

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JULIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências

BIANCA SAMPAIO FIORINI

**O ALUNO COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: caracterização da rotina escolar**

MARÍLIA

2017

Fiorini, Bianca Sampaio.

F521a O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar / Bianca Sampaio Fiorini. – Marília, 2017.
145 f. ; 30 cm.

Orientador: Débora Deliberato.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.
Bibliografia: f. 125-134

1. Educação de crianças. 2. Educação especial. 3. Transtorno do Espectro Autista. I. Título.

CDD 616.8982

BIANCA SAMPAIO FIORINI

**O ALUNO COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: caracterização da rotina escolar**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Livre Docente Débora Deliberato
Linha de Pesquisa: Educação Especial.

MARÍLIA

2017

BIANCA SAMPAIO FIORINI

**O ALUNO COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: caracterização da rotina escolar**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Deliberato

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Data da aprovação:

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: _____

Profa. Dra. Débora Deliberato

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília/SP

Membro Titular: _____

Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília/SP

Membro Titular: _____

Profa. Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

AGRADECIMENTOS

Ao pensar sobre toda a trajetória para a realização deste estudo, não poderia deixar de lembrar-me daqueles que fizeram parte para que eu pudesse construí-lo e concluí-lo, e foram, portanto, essenciais em cada momento.

Agradeço imensamente aos meus pais, que apesar de alguns percalços da vida, sempre se dedicaram com muito amor e carinho para que eu pudesse estudar e acreditaram que eu poderia ir cada vez mais longe.

Às minhas irmãs Jéssica e Rebeca! À minha “Gu”, que desde o início do projeto me ajudou com grande paciência para sua construção e me deu muita força nas épocas mais difíceis. E à Rebeca, que me despertou o interesse pela escola, principalmente em querer ajudar os alunos com autismo. Re, obrigada pelos “ouvidos atentos” às minhas dúvidas e por explicar da forma mais clara para que eu pudesse entender.

Agradeço com carinho às minhas amigas e colegas de trabalho do Lucy Montoro, Letícia Nobile (“Lele”) e Juliana Engles (“Ju”) que fizeram parte desde o comecinho. “Lele” que com paciência me concedeu horários para que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado e ao grupo de pesquisa. “Ju” que ouviu as minhas angústias nos momentos de cansaço e me deu força para seguir em frente.

Aos demais colegas do Centro de Reabilitação Lucy Montoro de Marília que torceram por mim de alguma forma, obrigada!

A todos os membros do grupo *Deficiências físicas e sensoriais* da UNESP de Marília por compartilhar conhecimentos e pelas contribuições que foram essenciais para a construção deste trabalho.

À minha orientadora Prof^a Débora Deliberato que faz parte da minha trajetória acadêmica e profissional, por compartilhar seus conhecimentos, pela paciência e compreensão em todos os momentos e por ter permitido mais uma vez a oportunidade de aprender. Muito obrigada!

Às famílias dos alunos e às escolas que permitiram que eu os acompanhasse, pela oportunidade de conhecê-los e aprender muito com eles. Com imenso carinho me recordarei de cada um deles!

Às professoras que se disponibilizaram e contribuíram de forma valiosa com este trabalho. Às cuidadoras dos alunos por compartilharem do seu dia a dia nas escolas e pela colaboração para a realização deste estudo.

Aos membros titulares da minha banca de qualificação e defesa, Profa. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter e Profa. Rita de Cássia Tibério Araújo, pelos ensinamentos e pelas contribuições essenciais para o aprimoramento deste estudo.

Por fim, a todos/as que embora não citados aqui, em algum momento me deram força, me apoiaram e me fizeram acreditar que eu poderia conseguir. Obrigada!

RESUMO

A crescente inserção de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) nas escolas a partir de seus direitos regulamentados por lei evidencia a necessidade em estabelecer práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem e a participação destes alunos nas atividades escolares desde a Educação Infantil. Além disso, estudos têm discutido sobre os desafios que ainda são encontrados nas escolas ao receber alunos com TEA. Visto tais aspectos, o presente estudo teve por objetivo caracterizar a rotina de atividades do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto da Educação Infantil. Os participantes da pesquisa foram sete alunos com diagnóstico de TEA, suas professoras e suas cuidadoras. A pesquisa foi realizada em escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com as professoras dos alunos utilizando um roteiro de entrevista semiestruturado previamente elaborado. Também foram realizadas observações dos alunos durante a rotina escolar, sendo estas registradas continuamente em diário de campo, nesta etapa também foi utilizada a Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA) para contribuir com a caracterização dos alunos participantes. As entrevistas foram transcritas e incorporadas às informações das observações registradas em diário de campo, transformando-se em um texto único e submetido à análise de conteúdo. Após a organização dos dados, foram estabelecidos os temas e subtemas perante os objetivos da pesquisa. O material foi enviado a juízes com experiência na área para melhor verificação da representatividade dos dados. Nos resultados da análise foi realizada a caracterização da rotina escolar dos alunos a partir dos subtemas: 1) Participação do aluno nas atividades dirigidas em sala de aula e em ambientes externos; 2) Participação do aluno nas atividades lúdicas em sala de aula e em ambientes externos; 3) Participação do aluno nas atividades adaptadas; 4) Mediação do professor durante atividades na sala de aula; 5) Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades em sala de aula e em ambientes externos à sala; 6) Outros comportamentos observados em sala de aula e em ambientes externos à sala. Os resultados demonstraram a relevância em caracterizar a rotina de alunos com TEA na escola, visto que há uma diversidade desta população frente a um mesmo diagnóstico. A análise da rotina permitiu identificar a participação dos alunos com TEA em diferentes atividades realizadas no contexto da Educação Infantil, desde conteúdos dirigidos pelo professor até mesmo durante o brincar. A especificação da rotina escolar possibilitou a observação de outros elementos essenciais relacionados à inclusão do aluno com TEA, além da identificação das diferentes habilidades apresentadas pelos alunos e as dificuldades que ainda são encontradas nas escolas. A pesquisa demonstrou a importância da caracterização da rotina no planejamento de práticas direcionadas à participação e aprendizagem de alunos com TEA no contexto escolar.

Palavras-chave: Transtornos do Espectro do Autismo. Educação Infantil. Educação Especial.

