APA para as pessoas com TEA, e na contemporaneidade tem-se a conjunção da terminologia, mesmo que seja permitido catalogá-los em três níveis.

Segundo Schwartzman (2011) a união da nomenclatura TEA alavancaria o descobrimento de conhecimentos inéditos, mesmo que os níveis de intensidade caracterizem as pessoas em qual condição se encontram. Por ventura, essa identificação classifica e estigmatiza as pessoas.

Para Costa-Rosa (2013, p.142) o saber da medicina sucede do DSM que “posa de sabedoria ‘do que fazer’, iludindo quaisquer necessidades de questionamentos teóricos e éticos”. Ao observar o DSM (I, II, III, IV, IV-R), o autor julga que estes não buscam considerar e pensar sobre as decorrências evidenciadas a partir destes diagnósticos. Tais implicações de classificação e terminologia tendem a direcionar a concepção de um rótulo, em que estigma várias pessoas.

Grinker (2010) explana que observava as especificidades de sua filha e isso mostrava que ela somente era uma pessoa única, porém ao obter o diagnóstico da filha, ele começou a enxergá-la sobre a ótica do transtorno e articulou que: “lembro o dia em que Izabel foi diagnosticada como autista como o dia em que ela se tornou autista [...]” (GRINKER, 2010, p. 35).

Para Vasques (2008; 2015) este modelo de diagnóstico apresenta percalços e não averigua e não expõe as variações qualitativas das interações sociais, renunciando também as especificidades encontradas do contínuo no TEA.

No campo da educação e educação especial é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais que o encontro com tais crianças engendra, mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente (VASQUES, 2015, p. 113).

Referente ao diagnóstico das pessoas com TEA, sem a perspectiva do discernimento crítico em relação ao diagnóstico, o qual é um elemento que contribui na preservação de um olhar direcionado para as particularidades da pessoa, de modo que a pessoa seja vista como única, e não apenas a partir das peculiaridades biológicas. Lago (2007) discorre sobre o diagnóstico e destaca que ele não evidencia informações sobre a individualidade de cada pessoa.

Na sociedade vigente existe a serventia de utensílios médicos que vão mais adiante do que o DSM V, tais como: Classificação Internacional de Doenças-10 (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), as duas sobrevivem da Organização Mundial de Saúde e empregadas de maneira complementar. Sendo complementares a CIF e a CID, há o aconselhamento para utilizar ambas as classificações em conjunto. À medida que a CID oferece um diagnóstico acerca das doenças, transtornos e demais estados de saúde, essas informações são acrescidas pelas informações complementares da CIF sobre a funcionalidade. Pontua-se que se ao utilizar apenas a CID, pode ser que não se obtenha informações e elementos necessários para elaborar um planejamento referente à saúde da pessoa (OMS, 2000; 2013). Em vista disso, salienta-se que, a utilização da CIF juntamente com a CID, permitem e proporcionam a partir da coleta de dados, o retrato satisfatório e condizente da saúde e da funcionalidade de uma pessoa (OMS, 2013, p. 41).

Nota-se por um lado que o DSM apresenta a perspectiva de modelo médico e biologizante, dirigido para os comprometimentos da pessoa, ao visar a existência da doença e as decorrências sucedidas dela. Por outro lado, o modelo propagado pela CIF remete ao modelo biopsicossocial, em que “[...] avança no sentido de incorporar outros fatores, como os psicológicos e os sociais, no processo de cuidado em saúde.” (CASTRO et al., 2015, p.25). Sendo que esse modelo evidencia para a vertente das potencialidades e para as

funcionalidades oriundas em todas as pessoas, contribuindo assim para visão renovada a respeito da saúde, deficiência e individualidade humana.

Para tanto, “a CIF aplica-se a todas as pessoas, independentemente das condições específicas de saúde, em todos os contextos físicos, sociais e culturais” (OMS, 2004, p.12).

Alguns estudiosos da área pontuam quanto aos detrimientos e incapacidades das pessoas diagnosticadas com o TEA, desconsiderando suas funcionalidades (KANNER, 1997; SCHWARTZMAN, 2011; VASQUES, 2015).

Gradativamente, essas circunstâncias estão sendo alteradas devido à utilização da CIF (MICCAS, VITAL; D’ANTINO, 2014). A partir dessa mensuração a pessoa passa a ser vista a partir das suas capacidades e dos elementos de suas funcionalidades, atreladas aos aspectos nas áreas pessoal, corporal e social.

Para tanto, as definições não classificam as pessoas à luz do que falta, mas sim contempla a probabilidade de desenvolvimento. Em âmbito de Brasil, observa-se que o campo médico e a equipe multidisciplinar utilizam gradualmente a CIF (MICCAS, VITAL; D’ANTINO, 2014).

Em relação à pessoa com TEA, expressamente a CIF mediante o código b122, enfatiza sobre as funcionalidades na descrição em função do corpo, em que especifica que as:

funções psicossociais globais - funções mentais gerais, que se desenvolvem ao longo da vida, necessárias para compreender e integrar construtivamente funções mentais gerais, que levam à formação das capacidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas, em termos de significado e de finalidade (OMS, 2004, p.51).

Desta maneira, a utilização da CIF se estende além desse código, sendo que também reporta ao contexto escolar para crianças/alunos com TEA. Pontua-se que para realizar o planejamento educacional individual (PEI) é importante atentar-se a classificação, a qual aperfeiçoa a avaliação das funcionalidades da pessoa, ampara as estratégias de ensino e metodologia, as intervenções e, auxilia no delineamento do arranjo de atendimentos exclusivos para um determinado aluno.

Ressalta-se que o Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014) decorre do assegurado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009). Tal decreto também transcorre a partir das prescrições da CIF, fundamentalmente no artigo segundo “§ 2º A atenção à saúde a pessoa com transtorno do espectro autista tomará como base a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF e a Classificação Internacional de Doenças - CID-10 (BRASIL,

2014).” A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) também é norteadas pelas indicações da CIF, quanto aos cuidados e atenção às pessoas por ela atendidas.

A partir das normativas legais brasileiras compreende-se a ligação compilada referente ao TEA, que não visa apenas à característica de doença evidenciada pela amostra patológica do DSM, mas sim se pautam frente à ótica das funcionalidades.

Ao versar sobre a saúde, no que tange ao campo médico, pontua-se sobre os medicamentos prescritos no prognóstico médico da pessoa com TEA, que é caracterizado como direito adquirido. Assim sendo, o artigo segundo das diretrizes da política assevera que: “III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes” (BRASIL, 2012). Sendo assim, paralelamente a isso, evidencia-se que o Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014) regulamentou os direitos oriundos ao atendimento médico nos setores como o Sistema Único de Saúde e dos planos de saúde particular, permitindo atendimento prioritário e várias práticas a ser realizadas pelo Ministério da Saúde.

Brasil (2015) e Donvan; Zucker (2017) proferem que os psicofármacos não tratam estritamente o transtorno, mas sim produzem melhoras nas características centrais, inclusive nos comportamentos repetitivos e hiperativos. Assumpção Júnior e Kuczynski (2011b), e também Chiote (2013) asseveram que a psicofarmacoterapia não se equivale como principal tratamento para o TEA. Os autores versam que aproximadamente um terço das pessoas com TEA utilizam medicamentos psicotrópicos e/ou vitamínicos orientados para fins psiquiátricos e comportamentos associados. Faz-se um alerta sobre a necessidade de uma verificação e avaliação condizente com os preceitos já estabelecidos pela área médica e de saúde mental em que se postule sobre a real necessidade de se medicar uma pessoa.

A seguir são tecidas considerações acerca do sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência, ao passo que se discute os aportes das políticas públicas para a área.

4 SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: ENFOQUE PANORÂMICO

4.1 Aportes das Políticas Públicas

Neste momento, debruça-se no percurso que envolve o cenário das políticas públicas atreladas à Educação Especial e ao panorama da Educação Inclusiva brasileira.

De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo tanto de natureza física, quanto mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua atividade de participação plena e efetiva na sociedade, em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Neste contexto, é necessária atenção à formação de professores para a educação inclusiva, sendo que:

diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vinha sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”, também para acessar empréstimos internacionais. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial do processo de democratização do país (MENDES, 2009, p. 03).

A Nota Técnica n ° 11/10 emitida na época pela Secretaria de Educação Especial – SEESP, versa sobre a educação inclusiva, a qual postula que:

a educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010, p.01).

Conforme apontam Poker et al (2015) a escola em que:

assume a perspectiva inclusiva, todo professor busca despertar e desenvolver competências e propor conteúdos compatíveis com as experiências vividas pelos alunos, para que atribuam significado aos conteúdos, tendo participação ativa nesse processo (POKER et al 2015, p.17).

Nesse sentido, desde o ano de 2001 observam-se expressas na Resolução CNE/CP nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual deliberou sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, parâmetros que estabelecem a instituição dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta deficiência, bem como para a formação do professor. Além disso, nota-se que as orientações evidenciadas em 2008 pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI necessitaram reunir conteúdos e suscitar discussões relativas ao atendimento educacional de alunos com deficiências.

No ano de 2002, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, 18 de fevereiro de 2002, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, no Curso de licenciatura, de graduação plena, determinando, ainda, que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem possibilitar, com base em seus currículos, uma formação direcionada para atenção à diversidade e que conceba conhecimentos referentes às singularidades dos estudantes com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em 04 de abril de 2013 foi alterada a partir da Lei nº 12.796, no seu Art. 58, esclarece que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar ofertada de preferência na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996; 2013a).

Por intermédio dessa lei é assegurado o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que são considerados público-alvo da Educação Especial – PAEE (BRASIL, 2008, 2013a).

A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Em 2011, a promulgação do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. O Art. 2 prevê que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar barreiras do processo de escolarização dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e o inciso 1 esclarece que o

atendimento educacional especializado deve ser compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade pedagógicas organizados institucional e continuamente, sendo:

- I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p.1).

Nessa direção, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual alterou a LDB nº 9.394/96, dispõe no seu Art. 59 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 organização específicos” para atender às suas necessidades. Desta maneira, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 também evidencia no Art. 26 que os currículos, pensados desde a educação infantil, transcorrendo o ensino fundamental e ensino médio necessitam apresentar uma embasamento nacional comum, sendo que as questões acerca do currículo precisam ser “[...] complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013a, p. 2). Em consonância a isso, enfatiza-se a necessidade de maior atenção quanto ao fazer educativo com crianças/alunos com autismo dentro da rede regular de ensino.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNE-EI de 2008 norteia e orienta os sistemas de ensino a requerer soluções às necessidades educacionais dos alunos, ao defender que a partir da Educação Especial seja constituída a proposta pedagógica da escola regular, a qual deve ser fundamentada nos preceitos da Educação Inclusiva e amparada por documentos federais que propõem o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2008).

No ano de 2015, a Lei nº 13.146 de 6 de julho institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece no capítulo IV o direito à Educação, garantido um sistema educacional inclusivo em que o aluno possa “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades.”

O artigo 28º da referida lei dispõe que é responsabilidades do poder público: estabelecer um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; aprimorar os sistemas educacionais; promover o AEE; oferecer educação bilíngue em Libras/língua

portuguesa; favorecer o acesso e a permanência dos alunos com deficiência; proporcionar a participação dos alunos e suas famílias na escola; fomentar programas de formação inicial e continuada aos professores; disponibilizar professores de AEE, tradutores, intérpretes de Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio; ofertar cursos de Libras, sistema Braille e recursos de tecnologia assistiva; apoiar o acesso à educação superior, profissional e tecnológica; incluir conteúdos curriculares sobre as deficiências no ensino superior; assegurar o acesso dos alunos em atividades de esporte ou lazer da escola; ofertar acessibilidade nos ambientes educacionais; e articular intersetorialmente na implementação de políticas públicas.

No ano de 2019, o Decreto nº 10.177 de 16 de dezembro dispõe sobre o conselho nacional dos direitos da pessoa com deficiência, apresentando entre suas competências “acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana, reabilitação e outras políticas relativas à pessoa com deficiência”. (BRASIL, 2019).

Enfatiza-se que até 2019 as políticas educacionais assinalarem uma direção para inclusão escolar dos alunos PAEE e, em 2020, o Decreto nº 10.502 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – (PNEE-2020), que pretende substituir a PNEE de 2008 e em sua estruturação apresenta retrocessos quanto ao atendimento destes alunos no ensino regular/comum, discorrendo no seu artigo 2º a possibilidade de inserção em classes e escolas especializadas.

De acordo com o Censo Escolar de 2019, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas da educação especial chegou a quase 1,3 milhões em 2019, demonstrando um aumento de 34,4% em relação a 2015 (BRASIL, 2020).

Historicamente, a Educação Especial foi organizada em substituição ao ensino comum, designando a configuração de atendimentos clínico-terapêuticos e individualizados aos alunos que apresentavam deficiência (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2006).

Para Mazzotta (2008) a Educação Especial enquanto modalidade de estruturação didática e administrativa, componente do sistema escolar nacional, tem se estabelecido em consecutivos desafios para os alunos, professores, pais, comunidade, administradores, legisladores e pesquisadores.

Conforme o desenvolvimento e implementações destas estruturas, no Brasil há limitações e alternativas neste país com heterogeneidade de contextos, como ressalta Marins et al. (2009) ao pontuar que as diferenças socioeconômicas, culturais e sobretudo as políticas

de cada governo irão apontar o desenvolvimento das ações e os efeitos que se conjectura destas.

4.1.1 Alguns estudos na Perspectiva Inclusiva: atenção quanto à formação do professor

Nesta subseção, são apresentados alguns estudos que apontam aspectos necessários para a consolidação de uma educação de qualidade na perspectiva inclusiva.

Schreiber (2012) teve em sua dissertação o objetivo de compreender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da Educação Especial matriculados em escolas da rede municipal de Florianópolis. Foram realizadas entrevistas com quatro professores do ensino fundamental I e observação em suas salas de aulas. Com os dados obtidos, o estudo levantou um alerta para oferta de ensino de qualidade a estes alunos.

Milanesi (2012) em sua dissertação a partir de análise da legislação, documentos e normas técnicas relacionadas à Educação Especial, constatou que não existe transparência a respeito da forma de organização do atendimento na sala de recursos multifuncionais, tampouco clareza do trabalho e relação com o currículo da classe comum.

O estudo de Batista e Manzoli (2016) teve como objetivo averiguar como ocorre o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial, em uma sala de aula comum na educação infantil de uma instituição pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Este estudo de caso foi desenvolvido a partir de uma entrevista. Com a análise dos dados foram identificados quatro eixos temáticos: Informações sobre o aluno PAEE; Trabalho docente; Escola e Família e Educação Inclusiva. Os resultados evidenciaram que a professora realiza um trabalho pedagógico voltado à inclusão da aluna, e realiza o alerta sobre a necessidade de maior colaboração entre os profissionais da escola juntamente com a participação da família.

Silva e Carneiro (2016) verificaram o desenvolvimento do trabalho pedagógico de cinco professoras do ensino fundamental I de escolas públicas, localizada em um município do interior de São Paulo, que têm alunos com deficiência incluídos na sala regular de ensino. Nesse estudo observaram que a formação docente é de fato importante para o professor atender as necessidades que abrangem o trabalho pedagógico. Pontuaram que embora vivenciem muitas dificuldades no contexto escolar, algumas professoras abordaram que a chave para a inclusão escolar está centrada no professor e que o interesse e apoio da escola são fundamentais.

Para tanto, é oportuno ressaltar a importância de uma formação inicial sólida nas licenciaturas, principalmente, nos Cursos de Pedagogia, ofertando disciplinas que atendam as necessidades dos alunos que apresentam deficiência visando à educação inclusiva.

Gatti, Barreto e André (2011), salientam sobre a importância dos professores para a consolidação de uma educação de qualidade para todos, enfatizam que além de garantir a formação adequada desses profissionais, é necessário oferecer condições de trabalho adequadas e a valorização necessária para que estes permaneçam em sala de aula.

Segundo Prieto (2009) as diretrizes da política pública educacional implementada em âmbito federal, tendem a atender os princípios da educação inclusiva, que são deliberados por leis e outros normativos relacionados à Educação Especial. A autora também destaca que é preciso reconhecer os índices e indicadores de necessidade, com o intuito de desvendar a realidade para que se torne possível perceber os desafios vivenciados na área destas políticas.

Ao avaliar as políticas públicas para a Educação Especial mediante a literatura da área, Laplane (2006) afirmou a sua garantia legal, no entanto, assinalou para os obstáculos presentes quando se referem às práticas. Tais práticas, conforme enfatiza a autora pautam-se nos aspectos culturais e sociais, os quais retratam na viabilidade da proposta de implementação. Nesta perspectiva, Marins et al. (2009) também ressaltam para obscuridade das legislações no espaço escolar e a ausência de supervisão das atuações empregadas nos municípios.

Para Garcia (2010) a finalidade de discutir os processos educacionais vinculados às políticas municipais, transcorrem da concepção proeminente destas redes de ensino nos anos anteriores. A autora elucida que um dos marcos da municipalização da educação decorreu dos movimentos sociais da década de 1980 de redemocratização do país, em que considerou a participação popular, as deliberações locais, a probabilidade de autonomia diante um passado/presente de determinações centralizadas e imperiosas. E contempla ainda que, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 acoplada a tais movimentos caracterizou os ‘municípios como setor público politicamente autônomo, como um ente federativo (GARCIA, 2010, p. 124)’.

Para tanto, Prieto (2009) salienta que Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 conjecturavam a autonomia dos municípios para elaborar seu próprio sistema de ensino, delinear sistema único com o Estado ou permanecer integrado ao sistema estadual. Assim, incumbindo aos municípios a emitirem regulamentos complementares para o seu sistema de ensino, como é previsto no Inciso III Art. 11 da LDB nº 9.394/96 (PRIETO, 2009).

A autora considera que tal medida emprega os municípios na posição de legislar sobre a educação, preceito concebido como essencial para que uma arena pública atribua para si um sistema de ensino. Entretanto, Prieto (2009, p. 125) acentua que mesmo que nas “interpretações legais os municípios [apresentem] legitimidade para estabelecer sistemas de ensino próprios, nem a Constituição Federal de 1988, nem a LDB nº 9.394/96 mencionam que os municípios possam propor planos de educação, embora também não proibam”. De certo modo, ressalta a autora, que os municípios ao encarregarem na organização da Educação Infantil e Ensino Fundamental, adotam as diretrizes e princípios já assegurados nos planos nacionais e estaduais.

Para a citada autora, os municípios ao assumirem tais encargos, também adquirem a ocupação de manutenção ou constituição de uma estrutura relativa à Educação Especial e, afirma que a perspectiva inclusiva “acaba confrontando as redes municipais de ensino a uma reorganização, propondo novas demandas e redefinindo competências e responsabilidades (PRIETO, p. 125, 2009)”.

Relata ainda, que vários pontos estão em aberto, os quais se relacionam com as políticas públicas na área educacional de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, de acordo com a autora, a principal inquietude refere-se à avaliação da própria política.

Neste contexto, Garcia (2010) frisa que a implementação de serviços especializados em redes de ensino expressa uma conquista referente à oferta educacional pública para alunos público-alvo da Educação Especial.

Esses estudos nos mostram que nos tempos hodiernos, motivados pelas forças das leis, a inclusão escolar da criança com deficiência vem sendo acatada, debatida e implementada, no sentido da garantia ao acesso a matrícula, o que destoa muitas vezes de uma inclusão escolar efetiva, de qualidade. Ademais, frisa-se que a inclusão escolar ainda representa um desafio para as instituições, que muitas vezes se encontram despreparadas ou em suas estruturas físicas, ou desamparadas na formação do profissional da educação que necessita de preparo e aperfeiçoamento para que o ensino aconteça de forma a garantir o aprendizado das mesmas, adverte-se que “o principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças” (BRASIL, 1988, p.36).

Conforme consta nos estudos bibliográficos da área, o processo educacional da criança com deficiência atravessou um período de restrição dessas pessoas à escolarização regular com os seus pares, sendo inseridas em sistemas paralelos de ensino. Somente a partir das

últimas décadas do século XX e adentrando o século XXI, é que foi instituído o acesso das mesmas no contexto educacional inclusivo. A seguir apresentam-se os objetivos desta tese.

5 OBJETIVOS

Objetivo geral:

Identificar e analisar as teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar estudos que abordam o TEA na infância no aspecto educacional, no período de 1996 a 2020.

Objetivos específicos:

- a) Mapear as produções referentes às teses e dissertações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) identificando aquelas que versam sobre a infância no aspecto educacional.
- b) Identificar nas produções selecionadas os objetivos, os participantes, os contextos investigados, as abordagens científicas trabalhadas com os participantes, o referencial teórico sobre o TEA e seus resultados.
- c) Analisar as contribuições que esses estudos trouxeram para a educação escolar dos alunos com TEA.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS

6.1 Fundamentação da Pesquisa

Conforme Minayo (1994), entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Em consonância a isto a autora elucida que a metodologia tem um lugar central no interior das teorias.

Tendo em vista a natureza do problema e dos objetivos propostos, esta pesquisa é de cunho qualitativa exploratória de abordagem bibliográfica e analítica.

Acredita-se que a pesquisa bibliográfica pode oferecer elementos que se ancoram na definição e resolução dos problemas já apreciados e estabelecidos, permitindo, assim, produzir novos conhecimentos em relação ao tema pesquisado.

Segundo Severino (2007, p.122):

a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Para Fonseca (2002, p. 32) “existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”.

Segundo Gil (2008, p.50), essas pesquisas se propõem a analisar as diversas posições sobre o problema, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” Continua o autor argumentando que “cabe aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente”.

Enquadra-se na abordagem qualitativa por suas potencialidades para a descrição e análise dos dados emergentes da natureza da pesquisa ora realizada.

Segundo Vilelas (2009, p.103), “[...] a perspectiva qualitativa remete-se para um exame interpretativo não numérico das observações, com vista à descoberta das explicações subjacentes e aos modos de inter-relação.”

Deste modo, com elementos para a realização de uma análise interpretativa e qualitativa, acreditamos que “os investigadores qualitativos [...] não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 50).”

Neste sentido, os dados são tratados qualitativamente, sendo que o caráter qualitativo “[...] justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social [...]” (RICHARDSON, 1985, p. 38). Assim, a investigação qualitativa objetiva desenvolver uma teoria fundamentada com base nas peças individuais de informações recolhidas que são inter-relacionadas, sendo que a análise qualitativa valoriza o conteúdo das respostas e apresenta com maior clareza os detalhes e aspectos importantes da pesquisa (RICHARDSON, 1985).

Portanto, a presente tese, de cunho qualitativo, do tipo exploratória e de abordagem bibliográfica e analítica, visou conhecer o que está sendo produzido a respeito do TEA na infância com foco no aspecto educacional.

6.1.1 Local da Pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados por meio do repositório institucional do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade em estudo.

6.1.2 Materiais de coleta de dados

Os materiais (fontes geradoras de dados), cujo teor constituiu o *corpus* da pesquisa são as teses e dissertações do referido Programa, que apresentam como objeto de estudo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com foco na infância, no aspecto educacional.

Para estruturar a organização dos dados durante a coleta, elaborou-se e utilizou o roteiro de catalogação das produções (Apêndice A) para coletar dados e informações das produções (teses e dissertações), elegíveis para essa pesquisa.

Este roteiro constituiu de informações sobre: produção, categoria, autor, nível de estudo, ano de defesa, título, linha de pesquisa, orientador, formação do autor, palavras-chave,

resumo, órgão de fomento – agência financiadora, objetivos, metodologia, técnicas de coleta de dados, instrumentos, delineamento da pesquisa, técnica de análise do trabalho, participantes, quantidade, local, faixa etária dos participantes, características, resultados do trabalho declarado pelo autor, base teórica declarada, referencial teórico destacado, concepções sobre TEA, conclusão-considerações. Dentre esse elenco minucioso a partir do roteiro de catalogação (Apêndice A) foram selecionados alguns itens para organizar e analisar os dados, mediante as informações e dados das produções que fossem ao encontro do objetivo da presente pesquisa.

6.1.3 Aspectos Éticos da Pesquisa

Essa pesquisa não envolveu diretamente a coleta de dados com seres humanos, mas, sim, a utilização de dados secundários provenientes de teses e dissertações produzidas no PPGEEs/UFSCar, em que há identificação dos autores dessas produções, as quais são de domínio público. Foi preservado o anonimato dos nomes dos participantes das produções. Nessa tese, de acordo com Moreno (2001), enfatiza-se que em pesquisas bibliográficas e documentais correlativas, procedimentos éticos foram adotados.

6.1.4 Procedimentos para coleta de dados

Conforme exposto anteriormente, a pesquisa bibliográfica fornece não apenas conhecimentos, mas, também, a exploração do que foi escrito e divulgado sobre determinado tema. Segundo Severino (2007, p.122) “utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

As etapas realizadas para a elaboração do corpus de trabalho dessa tese foram baseadas nas indicações de Romanowski e Ens, (2006, p.43), à saber:

definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisa, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, bibliotecas eletrônicas que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionando junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses,

identificando tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.43)

Para tanto, foram seguidas algumas etapas para compor essa tese, tais como: definir descritores, estabelecer critérios de inclusão e exclusão, identificar as produções, realizar leituras e fichamentos dos dados de acordo com os objetivos propostos, organizar, analisar e interpretar as informações, e, cunhar uma conclusão para o problema, conforme apontam André e Ludke (1982).

6.1.5 Caracterização das produções selecionadas

O levantamento das buscas de teses e dissertações deu-se, no período de 1996 até o ano de 2020, momento final da coleta de dados e para selecioná-las buscou-se a biblioteca eletrônica do repositório institucional do Programa em pauta.

Inicialmente as buscas foram realizadas por meio da identificação dos descritores encontrados em seus títulos, resumos e palavras-chave. E posteriormente, a realização da leitura na íntegra.

Foram utilizados 18 descritores para as buscas, os quais centraram nas palavras autismo; TEA; Transtorno do Espectro Autista, TGD e Síndrome de Asperger em cada uma dessas palavras combinou-se com as dos objetivos desse estudo, tais como: educação escolar; infância e criança. Os descritores foram: autismo e educação escolar; TEA e educação escolar; Transtorno do Espectro Autista e educação escolar; Transtorno do Espectro; Transtorno do Espectro Autista e infância; autismo e infância; TEA e infância; Transtorno do Espectro Autista e criança; autismo e criança; TEA e criança; TGD; TGD e educação escolar; TGD e criança; TGD e infância; Síndrome de Asperger; Síndrome de Asperger e educação escolar; Síndrome de Asperger e infância; Síndrome de Asperger e criança.

Como as produções encontradas não se referiam especificamente aos termos educação escolar, foram escolhidas as que compunham um elemento comum destacável que abordassem o aspecto educacional e que abrangessem: atos de ensino/aprendizagem; atos que desenvolvessem capacidades/potencialidades e local que envolvesse instituições, ou seja, um ambiente planejado para o saber e o fazer da criança com TEA, com idade variando de 0 zero a 12 anos.

Portanto, para selecionar as produções a serem analisadas, adotou-se como critério de inclusão as pesquisas que abordassem as palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista

(TEA); autismo infantil; crianças autistas; autismo/TEA, crianças com Transtornos do Espectro Autista; autistas; pessoa com Espectro Autista; crianças/adolescentes com autismo; alunos com autismo; estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, nomeação, habilidades comunicativas, desenvolvimento da linguagem, habilidades sociais, bem como constar os tipos de abordagens científicas trabalhadas com esses participantes. O fator de exclusão foram as pesquisas que não se referissem ao TEA e não atendessem aos critérios de inclusão pontuados acima.

Ao realizar o filtro dessas produções, foram encontrados 63 (sessenta e três) e ao ler os resumos, títulos e palavras-chave das obras, foram selecionadas 32 (trinta e duas) que posteriormente à leitura atenta dos resumos, verificou-se que 13 (treze) estavam relacionadas ao nosso objeto de estudo, sendo 10 (dez) dissertações e 3 (três) teses, as quais foram realizadas a leitura integral e minuciosa. Essas produções deram-se a partir do ano de 2000, portanto, 4 anos após a LDB 9394/96.

O detalhamento dessa busca encontra-se no Apêndice A.

6.1.6 Identificação das Produções

As produções selecionadas foram organizadas no Quadro 1 abaixo contendo: indicação da produção por P1, P2, P3 e assim sucessivamente, ano, autor, título e nível de estudo.

Quadro 1 - Identificação das Produções.

Produção	Ano	Autor	Título	Nível Estudo
P1	2000	WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo	OS EFEITOS DA ADAPTAÇÃO DOS PECS ASSOCIADA AO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL EM PESSOAS COM AUTISMO INFANTIL	Dissertação
P2	2004	LOPES-HERERA, Simone Aparecida	AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER HABILIDADES COMUNICATIVAS VERBAIS EM INDIVÍDUOS COM AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMENTO E SÍNDROME DE ASPERGER	Tese
P3	2005	GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger	COMPARANDO A INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS AUTISTAS: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA TEACCH E DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL	Dissertação
P4	2007	GOMES, Camila Graciella Santos	DESEMPENHOS EMERGENTES E LEITURA FUNCIONAL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTÍSTICO	Dissertação

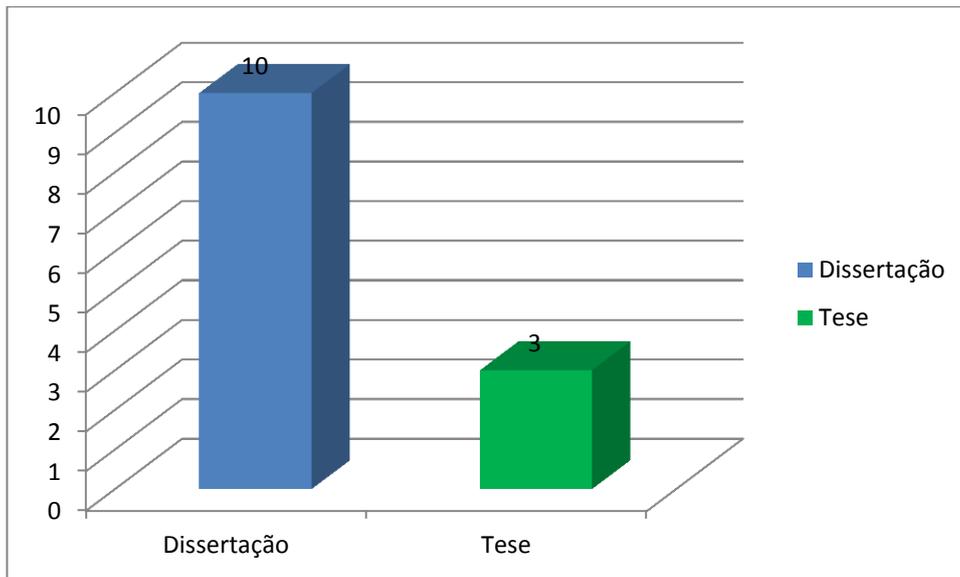
Produção	Ano	Autor	Título	Nível Estudo
P5	2009	VARELLA, André Augusto Borges	ENSINO DE DISCRIMINAÇÕES CONDICIONAIS E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHOS EMERGENTES EM AUTISTAS COM REDUZIDO REPERTÓRIO VERBAL	Dissertação
P6	2011	GOMES, Camila Graciella Santos	APRENDIZAGEM RELACIONAL, COMPORTAMENTO SIMBÓLICO E ENSINO DE LEITURA A PESSOAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO	Tese
P7	2012	CARVALHO, Larissa Helena Zani Santos de	CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO	Dissertação
P8	2015	APORTA, Ana Paula	ENSINO DE PROFESSORES PARA O USO DE INSTRUÇÃO COM TENTATIVAS DISCRETAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	Dissertação
P9	2016	GALLO, Giulia Calefi	AÇÕES DE PROFESSORES DE ESCOLAS REGULARES COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	Dissertação
P10	2016	EVARISTO, Fabiana Lacerda	FORMAÇÃO DE APLICADORES E INTERLOCUTORES NA UTILIZAÇÃO DO PECS-ADAPTADO PARA CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM AUTISMO	Dissertação
P11	2017	PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos	ENSINO COLABORATIVO PARA AUMENTO DE REPERTÓRIO ADEQUADO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM SALA DE AULA	Dissertação
P12	2018	MILLAN, Ana Elisa	EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS E O ENSINO DE HABILIDADES RUDIMENTARES DE LEITURA PARA ALUNOS COM AUTISMO	Dissertação
P13	2018	BARBOSA, Marily Oliveira	ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NA ESCOLA: DESAFIOS PARA A AÇÃO EDUCATIVA COMPARTILHADA	Tese

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme aponta o quadro 1 as produções selecionadas referem-se aos anos de 2000 a 2018, contendo 3 teses e 10 (dez) dissertações, sendo uma nos anos de: 2000, 2004, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012, 2015, 2017, e duas produções nos anos de 2016 e 2018 respectivamente. Observa-se que no ano de 2019 e 2020 não houve nenhuma publicação que fosse ao encontro da presente pesquisa.

A figura 1 ilustra a quantidade de Teses e Dissertações selecionadas para a análise e investigação.

Figura 1 - Quantidade de Teses e Dissertações analisadas.



Fonte: Elaborado pela autora.

6.1.7 Procedimentos de análise dos dados

Conforme já explicitado anteriormente, a pesquisa bibliográfica traz “subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (BOCCATO, 2006, p. 266).

De acordo com Alyrio (2009, p.80) “a atividade básica na pesquisa bibliográfica é a investigação em material teórico sobre o assunto de interesse. Ela precede o reconhecimento do problema ou do questionamento que funcionará como delimitador do tema de estudo”. O pesquisador deve ler sobre o assunto, o que poderá ajudá-lo em sua delimitação.

Neste sentido, com os dados em mãos, procurou-se proceder conforme aponta André e Ludke (1986, p.45) que “analisar os dados qualitativos significa *trabalhar* todo o material obtido durante a pesquisa”, argumentam também sobre a importância da organização do material e de se construir um conjunto de categorias descritivas, sendo preciso “ler e reler o material até chegar a uma espécie de *impregnação* do seu conteúdo” p.46).

Segundo as citadas autoras (1986, p. 45), “a tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Continuam argumentando que por meio dos temas mais frequentes, é que vão se culminar na construção de categorias.

Portanto, os materiais coletados foram organizados e categorizados seguindo os objetivos da pesquisa. Vencida essa etapa, procurou-se debruçar profundamente nos textos,

cruzando informações, e interpretando respostas visando construir um universo mais abrangente.

Para Gil (1994) juntamente com a análise, é oportuno fazer a interpretação dos dados, que visa estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros conhecimentos advindos de teorias ou de estudos realizados anteriormente.

De acordo com Lüdke e André (1986) deste modo, é possível transformar dados qualitativos em informações verossímeis à realidade estudada, tendo em vista que são fontes ricas e apontam informações de um específico contexto.

Neste sentido, faremos uma análise do conteúdo dessas produções que segundo Trivinõs (1987, p. 60) “estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos”.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram descritos e analisados mediante as categorias provenientes do escopo teórico das produções analisadas e que sustentassem os objetivos da presente pesquisa, portanto, foram organizados para análise sob 2 eixos fundamentais, conforme a seguir:

a) Contextos investigados, em que retrata as produções, objetivos, caracterização dos participantes e referencial teórico sobre o TEA;

b) Abordagens científicas e sua aplicação para intervir na educação dessas crianças, bem como os resultados alcançados e contribuições insurgidas das produções.

a) Contextos investigados e referenciais teóricos sobre o TEA

Com vistas a apresentar os contextos em que as pesquisas foram realizadas, bem como os referenciais teóricos, foi desenvolvida essa categoria, em que se apresenta a composição mediante: produção, participantes, faixa etária, objetivos, e referenciais teóricos sobre o TEA.

7.1 Objetivos das produções e Referencial teórico sobre o TEA

Para apresentar os objetivos propostos pelas produções selecionadas, foi organizado o Quadro 2. Nesse há a indicação das produções, ano, objetivos principais³ e Referencial TEA, conforme evidenciado abaixo.

Quadro 2 - Objetivos principais e Referencial teórico sobre o TEA das produções selecionadas

Prod	Ano	Objetivo principal	Referencial TEA
P1	2000	Avaliar os efeitos da adaptação do Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras (PECS – The Picture Communication System), aplicado ao contexto do Currículo Funcional Natural (PECS-Adaptado) na comunicação de pessoas com Autismo Infantil, que não apresentavam linguagem oral e/ou fala funcional. E verificar se o PECS-Adaptado favorecia o aparecimento da fala funcional em pessoas com autismo infantil	Gauderer (1987); Assumpção Jr. (1995, 1997); Cordeiro (1989); Ajuriaguerra (1973); Ritvo (1976); Schwartzman (1995); Wing e cols. (1982); Rosemberg, 1995; CORDE (1996); Rozental, (1988); Fernandes, (1996) e Simiema (1997).

³ Os objetivos gerais foram apresentados na íntegra para possibilitar uma visão mais abrangente daquilo que os autores estudaram em suas produções.

P2	2004	<p>Parte 1 - Realizar um levantamento das estratégias / atividades e situações (contextos comunicativos) que favorecessem o uso de um maior número de habilidades comunicativas verbais e, conseqüentemente, uma maior extensão média dos enunciados (EME), complexidade de fala (CF) ou maior uso de habilidades narrativo-discursivas (HND) pelos participantes da pesquisa. Parte 2 - Aplicação das estratégias levantadas na parte 1, na forma original ou adaptada, nos participantes da pesquisa. Na parte 2 também foi verificado se o aumento da EME beneficiaria o uso de HND.</p>	<p>Perissinoto (1991, 1995, 2003 e 2004), APA (1995) – DSM-III (1980), DSM-IV (1995) e DSM-IV TR (2002); CID-10 (1993); Ghaziuddin; Leininger; Tsai, (1995); Baltimore e Kanner (1944) Gillberg (1990, 1998); Schwartzman, (1992, 2003); Fombonne (2001); Dales, Hammer e Smith (2001); Wing (1992); Baron-Cohen (1989); Howlin (1987, 2003); Bishop (1989); Szatmari (1991) e Szatmari, Bryson, Boyle, Streiner e Duku (2003); Tamanaha; Soares; Pereira; Santos; Perissinoto, Capecchi; Pedromônico, (1997).</p>
P3	2005	<p>Comparar a interação social das crianças com autismo por meio de seus comportamentos comunicativos quando atendidas pelo programa TEACCH e pelo Currículo Funcional Natural, e descrever e analisar a ecologia da sala de aula destas crianças.</p>	<p>DSM-IV-TR; APA, (2003); Dawson, Osterling, Meltzoff, e Kuhl, (2000); Wimpory, Hobson, Williams, e Nash, (2000) McConnel, (2002); Fernandes (1996), Howlin (1998); Perissinoto (2003); Olley e Reeve (1997); Davis (1994) e Koegel (1992); Koegel (1995); Strain, Kohler, Storey e Danko (1994); Olley e Reeve (1997); Dawson e Osterling (1997); Maurice, Green e Stephen (1996).</p>
P4	2007	<p>Verificar se o ensino explícito de relações condicionais, sob algumas condições especiais, possibilitaria a emergência de novos desempenhos em crianças com autismo, indicativos de equivalência de estímulos, dentre eles a leitura funcional de palavras impressas.</p>	<p>Gauderer (1987); Wing (1976 e 1996); Kanner (1943); Rivière (1995); Frith (1991); Bender (1947), Beuder (1956); Brito & Ferreira (1998); Alpern (1967); Assumpção & Pimentel (2000); Assumpção Jr (2005); DSM-II (APA, 1968); Schopler, Rutter, & Chess (1979); Mercadante, Der Gaag, & Swartzaman (2006); Ritvo e Ornitz (1976), Wing e Gould (1979); Schopler (1965); Schopler et al., (1979); OMS (1975); OMS (1993); DSM-II (APA, 1968), APA (1980); APA (1994); APA (2002); Filipek e colaboradores (1999); Gargiulo, 2006); Kanner (1943); Rutter (1968), Bettelheim (1967/1987); Knobloch e Psamanick (1963), Rimland (1965), Fester (1961), Lampreia (2004), Lampreia (2007); Leão e Aguiar (2005); Matson, Benavidez, Compton, Paclawsky, & Baglio, (1996); Maurice, Green e Luce (1996); Aiello (2002).</p>
P5	2009	<p>O primeiro estudo investigou o desempenho dos participantes em tarefas de matching de identidade, como repertório requisito ou pré-simbólico. O segundo estudo procurou estabelecer uma linha de base de discriminações condicionais arbitrárias como requisito para os testes de formação de classes de equivalência</p>	<p>Frith, (1989); APA (2002); Kaplan, Sadock, & Grebb (1997); Spradlin e Brady (1999); Dube & McIlvane (1995); Eikeseth & Smith (1992); Smith (2001); Green (1993); Green (2001); Lovaas (1993); Vause, Martin, Yu, Marion, & Sakko (2005); Rose e Bortoloti (2007); Barros, Lionello-DeNolf, Dube e McIlvane, (2006); Carr, Wilkinson, Blackman, & McIlvane, (2000); Gomes (2007); LeBlanc, Miguel, Cumming, Goldsmith, & Carr (2003); O'Connor, Rafferty, Barnes-Holmes & Barnes- Holmes, (2009); Saunders, O'Donnell, Williams, & Spradlin, (2006); Vause et al. (2005); LeBlanc et al. (2003); Schreibman, (2000).</p>

P6	2011	Investigar variáveis relevantes para a aprendizagem relacional e para a emergência de comportamento simbólico em pessoas com autismo, no âmbito do ensino de leitura.	OMS (1993); APA (2002); Klin (2006); Mecca et. al (2011); Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, & Klin (2004); Wing (1988; 1996). Blaxill (2004); Blaxill (2007); Filipek et. al (1999); Klin (2006); Leon (2002); Filipek e colaboradores (1999); Gargiulo (2006); Baird e colaboradores (2006); Paula, Ribeiro, Fombonne, & Mercadante (2011); Bosa (2002); Lampreia (2004; 2007); Peeters (1998); Rivière (1995); de Rose (1998); de Rose & Bortoloti (2007); Catania (1999); Bates (1979); Tomasello (1999); Dube (1996); Gomes (2007) Bandini & de Rose (2010); Goldstein (1983); Hanna, Kohlsdorf, Quinteiro, Melo, de Souza, de Rose, & McIlvane, (2011); Mueller, Olmi, & Saunders (2000); Skinner (1957); Spradlin e Brady (1999); Grigorenko et al. (2002); Nation, Clarke, Wright, & Williams (2006); Nation, (1999); O'Connor & Klien (2004); O'Connor & Hermelin (1994), Snowling & Frith (1986); (BRASIL, 1988; 1996); Aiello (2002); Maurice, Green, & Luce (1996); Gomes & Mendes (2010).
P7	2012	Caracterizar repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo grave, por meio de avaliação multimodal e realizar análise funcional dos déficits em habilidades sociais e problemas de comportamento das mesmas.	Guilhardi, Romano, Bagaiolo, & Santos (2011); Gauderer (1993); Sanini, Ferreira, Souza & Bosa (2008); Seida, Ospina, Karkhaneh, Hartling, Smith, & Clark (2009); Lampreia (2003, 2004); Cardoso & Fernandes (2006); Klin; (2006); Bosa (2001, 2002); Riviéri (2001); Ventola, Saulnier, Steinberg, Chawarska e Klin (2011); Brandão (2009); Suplino (2007); Grandin e Scariano (1999); Sigman & Capps (2000); Schwartzman (1994); Dominick, Davis, Lainhart, Tager-Flusberg e Folstein (2007); Kanne, Christ e Reiersen (2009); Matson & Nebel-Schwalm (2007); Kanner (1943); Eisenberg & Kanner (1956); Rutter (1978); CID 9; CID 10; DSM IV; Wing (1981); Bishop (1989); Lopes-Herrera (2003); Volkmar, State e Klin (2009); Aguiar (2005); Pereira (2007); Passerino (2005); Zorzetto (2011); Bosa & Callias (2000); Klin (2006).

P8	2015	<p>Estudo 1: Replicar o procedimento de Pollard et al. (2014) em universitários de áreas de conhecimento, diferentes dos cursos de Educação Especial e Psicologia. Os universitários executaram ITD na Linha de Base em assistentes de pesquisa e com uma criança com TEA. Posteriormente, os participantes foram expostos ao treino informatizado para, então, executarem ITD nos mesmos moldes conduzidos na Linha de Base.</p> <p>Estudo 2: Investigar a eficácia do treino informatizado desenvolvido por Pollard et al. (2014) estendendo para professores de crianças com TEA de uma escola especial no interior de São Paulo como participantes, para verificar o desempenho deles em executar ITD antes e depois do treino informatizado.</p>	<p>APA, 2002. CID-10, Organização Mundial da Saúde (1998); DSM-IV- TR (1994); Camargos (2005). Cartilha dos Diretos das Pessoas com Autismo do Estado de São Paulo (2011), Zorzetto (2011). Ribeiro, (2007). Bosa & Callias (2000). Suplino (2007).</p>
P9	2016	<p>Identificar as ações utilizadas pelos professores de salas regulares na intervenção com crianças com TEA.</p>	<p>OMS (2008); Viana (2010), APA (2002); CID-10; Baird; Cass; Slonims (2003); CDC (2014); Klin; Mercadante (2006).</p>
P10	2016	<p>Avaliar a eficácia de um programa de formação de aplicadores e interlocutores para utilização do PECS-Adaptado em crianças/adolescentes com transtorno do espectro do autismo.</p>	<p>Mello, (2007); AMA (2014); Pereira (2006); Ajuriaguerra; Marcelli (1991); Fernandes (1996); Kanner (1943); Stelzer, 2010); Kiln (2006); Bosa, Callias, 2000); (APA, 1980); APA (2000); APA (2005); APA, (2014); CID-104; Wing (1982); Wing (1988); DSM-IV (1994); Walter (2006); Jordan; Powell (1990); Jannuzzi (2004); Pelosi (2000).</p>
P11	2017	<p>Verificar os efeitos de um programa de ensino individualizado em sala de aula regular por meio da Análise do Comportamento em crianças com TEA, a partir da identificação das queixas sobre comportamentos inadequados e da elaboração de um programa de modificação de comportamento realizado pela pesquisadora e pelas professoras em um formato de ensino colaborativo.</p>	<p>APA (2013); OMS (1998); Schwartzman (2011); Silva e Mulick (2006); Guedes e Tada (2015); Assumpção Jr. e Pimentel (2000).</p>
P12	2018	<p>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.</p>	<p>Mello (2007); APA (2014); Marques & Mello (2005); Gomes e de Souza (2016).</p>

P13	2018	Desenvolver e avaliar uma intervenção baseada na pesquisa participante com o intuito de ampliar o trabalho educativo compartilhado e assim melhorar o acesso ao currículo para estudantes com TEA.	APA (2008, 2014); BRASIL (2012, 2013, 2014); Schwartzman (2011); Talarico; Laplane (2016); Schmidt (2017); Chiote (2013); Garcia (2013); Serra (2008); Fonseca (2016); Grinker (2010); Wing (1997); Rivière (2010); Kanner (1997); Assumpção Júnior; Kucynki, (2011); Sanfelice (2006); Laplane (2014); Lima; Laplane (2016); Talarico; Laplane (2016); Schreiber (2017); Gomes (2007); Lazzeri (2010); Pereira (2014); Donvan; Zucker (2017); Kanner, (1943/1997); Gauderer (1997); Gomes (2007); OMS (2000, 2003); Cunha (2013); Vasques (2008; 2015); Barbosa (2014); Barbosa; Fumes (2016); Belisário filho, Cunha (2010); Mello et al. (2013); Melo, (2013).
-----	------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa.

A partir do quadro acima pode verificar que as produções objetivaram investigar nos seus participantes o repertório que envolve a fala, os contextos comunicativos, a interação social, passando também nas habilidades sociais e questões de comportamentos.

Quanto aos referenciais mais citados nas produções, o APA foi encontrado em 11 produções, a saber: P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12 e P13, a segunda citação mais elucidada nas produções foi a de Wing, em sete (P1, P2, P4, P6, P7, P10 e P13), seguida de Schwartzman, em seis (P1, P2, P4, P7, P11 e P13), em quatro produções foram encontradas a citação de Gauderer (P1, P4, P7 e P13), Assumpção Jr. em quatro produções (P1, P4, P11 e P13), Bosa em quatro (P6, P7, P8 e P10) e Rivière em quatro (P5, P6, P7 e P13). Dentre outros estudiosos da área que ampararam teoricamente essas produções.

Diante dos dados apresentados no citado quadro e a partir da leitura e estudo desses, observa-se que as produções investigaram diferentes Abordagens Científicas, as quais serão especificadas com profundidade no eixo b).

A seguir apresenta-se a caracterização dos participantes das produções.

7.1.1 Caracterização dos participantes das produções

Foram organizados no quadro 3, os dados referentes à caracterização dos participantes, faixa etária, quantidade e local.

Quadro 3 - Caracterização dos Participantes

PROD.	PARTICIPANTES	FAIXA ETÁRIA	QT.	LOCAL
P1	Crianças com autismo infantil	5 - 8 anos	4	Centro Ann Sullivan do Brasil (CASB), em Ribeirão Preto-SP.
P2	Crianças com Síndrome de Asperger e Autismo de Alto Funcionamento	12 anos	3	Sala de uma clínica particular
P3	Crianças com autismo	11 - 12 anos	6	2 instituições de Educação Especial de 2 municípios do interior do Estado de São Paulo
P4	Crianças/Pessoas com autismo; Síndrome de Asperger e Autismo de Alto Funcionamento	4-31 anos	24	Sala de aula da Escola Especial e Sala de um consultório particular
P5	Pessoas com diagnóstico de Transtorno Autista	3 aos 27 anos	5	Escola de educação especial do interior do Estado de São Paulo.
P6	Pessoas com autismo Pessoas com deficiência intelectual (DI).	4 aos 37 anos 11 aos 49 anos	40 40	Sala de um consultório particular e sala de aula da escola que os participantes frequentavam
P7	Crianças com autismo	7 aos 10 anos	6	Escola de educação especial de uma cidade do interior de São Paulo.
P8	Crianças com autismo Universitários que aplicaram	4 aos 8 anos 19 aos 25 anos	4 4	Universidade e escola de Educação

PROD.	PARTICIPANTES	FAIXA ETÁRIA	QT.	LOCAL
	intervenção Professores que aplicaram intervenção	-	4	Especial
P9	Crianças com autismo Professores que aplicaram intervenção	3-10 anos 32-52 anos	5 5	2 escolas regulares
P10	Alunos com autismo Professor que aplicou intervenção Mãe que aplicou intervenção	6 aos 16 anos 47 anos 47 anos	3 1 1	Escola de Educação Especial e residência.
P11	Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo	6 - 9 anos	2	Escola regular pública
P12	Alunos com diagnóstico prévio de autismo	6 - 8 anos	4	Instituições de ensino especial em municípios no interior do Estado de São Paulo
P13	Estudante com diagnóstico de autismo e hiperatividade. Professora do AEE, professora da sala de aula comum, coordenadora pedagógica, profissional de apoio escolar, diretora e vice-diretora escolar	8 anos -	1 6	Escola regular da rede pública municipal em Maceió/AL

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no quadro 3 foram realizados em instituições especializadas em educação especial, assim como em escolas regulares e também alguns estudos tiveram como local uma sala de consultório particular, participaram crianças e pessoas com autismo, universitários, professores, mãe e profissionais de educação.

A seguir, apresenta-se o eixo b).

b) Abordagens científicas e sua aplicação para intervir na educação dessas crianças, os resultados alcançados e contribuições insurgidas das produções.

7.2 Resultados e discussão organizados conforme as categorias de análise das produções

Este eixo apresenta uma análise das abordagens científicas encontradas nas produções referentes aos seus objetivos, dessa maneira estruturou-se esse eixo de análise que está organizado em três categorias denominadas como Abordagens científicas, sendo estas: I Análise do Comportamento Aplicada (ABA); II Análise do Comportamento; III Abordagens Pedagógicas.

As temáticas das 13 produções e suas categorias conforme as Abordagens científicas são: I Análise do Comportamento Aplicada referem-se às produções (P4, P5, P6, P8 e P11) tendo como subcategorias: Linguagem e comunicação; Ensino para Professores e Ensino Colaborativo; II

Análise do Comportamento, que se caracteriza como mais naturalista, mediante Currículo Funcional e PECs (P1 e P10) contendo como subcategorias as Habilidades sociais, Habilidade comunicativa e; Currículo Funcional e TEACCH (P3, P12); III Abordagens Pedagógicas, com as subcategorias Habilidades Comunicativas verbais (P2), Habilidades sociais (P7) e Prática Pedagógica (P9, P13). A partir das análises das produções foi organizado o quadro 4 contendo as Abordagens científicas I e II e quadro 5 as Abordagens Pedagógicas conforme segue.

Quadro 4 - Abordagens científicas I e II de análise das produções

	Abordagem científica I de análise das produções		Abordagem científica II de análise das produções		
Total de Produções	Análise do Comportamento Aplicada (ABA)		Análise do Comportamento		
	Linguagem e comunicação	Ensino para Professores e Ensino Colaborativo	Curriculum Funcional e PECS		Curriculum Funcional e TEACCH
			Habilidades sociais	Habilidade comunicativa	
	Prod	Prod	Prod	Prod	Prod
	P4	P8	P1	P10	P3
	P5	P11			P12
P6					
Total	3	2	1	1	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados.

Nota-se que há duas categorias principais, as quais são relacionadas à linha comportamental, a saber: Análise do Comportamento Aplicada (ABA), com cinco produções e Análise do Comportamento, que apresenta abordagens com viés mais naturalistas com quatro produções, totalizando em ambas, nove produções.

O quadro 5 abaixo é referente à Abordagem científica III.

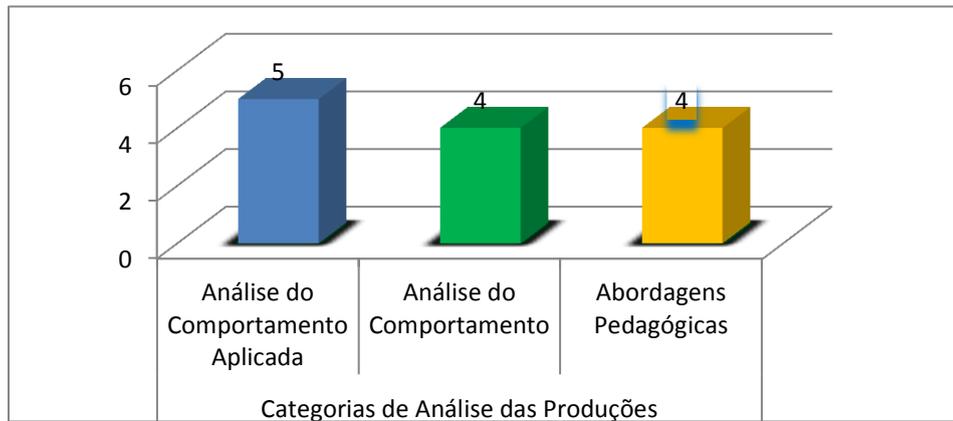
Quadro 5 - Abordagem científica III de análise das produções

Total de Produções	Abordagem científica III de análise das produções “Abordagens Pedagógicas”		
	Habilidades Comunicativas verbais	Habilidades sociais	Prática Pedagógica
	Prod	Prod	Prod
	P2	P7	P9
			P13
4	1	1	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados.

Essa última categoria de análise refere-se às Abordagens científicas III Abordagens Pedagógicas, esta foi compilada por três subcategorias, os quais são: Habilidades Comunicativas verbais (P2), Habilidades sociais (P7), Prática Pedagógica (P9, P13).

Mediante os dados expostos nos quadros acima (4 e 5) elaborou-se um gráfico contendo as categorias de análise encontrada nas 13 produções, a saber: Análise do Comportamento Aplicada; Análise do Comportamento; Abordagens Pedagógicas.

Gráfico 1 - Categorias de Análise das Produções

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados.

Diante os dados apresentados no gráfico observa-se que as produções investigaram diferentes temáticas mediante a análise das Abordagens científicas relacionadas às crianças com TEA. O quadro abaixo representa uma síntese das categorias e subcategorias de cada Abordagem científica.

Quadro 6 - TEA e Infância: Categorias e subcategoria

TEA e Infância	Abordagem científica I	Subcategorias
	Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	1.1 Linguagem e Comunicação
		1.2 Ensino para Professores e Ensino Colaborativo
	Abordagens científicas II	Subcategorias
	Análise do Comportamento	2.1 Currículo Funcional PECS
		2.1.1 Habilidades Sociais
		2.1.2 Habilidade Comunicativa
	2.2 Currículo Funcional e TEACCH	
Abordagem científica III	Subcategorias	
Abordagens pedagógicas	3.1 Habilidades Comunicativas verbais	
	3.2 Habilidades Sociais	
	3.3 Prática Pedagógica	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados.

O quadro procurou evidenciar por meio de leituras e estudos aprofundados das 13 produções, as organizações referentes às categorias de análises e subcategorias.

Ao dar início aos resultados e discussão das categorias e subcategorias, iniciam-se as análises aprofundadas das categorias, sendo elas, Abordagem Científica I: Análise do Comportamento Aplicada (ABA), seguida das Abordagens Científicas II: Análise do Comportamento e após a Abordagem Científica III: Abordagens pedagógicas.

7.2.1 Resultados e Discussão das Produções quanto à categoria: Abordagem Científica I - Análise do Comportamento Aplicada (ABA)

Em 13 produções selecionadas para esta pesquisa foi possível identificar indícios de aspectos considerados da Abordagem científica Análise do Comportamento Aplicada (ABA) em cinco produções, das quais se catalogam os resultados de: P4; P5; P6; P8 e P11.

P4: Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtornos do espectro autístico

Nessa produção de Gomes (2007, P4) a autora realizou dois estudos para compor sua Dissertação. O primeiro estudo teve como objetivo avaliar o desempenho de pessoas com autismo em tarefas de emparelhamento por identidade sob dois procedimentos que divergiam quanto à forma de apresentação dos estímulos e à resposta de escolha. A autora empregou o procedimento de emparelhamento com modelo (*matching to sample*) padrão e adaptado ou multimodelo.

No procedimento de *matching típico* (emparelhamento padrão), cada tentativa apresentava um estímulo modelo e três de comparação; e no *matching adaptado* (emparelhamento multimodelo), eram apresentados três estímulos modelos e três estímulos de comparação concomitantes. Participaram desse primeiro estudo 20 pessoas com autismo entre quatro e 31 anos de idade, destes, 11 utilizavam a fala para se comunicar e nove não falavam. O procedimento realizado era organizado por três blocos: sendo um bloco com dez tentativas de emparelhamento multimodelo, outro bloco com dez de emparelhamento típico, e o terceiro bloco com 20 tentativas com os dois tipos de emparelhamentos misturados.

Os resultados desse estudo de Gomes (2007, P4) apontaram que embora tenha ocorrido a variabilidade no desempenho dos participantes quanto ao número de acertos, a predisposição no bloco 3 foi a mesma observada nos dois primeiros blocos, ou seja,

desempenhos mais precisos e corretos no emparelhamento multimodelo. Como pontua a autora:

os dados do Estudo 1 [...] indicaram melhor desempenho dos participantes com autismo nas tarefas de matching adaptado em relação ao matching típico, sugerindo que a organização adaptada poderia ser uma estratégia benéfica para a aprendizagem de relações entre estímulos, principalmente com autistas mais comprometidos (GOMES, 2007, p. 139) [P4].