ABSTRACT

The increasing inclusion of children with Autism Spectrum Disorders (ASD) in schools from their rights regulated by law highlights the need to include inclusive practices that favor student's learning and participation in the school activities of Children's Education. Furthermore, the studies were discussed on the challenges that are still found in host schools with ASD. Seen these aspects, the present study aimed to characterize a routine of student activities with Autism Spectrum Disorders in the context of a Preschool. The participants of the research were seven students diagnosed with ASD, their teachers and their caregivers. The research was carried out in preschools of the municipal of education of a city of the interior of São Paulo. For data collection, interviews were conducted with the students' teachers using a pre-elaborated semi-structured interview script. Student observations were also made during a school routine, and these were continuously recorded in the field field, also evaluated in an Scale of Autistic Traits (ATA) to contribute with a characterization of the participating students. As interviews were transcribed and incorporated into the information of the observations recorded in the field diary, transforming into a single text and submitted to content analysis. After organizing the data, the themes and sub-themes were established in relation to the research objectives. The material was sent to judges with experience in the area to better verify the representativeness of the data. The results of the analysis identified a characterization of the students' school routine from the sub-themes: 1) Student participation in classroom and outdoor activities; 2) Student participation in play activities in the classroom and in outdoor environments; 3) Student participation in adapted activities; 4) Mediation of the teacher in the classroom; 5) Communication skills in the student during the classroom and in the classroom; 6) Other behaviors observed in the classroom And outside the room. The results demonstrated a relevance in characterizing a routine of students with ASD in school, since there is a diversity in the population against the same diagnosis. The analysis of the routine allowed to identify the participation of students with ASD in different activities carried out in the context Preschool, and even in the situations of through play. The specification of the school routine allowed the observation of other essential elements related to the inclusion of the student with ASD, besides the identification of the different abilities presented by the students and the difficulties still found in the schools. The research demonstrated the importance of the routine characterization in the planning of practices directed to the participation and learning of students with ASD in the school context.

Keywords: Autism Spectrum Disorders. Early Childhood Education. Special Education.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1	Histórico e conceituação do TEA	13
2.1.1	Diagnóstico e características do TEA	22
2.2	Interação e comunicação no TEA	30
2.3	Comunicação alternativa de crianças com TEA na escola	37
2.4	Crianças com TEA na Educação Infantil	43
3	OBJETIVO	49
4	MÉTODO	50
4.1	Questões éticas da pesquisa	50
4.1.1	Comitê de Ética em Pesquisa	50
4.1.2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	50
4.2	Participantes da pesquisa	51
4.2.1	CrITÉRIOS de seleção dos participantes	51
4.2.2	Caracterização dos participantes	53
4.2.2.1	Alunos	53
4.2.2.2	Professoras	54
4.2.2.3	Cuidadoras	55
4.3	Local	56
4.4	Materiais e equipamentos	56
4.5	Instrumentos de coleta de dados	56
4.6	Procedimentos de coleta	58
4.6.1	Realização das entrevistas	58
4.6.2	Observação dos alunos	59
4.7	Organização dos procedimentos de coleta de dados	59
4.6	Procedimentos de análise	60
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	66
5.1	Participação do aluno nas atividades dirigidas	67
5.1.1	Participação nas atividades dirigidas em sala de aula	67

5.1.2	Participação do aluno nas atividades dirigidas em ambientes externos à sala de aula	71
5.2	Participação do aluno nas atividades lúdicas	76
5.2.1	Participação nas atividades lúdicas em sala de aula	77
5.2.2	Participação nas atividades lúdicas em ambientes externos à sala de aula	79
5.3	Participação do aluno nas atividades adaptadas em sala de aula	85
5.4	Participação do aluno nas atividades cotidianas	88
5.5	Mediação do professor durante as atividades	94
5.5.1	Mediação do professor durante as atividades na sala de aula	95
5.5.2	Mediação do professor durante as atividades externas à sala de aula	97
5.6	Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades	100
5.6.1	Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades em sala de aula	101
5.6.2	Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades externas à sala de aula	105
5.7	Outros comportamentos observados durante as atividades	111
5.7.1	Outros comportamentos observados durante as atividades em sala de aula	111
5.7.2	Outros comportamentos observados durante as atividades em ambientes externos à sala de aula	114
6	CONCLUSÕES	120
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICES	135
	Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Alunos	136
	Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores	137

Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturado para professores	138
ANEXOS	140
Anexo A – Escala de Traços Autísticos (ATA)	141

1 APRESENTAÇÃO

Para iniciar este trabalho, apresentarei minha trajetória acadêmica e pessoal que se relacionam diretamente à escolha pelo tema e justificam também meu interesse para realização desta pesquisa.

O meu interesse pela área educacional assim como tudo o que envolvia as questões relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência e à Educação Especial surgiu ainda na graduação. A busca por mais conhecimentos ocorreu durante a disciplina sobre Comunicação Alternativa ministrada pela professora Débora Deliberato e foi neste período que obtive maior contato com a área da Educação.

Em 2011 e 2012, fui bolsista Núcleo de Ensino vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, com participação no projeto intitulado “Tecnologias da comunicação alternativa: recursos e procedimentos para alunos com deficiência na escola”, coordenado pela professora Dr^a. Débora Deliberato. Assim, tive a oportunidade de acompanhar mais de perto como aconteciam as atividades e o cotidiano da criança com deficiência dentro da escola, mais especificamente na Educação Infantil. Além disso, pude participar da confecção de recursos de Comunicação Alternativa e acompanhar o uso pelos alunos na escola e também pelo professor.

A participação no projeto também me permitiu a realização do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) sob a orientação da professora Débora Deliberato. O trabalho teve como objetivo identificar a interação de um aluno com síndrome de Down na rotina das atividades pedagógicas na Educação Infantil, e para alcançá-lo, fiz observações a fim de acompanhar a criança durante a rotina de atividades escolares e em situações de história que envolvia a utilização de sistemas e recursos de Comunicação Alternativa. O processo para a construção do TCC me levou a perceber o quanto a Comunicação Alternativa contribuiu na participação da criança nas atividades quando estas envolviam os materiais. Considerando que sempre me envolvi com a prática, principalmente com crianças, a pesquisa despertou grande identificação e interesse pela Educação Infantil.

Posteriormente, ingressei no Programa de Aprimoramento Profissional em Terapia Ocupacional na interface entre as áreas da Saúde e da Educação na Unesp, campus de Marília. Durante este período, dei continuidade aos estudos relacionados à Educação Especial, sendo possível também obter experiências por meio da atuação na área e ter mais contato com as escolas frequentadas pelos clientes que eram atendidos pelos aprimorandos e profissionais da

universidade. Com isso, pude perceber a importância de cada vez mais vincular os estudos e a teoria com a prática.