Os dados evidenciaram que os participantes não verbais e com escores menores nos testes de caracterização foram os que mostraram maiores disparidades no desempenho entre os dois tipos de emparelhamento, apresentando desempenho melhor no emparelhamento multimodelo do que no emparelhamento típico.

O segundo estudo objetivou averiguar se o ensino explícito de relações condicionais, utilizando estímulos compostos e estímulos unitários, em tarefas de emparelhamento multimodelo, e ensino de relações de nomeação, propiciaria desempenhos emergentes, relativos de equivalência de estímulos, em crianças com autismo, dentre eles o de leitura funcional ou rudimentar. Participaram desse estudo quatro crianças com diagnóstico de autismo que tinham entre cinco e 11 anos de idade.

Conforme aponta a autora, foram ensinadas as relações entre figura/palavra impressa e palavra impressa utilizando o procedimento de emparelhamento multimodelo e a nomeação da figura, avaliando as relações entre elas, enfatizando que para cada um dos quatro participantes foram estabelecidos os itens de interesse, principalmente palavras formadas por sílabas simples, utilizados no ensino. Dessa maneira, os quatro participantes conseguiram aprender as relações entre figura/palavra impressa e palavra impressa e também nomear as figuras correspondentes. Referentes aos testes que envolveram as relações figura e palavra impressa e nomeação da palavra impressa, os dados dos participantes revelaram a emergência das relações não ensinadas diretamente e a formação de classe de estímulos equivalentes. Conforme explicita a autora nos trechos abaixo:

os dados do Estudo 2 [...] parecem confirmar e complementar os resultados do primeiro estudo, indicando que a aprendizagem das relações arbitrárias entre figuras e palavras impressas foi facilitada pelo uso de tarefas de matching adaptado, além de ilustrarem a aplicação prática desse tipo de tarefa no ensino de habilidade funcional. A funcionalidade, no caso, residia tanto na função que os referentes das palavras tinham no cotidiano dos participantes, quanto na função da aprendizagem da leitura das palavras ensinadas, ou para ampliação da comunicação [...] ou como estratégia inicial de alfabetização (GOMES, 2007, p. 139-140) [P4].

Para propiciar e favorecer o processo de ensino e aprendizagem com essas crianças, a autora empregou o ensino de relações visuais-visuais, utilizando estímulo composto (figura/palavra impressa), além do emprego do emparelhamento multimodelo.

Os resultados evidenciaram a relevância da organização dos estímulos nas tarefas com condição necessária para aprendizagem de habilidades em pessoas com autismo.

P5: Ensino de discriminações condicionais e avaliação de desempenhos emergentes em autistas com reduzido repertório verbal

Os resultados da produção de Varella (2009, P5) mostraram que o autor realizou dois estudos para organizar sua Dissertação, tendo como objetivo principal investigar a formação de classes equivalentes em pessoas com autismo que indicam um reduzido repertório verbal.

O primeiro visou investigar o desempenho de cinco participantes do sexo masculino em tarefas de matching de identidade, como repertório requisito ou pré-simbólico. Desse modo, foi investigado desempenhos de escolha condicional por identidade generalizada, sendo que os participantes foram avaliados em seu repertório verbal (ABLLS e PPVT-R) e discriminativo (ABLA). Logo após, os participantes foram orientados a desempenhar tarefas de matching simultâneo de identidade com três comparações, no computador, com diversos conjuntos de figuras. O autor ressaltou que no estudo um foi desenvolvido um delineamento experimental de sujeito único, em que como procedimento geral:

as primeiras tarefas consistiam na apresentação de apenas uma figura na tela (nas posições de centro e nos outros quatro cantos) para ensinar o participante a discriminar sua presença na tela. Em seguida era apresentado um estímulo modelo no centro da tela que, após ser tocado, era imediatamente seguido pela apresentação de um estímulo de comparação idêntico ao modelo. O número de estímulos de comparação era aumentado gradativamente até a configuração de uma tarefa típica de matching com três estímulos comparação. Os conjuntos de estímulos utilizados eram compostos sempre por três figuras. No centro da tela era apresentado o estímulo modelo e os estímulos de comparação eram apresentados em três das quatro janelas (5 cm x 5 cm) nos cantos da tela, após o participante tocar o modelo. O S+ era apresentado em igual número de vezes em cada janela e nunca era apresentado mais de três vezes consecutivas em uma mesma janela VARELLA, (2009, p. 30) [P5].

O autor utilizou alguns critérios para verificar e avaliar tais procedimentos realizados pelos participantes, sendo considerado como critérios adequados e corretos, ou seja, que correspondiam com o que o autor esperava eram as “respostas de tocar o estímulo de

comparação idêntico ao estímulo modelo eram definidas como corretas e consequenciadas com uma sequência de sons, figuras de estrelas na tela, reforço social (ex: “muito bem!”, “ótimo!”, “parabéns!”)” (P5, p. 30) e bem como a apresentação de um elemento comestível apreciado pelo participante. E quanto às respostas de:

tocar estímulos de comparação diferentes do modelo foram definidas como incorretas e eram consequenciadas com uma tela escura durante 3 segundos. Para minimizar a quantidade de erros, inicialmente era fornecida ajuda física aos participantes, que consistia em segurar sua mão e conduzi-la até a tela, auxiliando na seleção da figura correta. A ajuda física era retirada gradualmente até que os participantes conseguissem desempenhar a tarefa independentemente VARELLA, (2009, p. 30) [P5].

Para realizar esse estudo, o autor organizou cinco etapas, à saber: Etapa 1 denominada “Seleção dos participantes e acompanhamento em sala de aula”; Etapa 2 “Avaliações”: na qual realizou as avaliações a partir da avaliação do repertório verbal pela “ABLLS (*Assessment of Basic Language and Learning Skills*) - (Partington & Sundberg, 1998); aplicação da escala CARS (*Childhood Autism Rating Scale*) - (Schopler et al., 1988) Varella (2009, p. 31, P5)” ; Etapa 3 “Familiarização dos participantes com o aparato experimental”; Etapa 4 “Ensino das relações condicionais de identidade com diferentes conjuntos de figuras” e Etapa 5 “Teste de identidade generalizada”. Os instrumentos utilizados identificados foram: CARS (*Childhood Autism Rating Scale*), ABLLS (*Assessment of Basic Language and Learning Skills*), PPVT-R (*Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*) e o teste ABLA (*Assessment of Basic Learning Skills*).

Conforme os trechos extraídos da Tabela 2, designada como “Sequência geral do procedimento do Estudo 1”, as Etapas 4 e 5 consistiam em:

Etapa 4 – Ensino das relações condicionais de identidade com diferentes conjuntos de figuras: apresentação de tarefas de *matching* em blocos, com uso de três estímulos comparação; - novos conjuntos de figuras eram introduzidos após o aprendizado do primeiro conjunto. A aprendizagem rápida, com poucos erros, era critério para conduzir o teste de identidade generalizada. Etapa 5 – Teste de identidade generalizada: Apresentação de 40 novas figuras, divididas em dois blocos de 20 tentativas, uma para cada figura. Caso o participante não atingisse o critério de 80% de acerto nos dois blocos, estava previsto o retorno à Etapa 4 para ensino de relações com novos conjuntos de figuras, seguido por novo teste de identidade. VARELLA, (2009, p. 31) [P5].

Nesse primeiro estudo dessa produção P5, na Etapa 4, correspondente ao ensino de relações de identidade com diferentes conjuntos de figuras foi administrado um procedimento

por blocos, “semelhante ao descrito por Saunders e Spradlin (1989) [...]. Os participantes inicialmente realizaram sessões com blocos de 24 tentativas com apenas um estímulo modelo e três de comparação (bloco Tipo A) (VARELLA, 2009, p. 32, P5)”. Assim, ao abranger o critério de 100% de acertos em cada bloco, passaram a serem apresentados aos participantes oito tentativas para o primeiro modelo, em seguida mais oito tentativas para o segundo modelo e seguidamente, mais oito tentativas para o terceiro modelo (bloco Tipo B). Depois de abranger o critério de 100% de acertos, o número de tentativas em que um estímulo modelo era apresentado sucessivamente dentro do bloco era minimizado; de oito em oito para quatro em quatro (bloco Tipo C), de quatro em quatro para dois em dois (bloco Tipo D) e respectivamente de dois em dois até a apresentação randômica dos estímulos (bloco Tipo E).

O autor declara que jamais era apresentado um mesmo modelo por mais de três vezes consecutivas, nessa apresentação randômica dos estímulos. Ele enfatiza que o número de tentativas por bloco foi cultivado sempre constante, com 24 tentativas. Logo após que o participante apresentava 100% de acertos em um bloco Tipo E, era então apresentado um novo conjunto de estímulos, estabelecido direto em blocos do Tipo E. Assim, se porventura o participante não evidenciasse um desempenho significativo nos blocos do Tipo E com o novo conjunto, eram resgatados os blocos do Tipo D, C, B e A.

Para esse Estudo, P5 adotou procedimentos remediativos aos participantes que apresentaram dificuldades na aprendizagem das relações condicionais de identidade, os quais passaram por algumas sessões “especialmente programadas, de acordo com as necessidades individuais, para facilitar a aprendizagem das relações condicionais (VARELLA, 2009, p. 34 P5)”.

Como resultado do Estudo um, o autor frisa que quatro dos cinco participantes conquistaram o critério estabelecido na aprendizagem de diversos conjuntos e foram bem-sucedidos no teste de identidade generalizada.

O segundo estudo que compõe a Dissertação do referido autor buscou estabelecer uma linha de base de discriminações condicionais visuais arbitrárias como requisito para os testes de formação de classes de equivalência e emergência de novos desempenhos nos quatro participantes que evidenciaram identidade generalizada no primeiro Estudo e concluíram o Estudo 1, sendo eles: (participantes 2, 3, 4 e 5). Destaca-se que em ambos os Estudos a faixa etária dos participantes correspondiam a: 3, 4, 13, 16 e 27 anos de idade, e tais estudos se desenvolveram em uma escola de Educação Especial, localizada no interior do Estado de São Paulo. O tipo de caminho metodológico adotado pelo autor Varella (2009, P5) foi

delineamento experimental de sujeito único. Como materiais e recurso utilizou computador e no estudo 2 além dessa ferramenta utilizou câmera para filmar as sessões.

As relações AB e CB foram trabalhadas e as relações BA, BC, AC e CA foram testadas. Dois participantes (4,5) não conquistaram a linha de base AB mesmo com a utilização de procedimentos remediativos. Outros dois participantes (2,3) conquistaram as discriminações trabalhadas e foram submetidos a sondagens de relações emergentes. Os resultados dos participantes (2,3) indicaram formação de classes de equivalência e revelaram como uma programação de ensino cuidadosa viabiliza a aquisição de repertórios pré-simbólicos e a apresentação de comportamento simbólico nesta população.

Os resultados dos dados de ambos os Estudos evidenciaram a aquisição de habilidades discriminativas mais simples, de desempenhos pré-simbólicos até a demonstração empírica de relações de equivalência, assinalando a possibilidade de ensinar as pessoas com autismo repertórios cada vez mais complexos desde que se trabalhe com programa de ensino cuidadoso.

P6: Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo

Os resultados da produção de Gomes (2011, P6) evidenciaram que a autora realizou três estudos para constituir sua tese.

O primeiro procurou avaliar o desempenho de 40 participantes com autismo e 40 com deficiência intelectual em tentativas de emparelhamento com modelo por identidade, na organização típica (a qual se refere a um modelo e três comparações); na multimodelo (a qual se refere a três modelos e três comparações), que foram apresentadas em duas formas de exposição: em papel e por meio da ferramenta computador.

Nesse estudo, as tentativas foram consolidadas em uma única sessão, as quais foram organizadas em três blocos, à saber: o primeiro bloco retratava dez tentativas de matching típico (A), o segundo bloco retratava dez tentativas de matching multimodelo (B) e um terceiro bloco de vinte tentativas (C) retratava, em sequência aleatória, as tentativas A e B mescladas. Assim, os participantes de número ímpar desempenharam a sequência ABC, e os de número par desempenharam a sequência BAC. A autora aponta que:

as análises estatísticas das médias de acertos [...] em função da sequência de apresentação das tentativas de matching (ABC ou BAC), indicaram que, em papel [...] tanto para os participantes com autismo quanto para os

participantes com deficiência intelectual, as diferenças foram significativas nos Blocos A e B da sequência ABC. Porém, as diferenças desapareceram quando o *matching* multimodelo foi realizado primeiro (sequência BAC). [...]. Nos Blocos C, nas sequências ABC ou BAC, todos os valores obtidos de [percentil] indicaram diferenças significativas. Em síntese, nas tarefas em papel, a ordem de apresentação das tentativas foi relevante nos Blocos A e B. Esse efeito desapareceu quando os dois tipos de tentativas foram misturados no Bloco C. Por outro lado, quando as tarefas foram realizadas no computador [...], as diferenças entre os dois tipos de tentativas foram significativas para as duas populações em quase todas as análises, com maior porcentagem de acertos no *matching* multimodelo, independente da sequência de apresentação das tentativas, exceto quando os dois tipos de tentativas foram misturados no Bloco C da sequência ABC, para os participantes com deficiência intelectual. [...]. Quando o procedimento foi realizado em computador, contrariamente ao que foi observado quando as tentativas foram realizadas em papel, a análise das escolhas dos participantes com autismo e com deficiência intelectual nas tentativas de *matching* típico (Bloco A e tentativas A do Bloco C) não indicou escolhas sistemáticas de estímulos de comparação em uma mesma posição [...]. (GOMES, 2011, p. 44, 45) [P6].

Os resultados gerais evidenciaram melhores desempenhos nos experimentos de *matching* multimodelo do que nos experimentos de *matching* típico, isso tanto em papel quanto em computador, em ambas as populações participantes. Tendo em consideração as tarefas realizadas em papel, os participantes com autismo e com deficiência intelectual exibiram resultados similares; sendo que os dados individuais indicaram variabilidade, com maior número de acertos nos experimentos adaptadas (B) do que nos típicos (A).

Nesse primeiro estudo os dados gerais dos participantes apontaram melhores desempenhos nas tentativas multimodelo, com os recursos realizados em papel e também por meio do computador.

O segundo estudo buscou ensinar habilidades primárias, ou seja, básicas de leitura a cinco participantes com autismo, sendo quatro falantes e um não falante, isso a partir do ensino de relações arbitrárias entre figuras e palavras impressas, por meio de tentativas de emparelhamento com o modelo multimodelo. Conforme a autora, os participantes conseguiram aprender habilidades básicas e iniciais de leitura, no entanto, não revelaram que aprenderam a leitura recombinativa com compreensão.

O terceiro estudo foi planejado para trabalhar e ensinar a leitura combinatória com compreensão a três participantes com autismo, isso a partir do ensino da nomeação de sílabas, palavras, figuras e da formação de classes de estímulos equivalentes, constatando que os participantes aprenderam leitura combinatória com compreensão, isso em uma quantidade pequena de sessões de treino e com baixo número de erros durante o ensino.

Em âmbito geral, os resultados de Gomes (2011, P6) demonstraram a possibilidade da aprendizagem simbólica por pessoas com autismo uma vez que os procedimentos de ensino adequados sejam de fato utilizados.

P8: Ensino de professores para o uso de instrução com tentativas discretas para crianças com Transtorno do Espectro Autista

A produção de Aporta (2015, P8) realizou dois estudos em sua Dissertação em que utilizou o delineamento de linha de base múltipla entre participantes.

O primeiro reaplicou sistematicamente o procedimento de Pollard et al. (2014) em universitários de áreas de conhecimentos diferentes de cursos que não são da área de Educação Especial e Psicologia, e sim de outros cursos de Ensino Superior, com o intuito de avaliar a eficácia da realização de intervenções do tipo de Instrução com Tentativas Discretas (ITD) ministradas por adultos capacitados nessa área de investigação para quatro estudantes universitários brasileiros e, posteriormente teriam a aplicação dessas aprendizagens para atuarem com crianças com TEA. Os universitários realizaram intervenções do tipo de Instrução com Tentativas Discretas (ITD) na Linha de Base múltipla em assistentes de pesquisa e com crianças com TEA. Sucessivamente, os participantes foram submetidos ao treino informatizado e, após realizaram ITD nos moldes iguais conduzidos na Linha de Base.

Os participantes desse Estudo foram quatro universitários, com faixa etária entre 19-25 anos de idade, que cursavam no momento dessa pesquisa os cursos de: Terapia Ocupacional (uma universitária); Letras (dois universitários), sendo um do sexo masculino e outra pessoa do feminino e de Pedagogia (uma universitária). E também nesse estudo participaram como colaboradores quatro crianças com TEA com idade entre 4-7 anos, que frequentavam uma escola especial. Também participaram dois assistentes de pesquisa como colaboradores, os quais eram integrantes do LAHMIEI (Laboratório de Aprendizagem Humana Multimídia Interativa e Ensino Informatizado).

Para desenvolver o Estudo, foi utilizado como local das sessões de ensaio e de treinamento uma sala da Universidade pelos assistentes de pesquisa. Já as sessões com crianças com TEA foram realizadas em uma sala da escola de Educação Especial; em que se utilizaram uma mesa no canto e duas cadeiras de ambas as salas, tanto a da Universidade, quanto a da sala da escola de Educação Especial.

Quanto ao treino com os universitários com intervenções do tipo de Instrução com Tentativas Discretas (ITD), a autora da P8 realizou os passos, conforme os trechos da produção abaixo:

Os participantes foram orientados, a partir da leitura da descrição padronizada, a completarem os quatro módulos de treino informatizado via computador, da seguinte forma: “Hoje você irá completar um módulo de ensino no computador. É importante que você nos avise ao terminar o pré-teste. Após o pré-teste você iniciará o módulo de formação. Em seguida realizará o pós-teste. Você precisa alcançar 80% de acertos no pós-teste, caso contrário repetirá o módulo de formação. Nos avise quando terminar o pós-teste. Caso aconteça qualquer problema técnico nos avise.” [...] Os módulos incluíram conteúdo escrito, narração em áudio, vídeo demonstrando a execução adequada e inadequada das habilidades, oportunidade de exercícios práticos autoguiados e questionários com questões intercaladas em todos os módulos para testar a aprendizagem dos participantes [...]. Nos exercícios práticos autoguiados, foi solicitado ao participante simular que estava ensinando uma criança com autismo e praticar a execução apenas ensinando na frente do computador, por exemplo, o participante praticava expondo materiais sobre a mesa, oferecendo uma instrução, removendo os materiais e coletando dados. Os exercícios práticos autoguiados foram intercalados entre os módulos de treino (APORTA, 2015, p.37) [P8].

Os participantes universitários concluíram um pré e pós-teste para cada módulo composto por 20 questões, as quais, 10 eram eleitas randomicamente pelo computador para cada teste, e foram organizados por múltipla escolha, a partir do preenchimento de uma lacuna sobre o conteúdo oferecido no módulo, escolhidas de um grupo de questões relevantes. Os participantes precisavam obter em todos os pós-testes 80% ou mais de respostas corretas para progredirem para o próximo módulo. Se por ventura, os universitários não alcançassem o critério no pós-teste, o computador os alertava a recapitularem o conteúdo inteiro, para então, realizarem outro pós-teste com um novo conjunto randômico de questões. O Treino informatizado foi composto por quatro módulos que consistiram em: “Avaliação Pós-treino; Sessão de demonstração de execução correta de ITD; Generalização; Validade Social” APORTA (2015, p.39, P8).

Os dados dessa fase demonstraram que os participantes alcançaram resultados favoráveis após o treino informatizado na execução de ITD aos assistentes de pesquisa e as crianças com TEA também apresentaram aumento de porcentagem nos pós-treinos. Quanto aos antecedentes e consequências para respostas corretas e incorretas, perante uma execução correta de ITD nas sessões de pós-treino, a autora ressalta que:

os participantes demonstraram porcentagem de erros maior que 20% nos componentes de ensino de: chamar atenção da criança, apresentar instrução

vocal e não vocal correta, apresentar consequências comestíveis ou brinquedos pareados com elogios e apresentar instrução com adição da dica nas consequências de respostas incorretas. Entretanto, nenhum participante apresentou uma porcentagem de erros de execução maior que 40% nas sessões, após o treino informatizado o que confirma a eficácia do treino para a execução correta. Ao executar o ITD no pós-treino, com as mesmas crianças com TEA, a porcentagem dos participantes continuou superior a 70% de execução correta. **Além disso, foram realizadas sessões com programas novos de generalização** para demonstrar o desempenho dos participantes diante a execução de ITD, o que continuou com a mesma porcentagem. Todos os participantes apresentaram estabilidade com alcance de critério de 85% em, no mínimo, cinco sessões para então finalizar a participação. Excepcionalmente a participante Bia apresentou alcance de critério em três sessões seguindo o critério devido à perda do participante com TEA (APORTA, 2015, p.48, grifos nossos) [P8].

A pesquisadora também evidenciou na sua produção algumas sessões em que os participantes não obtiveram o critério de 80% de acertos no pós-teste e, então realizaram o mesmo módulo novamente, com a finalidade de refazerem o pós-teste, até conquistarem o critério estabelecido, mencionando que todos os participantes “não atingiram o critério nos pré e pós-testes relativos a qualquer um dos quatro módulos, com exceção de Flávia no pré-teste do Módulo 3. Todos os participantes alcançaram critério no pós-teste, com o máximo de três repetições” APORTA (2015, p.49-50, P8).

A pesquisadora pontua que os participantes concluíram os quatro módulos de treino informatizado durante o tempo máximo de 6 horas e 9 minutos, sendo que esse tempo foi avaliado já com o acréscimo das repetições dos módulos que alguns participantes precisaram por conta de não alcançarem o critério de 80% nos pós-teste. Destaca-se que o tempo consumido para concluir os módulos foi diferente do estudo replicado, no qual os participantes universitários concluíram o treino informatizado em 2 horas e, nesse presente Estudo um, dessa produção, os participantes universitários concluíram todos os módulos por volta de 6 horas.

Quanto à avaliação referente à duração do treino informatizado, a autora versa que:

de acordo com a literatura este tempo é considerado favorável para uma formação econômica, como podemos verificar no estudo de Granspeesheh et al. (2010) que testaram uma ferramenta informatizada que foi desenvolvida para a formação de profissionais recentemente contratados para cargos de terapeutas comportamentais para o trabalho com crianças com TEA. Os autores compararam treinos distintos para dois grupos, um grupo foi exposto ao conhecimento acadêmico por meio de um treino tradicional presencial e outro grupo a um treino informatizado, ambos em ACA. Os dois grupos apresentaram um desempenho estatisticamente significativo no pós-teste em comparação ao pré-teste com média maior de 55 pontos nos dois grupos. O grupo que participou do treino informatizado completou em 10 horas.

Portanto, o tempo para realização dos módulos da presente pesquisa, [no Estudo 1], foi menor que do estudo de Granspeesheh et al. (2010) (APORTA, 2015, p.50-51, grifos nossos) [P8].

Ao analisar essa produção, notou-se que o tempo de duração do treino informatizado alterou conforme as respostas de cada participante durante a realização dos módulos, visto que os slides que constituíam o treino eram regulados, no sentido de moderados pelos próprios participantes, os quais conseguiam retornar ou prosseguir para o próximo slide ao usar a ferramenta caracterizada pela seta, portanto, não existia um tempo estabelecido para cada módulo.

Ao término do treino informatizado, os participantes responderam um questionário de 11 perguntas sobre os módulos, com questões alternativas: discordo totalmente; discordo; neutro; concordo e, concordo totalmente. Assim, a maioria das respostas dos participantes mostrou que optaram pela alternativa “concordo totalmente” e nenhuma pergunta teve como resposta a alternativa discordo totalmente ou discordo.

Nesse Estudo, ressalta-se que os quatro participantes universitários que não apresentavam experiência com a vivência prática do ensino com crianças/pessoas com TEA, aprenderam por meio de um programa de treino informatizado, a realizarem a ITD primeiramente com adulto e, depois com crianças com TEA.

O segundo estudo dessa produção centrou-se no delineamento de Linha de Base Múltipla e avaliou a eficácia da realização de ITD por quatro professores da APAE que tinham alunos com TEA, com faixa etária entre 5-8 anos de idade, de modo que buscou averiguar a eficácia do treino informatizado desenvolvida por Pollard et al. (2014), tendo com intuito verificar o desempenho desses ao realizarem a ITD antes e depois do treino informatizado.

Em ambos os Estudos (um e dois dessa produção) os participantes realizaram ITD livremente em sessões de linha de base, e com o amparo por meio de folhas de programas com descrição dos comportamentos almejados que deveriam ensinar e materiais necessários para este ensino e, seguidamente os participantes obtiveram um treino informatizado composto por quatro módulos de ensino para realizarem ITD nas sessões de pós-treino do mesmo modo da linha de base.

No Estudo 2 foi empregado o delineamento experimental da mesma maneira que no Estudo anterior. Os participantes receberam o mesmo procedimento do treino informatizado do Estudo um e, após realizaram ITD somente com seu aluno com TEA e uma sessão de generalização (a qual visou programas de instrução com comportamentos alvos distintos).

APORTA (2015, p. 57, P8) explana sobre os procedimentos desse Estudo em que ‘Avaliação Pós-treino’ consistia em:

sessões de pós-treino [que] foram conduzidas da mesma maneira como descrito na linha de base, seguindo o critério de execução correta de ITD de 85%. Sessão de demonstração de execução correta de ITD e Generalização. A correção de erros e execução de ITD com programas não treinados seguiu a mesma forma que o estudo anterior. Integridade do Procedimento (IP) e Concordância Entre Observadores (CEO). Realizada da mesma forma que o estudo anterior, a média da CEO do Estudo 2 foi de 93,7%, com variação de 89% a 96%. A porcentagem média da IP foi de 97,6%, com variação de 96,5% a 100% (APORTA, 2015, p.57, grifos nossos) [P8].

Quanto à validade social, a autora aponta que foi desenvolvida do mesmo modo que no Estudo um e, os participantes responderam, na maioria das questões, a alternativa “concordo”, dentre o rol de alternativas: discordo totalmente; discordo; neutro; concordo e concordo totalmente.

A autora salienta que assim como o estudo replicado de Pollard et al. (2014) e o Estudo um, o Estudo dois também evidenciou a eficácia na formação por meio do treino informatizado para a realização de ITD às crianças com TEA, mostrando a eficácia do treino para professores de Educação Especial em sessões de manutenções.

Conforme assinala abaixo:

Maria realizou as três primeiras sessões de pós-teste no mesmo dia em que completou o quarto módulo, o que pode ter gerado cansaço ou saciação pela participante, tornando-se um momento aversivo. Nenhum outro participante realizou sessões de execução após completar o módulo. Portanto, essa sequência pode ter interferido na execução e justificar a queda na porcentagem nas primeiras sessões do pós-treino. Estudos futuros podem ter o cuidado de minimizar quaisquer características aversivas. Aporta (2015, p.60, P8)

Embora o Estudo dois tenha demonstrado a eficácia do treino informatizado para a realização de ITD, pode-se observar que um dos quatro participantes dispôs de uma demonstração breve e intensiva da realização correta de ITD e, isso implicou cansaço e pode-se pontuar também exaustão, o que correspondeu a baixa porcentagem desse participante nas sessões iniciais do pós-treino. Aporta (2015, P8) evidencia que:

assim como o Emílio do estudo anterior, Dani foi a quarta participante da linha de base múltipla, e recebeu 12 sessões de execução de ITD, número maior em comparação aos outros participantes. Esse número de exposição na linha de base pode ter interferido nas execuções na fase de pós-treino, na qual a participante necessitou de demonstração breve e intensiva da

execução correta. A exposição do participante nas sessões de linha de base pôde ter causado, ao participante, desânimo, cansaço e falta de interesse, entre outros motivos por executar um número alto de sessões e demorar para receber o treino informatizado. Ressalta-se, pois, que próximos estudos podem controlar essa variável com uma linha de base que não exponha o participante por muitas sessões de linha de base (APORTA 2015, p.60-61) [P8].

A autora explicita que os participantes apresentaram porcentagem de erros maior que 20% nos respectivos critérios quanto à: chamar atenção da criança; apresentar instrução vocal e não vocal correta; oferecer consequências comestíveis ou brinquedos pareados com elogios e mostrar instrução com acréscimo da dica nas consequências de respostas incorretas. Ela expressa ainda que nenhum participante apresentou uma porcentagem de erros de realização maior que 40% nas sessões após o treino informatizado. Aporta (2015, P8) declara como sugestão para uma próxima pesquisa a necessidade de uma reformulação no treino informatizado, enfatizando nas execuções em que os participantes evidenciaram maior porcentagem de erros, tais como enfatizado acima, especificamente: chamar atenção da criança; apresentar instrução vocal e não vocal correta; oferecer consequências comestíveis ou brinquedos pareados com elogios e mostrar instrução com acréscimo da dica nas consequências de respostas incorretas. Para que assim, a partir dessa maneira, os participantes não precisem de correção de erros na execução de ITD, portanto sendo preciso somente o treino informatizado.

Quanto à duração do treino informatizado completo, contendo os quatro módulos de treino que foram realizados pelos participantes e, considerando os módulos que foram repetidos, o tempo máximo de duração foi de 11 horas e 29 minutos.

A autora também pontua que com exceção de Maria, todos os participantes não alcançaram o critério nos pré-testes referentes a qualquer um dos quatro módulos. Destaca-se que todos os participantes tiveram mais de uma vez a formação de pelo menos um dos módulos. Sendo que o módulo um foi o que os participantes tiveram maior número de reprovadas, ou seja, mais dificuldades, seguidamente também mostraram mais reprovadas nos Módulos três e quatro.

Pontua-se que no estudo replicado os participantes universitários completaram o treino informatizado em duas horas, e diferentemente do Estudo um, no qual os participantes concluíram o treino em 6 horas, e já no Estudo dois, os participantes o concluíram por volta de 11 horas.

No entendimento de Aporta (2015 p. 65-66, P8), ainda que a formação dos participantes do Estudo 2 tenham contado com exemplos de vídeos, “esses não eram demonstrando apenas as práticas corretas, mas também práticas incorretas, o que pode ter atrapalhado no momento em que os participantes realizavam os pós-testes para iniciar o próximo módulo de ensino”.

A autora salienta que todos os participantes fizeram os módulos mais de uma vez, devido a não atingirem o critério de 80% nos pós-teste. Sendo que esse tempo distendido para a formação evidenciado pelos participantes do Estudo dois, aponta que isso pode ter referência quanto ao número de vezes que esses precisaram para refazer os módulos. Segunda a pesquisadora, os participantes expressaram dificuldades em prosseguir para o próximo módulo e expressaram se embaralhados (confusos, intrigados) com os exemplos de vídeos com práticas incorretas.

Esse estudo emiti a análise de ainda que não seja a variável controlada nesse estudo, ele ajuda, no sentido de amparar estudos futuros que visem a formação de professores no que diz respeito à aprendizagem dos alunos com TEA quando recebem este ensino.

Aporta (2015, P8) em sua produção expõe sobre a porcentagem de respostas corretas das crianças com TEA, perante as ITDs realizadas pelos professores como participantes, ao frisar sobre:

as respostas corretas independentes das crianças, em forma de porcentagem, a partir da execução de ITD pelos professores como participantes na linha de base e nos pós-treinos. Portanto, na linha de base o ensino dos comportamentos alvos eram feitos livremente pelo professor, sem seguir um padrão de ensino, nos quais as instruções eram diferentes das dicas oferecidas nos pós-treinos. Como exemplo, o professor dava a instrução “Qual é a cor do sol?” para criança responder a cor “amarelo” do cartão ou, para que a criança entregasse o cartão correto, o professor dava a instrução “Me dê amarelo” e deixava disposto sobre a mesa somente o cartão amarelo, sem disponibilizar o cartão de outra cor. Além disso, o tempo disposto para a resposta da criança e a disposição dos materiais utilizados foi diferente (APORTA 2015, p.67-68) [P8].

Outro ponto também relatado por Aporta (2015, P8) evidencia que foi esclarecido aos professores que poderiam aceitar como correto, a partir das respostas das crianças, palavras verbalizadas com sons parecidos aos sons das palavras reais, como exemplo, para a cor “amarelo” poderia aceitar como resposta correta a palavra verbalizada “lelo”.

A autora versa ainda que:

apesar de não ser a variável manipulada nesse estudo, a partir das respostas corretas das crianças pode-se verificar que não há uma estabilidade na porcentagem delas. Portanto esse resultado não é comparável nas fases da linha de base e pós-treino, pois as instruções e dicas oferecidas pelos professores eram diferentes. **Na linha de base os professores não seguiram um padrão de execução, ao contrário das sessões de pós-treino que os professores seguiam um padrão de instrução**, dicas e outros componentes de execução (APORTA 2015, p.69, grifos nossos) [P8].

Uma das conjecturas para compreender a pluralidade das respostas das crianças pode ser esclarecida a partir dos programas de ensino que foi planejado para cada uma delas. Para qual se realizou uma sondagem das habilidades que as crianças poderiam apropriar-se, ou seja, aprender com a psicóloga responsável pela escola. Aporta (2015, P8) ressalta que o experimentador organizou folhas de programas de ensino para que os participantes realizassem ITD com suas crianças ou alunos com TEA. Pontua-se que a sondagem dessas habilidades pode ser considerada como um ponto de partida, no entanto, seria mais interessante e válido realizar uma avaliação sistematizada.

Aporta (2015, p.69, P8) declara que o “desempenho das crianças não é relevante para o objetivo desse estudo, mas futuras pesquisas com análise das respostas das crianças são válidas para a contribuição da execução de ITD a partir do treino informatizado”.

Frisa-se que uma limitação desse Estudo 2, de Aporta (2015, P8), refere-se a não realização de uma avaliação de preferência que verifique e levante as consequências das respostas das crianças. Sendo assim, para futuros estudos é considerada a necessidade de sistematizar essa avaliação de preferência com as crianças que participarão como colaboradores de pesquisa. Sendo que nesse Estudo dois, as consequências para as respostas foram verificadas e levantadas antes de começar a coleta de dados a partir de uma simples entrevista com a psicóloga responsável pela escola.

Em âmbito geral os dois Estudos dessa Dissertação indicaram que o treino informatizado pode ser considerado como uma possível ferramenta para trabalhar com a formação de professores, visando auxiliá-los, com o intuito de se apropriem de habilidades utilizando ITD. Essa produção realizou o treino informatizado e avaliou professores que trabalham, especificamente com crianças e alunos com autismo a executarem o ensino composto por ITD. Portanto, os resultados demonstram que a formação, a partir do treino informatizado, pode ser considerada como uma alternativa para ensinar as pessoas a realizarem ITD às crianças com TEA.

P11: Ensino Colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula

Os resultados da produção de Pereira (2017, P11) mostraram que a autora realizou duas etapas para organizar sua Dissertação, na qual objetivou averiguar os efeitos de um programa de ensino individualizado em sala de aula regular por meio da Análise do Comportamento em crianças com TEA, tendo como ponto de partida identificar as queixas sobre comportamentos inadequados e elaborar um programa de modificação de comportamento organizado pela autora dessa produção e pelas professoras em um modelo configurado como ensino colaborativo.

Essa produção realizou a pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa. Os participantes foram duas crianças com TEA do sexo masculino, com seis e nove anos de idade, matriculadas na rede regular, nos anos iniciais de ensino no nível fundamental ciclo I, especificamente no 1º ano e 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola regular pública. A criança com seis anos de idade não frequentava o AEE no contraturno, pois a família relatou a autora da P11 que não tinha condições de realizar o transporte, já a criança de nove anos frequentava o AEE no período oposto da sala de aula regular e em uma instituição especializada. Pereira (2017, p.41-42, P11) pontua ainda que um dos critérios para ser participante da pesquisa seria “apresentar comportamentos inadequados em sala de aula com frequência, como não realizar tarefas sozinho ou em grupo, não permanecer sentado ou outros comportamentos relacionados a destruição de materiais e agressão a si mesmo ou aos outros.” Enfatiza-se que ambas as crianças apresentavam repertório de comportamento verbal em nível suficiente para emissão de todos os operantes verbais.

Nessa produção o procedimento de coleta de dados incidiu em duas etapas, cumpridas em seis meses. Na primeira ocorreu o contato com a equipe escolar por meio de uma entrevista para buscar as demandas e queixas dos alunos participantes e para observar os participantes em sala de aula, com a finalidade de registrar os comportamentos adequados e inadequados. Na segunda etapa foi delineado e aplicado um plano individual de intervenção, a partir dos pressupostos dos conceitos da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Empregou-se a análise qualitativa dos dados advindos das queixas iniciais e da observação da autora dessa produção, os quais foram averiguados os repertórios adquiridos e aprimorados dos participantes no término da pesquisa.

Quanto às etapas um e dois, Pereira (2017, p. 46, P11) delineia que:

Etapa 1: Demandas. Foi realizada a observação participante de cada criança por meio da inserção da pesquisadora na sala de aula. As sessões com A1 ocorriam duas vezes por semana com total de quatro horas semanais e as sessões com A2 ocorriam três vezes por semana totalizando seis horas semanais. A pesquisadora alternava entre sentar-se ao fundo da sala de aula e sentar-se em uma cadeira ao lado do participante a fim de familiarizar a criança com sua presença. Apresentava perguntas sobre temas diversos como os nomes de colegas, desenhos, brincadeiras e comidas que gostava – não intervindo nos comportamentos da criança quanto às atividades da sala de aula. Após o período de observação em sala de aula, a pesquisadora registrava os comportamentos observados qualitativamente a fim de identificar os comportamentos inadequados e adequados a serem reduzidos, eliminados, aprimorados ou mantidos. Etapa 2: Intervenção. Considerou-se as estratégias de modificação de comportamento fundamentadas nos conceitos da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) mais adequadas para cada criança a fim de criar e implementar um plano de intervenção.

Conforme a autora expressa a continuação da etapa dois consistiu na elaboração de um plano de intervenção realizado pela autora a partir da delimitação de quais os principais comportamentos a serem ensinados e reduzidos e quais estratégias de modificação de comportamento seriam necessárias para cada comportamento delimitado. A autora então organizou essas estratégias, as quais foram apresentadas às professoras regentes antes de serem realizadas e praticadas nos encontros ao término do período letivo distendido para o planejamento. Tendo como intuito preparar e alinhar com as professoras regentes as possibilidades de respostas dos participantes e como poderiam reagir se porventura os alunos as questionassem.

A autora organizou e elencou um rol de comportamentos a serem aumentados e diminuídos de ambos os participantes. Sendo que a etapa dois do participante um Pereira (2017, p.47, P11) apresentou um resumo do programa de intervenção comportamental, o qual continha dentre os comportamentos a serem aumentados: “sentar-se; levantar a mão na chamada; permitir o material didático (caderno, estojo) sobre a mesa; comunicar-se com a professora da turma e com pares; realizar pequenas tarefas pedagógicas”. E no tocante aos comportamentos a serem diminuídos: “bater nos pares; empurrar pares; gritar; chutar pares; jogar o material didático; jogar-se no chão; correr dentro da sala e para fora da sala” PEREIRA (2017, p.47, P11).

A autora pontua que quanto à análise funcional do participante um, em sala de aula constatou-se que o aluno exteriorizava comportamentos inadequados quando acontecia contato físico com ele, ou quando havia barulho em excesso, ou quando necessitava e tinha falta de atenção dos pares. Segundo Pereira (2017, p.47, P11) as consequências “mais comuns

(função do comportamento) que seguiam a ocorrência desses comportamentos eram a permissão de não realizar a tarefa (fuga de demanda) e atenção dos pares e professora”.

A mencionada autora profere que para a intervenção utilizou-se dois procedimentos de reforçamento diferencial para diminuir e extinguir comportamentos considerados inadequados, os quais foram: o Reforçamento Diferencial de Comportamento Alternativo (DRA) e o Reforçamento Diferencial de Comportamento Incompatível (DRI). E para:

manter e aumentar os comportamentos adequados, foi utilizado, inicialmente, o **reforçamento contínuo, ou seja, a cada comportamento adequado era oferecido o reforço (elogio) imediatamente após cada emissão**. Posteriormente, **foi alterado para o reforçamento intermitente, que garante maior probabilidade do comportamento se manter**. O **critério** para alterar este procedimento de reforçamento contínuo para reforçamento intermitente **foi a testagem**, assim a **pesquisadora diminuiu gradualmente o número de reforço num esquema de razão variável**. PEREIRA (2017, p.47-48, grifos nossos) [P11].

Quanto ao participante dois, Pereira (2017, p.48, P11) também organizou e elencou um rol de comportamentos a serem aumentados e diminuídos, no qual apresentou um resumo do programa de intervenção comportamental, que abrangia dentre os comportamentos a serem aumentados: “atravessar o portão e entrar na escola; entrar na sala de aula; sentar-se na sala de aula; realizar atividades pedagógicas, interagir com pares e professora em sala de aula”. E em relação aos comportamentos a serem diminuídos, a autora salientou que seriam:

recusa em entrar na escola que se operacionalizava em não sair do carro da mãe; chutar o portão; segurar-se no portão; gritar; chorar; jogar a mochila no chão; a recusa de entrar na sala de aula que se operacionalizava em andar distanciando-se da porta da sala; mas manter-se com contato visual próximo e falar que não queria ou não iria entrar; recusa de realizar tarefas escolares que se operacionalizava em iniciar conversas de assuntos de seu interesse; falar que não queria fazer questionar porque estava fazendo a atividade PEREIRA (2017, p.48) [P11]

A autora ressalta que não foi possível dar início a avaliação funcional descritiva em sala de aula e, explanou que o participante tinha repertório verbal adequado, no qual apresentava todos os operantes verbais considerados adequados para a idade. Pereira (2017, p.49, P11) enfatizou que “**programou uma sessão na sala de recursos da escola em que poderia conversar individualmente com o aluno para entender como o aluno via sua situação escolar**” (grifos nossos).

Nesse momento, ressalta-se que a autora da produção P11 deu-se direito a voz à criança participante dois, da sua Dissertação, ao conversar com ela nesse momento inicial, no

qual a procurou conhecer um pouco e, bem como se apresentar a criança. Nas palavras de Pereira (2017, p.49, P11) “após o convite para a sala de recursos – espaço que o aluno já conhecia – o aluno aceitou entrar na escola e se dirigir a sala com a pesquisadora com o combinado de que a mãe o buscaria após uma hora de sua entrada”. Nesses trechos extraídos dessa produção constata-se que o direito à escuta permitiu conhecer o que se engendra na percepção dessa criança com autismo. Em consonância a isso a autora declara que:

ofereceu um jogo (Cara a Cara) e enquanto jogavam questionou quais motivos o levavam a recusa em entrar na escola e na sala de aula. **O relato do aluno foi de que tudo havia mudado:** a sala (referindo-se ao espaço físico), a professora regente e a turma (houve uma troca de turma). Portanto, entende-se que **a função desse comportamento era de fuga de demanda social nova. A2 revelou também que estava cansado de fazer tarefas escolares na instituição especializada no período da manhã** e ainda ter que vir à escola **no período da tarde e realizar tarefas também** (PEREIRA, 2017, p.48, grifos nossos) [P11].

Salienta-se que esses trechos dessa produção revelam a partir dos relatos da criança participante dois, que ela se senti cansada perante as atividades escolares semanais ao narrar a exaustão das atividades tanto no período da manhã quanto no período da tarde, visto que frequentava de manhã a instituição especializada e a tarde a escola regular em que estava cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental de I ciclo.

É preciso respeitar as preferências e gostos das crianças e escutá-las, no sentido de observar seus comportamentos, e assim notar em suas ações o que o corpo físico tenta expressar e o que essa criança fala e como ela fala. Todas essas características podem parecer sutis e despercebidas pelo olhar adulto, no entanto, é preciso apurar e aguçar os olhares tanto no que o corpo emiti e, quanto no que a fala oral, ou a fala por meio do olhar, das ações pontuam, no sentido de expressarem.

Também pode-se elencar que a partir dos escritos de Pereira (2017, P11) em sua produção, observa-se que a mudança de rotina evidenciada pela fala da criança participante dois, mostra características comuns vistas em crianças com autismo, como a fuga pela demanda social nova, em que a mudança para um novo ano letivo a incomoda demasiadamente e se sobrepõe em suas organizações e em diferentes aspectos, uma vez que se alterou a turma de um ano para o outro; a estrutura da sala de aula; os coleguinhas matriculados nessa classe; a professora entre outros. Desta maneira, é preciso aprimorar um olhar frente a essas percepções e acolher a criança com autismo, no sentido de ampará-la e mostrar a ela que está em um ambiente novo e seguro, para que assim gradativamente ela

sinta-se ambientada, segura e, com isso desenvolver e estabelecer aos poucos a relação do vínculo professor/profissional e aluno, tão destacada nos espaços educacionais.

Dessa maneira, a autora dessa produção explica que a colaboração entre professora regente e ela foi estabelecida conforme o esperado quanto aos estágios de colaboração e, frisa que quanto maior o tempo de trabalho colaborativo maior seria a possibilidade de conquistar todos os critérios de colaboração. Pereira (2017, P11) discorre que a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto escolar propicia uma intervenção de qualidade para o PAEE.

Os resultados dessa produção indicaram que ambos os participantes conquistaram novos repertórios comportamentais adequados, reduziram comportamentos inadequados em referência à etapa um do procedimento e aperfeiçoaram comportamentos já aprendidos.

Perante o exposto, nota-se que as produções sinalizaram diversos resultados mediante a utilização da Abordagem Científica I: Análise do Comportamento Aplicada em suas pesquisas referentes ao desenvolvimento de crianças com TEA e, assim foi possível perceber as pistas e as minúcias encontradas nas subcategorias elegidas, dentre estas, notaram-se excertos sobre equivalência de estímulos relacionada à fala, como exemplo nas Produções P4 e P6 que são de autoria da mesma pesquisadora e, também na P5. Observe o quadro abaixo quanto à organização das subcategorias dessa primeira Abordagem Científica I: Análise do Comportamento Aplicada.

Quadro 7 - Abordagem Científica I: Análise do Comportamento Aplicada

Análise do Comportamento Aplicada		Total de produções
Linguagem e comunicação	Ensino para Professores e Ensino Colaborativo	
Equivalência de estímulos		
Prod	Prod	
P4	P8	
P5	P11	
P6		
3	2	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados.

Mediante esse quadro, depreende-se que as produções P4; P5; P6 corresponderam à subcategoria ‘Linguagem e comunicação’. As produções P8; P11, por sua vez, relacionam-se

à subcategoria ‘Ensino para Professores e Ensino Colaborativo’. A seguir, a discussão e análise dos dados centram-se na primeira subcategoria destacada.

Abordagem Científica I: Análise do Comportamento Aplicada – subcategorias: Linguagem e comunicação, Equivalência de estímulos; Ensino para Professores e Ensino Colaborativo

A discussão e análise dar-se-ão a partir da primeira produção dessa categoria, a P4, nessa a autora aponta que no estudo um, participaram 20 pessoas com autismo entre quatro e 31 anos de idade, destas 11 utilizavam a fala para se comunicar e nove não falavam. Cabe pontuar que para fins de análise, o olhar nesse momento atenta-se, fundamentalmente, nos participantes crianças.

Nesse estudo, os dados gerais mostraram que ocorreu um melhor desempenho dos participantes com autismo nas tarefas de matching adaptado em relação ao matching típico. Posto que os participantes não verbais e com escores menores nos testes de caracterização mostraram maiores disparidades no desempenho entre os dois tipos de emparelhamento, apresentando desempenho melhor no emparelhamento multimodelo do que no emparelhamento típico.

Assim, os resultados de P4 apontaram que embora tenha ocorrido a variabilidade no desempenho dos participantes quanto ao número de acertos, a predisposição no bloco 3 foi a mesma observada nos dois primeiros blocos, uma vez que notou desempenhos mais precisos e corretos no emparelhamento multimodelo.

E no segundo estudo, P4 evidencia que os quatro participantes conseguiram aprender as relações entre figura/palavra impressa e palavra impressa, bem como nomear as figuras correspondentes. Quanto aos testes que envolveram as relações figura e palavra impressa e nomeação da palavra impressa, os dados dos participantes revelaram a necessidade das relações não ensinadas diretamente e a formação de classe de estímulos equivalentes.

Em 1971, Sidman explanou sobre o paradigma da equivalência de estímulos, e em 1982 esse paradigma foi repostulado por Sidman e Tailby. Os autores produziram contribuições sobre o paradigma da equivalência de estímulos, revelando que na operacionalização da linguagem consideram-se as relações arbitrárias diretamente ensinadas e as relações que emergem sem treino direto.

O paradigma da equivalência de estímulos frisa operacionalmente o comportamento simbólico e por conta desta relação próxima com aspectos da linguagem, os processos

envolvidos na formação de classes de equivalência estavam sendo utilizados com primor em pesquisas sobre leitura, tais como nas pesquisas realizadas por: de Rose, de Souza, Aiello & de Rose, 1989; de Rose, de Souza & Hanna, 1996; Melchiori, de Souza & de Rose, 2000; Sidman, 1971; Sidman & Cresson, 1973; Tabaquim, 1996.

Na produção P5, o primeiro estudo assinala que quatro dos cinco participantes atingiram o critério estabelecido na aprendizagem de diversos conjuntos e foram bem-sucedidos no teste de identidade generalizada.

O segundo estudo, P5, aponta que o Participante 4 e Participante 5 não adquiriram a linha de base AB mesmo com o uso de procedimentos remediativos. E o Participante 2 e Participante 3 conquistaram as discriminações ensinadas e foram submetidos a sondas de relações emergentes. E os resultados de P2 e P3 indicam formação de classes de equivalência e sinalizam como uma programação de ensino cuidadosa viabiliza a aquisição de repertórios pré-simbólicos e a apresentação de comportamento simbólico nesta população.

Na produção P6, o primeiro estudo mostra que os participantes evidenciaram melhores desempenhos nas tentativas multimodelo, do que nos experimentos de *matching* típico com os recursos realizados em papel e por meio do computador.

No segundo estudo de P6, os participantes conseguiram aprender habilidades básicas e iniciais de leitura, no entanto, não revelaram que aprenderam a leitura recombinativa com compreensão.

No terceiro estudo de P6, os participantes aprenderam leitura combinatória com compreensão, com poucas sessões de treino e com baixo número de erros durante o ensino.

Nas produções P4, P5 e P6 observam-se investigações que centraram sobre a equivalência de estímulos e as relações que envolvem as habilidades de linguagem, como leitura, nomeação e desenvolvimento e aprimoramento de repertórios verbais.

Para Sidman 1994, é intrínseca a aprendizagem de algumas relações condicionais arbitrárias entre estímulos, as quais podem fundamentar-se como base para constituir outras relações entre símbolos que estão imbricadas nos aspectos fundamentais e precisos para o desenvolvimento da linguagem.

Há estudos ditos como clássicos que investigaram sobre o conceito de equivalência com o intuito de averiguar de modo objetivo e sistemático repertórios novos, complexos e que abarcassem comportamento simbólico com populações distintas, tais como o estudo de Devany, Hayes & Nelson, 1986, com crianças de desenvolvimento típico; e de Sidman & Cresson, 1973, com pessoas denominadas como deficientes mentais na época. Ao observar a literatura brasileira dessa área, encontram-se vários estudiosos que pesquisam essa vertente,

dentre estes, destacamos os respectivos estudos de autoria de: de Rose, de Souza, Aiello & de Rose, 1989; de Rose, de Souza & Hanna, 1996; Melchiori, de Souza & de Rose, 2000, os quais salientaram também sobre o conceito de equivalência como um instrumento seguro para o ensino de habilidades de linguagem que envolve a leitura, a escrita e, Prado & de Rose, 1999 frisaram nessa investigação para o campo da matemática.

Segundo Sidman (1971), os estudos em equivalência de estímulos evidenciaram que o ensino explícito de um conjunto de relações condicionais entre estímulos poderia produzir desempenhos emergentes, ou seja, relações emergentes, nas quais os desempenhos transcorrem com fidedignidade mesmo que não tenham sido diretamente ensinados, decorrentes de relações explicitamente ensinadas.

Há cerca de 25 anos aproximadamente, Mesibov et al., 1996; Williams et al., 1996 explanaram que a literatura específica sobre o autismo sinalizou que pessoas que apresentavam esse diagnóstico poderiam evidenciar maiores dificuldades para aprender relações auditivo-visuais do que observado quanto ao aprendizado de relações que envolveram somente estímulos visuais.

Maguire, Stromer, Mackay e Demis (1994), relataram em um estudo os dados positivos relacionados à utilização de estímulos compostos com participantes com autismo.

Em 1992, o estudo de Eikeseth e Smith sinalizou que o ensino de relações de nomeação favoreceria a apresentação de formação de classe de estímulos equivalentes.

Pela ótica da aplicação, de Rose et al., 1989, 1996; Sidman, 1971, 1994 salientaram que os conhecimentos relacionados a rede de relações entre estímulos e entre estímulos e respostas, que estabelece o comportamento de ler, estão satisfatoriamente consolidados e oferecem apoio para o ensino de relações condicionais entre palavras impressas, palavras faladas, como exemplo, por um adulto, e seus referentes, como fundamento para a emergência do comportamento textual e da leitura com compreensão.

Hübner (2006) considera que na corrente da análise experimental do comportamento há muitos estudos que têm sido realizados na área do controle de estímulos e, o paradigma de equivalência de estímulos apresentou-se como um campo de pesquisa de ampla notoriedade social e científica devido possibilitar uma maior compreensão sobre os processos comportamentais complexos, tais como, o aprendizado na esfera da linguagem, da noção de significados e dos comportamentos simbólicos, em geral.

Ambas as produções que serão arroladas a seguir encontram-se organizadas na subcategoria 'Ensino para Professores e Ensino Colaborativo', a produção P8 remete-se a uma investigação que enfatiza o ensino de professores para o uso de instrução com tentativas

discretas (ITD) para crianças com TEA, com o intuito de aprimorar melhorias relacionadas ao trabalho dos professores, nos quais envolvem a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

Na produção P8, os dados mostram que os participantes apresentaram uma média de seis horas para completar os quatro módulos de treino, e todos eles apresentaram 100% de acertos nas questões do teste. Os resultados indicam que a formação, a partir do treino informatizado, pode ser uma opção para ensinar as pessoas a executar ITD à crianças com TEA. Os dois Estudos mostram que o treino informatizado pode ser concebido como uma ferramenta para trabalhar com a formação de professores, a fim de que esses utilizem em sua prática habilidades que perpassam ensino composto por ITD.

A produção 11 debruçou-se sobre o ensino colaborativo visando o aumento de repertório adequado de crianças com TEA em sala de aula. Os resultados mostraram que os dois participantes obtiveram sucesso quanto aos novos repertórios comportamentais adequados, bem como diminuíram comportamentos inadequados em referência à etapa um do procedimento e aperfeiçoaram comportamentos já aprendidos. A autora explica que o tempo de trabalho implica na conquista dos critérios de colaboração, e versa que quanto maior o tempo de trabalho colaborativo maior seria a possibilidade de conquistar todos os critérios de colaboração. Ela proferi que a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na conjuntura escolar possibilita uma intervenção de qualidade para o PAEE.

Foi realizada uma revisão da literatura sobre o Ensino Colaborativo na educação infantil por David e Capellini (2014), em que averiguaram a respeito do conhecimento dos professores de educação infantil sobre ensino colaborativo. Nesse estudo foi utilizado um questionário fechado com quatro unidades, e abrangeram 34 escolares e 45 participantes. Os resultados mostraram que os professores reconhecem que necessitam de apoio e suporte e evidenciam que é preciso de uma formação continuada para atuação do profissional de educação especial.

Ademais, referente ao Ensino Colaborativo, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.45-46):

o ensino colaborativo ou co-ensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais e ou escolar especiais, especificamente para responder às demandas práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se

beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado.

Na sociedade vigente, observa-se uma crescente busca por pesquisas da natureza do Ensino Colaborativo. É oportuno ressaltar que se acredita na efetivação e desenvolvimento do Ensino Colaborativo/Coensino em âmbito escolar, principalmente no exercício do magistério arraigado com a abordagem científica de Análise do Comportamento Aplicado que trabalhe com o ensino de crianças com TEA.

Pode-se perceber que as produções nessa primeira categoria centraram-se sobre a investigação dos aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, da escrita, da nomeação, aos repertórios verbais, ao aprimoramento de ensino para professores, bem como ao ensino colaborativo.

A seguir explana-se sobre a caracterização e fundamentos que abarcam a Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Análise do Comportamento Aplicada (ABA): aportes sobre caracterização e fundamentos

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA), (Applied Behavior Analysis – terminologia utilizada na língua inglesa) é um termo proveniente do campo científico do Behaviorismo, que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. O Behaviorismo centra-se na análise objetiva do comportamento observável e mensurável, nesse sentido, quando um comportamento é analisado, um plano de ação pode ser implementado para modificar aquele comportamento. São considerados os fundadores do Behaviorismo, Ivan Pavlov, John B. Watson, Edward Thorndike e B.F. Skinner que foram os pioneiros a pesquisarem e descobrirem os princípios científicos do Behaviorismo. (LEAR, 2004).

Em 1938, B.F. Skinner, lançou o livro “The Behavior of Organisms” (O comportamento dos organismos), no qual retratava sua descoberta, o Condicionamento Operante, utilizado para mudar ou modificar comportamentos e assim ajudar na aprendizagem. “Condicionamento Operante significa que um comportamento seguido por um estímulo reforçador resulta em uma probabilidade aumentada de que aquele comportamento ocorra no futuro” (LEAR, 2004, p. 4).

Dessa maneira, para Lear (2004) os seres humanos aprendem por meio de associações, nas quais os comportamentos são “modificados” através das consequências, uma vez que ao tentar coisas e elas funcionem, então as fazem novamente. Assim, nota-se que o comportamento foi “modificado” pelo resultado ou consequências. Skinner pesquisou e descreveu o Condicionamento Operante, e também os termos: “SD (Estímulo Discriminativo = Discriminative Stimulus), Reforçador (Reinforcer), Controle de Estímulo (Stimulus Control), Extinção (Extinction), Esquemas de Reforçamento (Schedules of Reinforcement) e Modelagem (Shaping). (LEAR, 2004, p. 4).” Segundo Lear (2004) esses conceitos podem ser aplicados para trabalhar com diversos comportamentos humanos.

De acordo com Skinner (1972, p.113), “o ensino pode ser definido como um arranjo de contingências de reforçamento sob as quais o comportamento muda”. Segundo o autor o estudo do comportamento operante constitui-se pela análise dos três termos da contingência operante: o estímulo antecedente, a resposta e o estímulo consequente. O que constitui que a ocorrência de uma determinada resposta em um determinado contexto (estímulo antecedente) é modificada conforme a consequência que a resposta gera naquele contexto. Para tanto, a contingência de três termos (estímulo, resposta, consequência) é a unidade mínima de análise do comportamento. Dessa maneira, ao organizar o ensino de novos repertórios ou novos comportamentos, é necessário estabelecer qual a resposta esperada, em qual contexto ela precisa ocorrer e que mudanças ela irá gerar no ambiente.

Para De Rose (1999), o comportamento consiste em uma ação de um organismo no ambiente, visto que o comportamento é contínuo, não para de acontecer, pois é eliciado ou evocado por estímulos do ambiente. Martin e Pear (2009) versam de maneira genérica que comportamento é qualquer coisa que uma pessoa diz ou faz, e consiste em qualquer atividade física (observável) ou encoberta (não observável).