Ainda no Aprimoramento, senti a necessidade de estudar e compreender mais sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) já que havia casos que necessitavam de maior compreensão para que pudéssemos auxiliar de alguma forma e planejar melhor nossa intervenção. A partir dos estudos iniciados para conhecimento dos TEA, meu interesse sobre o assunto foi aumentando gradativamente e culminou na tentativa em ingressar no mestrado.

Em 2014 iniciei o mestrado em Educação também na Unesp da cidade de Marília, sob a orientação da professora Débora Deliberato. Antes mesmo da construção da dissertação, eu trazia em meu projeto de pesquisa alguns questionamentos sobre como ocorre a interação e participação das crianças com TEA na escola, mais especificamente na Educação Infantil, que é uma fase em que se desenvolvem habilidades que são essenciais para aquisição de outras durante a vida.

Além destes questionamentos, minhas irmãs, ambas as professoras da rede municipal, traziam-me dúvidas que surgiam a partir da prática cotidiana delas na escola, onde observavam que havia muitas dificuldades sobre como receber um aluno com autismo e quais caminhos deveriam seguir referente às atividades escolares para que houvesse participação da criança com TEA, assim como seu acesso ao currículo escolar. Relataram-me também que a comunicação e contato com um aluno com autismo sempre foi algo não muito esclarecedor tanto para elas quanto para os outros professores, tornando-se muitas vezes um desafio para toda a escola.

A criança com TEA apresenta comprometimentos na comunicação e na sua funcionalidade e na interação social, desta forma, estes aspectos consequentemente interferem na sua participação em diferentes contextos sociais. Sabendo destes fatores, em um primeiro momento, levantou-se como ideia para a pesquisa, pensar e elaborar estratégias para intervenção com alunos com autismo no contexto da Educação Infantil. Porém, não se sabia ao certo como ocorria de fato a rotina destas crianças, como acontecia o contato deles com o professor e com os demais alunos da escola, como participavam das atividades escolares e se haviam procedimentos já utilizados pela escola especificamente para os alunos.

Além destes aspectos, somado a grande inserção destas crianças nas escolas a partir de seus direitos regulamentados por lei, há uma diversidade relacionada ao TEA. Assim, o presente estudo buscou caracterizar a rotina de atividades das crianças com TEA no contexto

da Educação Infantil, pensando na participação na rotina de atividades e também na identificação das habilidades de comunicação.

Com isto, espera-se que a pesquisa possa contribuir com a formulação de novos conhecimentos sobre o tema e principalmente auxilie nas ações voltadas à inclusão da criança com TEA na escola, desde a Educação Infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Histórico e conceituação do TEA

Posto que os estudos sobre o autismo tenham percorrido um longo caminho durante os últimos anos na busca pelo seu conhecimento, ainda é um tema que desperta grande atenção, interesse e também é permeado de controvérsias (ORRÚ, 2009; SCHWARTZMAN, 2011; RIOS et al., 2015).

A palavra autismo se origina da palavra grega *autós* que significa por si mesmo (ORRÚ, 2009). Atualmente, é denominado como Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, assim descrito pela quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) (APA, 2014). Segundo o DSM-V (APA, 2014), o TEA compreende também os transtornos que anteriormente foram denominados como autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Antes mesmo de se chegar à atual definição, é importante conhecer sobre a história do autismo e as modificações que ocorreram com o passar dos anos, tanto em sua terminologia quanto em sua conceituação (GAUDERER, 1993; ARTIGAS-PALLARÈS; PAULA, 2011).

Durante a apresentação de referenciais teóricos, serão vistos as terminologias “autismo”, criança “autista” ou “TEA” de acordo com a denominação que cada autor utilizou, porém no presente estudo será utilizada a denominação “TEA” por ser a mais atualizada pela APA (2014).

Historicamente, há muito a se saber sobre o que antecede ao conceito atual do autismo, e isso se relaciona diretamente com a história da psiquiatria infantil, assim como retrataram Marfinati e Abrão (2014) em seu artigo publicado sobre este tema. Segundo os autores, o termo autismo surgiu inicialmente com o psiquiatra Eugen Bleuler e se relacionava com a forma sintomática da esquizofrenia, porém, somente foi abordado como uma patologia específica após o fim da Segunda Guerra Mundial. Contudo, a terminologia do autismo teve seu surgimento na literatura psiquiátrica em 1906 com Plouller, um psiquiatra que realizava estudos acerca dos pensamentos de pacientes que apresentavam demência, sendo assim, utilizou e incorporou o termo *autista* a eles (GAUDERER, 1993).

O psiquiatra Eugen Bleuler retratou este processo de pensamento como um dos principais sintomas da esquizofrenia no ano de 1911, utilizou a terminologia *autismo* para atribuir à perda de contato com o mundo externo devido à grande dificuldade na comunicação (SALLE et al., 2005; DIAS, 2015).

Kanner, psiquiatra infantil, em 1943 identificou comportamentos e características de crianças que não eram capazes de se relacionarem com o outro, sendo este aspecto o mais evidente, assim, realizou importantes estudos relacionados ao distúrbio e que são considerados importantes até os dias atuais (GAUDERER, 1993).

Com o passar dos anos, surgiram outras denominações em relação ao autismo, entre elas, Bender, no ano de 1947, usou o termo *esquizofrenia infantil*, se referindo ao surgimento precoce da esquizofrenia, e considerou o autismo uma forma precoce em relação ao seu aparecimento (GAUDERER, 1993). Mahler em 1952 empregou o termo *psicose simbiótica* que poderia ser explicado pelo comportamento e relação muito próxima entre mãe e filho, considerando esta a causa da doença segundo suas concepções (SALLE et al., 2005). Segundo Gauderer (1993) este comportamento de simbiose é retratado como a tendência que a criança tem em se apegar fortemente à mãe, porém, este não seria o caso do que se pode observar no comportamento da criança com autismo, que diferentemente disto, não só pode apresentar momentos de ligação com a mãe, mas apresenta características indiferentes ao relacionar-se com ela, por exemplo, com um comportamento distante.

Rank em 1949 seguia uma linha mais psicanalítica e denominou crianças com autismo com *desenvolvimento atípico do ego*. Também foi utilizada a terminologia de *Pseudo-Retardo* ou *Pseudo-deficiente* por Bender em 1956, com o intuito de diferenciar crianças autistas de crianças com deficiência intelectual, sendo ainda utilizado o termo retardo mental nesta época. O motivo de diferenciar era pelo fato de que estas crianças apresentavam dificuldades em realizar tarefas de acordo com sua idade e apresentavam déficits na linguagem, portanto, havia a necessidade de se identificar cada criança da melhor forma possível (GAUDERER, 1993).