Martin e Pear (2009) pontuam que o comportamento pode ser reflexo ou operante. Sendo que o comportamento operante é o que age no ambiente, que gera consequências e é influenciado por essas consequências. Assim, entende-se que comportamento operante é comportamento aprendido. Desta maneira, a unidade de análise comportamental é denominada de contingência de três termos, em que uma resposta é evocada por estímulos presentes no ambiente (estímulos antecedentes ou discriminativos) e gera mudanças ambientais (consequências). Para os autores, a ocorrência do comportamento operante produz uma consequência que afeta a probabilidade de o comportamento acontecer novamente.

Um estudo longitudinal com crianças com TEA foi realizado por Lovaas (1987), em que estas foram divididas em dois grupos, sendo um controle com menos de 10 horas

semanais de intervenção e outro experimental com 40 horas semanais, submetidas a um tratamento intensivo com base na Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Para dar sequência ao trabalho desenvolvido na clínica individualmente, suas famílias também foram orientadas em como proceder com seus filhos com autismo. Após a intervenção, aproximadamente metade das crianças do grupo experimental apresentaram níveis normais de funcionamento intelectual, conforme os testes de QI (Quociente de Inteligência), sendo que nove conseguiram ser reintegrados na escola regular, e também, mostraram desempenho satisfatório em salas da primeira série do ensino regular aos 7 anos de idade.

Aparenta o autor que o grupo de crianças que apresentou funcionamento abaixo do normal poderia conseguir um resultado dentro do normal, se tivesse realizado tratamento precoce e mais intensivo.

As crianças que realizaram o tratamento intensivo de 40 horas individuais por semana atingiram o desempenho satisfatório e conseguiram adquirir uma quantidade adequada de comportamentos de linguagem, sociais, de brincadeira e de autocuidado, e assim conseguiram se integrar bem com crianças típicas em escolas regulares.

O tratamento intensivo (40 horas individuais por semana) foi iniciado precocemente, de modo que uma porcentagem significativa da amostra (47%) conseguisse adquirir o que se esperava.

Os autores Eikeseth et al. (2002) e Howard et al. (2014) organizaram estudos para verificar o desenvolvimento de grupos de crianças com autismos no decurso de um e de três anos, os quais foram submetidos por dois tratamentos diferentes. Sendo que um grupo de cada estudo foi subordinado ao tratamento intensivo com Análise do Comportamento Aplicada (ABA) por 30 horas semanais e o outro grupo de cada estudo foi subordinado ao tratamento que envolvia técnicas e métodos diversificados, e também continha a duração de 30 horas semanais. Os dois estudos assinalaram resultados expressivamente maiores para o grupo subordinado à ABA em várias áreas como linguagem receptiva e expressiva, quociente de inteligência e comportamentos adaptativos.

Segundo Gomes et al (2019):

os resultados descritos por Lovaas (1987) foram bastante criticados por pesquisadores que questionaram a validade do estudo em função de problemas na metodologia utilizada, especialmente em relação à distribuição dos participantes entre grupo controle e experimental, que não foi randômica, e falhas no controle de variáveis da intervenção em função da quantidade de horas semanais de terapia (Gresham & MacMillan, 1998; Schopler, Short, & Mesibov, 1989; Warren et al., 2011).

Quanto a quantidade de horas, 30 horas ou 40 horas semanais evidencia ser um tratamento intensivo que tende a enfadar a criança/pessoa que vivencia as intervenções.

Para Brasil (2015, p. 81-82):

a análise do comportamento aplicada, conhecida como ABA, é uma abordagem que envolve a avaliação, o planejamento e a orientação – por parte de um profissional analista do comportamento capacitado. Ressalta-se a importância de que os procedimentos de tratamento devem se basear na análise do caráter singular da história de cada pessoa. O comportamento é definido como a relação existente entre as ações de um indivíduo e os eventos anteriores e consequentes a essas mesmas ações. Apenas a investigação da dinâmica única dessas relações poderá fornecer embasamento suficiente para as práticas terapêuticas. A ABA tem sido amplamente utilizada para o planejamento de intervenções de tratamento e educação para pessoas com transtornos do espectro do autismo. Nesses casos, a abordagem prioriza a criação de programas para o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras nas áreas de comunicação e autocuidado, proporcionando a prática (de forma planejada e natural) das habilidades ensinadas, com vistas à sua generalização. Cada habilidade é dividida em pequenos passos e ensinada com ajudas e reforçadores que podem ser gradualmente eliminados. Os dados são coletados e analisados.

As produções da categoria Abordagem Científica I - Análise do Comportamento Aplicada I corresponderam com os fundamentos que envolvem a Análise do Comportamento Aplicada. A seguir será apresentado os resultados e a discussão das Produções quanto à categoria Abordagem Científica II - Análise do Comportamento.

7.2.2 Resultados e Discussão das Produções quanto à categoria Abordagem Científica II - Análise do Comportamento

As produções que tiveram como objetivo a Análise do Comportamento foram quatro, sendo elas respectivamente: Currículo Funcional e PECS (P1, P10); e Currículo Funcional e TEACCH (P3 e P12). Os principais resultados desses estudos são apresentados a seguir.

P1: Os efeitos da adaptação dos PECS associada ao Currículo Funcional Natural em pessoas com autismo infantil

Os resultados da produção de Walter (2000, P1) evidenciaram que a autora objetivou avaliar os efeitos da adaptação do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (*PECS - The Picture Communication System*) (PECS – Bondy e Frost, 1994), o qual foi aplicado ao contexto do Currículo Funcional Natural (LeBlanc, 1991), (PECS- Adaptado), visando a

comunicação de pessoas com Autismo Infantil, que não manifestavam a linguagem oral e/ou fala funcional. Essa pesquisa teve também o intuito de verificar se o PECS-Adaptado favoreceria o aparecimento da fala funcional em pessoas com autismo infantil.

A autora ressaltou que para averiguar os efeitos da intervenção desse estudo, foi realizado um delineamento do tipo AB, o qual abrangeu duas fases, a saber: linha de base e intervenção e foi replicado em 4 crianças do sexo masculino, com diagnóstico de Autismo Infantil (AI) que demonstravam comportamento-não verbal, com repertório linguístico comprometido, com faixa etária entre 5 à 8 anos de idade. Ela frisou que foram utilizadas as figuras do PCS (*Picture Communication System*) para realizar o treinamento das 5 fases do PECS-Adaptado. Ademais pontuou que as sessões de treinamento e coleta de dados aconteceram no transcorrer de dois anos.

O estudo foi realizado no Centro Ann Sullivan do Brasil (CASB), na cidade de Ribeirão Preto-SP, em diversos ambientes da instituição, tais como: refeitório, salas de aula, cozinha, banheiro, varanda, piscina e oficina. Também alguns ambientes da comunidade, à saber: rua, padaria, supermercado, quitanda, entre outros foram usados como locais de treinamento do PECS-Adaptado.

Walter (2000, P1) versa que para realizar o estudo foram utilizadas figuras pertencentes ao PCS (The Picture Communication Symbols) estabelecido por Mayer-Jhonson Co. (1981, 1985, 1992) que evidenciam diversas palavras empregadas em situações de vida diária. E também tábuas de comunicação de madeiras confeccionadas com pedaços de velcro para fixação de figuras; álbuns de fotografia com velcro em cada página, que era acomodado em uma pochette em que a criança participante carregava consigo.

Walter (2000, P1) discorre que as figuras utilizadas no PECS e no PECS-Adaptado correspondem ao PCS (Picture Communication System, Mayer-Johnson e Watt, 1981 - 1992), são representadas por desenhos em dois tamanhos: 5:5cm e 1,5:1,5cm e, são disponíveis nas cores preto e branco seguidas de sua escrita, as quais retratam objetos, ações, pessoas e sentimentos.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados a autora expressa que com a autorização e termos de consentimento dos pais das crianças participantes, visando conhecer alguns reforçadores, foi solicitado que eles respondessem uma 'folha de seleção do vocabulário', tendo como finalidade escolherem e selecionar a preferência de itens almejados pelos participantes no que diz respeito à comida, bebida, atividades preferidas, brinquedos, jogos, lugares, tempo livre e pessoas.

A autora explana que o PECS-Adaptado era apresentado em diversas circunstâncias e por diversas vezes no decorrer da permanência do participante no CASB, e pontua que as sessões para registro do desempenho dos participantes eram realizadas uma ou duas vezes na semana, conforme a frequência do participante na instituição. Sendo que as sessões de registro incidiram a princípio durante o período do lanche, devido ser uma ocasião de grande interesse da criança, a qual durava aproximadamente em torno de 15 à 30 minutos. Subsequentemente, as sessões de registro e de uso do PECS-Adaptado ocorreram em outras atividades e espaços da instituição, conforme o planejamento da rotina diária da classe e bem como de “situações interessantes e motivadoras para cada participante e situações funcionais de vida diária e prática como: alimentação, atividades de vida diária (AVD), atividades de vida prática (AVP), oficina e, por último, na comunidade” (WALTER, 2000, p. 39, P1).

Referente às observações no decorrer das sessões de registro e com a finalidade de identificar as modificações no comportamento linguístico, tendo em vista a possibilidade do surgimento da fala e decorrentes modificações de comportamento, Walter (2000, P1) estabeleceu determinados elementos para serem analisados, tais como: emissão de sons, sílabas, palavras e frases com intenção comunicativa; aumento do vocabulário expressivo (figuras, gestos ou fala); cumprimento de ordens simples e atendimento ao nome; iniciativa espontânea para pedir algo desejado e diminuição ou substituição dos comportamentos inadequados por condutas mais apropriadas e de fácil compreensão para todos.

No tocante aos efeitos da intervenção, a partir do delineamento do tipo AB, que envolveu duas fases (linha de base e intervenção), na fase linha de base a autora apresentava na mão um objeto ‘mais preferido’ da criança participante e mostrava uma figura relacionada ao objeto e, assim esperava pelo pedido da criança sem que fosse solicitado a pedir. O critério seguido para verificar a estabilidade da linha de base para Walter (2000, p. 43, P1) foi “após verificar a porcentagem de acerto do pedido efetuado por cada participante, em 3 sessões consecutivas, ou 20 tentativas de pedido”.

Em relação à fase de intervenção Walter (2000, p. 43, P1) expõe que:

o processo de intervenção contou primeiramente com a explicação para cada participante da apresentação de uma nova forma de comunicar ou pedir algo de muito interesse, sem necessitar jogar-se ao chão, ou mesmo, retirar sem consentimento algo que deseja das mãos das pessoas. Também foi explicado que a nova forma de solicitar algo seria mais rápida e de fácil compreensão para as pessoas. (WALTER, 2000, p.43) [P1].

Dessa maneira a autora deu início ao processo de intervenção que foi organizado em 5 fases, conforme a proposta do PECS-Adaptado associada ao PECS ao *Curriculum* Funcional Natural, em que:

sempre que os participantes apresentassem qualquer dificuldade na realização da troca da figura pelo item desejado, foi necessário o auxílio físico, que era anotado na folha de registro. Quando esse era necessário em todas as tentativas do dia, regredia-se ao passo anterior, facilitando a realização do pedido, ou mesmo, retornava-se ao procedimento da fase anterior em que se encontrava, com o objetivo de diminuir o número de tentativas sem êxito e favorecer o processo de comunicação. (WALTER, 2000, p.43) [P1].

A autora destaca que a quantidade de tentativas por sessão de registro era estabelecida pelas circunstâncias naturais do ambiente, sendo que eram asseguradas pelo menos cinco tentativas por sessão.

Durante o processo de intervenção, Walter (2000, P1) enfatiza que no final da Fase 3b, realizou-se o treinamento dos familiares referente à utilização do PECS- Adaptado, ela salienta sobre a relevância dos familiares incentivarem ao a utilização do PECS-Adaptado.

A autora versa que o critério seguido para verificar a passagem para a próxima fase foi semelhante ao elencado no PECS original. Sendo que ao conquistar um desempenho acima de 80% em duas sessões seguidas, a criança poderia começar a fase posterior.

Quanto à maneira de adaptação no PECS-Adaptado, Walter (2000, p.25-26, P1) salienta que:

a forma de instrução no PECS-Adaptado foi modificada em relação ao PECS original, sendo explicado ao aluno previamente sobre a troca de figuras, e os benefícios que essa nova forma de comunicação poderia trazer ao participante, sendo essa mais clara para expressar seus desejos e também para todos compreenderem o que ele estava desejando no momento. A instigação verbal foi algo presente desde a primeira fase, por exemplo: “*O que você quer?*” “*Eu posso te ajudar?*”, “*Tente me dizer com essa figura!*”, “*Eu posso te compreender melhor se você me falar com essa figura!*” etc, estabelecendo, assim, um diálogo amigável e sincero, mostrando-lhe a importância de manter um canal de comunicação comum e tendo o reforço social pertencente, a relação amigável e o reforço natural mediante a obtenção de algo muito desejado nas situações naturais do ambiente (WALTER, 2000, p.25-26, grifo do autor) [P1].

A partir desse trecho expressado pela autora pode-se observar que ela destaca a especificidade das condições naturais do espaço em que se encontra, no sentido de abordar a partir de sua fala diálogos que desencadeiam a maneira de se conduzir e realizar as intervenções, tendo em vista as conjecturas naturais do ambiente e pontua sobre a importância

do estabelecimento de um reforço natural por meio do estabelecimento e desenvolvimento de uma relação amigável com a criança. Ela frisa também a relevância da necessidade desse novo modo de comunicação, o qual possibilita a criança a exteriorizar seus desejos, visando demonstrar o que almeja em um determinado momento.

Walter (2000, p. 26, P1) enfatiza que “o PECS-Adaptado tem o mesmo objetivo final do PECS original, porém, algumas modificações foram necessárias ao se associar esse método ao *Curriculum* Funcional Natural”. Ela frisa que o PECS na sua configuração original, continha o treinamento dividido em sete fases, e já o PECS- Adaptado têm cinco fases.

A autora pontua que todas as fases do PECS-Original são constituídas por: objetivo final; arranjo ambiental; instruções de treinamento; procedimento e; a adaptação proposta para cada fase do PECS-Adaptado. As fases do PECS-Original são organizadas em sete, à saber: PECS – Original: Fase I - Treinamento com auxílio físico; PECS – Original: Fase II - Aumentar a espontaneidade; PECS – Original: Fase III - Discriminação das figuras; PECS – Original: Fase IV - Estruturar sentenças; PECS – Original: Fase V - Responder à pergunta: “O que você quer?”; PECS – Original: Fase VI - Respostas e comentários espontâneos; PECS – Original: Fase VII - Introduzir conceitos adicionais de linguagem.

Na fase VII do PECS – Original, designada por ‘Introduzir conceitos adicionais de linguagem’ Walter (2000, P1) profere que essa fase se equivale à Fase 5 do PECS-Adaptado, intitulada como ‘Adaptação proposta para a Fase 5 do PECS-Adaptado’, em que:

essa fase corresponde à Fase 5 do PECS-Adaptado, no qual o participante deveria manter um diálogo simples com figuras, utilizando-se de seu álbum de comunicação e de sua pochete nas situações cotidianas de vida. Também deveria manter o uso da tira porta-frase, que passaria a conter maior espaço, para que **o participante pudesse formular a frase com várias figuras e vários conceitos novos**, como: “eu quero + comprar + leite + pão”, “eu estou + dor + deitar + casa”, significando querer ir embora para casa porque está com dor. **Os novos conceitos seriam acrescentados de acordo com as novas oportunidades vivenciadas pelos participantes e sua capacidade de generalização** (WALTER, 2000, p.33-34, grifo nosso) [P1].

A autora expõe que no PECS-Adaptado era cultivado em todas as fases o respeito e o diálogo amigável e, bem como a estimulação da emissão oral relativa à figura escolhida, com o intuito da estimulação de pronunciamento de sons, palavras e frases de maneira funcional. Segundo Walter (2000, p. 34, P1):

a proposta de adaptação do PECS original ao *Curriculum* Funcional Natural recebeu o nome de PECS-Adaptado, com a finalidade de diferenciar os dois tipos de aplicação do método e foi o instrumento utilizado nesse estudo, com

o objetivo de observar sua aplicabilidade e seus resultados em relação à comunicação de pessoas com AI (WALTER, 2000, p.34) [P1].

Os resultados dos dados evidenciaram que com a introdução PECS-Adaptado todas as crianças participantes demonstraram dificuldades relacionadas à quebra da rotina, no entanto, obtiveram sucesso ao adquirir o conceito trocar a figura de um item, por algo muito almejado, de maneira rápida, alterando assim a resistência em manter a rotina e começando a usar uma nova maneira de exteriorizar a linguagem.

Os dados dessa produção apontaram que o treinamento da Fase 1 do PECS-Adaptado foi característico a todas as crianças, devido perceberem que a troca de um pedaço de papel, ligeiramente se alterava em um item muito desejado. Desencadeando assim que as crianças não tirassem mais das mãos das pessoas o que almejavam ou comesçassem de algum modo a pedir algo almejado, o qual seria um processo interativo. Walter (2000, P1) versa que é comum esse modo de comunicação de pessoas com AI de se tirar das mãos de alguém algo que deseja, tendo em vista que seus desejos muitas vezes são supridos pelos familiares, por meio de choro, gritos, estereotípias motoras entre outros comportamentos.

Quanto ao manuseio do álbum de comunicação, a autora discorre que foi observado que três participantes (P1, P3 e P4) mostraram dificuldades na utilização da pochete e do álbum de comunicação, particularmente nas ocasiões de retirar a pochete, abrir, folhear e guardar dentro da pochete, sendo que em muitos momentos preferiram usar as figuras na tábua de comunicação instalada nos espaços da instituição ou em outras tábuas móveis de comunicação. Ela pontua que P1 teve dificuldade em manusear o álbum por conta da estimulação excessiva ocasionada pelo plástico que recobria as folhas, no qual foi preciso retirar o plástico do álbum de comunicação. Já o participante P2 em um primeiro momento não mostrou cuidado ao manusear o álbum de comunicação, entretanto logo que começou a utilizá-lo em casa e na comunidade, conseguiu utilizá-lo de maneira adequada, atentando-se quando a figura não era recolocada na página escolhida por si mesmo.

O desenvolvimento de cada participante foi específico, posto que cada um mostrou um tempo distinto na aquisição de novas habilidades para progredir nas fases do PECS-Adaptado. Notou-se que P1 precisou utilizar mais tempo em cada fase, e já P2 apresentou rapidez para entender os passos de cada fase e para discriminar as figuras relacionadas aos itens desejados.

Também se observou que não houve relação quanto à frequência dos participantes na instituição e o desempenho nas fases de treinamento, sendo que P1 frequentou a instituição 4 vezes por semana, precisou de maior número de sessões para conquistar o índice que concedia a mudança para a próxima fase. P2, no entanto, frequentou a instituição 2 vezes por semana e

se ausentou por dois meses devido a motivo de saúde, e mesmo assim apresentou desenvolvimento superior aos demais participantes, no qual foi o único a alcançar a Fase 5 do PECS-Adaptado. “Dessa forma, pode-se pensar que as características individuais de cada participante definem o desempenho individual, assim como o número de sessões necessário para alcançar as fases seguintes (WALTER, 2000, p. 81, P1).”

Walter (2000, P1) profere que observou que os participantes mesmo que continuaram em algumas circunstâncias apresentando as características do quadro de AI:

como, por exemplo: isolamento e irritabilidade diante de situações dirigidas (todos os participantes), resistência ao aprendizado diante de uma nova situação (P3 e P4), comportamento de girar objetos (P1), sugar o polegar e se recusar participar das atividades e utilizar o adulto como ferramenta (P4), mesmo assim apresentaram o desempenho esperado nas fases do PECS-Adaptado, durante esse estudo como por exemplo, indicar que desejavam sair da sala (P1 e P4), desejavam ir passear na rua, uma vez que esta atividade fazia parte do programa educacional (todos os participantes), nadar (P3), pedir o lanche desejado (P1, P2 e P4) e se aproximarem das pessoas com o objetivo de comunicar algo desejado (todos os participantes). Todas estas atividades visavam o desenvolvimento das habilidades de condutas adaptativas de todos os participantes. (WALTER, 2000, p.77) [P1].

Ressalta-se que a autora versa sobre a importância da sistematização da interação na aplicação do PECS-Adaptado, bem como da triagem de elementos interessantes, da aplicação individual e de retirada gradual do apoio oferecido, sendo realizado em ambientes estruturados de maneira natural e funcional.

Os dados desse estudo também evidenciaram que por meio do treinamento do PECS-Adaptado, no processo de tentativa de acerto pela figura almejada, os participantes (P1 e P2) começaram a emitir sons com a finalidade de conseguir ligeiramente o item desejado ou mesmo a de nomeação da própria figura. A autora enfatiza que:

foi possível observar a evolução das formas de comunicação dos participantes, uma vez que todos passaram a emitir algum tipo de som, como /ma/, /nãw/, /dzi-dzi/ e algumas vezes apresentadas com entonação de diálogo (P4), algumas sílabas /ki-ki/ ou /gui-gui/ (P1), palavras isoladas como /não/ (P3) e palavras contextualizadas, chegando a formar frases simples como /akabow/, /kE – kuko/, /ma-bo/, /mãmã/, dentre outras (P2). (WALTER, 2000, p.79) [P1].

O estudo mostrou o uso pragmático da fala e do uso das figuras, e foi observado que P2 deu início na emissão de fonemas isolados, depois de sílabas e começou a emitir algumas palavras, conseguindo formar frases simples, as quais foram usadas de modo funcional e no contexto linguístico apropriado. Esses desencadeamentos podem ser compreendidos, talvez,

em virtude da associação do uso funcional da figura apresentada no PECS-Adaptado ao contexto natural vivenciado.

É oportuno destacar a participação da família na utilização do PECS-Adaptado, que estimulou diretamente o desempenho dos participantes, as mães de P2 e P3 observaram algumas sessões na instituição, realizaram o treinamento e concordaram a utilizar a pochette, tais fatos não aconteceram com as famílias dos participantes P1 e P4, sendo que não realizaram o treinamento e não conseguiram observar as sessões do filho na instituição.

A autora pontua como próximas pesquisas a própria extensão da utilização do PECS-Adaptado a outras pessoas com diagnósticos diferentes do que nesse estudo, as quais pudessem se beneficiar do uso da comunicação alternativa.

Em âmbito geral, os resultados evidenciaram que todos os participantes mostraram alterações no comportamento comunicativo, conquistaram vocabulário expressivo de algumas palavras, alguns sons e uso de figuras, incidindo entre 25 e 61, as quais foram sempre empregadas com função comunicativa. Os dados revelaram que a utilização de figuras com o intuito de interação e solicitação de algo almejado pode ter favorecido para o aparecimento de sons, palavras e gestos utilizados com função comunicativa pelas crianças participantes.

Em suma, o PECS-Adaptado, por apresentar como elemento fundamental a troca de figuras de interesse dos participantes, por meio da ação interativa, pode auxiliar no processo de inclusão dessas pessoas, tanto no espaço escolar, bem como na família e na comunidade.

P10: Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECS-Adaptado para crianças/adolescentes com autismo

Os resultados da produção de Evaristo (2016, P10) evidenciaram que a autora objetivou avaliar a eficácia de um Programa de Formação de Aplicadores e Interlocutores para utilização do PECS-Adaptado em crianças/adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (ProFAI-TEA).

A autora afirma que o critério para a escolha dos participantes alunos fundamentou-se na busca de alunos não oralizados e/ou sem fala funcional, com diagnóstico de TEA e ausência de deficiência visual e/ou auditiva, localizado em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo. Participaram do estudo três alunos entre 6 - 16 anos de idade; a professora da sala de aula (PP1) dos participantes alunos (PA1 e PA2) e a mãe (PM3) de um dos participantes alunos, as quais foram capacitadas como aplicadoras e interlocutoras mediante os procedimentos de ensino do programa PECS-Adaptado.

A fim de trabalhar em dois ambientes diferentes e avaliar os itens preferidos, Evaristo (2016, P10) profere que foram observadas as rotinas no ambiente escolar três vezes por semana dos participantes alunos PA1 e PA2, nos momentos que envolveram: sala de aula; hora do lanche; hora do lazer (brinquedo livre), na hora do almoço. Quanto ao PA3 observou as rotinas em sua casa duas vezes por semana, dentre os espaços da cozinha na hora do café da tarde, na sala e no quintal durante as horas de lazer.

A autora destacou que no estudo utilizou delineamento intermitente de linha de base múltipla entre participantes, em que o sujeito atuou como o seu próprio controle. E como instrumentos:

foram utilizados nove instrumentos, sendo eles: 1) Roteiro de entrevista semiestruturado inicial com a participante professora; 2) Roteiro de entrevista semiestruturado inicial com a participante mãe, bem como com outros familiares das crianças/adolescentes participantes; 3) Questionário pós-intervenção do uso da comunicação alternativa com a participante professora; 4) Questionário pós-intervenção do uso da comunicação alternativa com a participante mãe, bem como com outros familiares das crianças/adolescentes participantes; 5) Lista de interesses aos alunos (WALTER, 2000); 6) Protocolo de registro para as fases do PECS-Adaptado (WALTER, 2006); 7) Protocolo de registro do desempenho das aplicadoras e interlocutoras na implementação do ProFAI-TEA com os participantes; 8) Protocolo de registros do diário de campo; 9) Protocolo de teste de generalização com os pais (EVARISTO, 2016, p. 51) [P10].

A autora enfatiza que os protocolos de registros foram dispostos na íntegra de Walter (2000), que já os tinham adaptados com base no PECS (Sistema de Comunicação por Intercâmbio de figuras), proposto por Frost e Bondy (1996).

Em cada sessão de intervenção com os três participantes eram especificadas a atividade selecionada para o ensino e quais figuras seriam utilizadas, conforme a lista de interesses preenchida pelos pais e pela professora. Após essas sessões foram iniciadas as fases de intervenção com o treinamento das fases do PECS-Adaptado (WALTER, 2006) para as aplicadoras e interlocutoras, as quais foram participantes uma professora e uma mãe.

As sessões de intervenção com os três participantes alunos foram compostas por 5 fases do PECS-Adaptado, conforme enaltecido pela autora, em que:

a fase 1 consistiu no treinamento da troca de figuras entre o aluno e as aplicadoras e interlocutoras, correspondendo a um pedido de algo muito desejado. A fase 2 tinha o objetivo de aumentar a espontaneidade dos alunos, ao apontar a figura do álbum de comunicação, chamando o interlocutor com gestos ou sons para realizar o pedido por meio da troca de figuras. Na fase 3a, o aluno discriminou entre várias figuras, apontou para a figura do álbum de comunicação e se dirigiu até o interlocutor, para realizar o pedido de troca

de figuras. Na fase 3b, foi realizado o mesmo procedimento da fase 3a, porém com a discriminação das figuras em tamanho reduzido. A fase 4 consistiu na formação de frases simples, como “eu quero água” e, por fim, a fase 5 consistiu na formação de frases complexas, envolvendo sentimentos, cores, lugares, etc. (EVARISTO, 2016, p. 57) [P10].

A autora frisa quanto à formação de aplicadoras e interlocutoras, a qual se teve a capacitação teórica por meio de diálogos e ilustrações da apostila do Ministério da Educação (MEC) relacionada aos recursos de Comunicação Alternativa (MANZINI, 2006), e o desenvolvimento do ProFAI-TEA, que objetivou instrumentalizar aplicadores e interlocutores para ensinar as crianças/adolescentes com autismo a usar o PECS-Adaptado como maneira de comunicação, por intermédio do sistema da Comunicação Alternativa (CA). Ela também explanou nessa formação que o aluno iria para a próxima fase quando conquistasse o critério de 70% de acertos. Evaristo (2016, p. 100, P10) explana que a “pesquisa foi delineada a partir do uso do programa PECS-Adaptado, associado à figuras pictográficas do software Boardmaker e à figuras disponíveis da Internet (inclusive do site ARASAAC, por apresentarem figuras de fácil compreensão).”

A mencionada autora expõe que para as sessões de intervenção, as aplicadoras e interlocutoras utilizaram as fases do PECS-Adaptado, sendo que a Fase 1 correspondia ao treinamento de troca de figuras; a Fase 2 referiu-se ao aumento de espontaneidade; a Fase 3a centrou-se na discriminação entre figuras; a Fase 3b na discriminação entre figuras menores; Fase 4 centrou-se na formação de frases simples e a Fase 5 na formação de frases complexas e aumento do vocabulário.

A coleta de dados foi organizada em três etapas e referente ao número de sessões que as aplicadoras e interlocutoras realizaram na coleta de dados com PA1, PA2 e PA3, foram: 2 sessões com PA1, PA2 e PA3 para a avaliação de preferências em que se observou os itens preferidos de cada participante; no levantamento de linha de base as aplicadoras e interlocutoras realizaram 3 sessões com PA1, 6 sessões com PA2 e 8 sessões com PA3; e a última etapa foi o levantamento das sessões de intervenção, em que as aplicadoras e interlocutoras realizaram 30 sessões com cada participante sendo 5 sessões de cada fase do PECS-Adaptado.

Evaristo (2016, P10) destaca que mediante a finalização das intervenções no ambiente escolar com PA1, PA2 e PA3 na sua residência, os familiares se responsabilizaram em dar continuidade ao trabalho realizado com os participantes alunos no ambiente domiciliar visando os processos de ensino e a utilização da prancha de CA em casa.

O estudo evidencia a relevância de conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se inseri, buscando programas que ajudem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a terem melhor qualidade de vida.

A autora versa que mesmo que as crianças continuem apresentando comportamentos característicos do autismo, como isolamento, girar objetos, gritos, resistências; elas apresentaram um desempenho esperado nas fases do PECS-Adaptado, pois conseguiram demonstrar desejo de ir ao banheiro, de irem para aula de natação, de pedir a comida almejada e de se aproximarem das pessoas buscando estabelecimento de um contato social e comunicativo. Portanto, a eficácia da intervenção foi recomendada devido ao aumento do repertório comunicativo dos alunos em relação às habilidades comunicativas ensinadas.