Os estudos mais evidentes sobre a conceituação do autismo, o que muito se considera até os dias atuais foram realizados na década de 40 por Leo Kanner, já citado anteriormente, e Hans Asperger (ARTIGAS-PALLARÈS; PAULA, 2011; DIAS, 2015). Kanner em 1943 publicou um artigo intitulado *Autistic disturbances of affective contact* — com a seguinte tradução em português: Distúrbios autísticos do contato afetivo — descrevendo comportamentos referentes ao autismo a partir de sinais estudados por meio da observação de

onze crianças, inteligentes e com aparência física considerada normal, e que principalmente, apresentavam características comportamentais específicas, as chamadas estereotípias (SALLE et al., 2005; LEBOYER, 2007; DIAS, 2015).

Em seu estudo, Kanner distinguiu o autismo de outras psicoses mais graves, principalmente da esquizofrenia, diferentemente do que já foi afirmado em outros estudos, inclusive o de Bleuler em 1911 e de Bender em 1947 (SALLE et al., 2005; ORRÚ, 2009).

Embora Leo Kanner seja mais reconhecido como um pioneiro nos estudos sobre o autismo, Hans Asperger contribuiu fortemente em relação aos conhecimentos sobre o distúrbio, seus estudos que foram originalmente publicados em alemão criaram maior notoriedade quando foram descritos no idioma inglês por Lorna Wing no ano de 1981, e posteriormente na tese de doutorado, também em inglês, feita por Uta Frith em 1991 (LYONS; FITZGERALD, 2007).

Segundo Klin (2006) ao realizar sua publicação acerca do autismo, Asperger desconhecia os estudos feitos um ano antes por Kanner, e diferentemente dele, designou como *psicopatia autística* apontando como um transtorno da personalidade e tendo como principal característica o isolamento social.

De acordo com o mesmo autor supracitado, Hans Asperger identificou que as crianças observadas por ele apresentavam grandes habilidades intelectuais, porém com atraso na comunicação não verbal — que se relaciona à utilização de gestos — e também apresentavam déficit nas tonalidades da voz ao utilizá-la em situações de afetividade, por exemplo. No quadro clínico por ele descrito, também constava fala prolixa, utilização da linguagem de modo formal, interesses restritos de assuntos e que predominavam um diálogo, além de prejuízos na coordenação motora (KLIN, 2006).

De acordo com o autor supracitado, mais tardiamente, a Síndrome de Asperger (SA) foi reconhecida e definida pela CID-10 e do DSM-IV como uma condição clínica distinta no autismo.

Segundo SALLE et al. (2005), o psiquiatra inglês Rutter, em 1967, após ter analisado os estudos sobre o autismo que foram realizados em anos anteriores, considerou algumas características principais, tais como a falta de contato social; inabilidade em produzir uma linguagem responsiva; atitudes de comportamento diferenciadas com padrões de movimentos limitados e de início precoce, até mesmo antes dos trinta meses de idade.

Em relação aos critérios de diagnóstico, de acordo com o mesmo autor, os manuais de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-

9 e o manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais, o DSM-III apresentaram critérios que surgiram a partir de conceituações realizadas por Ritvo e Freedman em 1978, em conjunto com as definições de Kanner em 1943 e de Rutter em 1967. É importante relembrar que com o passar dos anos houve muitas mudanças relacionadas ao diagnóstico do autismo, sendo assim, podemos recordar que na CID-9, no ano de 1975, o autismo ainda era classificado como uma *psicose da infância*, e anteriormente, o DSM I e DSM II, nos anos de 1952 e 1968, respectivamente, o classificaram como *esquizofrenia de tipo infantil* (LAMPREIA, 2003).

Posteriormente, o autismo foi definido na décima versão do manual de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) como um *Transtorno Invasivo do Desenvolvimento* (TID), com precocidade em seu aparecimento. Porém, na quarta edição do DSM-IV assim como na sua versão revisada (DSM-IV-TR) foi denominado como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) em conjunto com Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (APA, 1995, 2002).

Schwartzman (2003) ressaltou que alguns critérios para diagnóstico foram unificados em relação às descrições encontradas no DSM-IV e CID-10, porém tornaram-se muitos abrangentes e inespecíficos, isso possibilitou a inclusão de crianças que anteriormente apresentavam quadros atípicos, explicando talvez o aumento do número de crianças diagnosticadas com o passar dos anos.

Atualmente, o DSM-V, publicado pela *American Psychiatric Association* (APA) que traz como nomenclatura Transtornos do Espectro Autista (TEA), apresenta como critérios diagnósticos as seguintes características: “[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]”, sendo aspectos presentes desde a fase inicial de desenvolvimento, prejudicando também a funcionalidade na realização de tarefas do cotidiano e participação em diferentes contextos (APA, 2014). O manual traz que a utilização da palavra *espectro* se deve ao fato de que há diversificações na manifestação do transtorno, as quais dependem da gravidade, nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Além disso, há classificações relacionadas ao nível de gravidade, assim, encontra-se especificados três níveis que se diferem de acordo com o apoio que a criança necessita e é considerado o contexto em que ela está inserida.

O termo *espectro* é utilizado para explicar a variação de intensidade e amplitude de alguns sintomas, sendo muito utilizado na psiquiatria moderna. Desta forma, usa-se o termo transtornos do espectro do autismo tratando-se, portanto, de um grupo heterogêneo de doenças do desenvolvimento que incluem prejuízos nas áreas sociais e de interação, linguagem, padrões de comportamento e interesses restritos em atividades repetitivas (CUNHA; BORDINI; CAETANO, 2015).

No DSM-V é possível verificar em seu prefácio a explanação de algumas questões em relação à sua nova estrutura, a qual inclui a modificação da denominação do autismo e a fusão de outros transtornos (APA, 2014). Sendo assim, observa-se a junção de Transtorno Autista, Transtorno de Asperger¹ e Transtorno Global do Desenvolvimento que se unificam em Transtorno do Espectro Autista (TEA), tal mudança é explicada da seguinte forma:

Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. 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).

De acordo com Araújo e Lotufo Neto (2014) entende-se que tal mudança deve-se ao fato de que há uma mesma condição nos diferentes transtornos, porém há graduações nos dois grupos de sintomas, que são: prejuízos na comunicação e interação social, comportamentos restritos, interesses e atividades restritas e repetitivas. Os mesmos autores ressaltaram que embora a nova classificação seja criticada por alguns clínicos que questionam que há grandes diferenças entre os transtornos antes da unificação, a APA (2014) compreende que não existem vantagens relacionadas ao diagnóstico ou que influenciarão a terapêutica a ser realizada, além disso, traria dificuldades ao definir adequadamente o diagnóstico diante da subclassificação do transtorno.