Os resultados demonstram que a partir da aplicação do ProFAI-TEA com a professora e com a mãe, os três participantes alunos, manifestaram desenvolvimento satisfatório de comunicação por meio de troca de figuras. Assim conseguiu-se aumentar as habilidades comunicativas dos participantes alunos conforme suas necessidades e desejos. Além de serem capacitadas, as aplicadoras e interlocutoras perceberam a relevância da utilização do programa de comunicação alternativa para o processo de ensino e aprendizagem.

P3: Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do Programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural

Os resultados da produção de Giardinetto (2005, P3) mostraram que a autora objetivou comparar a interação social das crianças com autismo mediante seus comportamentos comunicativos quando atendidas tanto pelo programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), quanto pelo Currículo Funcional Natural, bem como descrever a ecologia da sala de aula destas crianças.

Participaram do estudo seis crianças do sexo masculino com diagnóstico de autismo, pareadas quanto à idade, sexo, tempo de atendimento e frequência na instituição, comunicação e nível educacional das mães. Destas, três eram atendidas no programa TEACCH (instituição A) e três no programa Currículo Funcional Natural (instituição B), em duas instituições localizadas em duas cidades do interior do Estado de São Paulo.

A faixa etária média das crianças participantes foi entre 11 anos e 8 meses de idade, variando de 11 anos e 3 meses (participantes da instituição A), a 12 anos e 3 meses (participantes da instituição B). Na instituição A os participantes apresentavam comunicação verbal, e na instituição B os participantes 1 e 2 não eram verbais, porém se comunicavam por

meio do sistema de comunicação PECS (The Picture Exchange Communication System – Bondy & Frost, 1994).

Uma das características que apresenta mais disparidade entre os participantes foi a duração do atendimento mensal ofertado pelas instituições, visto que os participantes da instituição A ficavam mais tempo na escola em média de 120 horas, alterando de 72 a 144 horas do mês, e os participantes da instituição B permaneciam na escola em média de 42,6 horas, alterando de 32 a 64 horas.

Foram participantes secundários os professores das duas instituições, no qual foram três professores da instituição A e três professores da instituição B. Sendo que cada participante permanecia em sua sala de aula com seu professor, assim eram seis participantes e como participantes secundários eram seis professores e seis salas de aula.

Ambas as instituições são filantrópicas e subsidiadas por organizações não governamentais e pelos pais, sendo que na instituição B os pais custeiam uma mensalidade de acordo com o número de horas que o filho fica na instituição.

Giardinetto (2005, P3) pontua que os dados foram tratados por meio de uma análise qualitativa e quantitativa, em que se estabeleceram comparações entre a interação social e a ecologia da sala de aula das seis crianças participantes, nas duas instituições. E os dados do protocolo dos programas de intervenção foram tratados a partir de análise estatística.

Para a coleta de dados a autora explana que referente à interação social foram realizadas filmagens de situações previamente estabelecidas, que envolveram a interação da criança com o professor. Quanto à coleta de dados relacionada aos programas de intervenção TEACCH e Currículo Funcional Natural, a autora discorre que foram observadas todas as filmagens dos seis participantes. Sendo que as observações das variáveis do protocolo dos programas de intervenção apresentaram duração de meia hora e foram registradas na ficha do programa de intervenção, checklist. Todas as filmagens tiveram duração de 30 minutos cada, e foram realizadas em dois momentos, o primeiro entre outubro a dezembro de 2003 e o segundo momento foi realizado no primeiro semestre do ano de 2004, em um intervalo de nove meses de tratamento e da aplicação do primeiro protocolo. Ao todo, em um período de nove meses, foram realizados sessenta e seis filmagens com trinta minutos de duração cada, somando um total de 1980 minutos de observação.

A autora profere que para a análise do perfil comunicativo das crianças participantes as quais envolvem também a interação social foram utilizados: a) Protocolo para análise da Interação Social (Fernandes, 2000), o qual abrange os respectivos aspectos: Atos

Comunicativos; Meio Comunicativo e Funções Comunicativas; b) Protocolo para o registro das filmagens; c) Protocolo para análise dos Programas de Intervenção, o qual a autora pontua que:

para análise dos programas de intervenção foi utilizado um instrumento de observação direta elaborado na forma de checklist. Este instrumento de observação se baseou no “*Code for Instructional Structure and Student Academic Response-Mainstream Version*” (MS-CISSAR), desenvolvido no Juniper Gardens Children’s Project (Carta, Greenwood, Schulte, Arreaga-Mayer, & Terry, 1988), para estudar a ecologia da sala de aula de educação especial auto-contida e da sala de aula de educação regular. Este instrumento de análise eco-comportamental descreve e avalia a relação entre: o comportamento do aluno, a ecologia da sala de aula e o comportamento do professor [...] (GIARDINETTO, 2005, p. 41) [P3].

Nesse estudo para a análise dos dados relativa à interação social, a autora versa que foram consideradas e registradas somente as ações comunicativas iniciadas pela criança, não a resposta da criança ao professor (FERNANDES, 2000). E para a análise dos dados relacionadas aos Programas de Intervenção foi utilizado o procedimento para a análise das observações registradas nas folhas de checklist e realizado segundo Logan & Keefe, (1997).

E em ambas as instituições que foram realizadas as coleta de dados, a autora frisa que quanto ao programa TEACCH e o Currículo Funcional Natural:

[...] o programa TEACCH prioriza o ensino de atividades pré-acadêmicas e acadêmicas, como já apontado por Lewis e Leon (1995), quando as autoras se referem ao programa TEACCH como um programa educacional com uma prática predominantemente psicopedagógica; [...] e o Currículo Funcional Natural prioriza o ensino de atividades funcionais diárias e cotidianas, o que também vem ao encontro das afirmações de LeBlanc (1992), quando a autora afirma que um Currículo Funcional Natural tem como prioridade a independência máxima do indivíduo em atividades de sua vida diária, na família, escola, trabalho e comunidade, diferentemente de currículos que se voltam a atividades mais acadêmicas (GIARDINETTO, 2005, p. 76-77) [P3].

Ao findar a comparação entre os aspectos comunicativos (ato comunicativo, função comunicativa e meio comunicativo) dos participantes das duas instituições na interação social com o professor, a autora aponta que foi observado conforme Fernandes (1995) que os participantes com autismo demonstraram mais da metade de seus atos comunicativos com funções não interativas, e que a interação foi enfatizada em todas as possibilidades comunicativas e não somente no que se refere as suas manifestações verbais.

Quanto aos participantes da instituição A (programa TEACCH) e B a (programa

Currículo Funcional Natural) a autora ressalta que:

observou-se por meio dos resultados obtidos com os participantes do programa Currículo Funcional Natural, que o favorecimento de atividades grupais com enfoque em atividades relacionadas a habilidades de vida funcional em situações de ensino mais interativo, aumentaram as iniciativas comunicativas destes participantes, promovendo suas relações sociais. [...] Os resultados obtidos com os participantes do programa TEACCH, apontaram indícios de que a forma de trabalho independente, conseqüentemente sem instrução e em silêncio, o planejamento das atividades, o tipo de instrução (mais voltada para atenção do professor do que para instruções verbais) e a relação professor/aluno existentes na estruturação do programa, parecem não estar sendo suficientes na estimulação de habilidades comunicativas e sociais destes indivíduos, mesmo as já existentes. (GIARDINETTO, 2005, p. 82-83) [P3].

Desta maneira, os resultados evidenciaram que as crianças com autismo atendidas no programa Currículo Funcional Natural demonstraram mais comportamentos comunicativos de interação social e fizeram mais atividades com instrução direta do professor, ao longo do tempo que estiveram na instituição, do que comparado com as crianças atendidas no programa TEACCH.

P12: Equivalência de estímulos e o ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo

Os resultados da produção de Millan (2018, P12) apontaram que a autora objetivou verificar a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras, por meio do ensino de relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulo e resposta (nomeação de figura), utilizando o emparelhamento multimodelo em crianças com autismo.

Participaram do estudo quatro crianças com diagnóstico prévio de autismo, sendo três meninos e uma menina, com a faixa etária entre 6-8 anos de idade, que frequentavam instituições de ensino especial, localizadas em cidades no interior do Estado de São Paulo. As sessões eram individuais e realizadas duas vezes por semana, com duração, de aproximadamente 20 minutos cada. Para caracterizar os participantes foram utilizados dois instrumentos, o *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) e o teste *Assessment of Basic Learning Abilities* (ABLA).

O procedimento geral foi constituído por sete etapas, como aponta a autora: 1) familiarização entre participante e pesquisadora; 2) identificação dos itens de preferência; 3)

avaliação dos repertórios comportamentais e discriminativos; 4) pré-teste de avaliação do repertório geral de leitura; 5) ensino da primeira unidade composta por nove palavras; 6) ensino da segunda unidade composta por nove palavras; e 7) pós-teste de avaliação do repertório geral de leitura. Realizou-se nesse estudo um delineamento de pré- e pós-teste para avaliar o repertório geral de leitura e também um delineamento de linha de base múltipla entre blocos de palavras em cada unidade de ensino.

Empregou-se o procedimento de emparelhamento multimodelo para ensino das relações entre figuras e palavras impressas, no qual cada tentativa foi constituída por três estímulos modelo e três estímulos de comparação. Assim o participante precisaria parear cada um dos estímulos de comparação com o estímulo modelo correspondente. Bem como trabalhou-se a relação de nomeação de figura. Foi avaliado no teste a emergência das relações entre palavras impressas e figuras, entre palavras ditadas e palavras impressas e a nomeação de palavras impressas.

Dessa maneira as palavras trabalhadas em duas Unidades de ensino, contendo três blocos de unidade, foram na Unidade 1 organizada por 3 blocos de ensino, totalizando 9 palavras (moto, suco, galo; rato, dedo, faca; tapete, cavalo, panela). E na Unidade 2 com 3 blocos de ensino, com total de 9 palavras (cola, pipa, boca; vaca, sapo, bola; janela, boneca, sapato). No qual empregou-se o procedimento de emparelhamento multimodelo para ensino das relações entre nomeação de figura e figura e palavra impressa. A autora pontua que:

em relação ao procedimento de ensino de emparelhamento de acordo com o modelo adaptado, o procedimento multimodelo foi baseado na estrutura do TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children). O TEACCH é utilizado em atividades das instituições especiais. No emparelhamento multimodelo, o aluno deveria emparelhar os estímulos um a um, formando pares; as estratégias de ensino empregadas e também a organização e sequência das tarefas podem favorecer o desempenho do participante [...]" (MILLAN, 2018, p.68) [P12].

De tal modo, Millan (2018, P12) frisa que dois participantes (P1 e P2) precisaram de um baixo número de tentativas no emparelhamento multimodelo para conquistar o critério de aprendizagem nas tarefas de ensino e mostraram emergência de relações não ensinadas diretamente. E os outros dois participantes (P3 e P4) demonstraram dificuldades em conquistar o critério de aprendizagem nesse procedimento, sendo que para ambos foi preciso realizar um procedimento de ensino remediativo empregando o emparelhamento com o modelo padrão para o ensino da relação entre palavra ditada e palavra impressa.

A autora profere que:

de modo geral, os dados da presente pesquisa indicam que o procedimento multimodelo aplicado no estudo, para os participantes P1 e P2, promoveu a aprendizagem de relações não ensinadas diretamente. O ensino da relação BC utilizando o emparelhamento multimodelo possibilitou a aprendizagem da relação CB (palavra impressa-figura); AC (palavra ditada-palavra impressa); e CD (nomeação de palavras impressas). Para os participantes P3 e P4, 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, 2018, p.74) [P12].

Os resultados dos dados evidenciaram que o procedimento não favoreceu a manutenção dos desempenhos ensinados entre palavra ditada e palavra impressa e propiciou a emergência parcial de relações entre estímulos (figura e palavra impressa e palavra impressa e figura).

Conforme elucidado, observa-se que as produções revelaram diversos resultados por meio da utilização da Abordagem Científica II - Análise do Comportamento: TEACCH. PECS. Currículo Funcional, nas pesquisas referentes ao desenvolvimento de crianças com TEA e assim foi possível verificar as subcategorias escolhidas, dentre estas, notaram-se excertos sobre Habilidades sociais e Habilidades comunicativas, nas Produções P1 e P10 e também nas Produções P3 e P12 sobre Currículo Funcional e TEACCH. Veja o quadro abaixo quanto à organização das subcategorias dessa Abordagem Científica II - Análise do Comportamento: TEACCH. PECS. Currículo Funcional.

Quadro 8 - Abordagem Científica II - Análise do Comportamento: TEACCH. PECS. Currículo Funcional.

Análise do Comportamento		
Currículo Funcional e PECs	Currículo Funcional e TEACCH	
Habilidades sociais e/ Habilidades comunicativas	Habilidades sociais e/ Habilidades comunicativas	Total de produções
Prod	Prod	
P1	P3	
P10	P12	
2	2	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados.

Referente a esse quadro constata-se que as produções P1 e P10 corresponderam ao Currículo Funcional e PECS, nas quais contém uma subcategoria: Habilidades sociais e/ Habilidades comunicativas. Já as produções P3 e P12 alinham-se ao Currículo Funcional e TEACCH e apresenta como subcategoria: Habilidades sociais e/ Habilidades comunicativas. A seguir, a discussão e análise dos dados direcionam-se sobre o Currículo Funcional e PECS, enfatizando as Habilidades sociais e/ Habilidades comunicativas e assim dar-se-á sequência no rol de análises e discussão para contemplar todas as produções dessa Categoria II.

A discussão e análise serão elucidadas a partir da primeira produção dessa categoria, a P1, nessa a autora assinala que todos os participantes apresentaram mudanças no comportamento comunicativo, utilizaram figuras, adquiriram vocabulário expressivo de algumas palavras, propiciou o aparecimento de alguns sons, palavras e gestos que podem ser utilizados com função comunicativa pelas crianças participantes.

Os resultados obtidos indicaram que o PECS-Adaptado, por ter como interesse básico a troca de figuras de interesse dos participantes, por meio da ação interativa, poderá contribuir futuramente no processo de inclusão dessas pessoas, no ambiente escolar, na família e na comunidade.

Na produção P10, os resultados alcançados assinalaram que a partir da aplicação do programa de formação de interlocutores (ProFAI-TEA) com a professora e com a mãe, os participantes alunos apresentaram desenvolvimento satisfatório de comunicação por troca de figuras. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, os participantes alunos aumentaram suas habilidades comunicativas de acordo com as suas necessidades e seus desejos, por meio da ação das aplicadoras e interlocutoras, que tiveram interferência durante todo o programa, garantindo sua eficácia.

As aplicadoras e interlocutoras além de terem sido capacitadas, também perceberam a importância do uso do programa de comunicação alternativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Na produção P3, observou-se referente aos resultados advindos com os participantes do programa Currículo Funcional Natural, que o favorecimento de atividades grupais ao enfatizar atividades relacionadas a habilidades de vida funcional em situações de ensino mais interativo, aumentaram as iniciativas comunicativas dos participantes, favorecendo suas relações sociais. E os resultados advindos com os participantes do programa TEACCH, segundo a autora mostraram indícios de que a forma de trabalho independente, consequentemente sem instrução e em silêncio, o planejamento das atividades, o tipo de

instrução (mais focalizada para atenção do professor do que para instruções verbais) e a relação professor/aluno existentes na estruturação do programa, parecem não estar sendo suficientes na estimulação de habilidades comunicativas e sociais destes participantes, mesmo as já existentes.

Os resultados evidenciaram que as crianças com autismo atendidas no programa Currículo Funcional Natural demonstraram mais comportamentos comunicativos de interação social e fizeram mais atividades com instrução direta do professor, ao longo do tempo que estiveram na instituição, do que comparado com as crianças atendidas no programa TEACCH.

Na produção P12 os dados assinalam que dois participantes (P1 e P2) precisaram de um baixo número de tentativas no emparelhamento multimodelo para conquistar o critério de aprendizagem nas tarefas de ensino e mostraram emergência de relações não ensinadas diretamente. Outros dois participantes (P3 e P4) apresentaram dificuldades em atingir o critério de aprendizagem nesse procedimento. Para esses participantes, foi necessário realizar um procedimento de ensino remediativo utilizando o emparelhamento com o modelo padrão para o ensino da relação entre palavra ditada e palavra impressa.

Os resultados dos dados evidenciaram que o procedimento não favoreceu a manutenção dos desempenhos ensinados entre palavra ditada e palavra impressa e propiciou a emergência parcial de relações entre estímulos (figura e palavra impressa e palavra impressa e figura).

Pode-se perceber que todas as Produções dessa categoria (P1, P10, P3 e P12) centram-se além das habilidades sociais, nas habilidades comunicativas, nas quais relacionam o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades comunicativas por meio também de aprendizagens nas tarefas que envolvem situações funcionais de vida diária.

A seguir explana-se sobre a caracterização e fundamentos que abarcam a Análise do Comportamento, especificamente sobre TEACCH. PECS. Currículo Funcional Natural.

Abordagem Científica II - Análise do Comportamento: TEACCH. PECS. Currículo Funcional Natural

TEACCH

Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped

Children – TEACCH

Entre a década de 1960 e começo da década de 1970 o Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) que a sua tradução em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação, foi concebido junto ao Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, Estados Unidos, mais precisamente em 1964, por Eric Schopler e colaboradores, a partir de um projeto de pesquisa, que buscou discutir os tratamentos da época para crianças com autismo, que eram realizados apoiados nos princípios da psicanálise. Sendo que até aquele momento concebia-se o modelo psicodinâmico, que compreendia que o autismo apresentava sua origem em conflitos internos, originários de sentimentos inconscientes de rejeição e hostilidade, ocasionados por pais emocionalmente inconstantes e “frios”. Para essa concepção, os pais gerariam os sintomas autísticos nos seus filhos. Assim as crianças saíam de seus lares, eram afastadas de seus pais e eram alocadas em instituições residências para receber tratamento (Schopler,1997).

Por conseguinte, os organizadores do TEACCH, compreendidos atualmente como Divisão TEACCH, começaram a considerar que o autismo tinha uma base orgânica, e que os pais não eram os responsáveis por causar o autismo em seus filhos, porém eram eles essenciais e os principais agentes na intervenção e tratamento do autismo. Assim o TEACCH, emergiu em resposta às necessidades da pessoa com autismo e de seus familiares, trabalhando com pessoas com autismo de todas as idades e níveis de funcionamento (Schopler,1997).

Para constituir o programa TEACCH, Schopler (1997) delineou três prioridades: a) o oferecimento de serviços para as crianças com autismo e seus pais desde a pré-escola até a vida; b) serviços arrolados a partir dos resultados de pesquisas; e c) capacitação contínua de profissionais de áreas distintas no atendimento da pessoa com autismo e seus familiares. Tendo como base a participação efetiva dos pais no processo de intervenção de seus filhos, algumas prioridades foram sendo estabelecidas a partir de suas perspectivas em relação às principais áreas relativas à vida de cada pessoa com autismo, como exemplo, o apoio às famílias para se ajustarem às necessidades da criança, a educação dela e a sua adaptação à comunidade.

Para Schopler (1997), o TEACCH foi desenvolvido a partir de empenhos de seus fundadores, a fim de estabelecer estruturas organizacionais e clínicas, que firmem os respectivos valores, os quais são apresentados sucintamente: Características do autismo; Colaboração entre pais e profissionais; Desenvolvimento adaptativo; Avaliação

individualizada; Ensino estruturado; Melhoria das habilidades; Teoria Comportamental e Cognitiva e Orientação holística.

A partir das especificidades do programa TEACCH, Mesibov e Shea (1998) caracterizaram alguns princípios, objetivos e técnicas educacionais que compõem os fundamentos do programa TEACCH, e que podem auxiliar a pessoa com autismo a viver em sociedade. Esses princípios são arrolados brevemente: Habilidades e interesses; Avaliação contínua e cuidadosa; Compreensão dos significados e Colaboração dos Pais.

Segundo Schopler (1997), ao proferir sobre a eficácia do programa TEACCH, destaque que ele é norteado por sua filosofia, a qual tem sido fundamentada por meio de sua organização estrutural, procedimentos de intervenção e pesquisas realizadas.

Em âmbito de Brasil, segundo Schwartzman et al (1995), o programa TEACCH foi realizado primeiramente no Centro TEACCH Novo Horizonte em Porto Alegre/RS, em 1991, e posteriormente pelas AMAs (Associação de Amigos do Autista) e depois por algumas APAEs (Associação de Pais e Amigos do Excepcional).

PECS

The Picture Exchange Communication (PECS)

O programa The Picture Exchange Communication (PECS) que em português é conhecido por Sistema de Comunicação por Troca de Imagens PECS, foi desenvolvido pela Delaware Autistic Program (USA) e é considerado um sistema alternativo de comunicação indicado para pessoas com autismo, sendo que visa o ato comunicativo por intercâmbio de figuras e não apenas a condição de solicitar somente um objeto e ressalta a relação entre duas pessoas objeto (WALTER, 2000, 2006).

Para Walter (2000) o PECS é um sistema de comunicação que não necessita de material complexo e nem de técnicas especializadas para sua efetuação, e não utiliza equipamento de custo financeiro alto, nem testes de compreensão, e pode ser utilizado de modo individual em diversos espaços como, casa, comunidade e escola.

Bondy e Frost (1994) começaram a utilizar o PECS em 1990 e caracterizam o programa como um sistema de comunicação por meio de troca de figuras, que possibilita às pessoas a conquistarem habilidades de comunicação no espaço social. Em 1998, realizaram um estudo com dois grupos de crianças diagnosticadas com autismo infantil. O primeiro grupo foi constituído por 19 crianças, as quais foram submetidas por menos de um ano à intervenção do PECS. O segundo grupo continha 66 crianças, as quais foram submetidas por

um período de 1 a 5 anos à intervenção do PECS. Os resultados evidenciaram que as crianças que realizaram a intervenção por menos de um ano, duas conquistaram fala independente, cinco começaram a utilizar a fala e mais o PECS e 12 crianças utilizaram somente o PECS. No entanto, as crianças que do segundo grupo, que realizaram a intervenção no período de 1 a 5 anos, 39 conquistaram a fala independente, 20 começaram a utilizar a fala e mais o PECS e sete utilizaram somente o PECS. Para tanto, o estudo evidenciou que 89% das crianças desenvolveram algum tipo de fala (BONDY e FROST, 1998).

Walter (1998) desenvolveu uma pesquisa com a finalidade de adaptar o PECS estabelecido por Bondy e Frost (1994) para o contexto da aprendizagem tendo como pressuposto o fundamento no Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1991). Essa adaptação centrou na redução do número de fases do PECS original e de algumas alterações, tais como a utilização da pochete para o álbum de comunicação. Essa pesquisa foi desenvolvida com três alunos diagnosticados com autismo infantil e obteve resultados positivos quanto aos padrões de comunicação, como a aquisição de algumas palavras e gestos, e de espontaneidade para solicitar o item desejado nas distintas situações de vida diária e prática. Essa pesquisa assinala a necessidade de continuar as adaptações do PECS ao Currículo Funcional Natural. E conforme a nossa cultura brasileira, algumas figuras foram adicionadas, como exemplo: arroz doce, pamonha, pão de queijo, feijoada, guaraná, perpassando assim o mesmo critério do PECS original.

Segundo Walter (2000), a maneira de instrução no PECS-Adaptado foi alterada em comparação ao PECS original, sendo primeiramente esclarecido ao aluno sobre a troca de figuras, e os benefícios que essa nova maneira de comunicação poderia possibilitar ao participante, sendo essa mais clara para expressar seus interesses e vontades e bem como para que todos compreendam o que o aluno estava desejando naquela exata circunstância. E estabelecendo assim, uma relação e um diálogo amigo para com o aluno. O que também foi alterado do PECS original para o PECS-Adaptado foram as fases, antes na forma original as fases eram divididas em sete, e o PECS-Adaptado foi composto por cinco fases. Ressalta-se que PECS-Adaptado tem o mesmo objetivo que o PECS original, contudo algumas alterações foram necessárias ao correlacioná-lo com Currículo Funcional Natural (WALTER, 2000).

Currículo Funcional Natural

Entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, Judith Leblanc deu início no Centro Ann Sullivan do Peru (CASP), em parceria com o Shiefelbusch Institute for

Research in Life Span Studies da Universidade do Kansas, um programa de educação intensivo juntamente com os profissionais do CASP para implementar os elementos básicos do currículo funcional a serem trabalhados com crianças e adultos com retardo mental severo, autismo e problemas de conduta. Primeiramente as finalidades do currículo funcional estavam direcionadas para habilidades essenciais que qualquer pessoa necessita para viver e atuar em seu meio (LeBlanc, 1992).

Conforme o currículo foi se aprimorando, os procedimentos de ensino para serem utilizados de modo natural no ensino de habilidades também foram sendo aperfeiçoados, como exemplo:

1) orientações filosóficas, tais como tratar a pessoa especial como se trata qualquer outra pessoa e mostrar ao aluno que o professor é um amigo; 2) ensinar nos ambientes naturais onde o comportamento irá ocorrer [...]; 3) fazer da aprendizagem uma experiência divertida e não enfadonha, motivando o aluno a se envolver no processo de aprendizagem; 4) usar procedimentos que tenham mostrado dar bons resultados, tais como dar ao aluno o tempo suficiente para responder, reduzindo o número de instruções dadas, modelando o comportamento desejado, redirecionando a conduta inapropriada, etc (LEBLANC, 1998, p. 2).

Para tanto, os objetivos educacionais do currículo funcional natural necessitam ser justificados por sua funcionalidade imediata, sendo que os procedimentos educacionais precisam ser flexíveis para serem adaptados às habilidades individuais dos estudantes e ao seu mundo real, necessitam estar concentrados nos pontos fortes dos alunos mais do que nas suas fragilidades e precisam ser positivos (LeBlanc, 1992).

A autora recomenda um currículo que envolva os procedimentos de ensino e que contemple as habilidades e necessidades de cada estudante e de sua família, que englobe um programa educacional individualizado com planos e descrições dos procedimentos para cada criança e também um plano de avaliação destes procedimentos. Desse modo, a partir dessa proposta de intervenção, a educação é individualizada conforme as habilidades e a realidade do ambiente de cada estudante. Existe a necessidade de um ambiente estruturado e organizado, para que cada estudante tenha um plano de vida que possibilite o desenvolvimento de atividades relacionadas à vida diária e de vida prática conforme a rotina familiar. Para tanto, um currículo ideal, segundo LeBlanc (1992, p. 2) necessitaria abarcar:

1- Descrições da filosofia de ensino, com os procedimentos que deveriam ser ensinados; 2- Descrições de como os objetivos são escolhidos para cada aluno, relacionando diretamente as necessidades imediatas e futuras do meio ambiente do aluno; 3- Descrições dos procedimentos de ensino que tenham

vido experimentalmente demonstrados para ensinar com sucesso aos alunos com as habilidades e estilos de aprendizagem identificados; 4- Descrições das atividades e do meio ambiente nos quais o aluno aprenderá e, como estas atividades e meio estão relacionados ao ambiente presente e futuro do aluno; 5- Descrições dos procedimentos de avaliação que são suficientemente sensíveis para monitorar o progresso educativo do aluno, para determinar se os programas de ensino são eficazes ou devem ser mudados.

LeBlanc (1992), também pontuava sobre as habilidades interpessoais e interações sociais, em que versava que o Enfoque Amigo utilizado no Currículo Funcional Natural visa ser o foco central de todas interações com o estudante, sendo que segundo a autora os amigos são reforçadores importantes sendo fontes de segurança social, contribuindo assim com o ensino mais interativo.

LeBlanc, Schroeder e Mayo (1997) iniciaram no Centro Ann Sullivan do Peru o conceito de um Currículo Funcional Natural para a vida toda para pessoas com autismo enfatizando a qualidade de vida destas pessoas e de suas famílias. O Currículo Funcional Natural para a vida toda também proporciona serviços como avaliação e diagnóstico; programas educacionais; programas vocacionais e programas direcionados para a participação dos pais nos momentos de intervenção de seus filhos (LeBlanc, 1998).

Referente a utilização do Currículo Funcional Natural:

hoje, o Currículo Funcional Natural é utilizado no Centro Ann Sullivan de Quinteros, Chile; na Universidade de Almería e na Clínica LeBlanc e Mayo de Granada, Espanha; em várias escolas de Lima, Peru e no Brasil é adotado no Centro Ann Sullivan do Brasil, e na Universidade de São Carlos (LeBlanc, 1998). Também é usado na Associação de Desenvolvimento de Crianças Limitadas “Lúmen Et Fides”, interior do Estado de São Paulo bem como em outras instituições (GIARDINETTO, 2005).

Para Mayo, Leblanc e Oyama, (2008) há programas educacionais que se apoiam no modelo do Currículo Funcional Natural do CASP em outros países, tais como: Centro LeBlanc-Mayo, localizado em Granada na Espanha; o Centro Famílias Ann Sullivan, também em Granada, Espanha; o Centro Ann Sullivan da Guatemala, na Guatemala; e em âmbito do Brasil, esses programas são desenvolvidos no Centro Ann Sullivan do Brasil, em Ribeirão Preto/SP e no Centro Ann Sullivan do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro.

A seguir analisam-se as produções referentes à categoria Abordagem Científica III - Abordagens Pedagógicas.

7.2.3 Resultados e Discussão das Produções quanto à categoria Abordagem Científica III - Abordagens Pedagógicas

A partir das produções selecionadas para esta pesquisa nesse momento serão enfatizados os resultados das produções consideradas pertencentes à categoria Abordagem Científica III - Abordagens Pedagógicas, as quais são: P2; P7; P9 e P13. Os principais resultados dessas produções são apresentados abaixo.

P2: Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger

Os resultados da produção de Lopes-Herrera (2004, P2) mostraram que a autora realizou dois estudos, os quais ela denomina de duas partes para organizar sua tese. Sendo que o objetivo da parte um foi realizar um levantamento das estratégias, atividades e situações que envolviam contextos comunicativos que favorecessem o uso de um número maior de habilidades comunicativas verbais e, por conseguinte uma maior extensão média dos enunciados (EME), complexidade de fala (CF) ou maior uso de habilidades narrativo-discursivas (HND) pelos participantes da pesquisa.