Em relação à etiologia do autismo, há muitas controvérsias e dúvidas que por sua vez implicam em discussões entre diferentes teorias que se confrontam ao se pensar em uma causa de origem afetiva, psicológica ou biológica (BOSA; CALLIAS, 2000).

Segundo Schwartzman (1994), é possível observar na publicação de Kanner que por um tempo se pensou que a relação fria afetiva na maioria dos casos com a mãe seria uma

¹ Embora seja comumente visto na literatura como “Síndrome de Asperger”, o DSM-V (APA, 2014) nomeia como “Transtorno de Asperger”.

causa do autismo, sendo este, portanto, o principal fator no comprometimento afetivo do filho. Porém, segundo o mesmo autor, Kanner ainda não havia deixado de considerar as influências de fatores biológicos, já que em alguns casos ele observara que a disfunção estava presente desde muito cedo na criança, tal constatação interferia no pensamento de que havia apenas como causa única a relação afetiva.

De acordo com Brunoni (2011), Kanner se utilizou da palavra “inato” ao discorrer sobre a etiologia do autismo em sua publicação de 1943, sendo assim, o autor afirma que tal palavra se remete às questões que estão presentes ao nascimento e, portanto, causas genéticas devem ser levadas em consideração.

Antigamente, pensava-se que não havia quase nenhuma ou até mesmo nula a associação de fatores genéticos que explicassem a causa do autismo (LEÃO; AGUIAR, 2005). Contudo, segundo os mesmos autores, em 1977 a genética começou a ganhar certa notoriedade, principalmente com a publicação de um estudo com gêmeos que demonstrou uma concordância – proporção em que ambos os pares são acometidos — muito superior em gêmeos monozigóticos que em dizigóticos.

Na década de 70 as pesquisas apresentaram avanços com a finalidade de se procurar as causas mais prováveis do autismo. Sendo assim, a partir destes estudos, indagaram-se como possibilidades de causas: questões psicológicas, disfunções cerebrais, alterações relacionadas à neurotransmissão, fatores do ambiente e até mesmo de origem genética (ORRÚ, 2009).

Embora haja indícios de alterações do neurodesenvolvimento, existe um grande empenho em pesquisas que investigam anomalias genéticas, visto que a manifestação do autismo ocorre desde muito cedo, porém não se sabe especificamente quais são os genes, como atuam ou como se associam aos fatores ambientais (SILVA; MULICK, 2009).

Coutinho e Bosso (2015) fizeram uma revisão de pesquisas e publicações tanto nacionais quanto internacionais acerca da relação da genética na etiologia do autismo, os autores concluíram que existe uma forte associação genética como causa do autismo, porém, de grande complexidade, pois não há uma relação a um único gene ou cromossomo, mas há uma origem que se relaciona a ligações e interações entre diversas anomalias.

Bosa e Callias (2000) examinaram diferentes abordagens relacionadas ao estudo do autismo e ao retratar a causa de origem afetiva, definiram como:

[...] uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar. Os *déficits* no reconhecimento da emoção e na habilidade de utilizar a linguagem de acordo

com o contexto social, seriam então, consequências da disfunção afetiva básica, a qual impediria a criança de viver a experiência social intersubjetiva. (BOSA; CALLIAS, 2000).

Segundo Leboyer (2007), durante muitos anos, a causa do autismo foi atribuída à origem psicogênica, gerando vários estudos e discussões acerca deste assunto. Assim, segundo o mesmo autor, seria inviável se pensar após vários anos de pesquisa, em uma atribuição do autismo unicamente a fatores psicossociais, ou com distúrbios de personalidade dos pais, conflitos familiares ou um relacionamento deficitário entre pais e filhos.

Contudo, é importante ainda considerar o ambiente familiar que a criança com autismo vive e se desenvolve, mesmo sabendo que a causa do autismo por ordem psicogênica tenha sofrido contradições durante os anos. O motivo deste acompanhamento familiar se deve ao fato de saber que há fortes influências e atitudes da família no prognóstico da criança (LEBOYER, 2007).

De acordo com Lampreia (2013), há divergências referentes ao questionamento etiológico do autismo, ao mesmo tempo em que persistem dúvidas sobre sua causa, há também uma conformidade de que há diferentes etiologias ainda desconhecidas e que também exista uma base genética, esta por sua vez explicada por constatações em pesquisas sobre a incidência do autismo entre irmãos. A autora fala também sobre as diferentes abordagens, sendo elas: inatistas que envolvem teorias biológicas e a teoria da mente, e a abordagem desenvolvimentista. Sendo assim:

As abordagens inatistas consideram como fator biológico como determinante do quadro clínico apresentado pela criança. A abordagem desenvolvimentista, por sua vez, considera que o fator inato age em interação com o ambiente. Isso significa que o quadro clínico pode ter diferentes cursos dependendo das experiências ambientais que a criança tiver. (LAMPREIA, 2013, p. 14).

Estudos de neuroimagem possibilitaram a explanação de mecanismos neurobiológicos envolvidos no desenvolvimento neurológico dos indivíduos com TEA, evidenciando assim, alterações neuroestruturais, funcionais e conectividade que podem estar associadas (ARAÚJO et al., 2011). Segundo os autores, tais alterações se relacionam a regiões responsáveis pelas funções executivas, pela linguagem, cognição social e percepção de estímulos sociais.

Conforme Schwartzman (2011) embora muitas pesquisas tenham demonstrado a possibilidade de existir possíveis relações com alterações neurobiológicas nos TEA, ainda não significa que a causa fora encontrada ou que tenha causa direta com tais desvios. O autor

ainda ressaltou que apesar de tantas pesquisas, o que se leva ainda atualmente é que os TEA apresentam causas multifatoriais com inespecificidade dos quadros clínicos.

No que diz respeito à incidência do autismo, com o passar do tempo estudos demonstraram um crescimento em sua prevalência (ROSENBERG, 2011).

O estudo pioneiro sobre a epidemiologia do autismo foi realizado por Victor Lotter, na Inglaterra na década de 60, mais especificamente no condado de *Middlesex* (LEBOYER, 2007; ROSENBERG, 2011; BRENTANI et al., 2013). Nesta época, o estudo identificou como resultado uma taxa de prevalência de 4,5 por 10.000, com maior incidência em meninos que meninas, em uma proporção de 2,6 meninos para 1 menina (LOTTER, 1966).