Os participantes do estudo da parte 1 e 2, foram três meninos com 12 anos de idade, (estavam com essa idade na parte dois desse estudo) um deles com diagnóstico de Síndrome de Asperger e dois com diagnóstico de autismo de alto funcionamento.

O local em que foi realizado este estudo, tanto a parte 1 e 2, foi em uma sala de atendimento fonoaudiológico, localizada em uma clínica particular na cidade de São José do Rio Preto, no interior de São Paulo.

Os dados coletados da parte 1 desse estudo são provenientes da dissertação de Mestrado da autora dessa produção P2, Lopes (2000), em que objetivou levantar e analisar as habilidades comunicativas verbais utilizadas pelo adulto e por crianças com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger. Na parte 1 os dados foram coletados a partir de gravações em vídeo de sessões de interação de cada indivíduo com a pesquisadora em que ela apenas propunha situações não-direcionadas e espontâneas aos participantes. Cada gravação durou trinta minutos, foram avaliadas 5 sessões de cada participantes, totalizando 450 minutos de gravação para análise.

Para tanto, a parte 1 propiciou o levantamento das atividades, estratégias e situações facilitadoras o que remeteu a elaboração das estratégias a serem aplicadas na parte 2 do

estudo.

A parte 2 desse estudo objetivou a aplicação das estratégias assinaladas na parte 1, tanto na maneira original ou adaptada aos participantes da pesquisa, os quais foram os mesmos da parte 1. Bem como foi averiguado se o aumento da EME beneficiaria o uso de HND. Durante oito meses os dados coletados foram por meio de gravações em vídeo de sessões estruturadas de interação verbal entre cada participante e a pesquisadora.

Lopes-Herrera (2004, P2) ressaltou que para averiguar os efeitos da aplicação das estratégias, foi utilizado no estudo um delineamento experimental de linha de base múltipla cruzando com os participantes, o qual teve duas fases: a linha de base e a intervenção. Na linha de base aconteceram circunstâncias espontâneas, não planejadas entre o adulto e cada participante, as quais não foram sujeitas a nenhuma intervenção.

Depois da estabilidade da linha de base, ocorreu a primeira fase da intervenção, constituída de sessões duas vezes por semana, e apenas prosseguiria para a parte 2 da intervenção, constituída por sessões semanal, depois do participante conquistar o objetivo final da fase 1, o qual visava o aumento de 100% na EME da linha de base. A autora pontua que o número de sessões variou para cada participante e teve-se a redução gradativa do número de sessões, sendo semanal, quinzenal e mensal, a fim de que não tivesse declínio no desenvolvimento dos participantes.

Para a autora:

o achado mais relevante é, sem dúvida, o da importância do adulto-interlocutor fornecer apoio e suporte constituído de pistas adicionais ao indivíduo, auxiliando-o na compreensão de determinadas atividades/estratégias/ situações, com exemplificações e demonstrações concretas (LOPES-HERRERA, 2004, p. 140) [P2].

A autora versa que as estratégias aplicadas foram organizadas em blocos, a saber: no primeiro bloco foram privilegiadas circunstâncias de conversa espontânea; no segundo bloco frisou atividades que abrangesses dificuldades específicas de linguagem com AAF e AS, como a fala pedante e a atribuição de duplos sentidos; o terceiro bloco foi constituído de jogos de regras que possibilitassem a maior clareza na exposição dos fatos e uma maior capacidade de argumentação; o quarto bloco foi constituído de solicitações de relatos de histórias ou acontecimentos e o quinto e último bloco foi constituído de atividades metalingüísticas. A autora enfatiza que:

a parte 1 deste estudo teve seu objetivo alcançado, o que reforçou a importância do levantamento de atividades/estratégias/situações que

favorecessem, no mínimo, uma maior EME; isto possibilitou o planejamento das estratégias que foram utilizadas na parte 2, permitindo uma análise pormenorizada de cada atividade/estratégia/situação em que ocorria aumento de EME inerentemente e de forma natural no processo de interação verbal entre adulto-interlocutor e crianças com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger (LOPES-HERRERA, 2004, p. 141) [P2].

Os resultados dos dados da parte 1 mostraram que existe uma reciprocidade comunicativa entre adultos e participantes e que os perfis comunicativos destes são similares, visto que os valores de EME e CF exibidos pelo adulto eram maiores, porém a autora aponta que se observou que a variação seguia a mesma, visando exemplificar que quando o adulto mostrava uma maior EME com um dos participantes, na realidade era este participante que mostrava um maior valor de EME em relação aos demais.

Os resultados da parte 2 demonstraram que as estratégias propostas foram conquistadas pelos três participantes, sendo que alcançaram o objetivo de aumentar a EME e assim promover o aumento na utilização de HND.

P7: Caracterização e análise das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo

Os resultados da produção de Carvalho (2012, P7) apontaram que a autora objetivou caracterizar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo grave, a partir de avaliação multimodal e realizou análise funcional dos déficits em habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças.

Os participantes desse estudo foram seis crianças, sendo três do sexo masculino e três do feminino, com a faixa etária entre 7-10 anos de idade, diagnosticadas com autismo grave. E participaram, como informantes da pesquisa, a professora da sala de aula dessas crianças, visto que as crianças estavam na mesma sala de aula, e as mães das crianças, as quais responderam ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) e uma entrevista referente às habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças.

O local de realização do estudo foi em uma escola de Educação Especial, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Quanto às entrevistas realizadas com as mães e a professora das crianças, a autora pontua que foram utilizadas a versão professor e pais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS), o qual se refere a uma escala produzida originalmente nos EUA (Social Skills Rating System-Gresham & Elliott, 1990) e validada para o contexto brasileiro por Bandeira,

Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009). Ela destaca que na versão dos pais foram analisadas estas Classes e Subclasses de Habilidades Sociais: Cooperação; Amabilidade; Iniciativa e Desenvoltura Social; Asserção; Autocontrole e Civilidade; Autocontrole Passivo. E na versão de professor foram analisadas estas Classes e Subclasses de Habilidades Sociais: Responsabilidade e Cooperação; Asserção Positiva; Autocontrole; Autodefesa; Cooperação com Pares (CARVALHO, 2012, P7).

A autora versa que após a análise dos dados obtidos com o SSRS e entrevista, foi identificado que uma criança participante do sexo feminino demonstrou mais déficits em habilidades sociais e mais problemas de comportamento. Sendo assim, realizaram-se apenas com essa criança três sessões de filmagens de 10 minutos, em um total de 10 situações, espaços diferentes na escola e 30 filmagens de 10 minutos, nas quais se analisou o repertório comportamental, observando as condutas de comportamento juntamente com as habilidades sociais, frisando o papel do ambiente. Carvalho (2012, P7) versa que a análise funcional dos comportamentos registrados permitiu arrolar problemas de comportamento que correspondem com as classes de habilidades sociais, bem como possibilitou analisar a influência dos padrões de comportamento da professora e cuidadora no repertório da criança.

Referente às entrevistas realizadas com as mães e a professora, essas foram analisadas de dois modos distintos. Posto que os dados oriundos das questões abertas foram resumidos para cada criança, e os dados oriundos das questões fechadas foram compostos em tabelas indicando as classes e subclasses de habilidades sociais e problemas de comportamento para permitir a visualização dos dados obtidos e comparações entre as crianças e entre os diferentes instrumentos.

Em suma, segundo Carvalho (2012, p, 103, P7) “os dados identificaram déficits em habilidades sociais e problemas de comportamento específicos de crianças do espectro autístico e a compreensão do papel do ambiente para emissão de habilidades sociais”. Quanto aos resultados advindos por meio do SSRS-BR respondido pelas mães e professora, a autora pontua que esses apresentaram o nível baixo de habilidades sociais e nível alto de problemas de comportamento.

Os resultados da produção de Carvalho (2012, P7) apresentaram a importância de instrumentos que de fato consigam identificar necessidades específicas das crianças com autismo. Os resultados oriundos das entrevistas evidenciaram que embora as crianças mostrassem déficits em habilidades sociais, quando verificado com a amostra normativa, mesmo assim mostraram habilidades sociais relevantes para o relacionamento interpessoal.

P9: Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista

Os resultados da produção de Gallo (2016, P9) mostraram que a autora objetivou identificar as ações utilizadas pelos professores de salas regulares na intervenção com crianças com TEA.

Participaram do estudo cinco professores de ensino regular, com idade média entre 39,4 anos, e o tempo médio de atuação docente eram de 12,6 anos, sendo três professores do Ensino Fundamental e dois da Educação Infantil, e as crianças participantes desses professores foram cinco alunos com diagnóstico de TEA incluídos nas classes. Sendo que três crianças frequentavam o Ensino fundamental e duas a Educação Infantil, com a média de idade entre elas de sete anos e quatro meses de idade. A autora versa que cada uma das crianças tinha um diagnóstico e escore no CARS diferente, o que ocasionou em diferenças comportamentais notadas durante da coleta de dados.

O estudo foi realizado em duas escolas de ensino regular, as quais foram em uma escola Municipal de Ensino Fundamental e a outra em uma escola Municipal de Educação Infantil, localizadas em uma cidade de grande porte do interior do Estado de São Paulo.

Essa produção realizou uma pesquisa de caráter quantitativo com delineamento descritivo, que se configura pelas observações realizadas em ambas as escolas, nos espaços de em sala de aula, biblioteca, parquinho de areia, playground, casa de boneca e pátio.

A autora realizou nesse estudo seis sessões de observação, nas quais frisaram a interação de cada um dos professores com as crianças com TEA, cada sessão teve duração média de 40 minutos. Gallo (2016, P9) pontua que as falas foram ditadas em voz baixa para o gravador de toda ação do professor dirigida à criança com TEA, depois foram transcritas na íntegra em que procurou identificar as ações utilizadas pelos professores tendo como base um protocolo. Ela profere que as observações foram analisadas por meio da taxa de respostas de práticas usadas e descrição de um dia típico de interação professor-aluno com TEA.

Os resultados da produção de Gallo (2016, P9) evidenciaram que os comportamentos principais realizados pelos professores em relação às crianças participantes foram: instrução geral para a sala; pergunta direta ao aluno, que se encontrava fisicamente distante; pergunta direta ao aluno que se encontrava fisicamente próximo; instrução direta mediante dica verbal ao aluno que estava fisicamente distante; instrução direta mediante dica verbal ao aluno que estava fisicamente próximo; professor (a)

proporciona ajuda física; professor(a) proporciona dica física, a qual envolve dica gestual e dica por meio de modelo; professor(a) ignora comportamento da criança; professor(a) se aproxima fisicamente da criança; “contenção” física em que segura no braço/mão/perna para a criança não sair da sala/roda/atividade. A autora destaca que:

os resultados deste estudo apontam para a diferença das atividades propostas pelos professores para as crianças com TEA e as crianças com desenvolvimento típico em sala de aula; a aplicação das mesmas ações independente das necessidades da criança com TEA; assim como para a necessidade em modificar olhares e paradigmas para viabilizar mudanças nas ações e procedimentos diante destas crianças, acreditando se que para que esta mudança aconteça é necessário mais formação e capacitação dos professores envolvidos no processo de inclusão escolar destas crianças, assim como conscientização dos professores e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão da importância e benefícios alcançados com a inclusão, bem como das leis que garantem isto as crianças com TEA (GALLO, 2016, p.74-75) [P9].

A autora também profere que quatro professores não ofertavam atividades adaptadas à criança com TEA, sendo que somente um dos cinco professores ofertava atividades pedagógicas adaptadas para a criança com TEA. Enfatiza-se ainda que os professores realizavam as mesmas condutas independentemente das necessidades ou não do aluno. Tais ações evidenciam a necessidade de mudanças de olhares diante dessas crianças, para possibilitar modificações nas ações e procedimentos realizados com estas crianças em sala de aula para possibilitar a aprendizagem.

P13: Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada

Os resultados da produção de Barbosa (2018, P13) evidenciaram que a autora objetivou desenvolver e avaliar uma intervenção baseada na pesquisa participante com a finalidade de ampliar o trabalho educativo compartilhado e dessa maneira melhorar o acesso ao currículo para estudantes com TEA. Assim, a autora objetivou conhecer o trabalho docente desenvolvido para o estudante com TEA na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como realizar problematizações com as profissionais de educação e profissional de apoio escolar quanto ao processo de escolarização do estudante com TEA, também teve o intuito de realizar diálogos pedagógicos junto as profissionais de educação e profissional de apoio escolar, com a finalidade de promover mudanças no processo de escolarização para alunos com TEA.

Barbosa (2018, P13) destaca que realizou um estudo fundamentado na perspectiva materialista histórico-dialético com enfoque na psicologia histórico cultural e na pedagogia histórico crítica. Para tanto, a autora enfatiza que o materialismo histórico-dialético foi desenvolvido em contexto de pesquisa participante.

Participaram do estudo seis profissionais, os quais foram: professora do AEE, professora da sala de aula comum, coordenadora pedagógica, profissional de apoio escolar, diretora e vice-diretora escolar e um aluno com diagnóstico de autismo e hiperatividade com 8 anos de idade. Todos os participantes são de uma escola regular da rede pública municipal localizada em Maceió/AL.

A autora versa que um dos instrumentos utilizados foi a pesquisa documental, que envolveu planos do AEE dos anos 2015 e 2016, Planos de aula, Projeto Político Pedagógico da escola; matrizes e diretrizes da SEMED Maceió (2014), anamnese do estudante realizado no AEE e documentos da secretaria escolar relacionados a vida escolar do aluno participante desse estudo. Os outros instrumentos desse estudo foram: observação com apoio em diário de campo e em vídeo-gravação; entrevista; e sessões de diálogos pedagógicos com auxílio da auto confrontação simples.

Ela pontua que os dados foram analisados a partir dos respectivos eixos temáticos: “processo de escolarização para estudantes com TEA; interação entre profissionais da escola e estudantes com TEA; e, movimentos produzidos pela/na escola por meio da tessitura na pesquisa participante” BARBOSA (2018, p. 110, P13).

Segundo a autora:

a professora de sala de aula e a profissional de apoio escolar desconheciam as particularidades do estudante com TEA, bem como sobre a atuação própria frente ao processo de escolarização desse estudante. Não havia sequer diálogo sobre o estudante entre as profissionais que cotidianamente conviviam na mesma sala de aula. Foram necessárias vivências e conversas para que houvesse a ampliação do diálogo. [...] Todos os profissionais atuavam no mesmo horário de trabalho, se viam todos os dias, sentavam se juntos no intervalo, mas havia grande hiato quanto as suas ações. O compartilhamento de informações era inexistente, o que ocasionava dificuldades no trato profissional, na realização do prescrito em seu papel profissional e no desenvolvimento dos estudantes quanto ao grau de importância sobre o serviço prestado pela colega de profissão. [...] BARBOSA (2018, p. 212) [P13].

Segundo Barbosa (2018, P13) depois da elaboração do plano e das atividades propostas conforme os objetivos levantados para o aluno, ele passou a ser notado e conseguiu receber atenção e atividades pedagógicas pela professora da sala de aula. Também teve a

mudança da profissional de apoio escolar, a qual estava com o aluno desde quando entrou nessa escola e depois de avaliação do serviço, notou-se a necessidade de troca.

A autora destaca que é preciso realizar um planejamento conjunto e articulação docente. E assim que existir um planejamento educacional individualizado para o aluno com TEA em conformidade com o currículo comum e com os objetivos apresentados pelos professores e por sua família têm-se possibilidades de desenvolvimento escolar no contexto da escola regular.

Os resultados dos dados demonstraram que uma das barreiras para a escolarização do aluno com TEA refere-se à ação dos profissionais que atuam com ele, especialmente quando as condutas dos profissionais são incumbidas a outros, assim têm-se lacunas que inviabilizam o desenvolvimento escolar do aluno.

Frente o exposto, nota-se que as produções sinalizaram diversos resultados mediante a utilização da Abordagem Científica III - Abordagens Pedagógicas, assim percebeu-se a partir dos resultados dessas produções a importância da atuação do professor ao exercer no magistério com crianças com TEA. Observe o quadro abaixo quanto à organização das subcategorias dessa Abordagem Científica III: Abordagens Pedagógicas.

Quadro 9 - Abordagem Científica III - Abordagens Pedagógicas

Abordagens Pedagógicas			
Habilidades Comunicativas verbais	Habilidades sociais	Prática Pedagógica	Total de Produções
Prod	Prod	Prod	
P2	P7	P9	
		13	
1	1	2	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados

Referente a esse quadro constata-se que a produção P2 correspondeu à subcategoria Habilidades comunicativas verbais. A produção P7 centrou-se na subcategoria Habilidades sociais, e P9 e P13 alinharam-se na Prática Pedagógica. Assim, dar-se-á sequência na análise e discussão das produções dessa Categoria III.

A discussão e análise dos resultados da P2 mostram que há uma reciprocidade

comunicativa entre adulto e participante e que as estratégias propostas alcançaram o objetivo de aumentar a EME e devido a isso, conseguiu promover aumento no uso de HND.

Quanto às habilidades sociais, os resultados da P7 mostraram a importância de os instrumentos conseguirem identificar as necessidades específicas das crianças com autismo. E os resultados advindos das entrevistas apontaram que embora as crianças mostrassem déficits em habilidades sociais, quando averiguado com a amostra normativa, mesmo assim apontaram habilidades sociais relevantes para o relacionamento interpessoal.

Na P9, os dados revelaram que quatro professores não ofertavam atividades adaptadas à criança com TEA, e apenas um das cinco professores ofereciam atividades pedagógicas adaptadas para a criança com TEA.

Os resultados dos dados da P13 mostraram que uma das barreiras para a escolarização do aluno com TEA diz respeito à ação dos profissionais que atuam com ele, fundamentalmente quando as condutas dos profissionais são incumbidas a outros, assim notam-se lacunas que inviabilizam o desenvolvimento escolar desse aluno.

Abordagem Científica III - Abordagens Pedagógicas

Neste momento, quanto as Abordagens Pedagógicas e a partir dos resultados das produções dessa categoria Abordagem Científica III - Abordagens Pedagógicas apresenta-se uma breve enaltação quanto à importância da formação do professor ao trabalhar com crianças com autismo.

De acordo com Monteiro e Mizukami (2002), entende-se que a formação representa um período do processo de desenvolvimento profissional, em que são articuladas as dimensões: pessoal, profissional e coletiva do exercício docente.

Segundo Marin (2003, p.159) “verificamos que as questões relativas à qualidade de ensino e à formação de professores fazem parte de uma realidade que vem ocorrendo há muito tempo, em outros contextos e outras conjunturas.”

Nóvoa (1997) salienta que os professores precisam ser protagonistas dos seus processos de formação, tanto na fase de concepção, no acompanhamento, quanto na regulação e avaliação, para que assim a formação caminhe pela experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e fundamentalmente, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

Para Nóvoa (1999) é necessário realizar um debate interno na educação e a reflexão científica no âmbito da formação inicial e contínua, para auxiliar a fomentar uma nova cultura

profissional do professorado. Especialmente aqui, pontua-se que além de uma formação inicial sólida e rica na área da Educação Especial e Educação inclusiva, é preciso de uma formação contínua de professores para trabalhar com crianças com TEA.

Conforme proferi Aranha (2000), são necessários suportes aos professores para obter um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimento originada nesse fazer.

Neste sentido, os contextos da sala de aula regular/comum e do AEE são importantes para proporcionar situações de ensino-aprendizagem possíveis de serem avaliadas objetivando o trabalho com o professor sobre sua prática pedagógica com o aluno PAEE, especificamente o com TEA.

Pontua-se que o ensino colaborativo/coensino apresenta-se como uma importante estratégia de inclusão no contexto escolar (RINALDO; REZENDE-PIZA; SIGOLO, 2019), por se caracterizar como uma das alternativas mais viáveis e efetivas enquanto serviço de apoio à escolarização de alunos PAEE, com a finalidade de atender às demandas das práticas de inclusão escolar, na classe regular de ensino. O objetivo centra-se, por meio da combinação de habilidades do professor de Educação Especial e do ensino comum, em criar opções para a aprendizagem e ofertar apoios adequados e funcionais (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

As autoras Carneiro (2012) e Mendes (2016) concebem que o trabalho de colaboração entre professor de Educação Especial e ensino regular/comum propicia o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional, inclusive de alunos sem deficiência.

Para tanto, o trabalho em colaboração de todos os profissionais envolvidos é fundamental para o sucesso da inclusão escolar, embora que ainda a escola não esteja preparada para viabilizar a colaboração entre os professores, sendo que demanda uma mudança na cultura escolar e nas formas de se trabalhar em sala de aula. De tal modo, destaca-se que a formação inicial e continuada de qualidade precisa ser ofertada aos professores para conseguirem trabalhar de modo eficaz com os desafios da inclusão. As formações em serviço que discorrem sobre as preocupações dos professores em salas de aula podem diminuir a resistência à inclusão, mas as competências dos professores, por si só, não são bastam. Todas as dimensões da organização escolar precisam ser cuidadosamente planejadas para que ocorra a inclusão escolar bem-sucedida, abrangendo a elaboração do currículo, instalações, serviços de apoio, colaboração e envolvimento dos pais (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016).

Diante desse panorama da educação brasileira nota-se a necessidade da educação inclusiva, e que nessa tenha-se indicações dos modelos de estruturação de escola e de currículo. Desta maneira, é necessário pensar e refletir os pontos educacionais e contribuir com as discussões sobre a formação de professores, principalmente relacionados ao atendimento educacional de crianças com TEA.

A seguir o quadro 10 apresenta a síntese dos resultados de todas as produções e indica as Abordagens Científicas, Resultados e Principais Contribuições encontradas mediante a análise dos dados.

Quadro 10 - Síntese dos resultados das produções

Produção	Abordagens Científicas	Resultados	Principais Contribuições
P1	Currículo Funcional e PECS	Todos os participantes apresentaram mudanças no comportamento comunicativo, adquiriram vocabulário expressivo de algumas palavras.	Os resultados obtidos indicaram que o PECS-Adaptado, por ter como interesse básico a troca de figuras de interesse dos participantes, por meio da ação interativa, poderá contribuir futuramente no processo de inclusão dessas pessoas, no ambiente escolar, na familiar e na comunidade.
P2	Abordagens Pedagógicas	Os resultados da parte 1 demonstraram que há uma reciprocidade comunicativa entre adulto e participantes e que os perfis comunicativos destes são semelhantes, já que os valores de EME e CF demonstrados pelo adulto eram maiores, mas se notava que a variação seguia a mesma – exemplificando – quando o adulto apresentava uma maior EME com um dos participantes, era exatamente este participante que demonstrava um maior valor de EME em relação aos demais.	A parte 1 possibilitou o levantamento das atividades /estratégias / situações facilitadoras e, conseqüentemente, a organização das estratégias aplicadas na parte 2 do estudo. Os resultados da parte 2 mostraram que as estratégias propostas alcançaram, com os três participantes, o objetivo de aumentar a EME e, em conseqüência disto, promover um aumento no uso de HND.
P3	Currículo Funcional e TEACCH	Observou-se por meio dos resultados obtidos com os participantes do programa Currículo Funcional Natural, que o favorecimento de atividades grupais com enfoque em atividades relacionadas a habilidades de vida funcional	Os resultados deste estudo indicaram que as crianças com autismo atendidas no programa Currículo Funcional Natural apresentaram mais comportamentos comunicativos de interação social e realizaram mais atividades com instrução

		<p>em situações de ensino mais interativo, aumentaram as iniciativas comunicativas destes participantes, promovendo suas relações sociais.</p> <p>Os resultados obtidos com os participantes do programa TEACCH, apontaram indícios de que a forma de trabalho independente, conseqüentemente sem instrução e em silêncio, o planejamento das atividades, o tipo de instrução (mais voltada para atenção do professor do que para instruções verbais) e a relação professor /aluno existentes na estruturação do programa, parecem não estar sendo suficientes na estimulação de habilidades comunicativas e sociais destes indivíduos, mesmo as já existentes.</p>	<p>direta do professor, durante o tempo que ficaram na instituição, do que as crianças atendidas no programa TEACCH.</p>
P4	Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	<p>No primeiro estudo, a média de acertos foi significativamente maior no <i>matching adaptado</i>, mas ocorreu acentuada variabilidade inter-individual e esse arranjo favoreceu principalmente o desempenho de participantes com escores menores.</p> <p>No segundo estudo foram testadas as relações entre figuras e palavras impressas, assim como identificação e nomeação de palavras impressas e os resultados indicaram a emergência de desempenhos que não foram diretamente ensinados e a formação de classe de estímulos equivalentes.</p>	<p>O conjunto de dados sugere a importância da organização dos estímulos nas tarefas e o ensino de relações arbitrárias como parte das condições necessárias para promover o estabelecimento de comportamento simbólico em pessoas com autismo.</p>
P5	Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	<p>No primeiro estudo, quatro dos cinco participantes atingiram o critério estabelecido na aprendizagem de diversos conjuntos e foram bem sucedidos no teste de identidade generalizada.</p> <p>No segundo estudo, o Participante 4 e Participante 5</p>	<p>Os resultados de P2 e P3 indicaram formação de classes de equivalência e sinalizaram como uma programação de ensino cuidadosa viabiliza a aquisição de repertórios pré-simbólicos e a apresentação de comportamento simbólico nesta população.</p>

		não adquiriram a linha de base AB mesmo com o uso de procedimentos remediativos. O Participante 2 e Participante 3 adquiriram as discriminações ensinadas e foram submetidos a sondas de relações emergentes.	
P6	Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	<p>No Estudo 1 os resultados gerais evidenciaram melhores desempenhos nos experimentos de <i>matching</i> multimodelo do que nos experimentos de <i>matching</i> típico, isso tanto em papel quando em computador.</p> <p>No Estudo 2 observou-se que os participantes conseguiram aprender habilidades básicas e iniciais de leitura, no entanto, não revelaram que aprenderam a leitura recombinativa com compreensão.</p> <p>No terceiro estudo os participantes aprenderam leitura combinatória com compreensão, com poucas sessões de treino e com baixo número de erros durante o ensino.</p>	<p>Os dados gerais dos participantes evidenciaram melhores desempenhos nas tentativas multimodelo, com os recursos realizados em papel e também por meio do computador.</p> <p>O conjunto de estudos indica a possibilidade da aprendizagem simbólica por pessoas com autismo desde que procedimentos de ensino adequados sejam utilizados.</p>
P7	Abordagens Pedagógicas	<p>Referente às entrevistas realizadas com as mães e a professora, essas foram analisadas de dois modos distintos. Posto que os dados oriundos das questões abertas foram resumidos para cada criança, e os dados oriundos das questões fechadas foram compostos em tabelas indicando as classes e subclasses de habilidades sociais e problemas de comportamento para permitir a visualização dos dados obtidos e comparações entre as crianças e entre os diferentes instrumentos.</p> <p>Em suma, segundo Carvalho (2012, p, 103, P7) “os dados identificaram déficits em habilidades sociais e problemas de comportamento específicos de crianças do espectro autístico e a compreensão do papel do ambiente para emissão de habilidades sociais”. Quanto aos resultados advindos por</p>	<p>Os resultados apresentaram a importância de instrumentos que de fato consigam identificar necessidades específicas das crianças com autismo. Os resultados oriundos das entrevistas evidenciaram que embora as crianças mostrassem déficits em habilidades sociais, quando verificado com a amostra normativa, mesmo assim mostraram habilidades sociais relevantes para o relacionamento interpessoal.</p>

		meio do SSRS-BR respondido pelas mães e professora, a autora pontua que esses apresentaram o nível baixo de habilidades sociais e nível alto de problemas de comportamento.	
P8	Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	Os dados mostraram que os participantes apresentaram uma média de seis horas para completar os quatro módulos de treino, e todos eles apresentaram 100% de acertos nas questões do teste.	Os resultados indicaram que a formação, a partir do treino informatizado, pode ser uma opção para ensinar as pessoas a executar ITD à crianças com TEA.
P9	Abordagens Pedagógicas	Os dados evidenciaram que quatro professores não ofertavam atividades adaptadas à criança com TEA, sendo que somente um dos cinco professores ofertava atividades pedagógicas adaptadas para a criança com TEA.	A necessidade de mudanças de olhares diante dessas crianças, para possibilitar modificações nas ações e procedimentos realizados com estas crianças em sala de aula para possibilitar a aprendizagem.
P10	Currículo Funcional e PECS	Os resultados alcançados apontaram que, a partir da aplicação do programa de formação de interlocutores com a professora e com a mãe, os participantes alunos apresentaram desenvolvimento satisfatório de comunicação por troca de figuras. Durante a pesquisa, os participantes alunos aumentaram suas habilidades comunicativas de acordo com as suas necessidades e seus desejos, por meio da ação das aplicadoras e interlocutoras, que tiveram interferência durante todo o programa, garantindo sua eficácia.	As aplicadoras e interlocutoras além de terem sido capacitadas, também compreenderam a importância do uso do programa de comunicação alternativa para o processo de ensino e aprendizagem.
P11	Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	Os resultados apontaram que ambos os participantes conquistaram novos repertórios comportamentais adequados, reduziram comportamentos inadequados em referência à etapa um do procedimento e aperfeiçoaram comportamentos já aprendidos.	A autora explana que a colaboração entre professora regente e ela foi estabelecida conforme o esperado quanto aos estágios de colaboração e, frisa que quanto maior o tempo de trabalho colaborativo maior seria a possibilidade de conquistar todos os critérios de colaboração. E discorre que a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto

			escolar propicia uma intervenção de qualidade para o PAEE.
P12	Currículo Funcional e TEACCH	Os dados mostraram que dois participantes (P1 e P2) necessitaram de um baixo número de tentativas no emparelhamento multimodelo para atingir o critério de aprendizagem nas tarefas de ensino e apresentaram emergência de relações não ensinadas diretamente. Outros dois participantes (P3 e P4) apresentaram dificuldades em atingir o critério de aprendizagem nesse procedimento. Para esses participantes, foi necessário realizar um procedimento de ensino remediativo utilizando o emparelhamento com o modelo padrão para o ensino da relação entre palavra ditada e palavra impressa.	Os resultados dos dados evidenciaram que o procedimento não favoreceu a manutenção dos desempenhos ensinados entre palavra ditada e palavra impressa e propiciou a emergência parcial de relações entre estímulos (figura e palavra impressa e palavra impressa e figura).
P13	Abordagens Pedagógicas	Os dados assinalaram que depois da elaboração do plano e das atividades propostas conforme os objetivos levantados para o aluno, ele passou a ser notado e conseguiu receber atenção e atividades pedagógicas pela professora da sala de aula. Também teve a mudança da profissional de apoio escolar, a qual estava com o aluno desde quando entrou nessa escola e depois de avaliação do serviço, notou-se a necessidade de troca.	Os resultados dos dados demonstraram que uma das barreiras para a escolarização do aluno com TEA refere-se à ação dos profissionais que atuam com ele, especialmente quando as condutas dos profissionais são incumbidas a outros, assim têm-se lacunas que inviabilizam o desenvolvimento escolar do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados.