Leboyer (2007) citou alguns estudos epidemiológicos mais antigos que denotaram uma prevalência baixa e relacionaram este dado com a probabilidade de que as crianças menores de quatro anos e maiores de seis anos nem sempre eram diagnosticadas.

Segundo Paula et al. (2011) o registro da prevalência do autismo não é encontrado em muitos países, sendo mais documentado em países da Europa e também nos Estados Unidos.

De acordo com Fombonne (2009), estudos realizados a partir do ano de 2.000, constataram um aumento na prevalência do autismo que identificou uma média de 20 casos a cada 10.000.

Ribeiro (2007) realizou um estudo piloto sobre a prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento entre crianças de 7 a 12 anos em um bairro localizado no município de Atibaia. Tal estudo apresentou como resultado uma prevalência de 0,88% em uma população de 1470 crianças, sendo que a porcentagem encontrada em meninos foi maior que entre as meninas, sendo de 3 casos por 1. Apesar da pesquisa de Ribeiro (2007) ser uma das únicas realizadas na América Latina que retrata a prevalência do autismo, não há pesquisas que apontam estimativas de prevalência com dados fidedignos em todo Brasil (MELLO et al., 2013).

O artigo de revisão de Teixeira et al. (2010) teve como objetivo a partir de uma revisão sistemática, analisar a produção científica de autores brasileiros sobre Transtornos do espectro autista (TEA), no período de 2002 a 2009. Entre os resultados, foram encontrados dados sobre estudos epidemiológicos relacionados ao autismo realizados por pesquisadores brasileiros. Apesar da importância de tais estudos pensando em políticas públicas, os autores encontraram somente três artigos e três trabalhos de dissertações e teses realizados até o ano de 2009, incluindo o de Ribeiro (2007) como já citado anteriormente.

De acordo com Klin (2006), com o passar dos anos, houve crescimento dos estudos epidemiológicos, os quais demonstraram que os índices de prevalência apontam uma proporção de quatro casos com diagnóstico a cada mil nascimentos. O mesmo autor relacionou alguns itens que podem ser as possíveis razões que explicam o aumento da prevalência do autismo, que são: definições mais amplas que acabou por reconhecer o autismo como um espectro de condições; clínicos mais informados e conscientizados, assim como uma sociedade mais informada; incentivo para definir o diagnóstico devido aos serviços que são oferecidos e de direito das pessoas com autismo, importância de se identificar o quanto antes pensando na intervenção precoce; investigação nas comunidades para encontrar crianças que não poderiam ser diagnosticadas de outra forma.

Segundo o DSM-IV em sua versão revisada, a taxa de prevalência é de 15 casos para 10.000 indivíduos, porém ressalta-se que não há clareza se tais taxas se relacionam com o aumento de fato do transtorno ou se corroboram com as diferenças dos critérios estabelecidos (APA, 2002). Com o passar dos anos, houve um aumento significativo identificado pelas pesquisas, indicando uma mudança de quatro a cinco crianças autistas para cada dez mil crianças com desenvolvimento típico, para uma criança com autismo a cada cem crianças com desenvolvimento típico (LAMPREIA, 2013).

Trevathan e Shinnar (2009) elencaram as principais dificuldades que são encontradas ao se realizar um estudo epidemiológico do autismo, dentre elas está o surgimento do autismo desde a infância bem como a demora ao se dar o diagnóstico, as modificações dos critérios de diagnóstico que dão base para a definição, e por fim, a heterogeneidade dos fenótipos e suposta heterogeneidade da etiologia.

De acordo com Fombonne (2009) há contradições na prevalência do autismo, isto é, questiona-se se o crescimento do diagnóstico corresponde ao aumento da incidência de fato, ou se existem outros fatores que podem interferir em tais estimativas, lembrando que mudanças na saúde pública também influenciam diretamente em tal questão. Já Klin (2006) ressaltou que o aumento do índice de prevalência do autismo não significa que a incidência esteja realmente crescendo, mas que houve a identificação e diagnóstico de mais indivíduos.

Mello et al. (2013) previram uma estimativa a partir da média de prevalência demonstrada em estudos epidemiológicos de outros países. Sendo assim, projetaram cerca de 1,2 milhão de pessoas com autismo e ainda estimaram que a partir desse dado haveria a necessidade de cerca de 40 mil instituições para oferecer tratamento, isso com base nas quantidades de pessoas que são atendidas atualmente.

A reflexão que pode ser feita a partir de todos esses dados demonstrados, é a relevância que apresentam ao se pensar na elaboração de políticas públicas que atendam as necessidades desta população (GUEDES; TADA, 2015) visto que tais dados também revelam desafios para adequação de diferentes contextos sociais e institucionais ao se pensar na inclusão de pessoas com TEA (SCHMIDT et al., 2016). Sendo assim, é importante que haja maior esforço em pesquisas epidemiológicas brasileiras.

2.1.1 Diagnóstico e características do TEA

De acordo com Silva e Mulick (2009), o processo de diagnóstico do autismo deve ser realizado cuidadosamente, pois se trata de algo complexo, mesmo que existam como referências manuais para diagnóstico e que por sua vez determinam critérios específicos a serem observados. Os autores se atentam ao fato de que existe uma grande diversidade em relação às características, a forma como podem se manifestar em cada criança e o tempo em que podem se apresentar, além da relação com as comorbidades que podem estar presentes em alguns casos. Portanto, é de extrema importância ressaltar que os profissionais capacitados para diagnosticar o autismo são médicos neurologistas, psiquiatras em conjunto ao psicólogo.

Em relação às comorbidades, segundo o DSM-V, o TEA é associado com frequência a comprometimento intelectual (APA, 2014). Schwartzman (2011) discutiu a frequência que se identificam outras condições clínicas associadas ao TEA, porém relatou que para alguns autores tais associações devem ser diagnosticadas diferencialmente. Mesmo assim, o autor considerou que é possível um indivíduo apresentar duas patologias ao mesmo tempo e que há um extenso registro de condições associadas ao TEA.

Ao estudar uma população constituída por 218 casos com diagnóstico de TEA, foram encontradas outras patologias associadas em 33% dos casos, que foram: Epilepsia, Síndrome do X-frágil, Amaurose, Deficiência Auditiva, Esclerose Tuberosa, Outras síndromes neurocutâneas, Síndrome da rubéola congênita, Síndrome de Down, Miopatias, Microcefalia, Sequência de Moebius, Paralisia Cerebral, Infecção pré-natal pelo citomegalovírus (SCHWARTZMAN, 2011).

A literatura traz a diferenciação de duas formas de surgimento do autismo, uma delas apresenta características precoces e os primeiros sinais são observáveis nos primeiros meses de vida da criança, mas também há o segundo tipo de surgimento que ocorre mais

tardamente, isto é, depois que a criança já completara seu primeiro ano de vida (LAMPREIA, 2013).

Em relação ao aparecimento dos sintomas e a presença destes conforme a idade da criança, a partir de entrevistas realizadas com pais de crianças autistas, Orrú (2009) percebeu que na maioria dos casos, até o primeiro ano de vida, a criança se apresentava calma, tranquila ou “muito boazinha”, ou totalmente o contrário disto, apresentando, portanto, inquietação, problemas relacionados ao sono e choro excessivo. Observou-se também a partir os relatos dos pais, que a criança demorou a andar e a falar, ou quando falou, de repente parou.

As dificuldades dos pais em geral é compreender o motivo de seu filho apresentar algumas características ou sintomas que são vistos por eles como diferentes, assim, é comum muitos pais relatarem as angústias com amigos ou familiares, mas ao perceberem que tais comportamentos não se modificam e acabam por persistir, é extremamente necessária a procura por profissionais especializados que vão auxiliar a família e direcionar o diagnóstico mais preciso (WILLIAMS; WRIGHT, 2007). Em alguns casos, segundo os mesmos autores, a criança é somente encaminhada para um acompanhamento profissional quando ingressa na escola, pois os professores começam observar e notar que o comportamento dela é diferente das outras crianças de mesma idade.

O autismo pode ser classificado como um transtorno do desenvolvimento que apresenta prejuízos tanto qualitativos quanto quantitativos, os quais afetam diretamente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento (SCHWARTZMAN, 2011). Entretanto, é também visto atualmente como um distúrbio do neurodesenvolvimento, pois há disfunções cerebrais que acarretam distúrbios nas habilidades físicas, sociais e de linguagem (GAUDERER, 1993; APA, 2014).

Kanner delimitou um quadro em que o termo autista revela uma personalidade diferenciada, isto é, fora dos padrões relacionados à socialização e ao comportamento, apresentando uma característica que indica grande isolamento de qualquer contato afetivo ou social (DIAS, 2015).

O aparecimento do autismo ocorre antes dos três anos de idade, com maior prevalência em meninos que em meninas (WILLIAMS; WRIGHT, 2008; SCHWARTZMAN, 2011). Segundo o DSM-V os sintomas podem se manifestar durante o segundo ano de vida, porém podem ser observados antes mesmo dos 12 meses de idade, isto é, se os sintomas forem mais consideráveis, ou após os 24 meses, se os sintomas forem mais leves (APA, 2014).

Alguns sintomas podem ser percebidos no primeiro ano de vida, havendo relatos de algumas famílias em que seus filhos foram diagnosticados tardiamente, porém descrevem características incomuns do desenvolvimento padrão deles até mesmo antes de saberem sobre o distúrbio (WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

Alguns pais e até mesmo profissionais percebem alguns comportamentos que podem levá-los a pensar em uma possibilidade de a criança apresentar surdez, como por exemplo, não atender pelo nome quando os pais o chamam; não olhar para o interlocutor; não seguir com o olhar para um objeto ou brinquedo, mesmo que este contenha estímulos sonoros ou visuais (MARTELETO et al., 2011).

Segundo Lampreia (2013), a criança também pode não brincar com outras crianças e não apresentar imitação de ações de outras pessoas, como por exemplo, o “dar tchau”. Ademais, podem apresentar uma relação com as pessoas como se elas fossem um objeto, um exemplo disto é quando a criança pega a mão de um adulto e o leva até determinado lugar ou até um objeto, para que por sua vez a pessoa lhe entregue o que ela quer.

Pode ser comum observar a criança com autismo correndo de um lado para o outro em um ambiente, apresentar insistência em manter determinados objetos consigo, se fixar em um detalhe de algum objeto ou brinquedo, apresentar déficits da coordenação motora fina e grossa e pode não apresentar controle de esfíncter (MARTELETO et al., 2011).

Ocorrem também disfunções no processamento sensorial diante de estímulos do ambiente; relações incomuns com as pessoas, comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados, interesses em tarefas ou atividades restritas e a criança pode não utilizar de modo funcional os objetos ou brinquedos (GAUDERER, 1993; LAMPREIA, 2013).

Em referência aos aspectos sensoriais, algumas crianças com autismo podem se interessar por ruídos específicos, sensações, gostos, aroma, texturas, experiências visuais e podem passar certo tempo explorando-os. Entretanto, outras crianças também são mais sensíveis a certos estímulos sensoriais e podem apresentar comportamentos aversivos a eles, assim, podem não gostar de sons mais altos ou lugares com muito barulho, luzes mais brilhantes, toques de outras pessoas ou texturas diferentes (WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

As respostas que a criança dá aos estímulos podem ser classificadas como hiperativas ou hipoativas aos estímulos externos e sensoriais (LEBOYER, 2007). Ainda não se sabe o real motivo de algumas crianças com autismo lidar diferentemente com a sensibilidade ou apresentar interesses sensoriais incomuns, porém algumas teorias relacionam tais interesses à capacidade que a criança tem em sentir menor atração no significado geral de um objeto ou

figura, e se interessar pelos detalhes de maiores características sensoriais (WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

Levando em consideração os aspectos ligados à regulação sensorial, interesses ou aversão aos estímulos sensoriais, a terapeuta ocupacional Jean Ayres buscou compreender a relação do processamento sensorial com o comportamento, aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo com tais disfunções. Para Jean Ayres, a definição do perfil sensorial do indivíduo com TEA possibilita a compreensão de como se dá seu processamento sensorial para que também sejam identificados os reais motivos que o levam a apresentar certos comportamentos inadequados (MOMO; SILVESTRE, 2011).

Ao que se relaciona aos padrões de comportamento atípicos, o indivíduo com autismo pode apresentar inflexibilidade na mudança da rotina, apresentar rituais não funcionais, interesses restritos e os chamados maneirismos motores (GOMES; NUNES, 2014).

A não realização de alguns comportamentos rotineiros, restritos e repetitivos pelo indivíduo com autismo pode acarretar o desenvolvimento de grandes níveis de ansiedade, agitação psicomotora e até mesmo autoagressão, além de prejudicar toda a dinâmica familiar (MORAES, 2007). Assim, há casos que podem ser considerados mais graves, onde aparecem comportamentos de autoagressão em que a criança pode, por exemplo, morder-se, puxar seu cabelo ou bater-se, diante de tais comportamentos, é necessário o acompanhamento de profissionais especializados tanto para a criança quanto para oferecer apoio às famílias, visto que o não tratamento adequado pode agravar cada vez mais os problemas comportamentais (GAUDERER, 1993; MORAES, 2007; LAMPREIA, 2013).