O quadro retrata os resultados assinalados e também evidencia as principais contribuições de cada produção.

Pode-se perceber que as produções centraram-se sobre a investigação dos aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, da escrita, da nomeação, aos repertórios verbais, ao aprimoramento de ensino para professores, bem como ao ensino colaborativo.

Para estabelecer algumas concepções, olhares e realizar um breve panorama sobre o que foi tratado nessa tese apresenta-se as considerações finais que essa pesquisa pode realizar,

por meio de muitas leituras, estudos e debruçamentos nas literaturas que perpassam e se aprofundam nas temáticas centrais dessa tese, como já enaltecido em outros momentos: TEA, infância e educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese trata-se de uma pesquisa bibliográfica e analítica de abordagem qualitativa de natureza exploratória, apresenta uma análise das produções acadêmicas referentes ao TEA, publicada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. O objetivo deste estudo foi mapear as produções acadêmicas referentes às teses e dissertações que abordam o TEA na infância no aspecto educacional, no período de 1996 a 2020, e analisar seus objetivos, referenciais teóricos e resultados.

Foi realizada uma busca refinada no portal eletrônico da biblioteca da universidade mediante o selecionamento do Programa de Pós-Graduação – PPGEEs, e foram selecionadas 13 produções para análise conforme o objeto de estudo, sendo 3 teses e 10 dissertações.

Iniciou esta pesquisa apresentando a introdução e justificativa, seguida de uma breve explanação sobre infância e a criança, com a finalidade de contextualizar a importância e necessidade de olhar para a criança com TEA. Discorreu sucintamente sobre a história da criança ao longo da humanidade, em que se procurou compreender os conceitos de criança e infância a partir das contribuições dos estudos da infância, versou sobre a concepção de infância como condição humana. Trabalhou com a concepção de criança como ator social, considerando que a criança desenvolve seu meio e suas culturas. Após, realizou uma breve caracterização sobre TEA, que abordou sobre sua nomenclatura e fundamentos. Apresentou também arrolamento sobre as políticas públicas presentes na Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva dos olhares sobre o TEA e sobre o Sistema educacional inclusivo.

Delineou sobre os caminhos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa, os objetivos e procedimentos metodológicos utilizados para o levantamento dos dados.

As produções selecionadas para essa pesquisa foram apresentadas em 2 eixos, sendo que o primeiro centrou-se no contexto investigado, em que apresenta a composição das produções relacionados à identificação, objetivos, caracterização dos participantes e referencial teórico sobre TEA. O segundo eixo, apresenta uma análise das Abordagens científicas encontradas nas produções referentes aos seus objetivos, nas quais foram organizadas três categorias de análises, à saber: Análise do Comportamento Aplicada; Análise do Comportamento e Abordagens Pedagógicas.

Foram encontradas cinco produções que corresponderam Abordagem científica I “Análise do Comportamento Aplicada”, as quais são P4, P5, P6, P8 e P11. As produções das Abordagens científicas II “Análise do Comportamento”, foram quatro, sendo elas P1, P3, P10 e P12. Quanto às Abordagens científicas III Abordagens Pedagógicas, foram quatro: P2, P7, P9 e P13.

É interessante notar aqui que as produções não se voltaram para a melhoria da qualidade da inclusão educacional do aluno com TEA que seja de fato efetiva nas escolas brasileiras, mas sim, à verificação e análises de como essa criança pode melhorar e aprimorar suas condições específicas de aprendizagens, tais como: aprimoramento de linguagens, tanto oral por meio da língua vernácula, quanto por meio de condutas, ações que busquem representar o que a criança com TEA deseja em um específico momento.

Os autores das produções apontaram recursos e estratégias didáticas as quais também indicaram como “melhores desempenhos” relacionados a determinados pontos, fatores, elementos, como exemplo aprimoramento na maneira de se expressar, na comunicação como um todo, de diminuição de comportamentos típicos do TEA, entre outros. Percebe-se também que as produções abrangeram melhorias nas condutas de atividades de vida diária de crianças com TEA, e de aprimoramento e auxílios na relação entre pais e filhos, no sentido de os pais perceberem a necessidade de suas condutas e dedicações dentro do contexto de suas residências para o aprimoramento do desenvolvimento da criança com TEA.

A área comportamental apresentou destaque nesta pesquisa, tendo em vista o panorama que se está pesquisando, o qual se destaca em âmbito nacional e internacional na área de Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Dessa maneira nove, das 13 produções abrangeram sobre as duas Abordagens científicas relacionados à área de investigação comportamental, sendo cinco produções assinaladas na Análise do Comportamento Aplicada e quatro pertencentes à Análise do Comportamento e, as outras quatro foram relativas à Abordagem Pedagógica, ou seja, que não era da corrente teórica comportamental.

A primeira apresenta a abordagem ABA e a segunda Análise do Comportamento também caracteriza como pertencente à área de investigação comportamental, porém com o viés naturalístico. Para tanto, podemos considerar que o grande percentual de obras investigadas inclinou-se à área comportamentalista.

Quanto aos resultados das produções da Análise do Comportamento Aplicada, a partir das análises dos dados pode-se verificar que os principais resultados declarados pelos autores foram a organização dos estímulos nas tarefas; ensino de relações arbitrárias para o comportamento simbólico; ensino por meio de relações de equivalência com aquisições de habilidades discriminativas; aprendizagem simbólica por procedimentos de ensinamentos adequados; importância da formação de professores por meio de procedimentos de ensinamentos adequados; importância da formação de professores por meio de procedimentos de ensinamentos adequados; o ensino colaborativo como meio para aumento do repertório de comportamentos adequados das crianças com TEA.

Referente aos resultados apresentados na Análise do Comportamento destacaram a temática do Currículo Funcional Natural e a utilização do PECS Adaptado como facilitador na inclusão de pessoas com autismo na sociedade, sendo que a utilização deste auxilia no desenvolvimento de interação e socialização, com o aparecimento de sons, palavras e gestos. O programa Currículo Funcional Natural também contribui para o desenvolvimento da comunicação por meio de trocas de figura (comunicação alternativa), sendo importante a formação de aplicadores e interlocutores para o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Além disto, foi apresentado que procedimentos de equivalência de estímulos não favorecem a manutenção das habilidades rudimentares de leitura. E que o programa Currículo Funcional Natural possibilita as crianças com autismo mais comportamentos comunicativos de interação social, com instrução direta do professor do que as crianças atendidas no programa TEACCH.

No tocante a Abordagens Pedagógicas, os resultados das produções apontaram déficits em habilidades sociais e problemas de comportamento específicos de crianças com autismo, assim como a importância desses resultados para o planejamento de avaliações e intervenções na área de habilidades sociais para essas crianças. Quanto ao desenvolvimento da leitura, a partir das análises dos resultados pode-se verificar que existe harmonia comunicativa entre adulto e participantes com autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger, sendo esses perfis comunicativos similares e que as estratégias realizadas com os participantes foram positivas no aumento da extensão média dos enunciados (EME) e do uso de habilidades narrativo-discursivas (HND). Perante os resultados que envolveram a prática pedagógica, esses apresentaram que os professores emitem comportamentos apenas de instrução na sala de aula para as crianças com TEA, destacando que somente um professor fornecia atividades pedagógicas adaptadas e que não havia diferença nas ações com os alunos com TEA,

sendo necessária uma mudança no olhar e na prática do professor frente a essas crianças. Além disto, pode-se verificar que os papéis dos professores são um dos maiores obstáculos para a escolarização da criança com TEA.

Pontua-se sobre a necessidade também de realizar planejamentos individuais exclusivamente para a criança com TEA de acordo com o perfil comportamental dela. Cada criança dentro do TEA tem a sua característica específica e precisa de um tratamento específico e, o atendimento a ela precisa ser organizado, estruturado especificamente para aquela criança. No TEA não existe um padrão característico de criança com autismo, por conta disso há a palavra espectro, Transtorno do Espectro Autista a que se refere no sentido de um leque de variedades de condutas, comportamentos, entre outros. Cada criança com autismo é única, tem suas características singulares.

Observa-se a necessidade de um processo de trabalho paralelo a escola, com uma equipe multidisciplinar que realize tanto o trabalho individualizado com a criança com TEA quanto coletivo também. Destaca-se que o trabalho realizado nas clínicas especializadas muitas vezes difere da realidade escolar que é um trabalho conjunto, no coletivo junto com os coleguinhas, e o que se percebe em muitos casos é um hiato entre essas instituições. Enfatiza-se a necessidade de realizar um processo de trabalho paralelo e integrado, em que se tenha a articulação e sintonia entre essas instâncias, clínica e escola, uma articulação entre os profissionais que atendem a criança com TEA e uma contínua formação desses profissionais.

Destaca-se que é preciso voltar os olhares e atenção quanto ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores das classes regulares de ensino em relação ao aluno com TEA, bem como a necessidade que na formação inicial vivenciada nos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, sejam ofertadas disciplinas que tratem, no sentido de estudar com maior profundidade características, aportes teóricos, investigações, sobre o TEA, voltadas à prática pedagógica no contexto escolar da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

É necessário frisar que há muitos desafios a serem vencidos e caminhos a se trilhar quanto ao TEA, a infância e a educação escolar. Esta pesquisa tem como intuito possibilitar uma discussão e um pensar sobre o autismo, transcorrido pelo olhar da infância e da educação escolar.

A presente pesquisa mostrou que ainda faltam realizar pesquisas voltadas à área mais específica do campo educacional, que vise à atuação dentro da escola, o “chão da

escola”, meio em que as crianças vivem e experienciam o contato social, com a aprendizagem e com os seus semelhantes. A partir das análises dessas produções também evidenciou que ainda é preciso e urgente pesquisas dentro dos muros escolares.

Portanto, torna-se necessário, estudos empíricos sobre os alunos com TEA no ambiente educacional, há necessidade de pesquisas *in lócus*, dentro da escola, que pesquisem as vivências escolares das crianças com autismo e principalmente que tenham um olhar para educação inclusiva efetiva, ou seja, a inclusão escolar efetiva, e que não seja apenas a garantia de matrícula, de acesso, mas sim que ocorra a inclusão social e a inclusão educacional efetiva. A partir disso, de pesquisas que estejam voltadas para o contexto educacional poderá começar a compreender como se dá a inclusão educacional efetiva de crianças com TEA, e como essa criança experiência, vive e observa a escola, no sentido de como ela se desenvolve ali. Preocupa-se também quanto aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da socialização da criança com TEA, e mais fundamentalmente o olhar para as crianças com autismo e seus ‘n.’ (variados meios de conceber a vida, e sua existência no mundo educacional).

Aponta aqui a notoriedade dos estudos da infância da criança com TEA, dos olhares para com a criança e a partir das crianças, as culturas da infância instituídas nos arredores escolares, o ser criança e seu protagonismo infantil.

Para Dahlberg; Moss, e Pence (2003) a infância é uma construção social desenvolvida para e pelas crianças, sendo elaborada em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Desse modo, a maneira como a infância é compreendida é determinada socialmente. Sendo assim, a infância, como construção social, é continuamente contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas.

Devido a isso, não existiu uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas o que há são muitas infâncias e crianças.

Ao se ajuizar sobre as crianças com TEA, nota-se a clareza deste pensamento evidenciada nas condutas e nas relações que se observa das crianças em si, sejam elas crianças com TEA com crianças com TEA, ou crianças típicas com crianças com TEA.

De acordo com Abramowicz e Levcovitz (2005, p. 83):

sabemos que a idéia de infância tem servido, paradoxalmente, como escudo contra um mundo adulto inserido na lógica do capital que produz sua morte, já que a história da criança é a história da violência, do espancamento, da fome, da invisibilidade, da desqualificação. É preciso que se pense uma

educação para a multidão para que se faça, de fato, uma educação para a criança, levando em conta suas multiplicidades, as itinerâncias, as singularidades. A infância deveria de alguma maneira recuperar a multidão na qual nasceu, isto é, antes de ser refém do povo.

Ao pensar nas relações que envolvem as singularidades da criança com TEA na escola elencam-se vários pontos a serem destacados, como o desenvolvimento da socialização da criança com TEA dentro da instituição educacional. Assim, visando o olhar os estudos da infância e os comportamentos e condutas da criança com TEA no ambiente escolar, como a sua relação quanto ao desenvolvimento das habilidades sociais (HS), o desenvolvimento motor, as maneiras de se comunicar por meio das variedades de linguagens e expressões comunicativas e como tudo isso se dá dentro da escola pensando nas culturas da infância, das infâncias das crianças, especialmente as com crianças e pessoas com TEA, cada uma tem suas singulares, sua especificidade, sua particularidade. De modo que assim, concebe-se que as pessoas são seres heterogêneos, e isso se dá a partir do que o próprio TEA apresenta, de que o espectro em si é singular em cada pessoa, não há como ‘medir’, no sentido de mensurar esse espectro em cada pessoa com TEA, pois cada uma apresenta sua particularidade, portanto não se tem um padrão dentro do TEA, justamente por ter essa variante do leque ‘espectro’.

No tocante a essas particularidades e em virtude do que se encontrou, a partir das análises das 13 produções é preciso olhar para a linguagem, desenvolvimento motor e habilidades sociais ao referir sobre o desenvolvimento da criança com TEA. Para tanto, procura-se expressar que em um só corpo encontra-se toda essa unidade, no sentido do desenvolvimento integral dessa criança.

Para Sarmiento (2002) as culturas da infância como são socialmente construídas, elas compõem historicamente e aos poucos são modificadas, ou seja, conduzidas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que as crianças convivem, as quais são dirigidas pelas possibilidades das relações das crianças, tanto entre si como também com os outros integrantes da sociedade. Assim, as culturas da infância carregam o percurso do tempo, e manifestam a sociedade nas suas contradições, nas suas trajetórias e complexidade. O mencionado autor pontua que não cabe atribuir às culturas da infância a partir dos processos de institucionalização de formação e constituição, em virtude do papel histórico na construção social da infância das instituições para as crianças, como a escola.

Para Sirota (2001) a infância é compreendida como uma construção social, sendo assim, ela fornece elementos interpretativos que permite contextualizar os primeiros anos de existência da vida humana.

Destaca-se aqui que há necessidade de muitos estudos a serem realizados sobre o TEA em relação à infância e a educação escolar, atentando-se que a educação infantil é o primeiro passo para a socialização, no sentido educacional, sendo este, um alicerce para a aprendizagem que oportuniza o devaneio, a fantasia, o desenvolvimento de habilidades e experiências fundamentais que propiciam o desempenho escolar e o desenvolvimento como um todo da criança com TEA.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito da criança à educação infantil. In: **Pro-posições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, 2003.

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D. Tal infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, p. 73-85, 2005.

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Apresentação. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ALYRIO, R. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Administração**. Fundação CECIERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

APA (American Psychiatric Association). Transtornos mentais. DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Cláudia Dornelles. 4 ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2002 reimpressão 2008.

APA (American Psychiatric Association). Transtornos mentais. DSM-V. In: _____. **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

APORTA, A. P. **Ensino de professores para o uso de instrução com tentativas discretas para crianças com transtorno do espectro autista**. Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2015.

ARANHA. M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. (Org.) **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP Marília Publicações, p.1-09, 2000.

ÁRIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 119-140, 2008.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011a.p.43-54.

_____. Psicofarmacoterapia nos transtornos globais do desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011b.p.215-226.

BADINTER. E. **Um amor conquistado - o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fonteira, 1985

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. Tese(doutorado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2018.

BATISTA, B. R; MANZOLI, L. P. **Educação inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil**. RIAEE- **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.881-894, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p881-894>> E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 28 abr. 2017.

BOCCATO, V. R. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, v.18, n.3, p. 265-274, set./dez. 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1999.

BONDY, A.; FROST, L. **PECS: The Picture Exchange Communication System**. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants, Inc. 1994.

BONDY, A.; FROST, L. **The picture exchange communication system**. Topics in Language Disorders, v.19, p. 373-390, 1998.

BOSA, C. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In: BAPTISTA, C. R; BOSA, C. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**, Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-40.

BOSA, C.; CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: reflexão e crítica, Porto Alegre, v.13, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 abril de 2017.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Rev. Bras. Psiquiatr. 2006;28(Supl I):S47-53 1 Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf> Acesso em 19 de fevereiro de 2021.

BRANDE, C. A; ZANFELICE, C. C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens**. Rev. Educ. Espe.; Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan/abr, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 11 de setembro de 2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, de Janeiro de 2008.

_____. **Decreto Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 11/2010, de 07 de maio de 2010**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em: 24 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §30 do art. 98, da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 19/03/ 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 18/01/ 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 24**. Orientação aos Sistemas de Ensino para implementação da Lei no 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2013b.

_____. Ministério da Saúde. **Linha de Cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013c.

_____. **Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 02 de dezembro de 2014.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção a saúde. Departamento de atenção especializada e temática. **Linha de cuidado par atenção as pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

_____, Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2015.

_____, Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2019.

_____, **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020.

_____. INEP. **Censo escolar da educação básica 2019 Notas estatísticas**. Brasília – DF. 2020.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. 1998, p. 36.

BREGANHOLI, V. C. **A infância de meninas e meninos: o que é ser criança num bairro popular?** São Carlos: UFSCar, 2002, 170 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2003.

CAMARGOS JR. W. et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: CORDE, 2005.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação Inclusiva na Educação Infantil**. Praxis Educacional. v. 8, n. 12. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2012.

CARVALHO, L. H. Z. S. **Caracterização e análise das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo.** Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2012.

CASTRO, S. S. de. *et al.* O processo saúde-doença e o modelo biopsicossocial entre supervisores de um Curso de Fisioterapia: estudo qualitativo em uma universidade pública. **Caderno de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v.2, n.3, 2015, p. 23 – 38.

CDC (Center of Diseases Control and Prevention). Dados estatísticos. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w Acesso em 19 de fevereiro de 2021.

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

COSTA-ROSA, A. **Atenção psicossocial além da reforma psiquiátrica: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na saúde coletiva.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak ed., 2013.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DONVAN, J; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo.** Trad. Luiz A. de Araujo. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

EVARISTO, F. L. **Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECS-adaptado para crianças/adolescentes com autismo.** Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. IN: Método de Pesquisa. Org: Gerhardt Tatiana Engel e Silveira Denise Tolfo. Ed. UFRG. SEAD. EAD.1 ed. 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 19 de fevereiro de 2021.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento.** *Jornal de Pediatria (Rio J.)*, Porto Alegre, v.80, n.2, supl. abr. 2004.

GALLO, G. C. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista.** Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2016.

GATTI, B.A; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. F. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GARCIA, R. M. C. **Política inclusiva na educação: do global ao local.** In: BAPTISTA, C. R. CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.) Educação Especial diálogo e pluralidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento.** 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural.**

Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 3ª edição. SP: Atlas, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtornos do espectro autístico.** Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2007.

GOMES, C. G. S. **Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo.** Tese (doutorado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2011.

GRINKER, R. R. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado.** Trad. Catharina Pinheiro. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

HISTÓRIA de Carly - **autismo severo.** 2011, 1 vídeo (09'51''). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M5MuuG-WQRk>>. Acesso em: 13 set. 2012.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. **Autismos.** São Paulo: Escuta, 1943/1997.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis/RJ: Vozes, p. 40-61, 2008.

KULMANN JR., M. Infância, história e educação. IN: KULMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2º ed., p. 15-42, 1998.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 2ª ed., Campinas, SP: Papyrus, p. 13-38, 1997.

LAMPREIA, C. **Autismo**: manual ESAT e vídeo para rastreamento precoce. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LAPLANE, A. L. F. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.96, p. 689-715, 2006.

_____. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e transtorno do espectro autista. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E.G. (org.). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos** atuais. São Paulo: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2014, p.224-244.

LAGO, M. **Autismo na Escola**: ação e reflexão do professor. 2007. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. 171f. (dissertação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 111f. 2010.

LEBLANC, J.M. **El Currículum Funcional em la Educación de la Persona com Retardo Mental**. Texto apresentado no Simpósio Internacional COANIL, Santiago, Chile, nov. 1991.

LEBLANC, J. M. El Currículum Funcional en la educación de la persona con retardo mental. **Trabalho apresentado na ASPANDEM**, Mallagra, España, 1992.

LEBLANC, J. M. **Currículum Funcional/Natural para la vida**: definición y desarrollo histórico. Centro de Educación Especial. Ann Sullivan, Peru, 1998.

LEBLANC, J. M; SCHROEDER, S. R.; MAYO, L. A life-Span approach in the education and treatment of person with autism. In: COHEN, D. J.; VOLKMAR, F. R. (Ed.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 934 - 944.

LOPES-HERERA, S. A. **Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e síndrome de asperger**. Tese (doutorado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, p.153-165, 2003.

MARINS, S. C. et al. **Avaliação de Políticas Públicas: A inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental das Cidades-Pólo do Estado de São Paulo.** Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 15, n.1, p.45-64, jan.-abr. 2009.

MARTINS, C. P. **Face a face com o Autismo – será a Inclusão um mito ou uma realidade?** 255f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Desafio para a Política e a Pesquisa em Educação Especial no Brasil.** História In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M, C. P. I. Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

MENDES, E. G. **A formação do professor e a política nacional de Educação Especial.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009.

_____. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. V.11, n.33, PP.387-405, set/dez, 2006.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.** 167 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016.

MESIBOV, G. B., & SHEA, V. The culture of autism: from theoretical understanding to educational practice. Manuscrito não publicado. **Division TEACCH. Supplemental Reading in Autism for TEACCH Training.** The University of North Carolina at Chapel Hill, 1998.

MICCAS, C., VITAL, A. A. F.; D'ANTINO, M. E. F.; Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtornos do espectro do autismo. **Rev. Psicopedagogia.** 31(94): 3-10. 2014.

MILLAN, A. E. **Equivalência de estímulos e o ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo.** Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2018.

MILANESI, J. B. **As salas de recursos funcionais em questão: construindo uma sistemática de avaliação com os professores.** Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKAMI, M.G. N. Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: análise de percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, p.175-201, 2002.

MORENO, D. M. F. C. **A saúde e a psicanálise**: a produção do conhecimento no Brasil acerca da AIDS. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MUKERJEE, M. **Um enigma transparente**. Scientific American. jun, 2004. Tradução: Roberto Bech, para a Comunidade virtual Autismo no Brasil. Disponível em: <<http://omundomaravilhosodosautistas.blogspot.com.br/2010/03/o-fantastico-tito-rajarshi-mukhopadhyay.html>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

NÓVOA, A. Apresentação da obra. In: NÓVOA, A.(Org). **Profissão professor**. Porto-Portugal: Porto Editora, (2ª edição), p. 11-12, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote-Instituto de Inovação Educacional. Lisboa-Portugal, (3º edição), p-15-33, 1997.

OLIVEIRA, F.; TEBET, G. G. C. Unidade 2: Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, p. 39-55, 2010.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Décima Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com à Saúde (CID)**. Tradução centro colaboradores da OMS para a classificação de doenças em Português. 8 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

_____. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Portugal, 2004.

_____. Organização Mundial da Saúde. **Como usar a CIF**: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Versão preliminar para discussão. Genebra, 2013.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, 2006.

PEREIRA, A. C. S. **Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula**. Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2017.

PEREIRA, A. M. **Autismo infantil**: tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) no Brasil. 2007. 99p. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas – Pediatria) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O; GIROTO, C. R. M. **Análise de uma Proposta de Plano de Desenvolvimento Individual: o Ponto de Vista do Professor Especialista.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.2, n.1, p. 55-72, Jan.-Jun., 2015.

PRIETO, R. G. **Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora?.** In: BAPTISTA, C. R. JESUS, D. M. de (Org.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação / CDV / FACITEC, 2009.

PROTOCOLO CLÍNICO E DE ACOLHIMENTO ESPECTRO AUTISTA (Transtornos Invasivos ou Globais do Desenvolvimento). Sistema Único de Saúde Estado de Santa Catarina, 2015.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa, vol. 36, n. 2, São Paulo, maio/ago, 2010a.

_____. **A tentação da diversidade - e seus riscos.** Educação & Sociedade, vol. 31, n. 113, Campinas out/dez, 2010b.

RAPIN, I; GOLDMAN, S. **A escala CARS brasileira: uma ferramenta de triagem padronizada para o autismo.** Jornal de. Pediatria (Rio de Janeiro). Porto Alegre, v. 84, n.6, p. 473-475, nov.-dez, 2008.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL UFSCar, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/> Acesso em 08 de janeiro de 2021.

REZENDE, E. O. **Formação de professores e a interveniência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia para Educação Especial.** 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1985.

RINALDO, R. C. O.; REZENDE-PIZA, E. O.; SIGOLO, S. R. R. L. Ensino Colaborativo como proposta para o Serviço de Educação Especial do Município de Bauru. In: **XIV Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE** (Anais do Evento). Araraquara: FCLAr/UNESP, 2019, p. 354-354.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** V. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2ed. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo 'Estado-da-arte' em educação.** Diálogo educacional ,v. 6, n.19, p. 37-50, set./out., 2006.

Link: Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>

Acesso em: 29/01/2020.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**. Tradução: Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, M. A., SANTOS, M. F. S. **Representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. *Psicologia e Sociedade*, v. 24, n. 2, p. 364-372, 2012.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Ano, 2002. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso: 05/04/2019.

_____. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SCHMIDT, Carlo. **Temple Grandin e o autismo**: uma análise do filme. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.18, n.2, p. 179-194, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **‘Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: perspectivas atuais e desafios futuros. In: SCHMIDT, Carlo [et al]. **Autismo: Caminhos para a aprendizagem**. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, Editorial IberoAM, 2018. p 11-26. Disponível em: <https://repositorio.iberu.edu.co/bitstream/001/881/5/AUTISMO%20Caminhos%20para%20a%20Aprendizagem.pdf> Acesso em: 10 mar 2019.

SCHREIBER, D. V. F. A. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial**: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SCHOPLER, E. Implementation of TEACCH philosophy. In: D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.) **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**. 2^a ed. (pp. 767-795). New York: John Wiley & Sons, 1997.

SCHWARTZMAN, J. S., ASSUMPÇÃO, F. B. (org). **Autismo infantil**. São Paulo: Editora Memmom, 1995.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno do espectro do autismo**: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37-42.

SILVA, S. S.; CARNEIRO, R. U. C. **Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial**: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental? **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.935-955, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p935-955>>. Acesso em: 28 de abril de 2017.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. Caderno de Pesquisa, n.112. São Paulo, mar., 2001.

SOARES, N. F. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, pp. 25-40, jan/jun, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELLA, A. A. B. **Ensino de discriminações condicionais e avaliação de desempenhos emergentes em autistas com reduzido repertório verbal**. Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2009.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. O Diagnóstico e a Escolarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2015.

VASQUES, C. K; BENINCASA, M. C. **Cartas a um jovem aluno**: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3100_texto.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

VILARONGA, C. A. R., MENDES, E. G., ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoiada inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66- 87, 2016.

VINHA, Ana Paula Leão. **Mitos da maternidade um estudo a partir de um olhar Sistêmico**. IN: Familiare Instituto Sistêmico. Florianópolis 2009.

WALTER, C. C. de F. **A Adaptação do Sistema PECS de Comunicação para o Brasil**: uma Comunicação Alternativa para pessoas com Autismo Infantil. In: MARQUESINE, M. C. et. al. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: Ed.- UEL. 1998. p. 277-280.

WALTER, C. C. F. **Os efeitos da adaptação dos PECS associada ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil**. Dissertação (mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, Brasil, 2000.

WALTER, C. C. de F. **Avaliação de um Programa de Comunicação Alternativa e Ampliada para Mães de Adolescentes com Autismo**. 2006. 107 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2006.

WILLIAMS, D. About Donna. **Donna Williams' personal space**.2015. Disponível em: <<http://blog.donnawilliams.net/category/arts-and-artism/poetry-arts-and-artism/>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

WING, L. A abordagem educacional para crianças autistas: teoria prática e avaliação. In.: GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**. 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1979/1997.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Catalogação das produções**CATALOGAÇÃO DAS PRODUÇÕES**

Produção:

Abordagem científica:

Autor:

Nível de Estudo:

Ano de defesa:

Título:

Instituição:

Programa de Pós-Graduação:

Linha de Pesquisa:

Orientador:

Formação do autor:

Palavras-chave:

Resumo:

Categoria identificada:

Órgão de Fomento – agência financiadora:

Objetivos:

Metodologia:

Técnicas de Coleta de Dados:

Instrumentos:

Delineamento da pesquisa:

Técnica de análise do Trabalho:

Participantes:

Quantidade:

Local:

Faixa etária dos participantes/sujeitos:

Características:

Resultados do trabalho declarado pelo autor:

Base Teórica declarada:

Referencial Teórico destacado:

Concepções sobre TEA:

Conclusão – Considerações