Segundo Schwartzman (1994), há também aspectos restritos relacionados às atividades e à rotina, de modo que qualquer modificação, mesmo que sutil, tanto no ambiente, ou com objetos e brinquedos ou em alguma atividade cotidiana, acarreta uma reação intensa de comportamento. Além disto, a criança pode apresentar obsessão com a rotina, como por exemplo, memorizar calendários ou horários (LAMPREIA, 2013).

Ainda em relação à rotina, o DSM-V descreve que “[...] a insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis [...]” (APA, 2015).

As atividades do dia a dia encontram-se extremamente prejudicadas, tais atividades estão relacionadas tanto a tarefas realizadas fora de casa quanto às básicas de autocuidado, assim o indivíduo com autismo muitas vezes encontra-se dependente de outras pessoas, como

por exemplo, para tomar banho, escovar os dentes, utilizar um talher ao se alimentar, se vestir, se proteger de perigos fora e dentro de sua casa (MARTELETO et al., 2011).

Alguns aspectos motores estereotipados e de comportamento que podem ser observados na criança autista e que podem ser considerados autoestimulatórios, entre eles: movimentos repetitivos como, por exemplo, o balançar das mãos, também denominado de *flapping*, movimentos estereotipados de mãos e dedos; bater palmas de forma ritmada; balanceio do tronco ou do corpo todo; olhar luzes com o canto dos olhos; fazer caretas; girar objetos, andar nas pontas dos pés; cheirar objetos ou pessoas ou alimentos (SCHWARTZMAN, 1994; SALLE et al., 2005; LAMPREIA, 2013).

É importante ressaltar que nem todos os casos apresentam todas as características descritas, pois se trata de diferentes quadros clínicos, diferentes níveis de severidade e, além disso, é essencial lembrar que todas as crianças têm suas especificidades que estão relacionadas ao contexto em que cresceram e que vivem (LAMPREIA, 2013).

A autora ainda salientou que diante de tanta heterogeneidade associada ao desconhecimento da etiologia, ainda há limitações ao se definir o autismo a partir das características de comportamento que são observadas nas crianças.

A busca para identificação do diagnóstico de TEA pelos profissionais que são capacitados para tal pode se iniciar por uma anamnese com os pais, ou seja, a realização de uma entrevista inicial para a coleta de informações que eles saberão informar e que também auxiliarão o profissional em sua avaliação (SILVA; MULICK, 2009). Tais informações devem conter tanto um levantamento da história do desenvolvimento da criança desde o seu nascimento, quais marcos considerados típicos do desenvolvimento ela apresentou, principalmente ao que se relaciona às habilidades de comunicação e interação com o adulto, quanto de informações sobre o atual comportamento que ela apresenta (SILVA; MULICK, 2009; SALNIER; QUIRMBACH; KLIN, 2011).

É essencial ainda que o profissional realize observações diretas da criança para verificar como se dá seu comportamento tanto em ambientes estruturados quanto não estruturados. Entre todo o processo diagnóstico, as informações mais precisas são relacionadas à linguagem, à interação social e às manifestações de comportamento da criança, que por sua vez abrangem os interesses por atividades restritas e repetitivas, aspectos sensoriais e respostas atípicas de comportamento (SALNIER; QUIRMBACH; KLIN, 2011).

O DSM-V cita que há instrumentos que são padronizados para auxiliar no diagnóstico e torná-lo mais confiável, alguns avaliam as questões de comportamento, outros incluem

entrevistas realizadas pelo próprio médico ou psicólogo com os pais ou cuidadores, além dos questionários e observações clínicas (APA, 2014). Em alguns países, existem profissionais que fazem o uso combinado de alguns instrumentos para o diagnóstico ser mais fidedigno, porém, tais instrumentos não devem ser determinantes por si só (SILVA; MULICK, 2009).

Lampreia (2013) mencionou alguns instrumentos que identificam sinais de risco de autismo no primeiro ano de vida da criança, que são: o AOSI de Bryson et al. (2007); ITC de Wetherby et al. (2008); o FYI Reznick et al. (2007) e o ESAT de Swinkels et al. (2006) e Dietz et al. (2006).

A AOSI (*Autism Observation Scale for Infants*/Escala de Observação do Autismo para Bebês) de Bryson et al. (2007), foi desenvolvida para detectar e monitorar os primeiros sinais de autismo nos recém-nascidos (entre 6 a 18 meses de idade), a escala contém 18 itens que utilizam-se de observação direta.

O ITC (*Infant-Toddler Checklist*) foi validado por Wetherby et al. (2008), é composto 24 perguntas com 3 a 5 escolhas sobre marcos de desenvolvimento de comunicação social da criança. Segundo os autores, o questionário faz perguntas aos pais sobre as preocupações em relação ao desenvolvimento do filho e ainda pede para que eles as descrevam.

O FYI (*First year Inventory*) de Reznick et al. (2007) é um o questionário que contém 63 perguntas com duas grandes categorias, de comunicação e de regulação e processamento sensorial, e foi desenvolvido para ser aplicado em crianças com 12 meses de idade.

Segundo Lampreia (2013) o ESAT (*Early Screening for Autistic Traits* ou Rastreamento precoce de traços autísticos) foi desenvolvido por uma equipe de pesquisadores holandeses e tem como objetivo a investigação precoce de sinais de risco para autismo de crianças com 14-15 meses de idade. Foi elaborado para os pais responderem, mas nada impede que seja aplicado por outras pessoas que fazem parte do convívio da criança e que saibam responder com segurança as perguntas do questionário. É composto por 14 perguntas com respostas de “sim” ou “não” e tem sido também utilizado em pesquisas com crianças participantes de maior idade.

Outros instrumentos também muito utilizados para o rastreio e possível identificação do autismo são o CHAT, M-CHAT, CARS e ATA. Alguns destes instrumentos podem ser respondidos por pais ou até mesmo professores da criança, contudo é importante mencionar

que tais respostas auxiliarão na avaliação clínica feita pelo profissional especializado na identificação do TEA.

O CHAT (*The early identification of autism: the Checklist for Autism in Toddlers*) elaborado por Baron-Cohen, Allen e Gillberg (1992) é um instrumento para ser aplicado com crianças com 18 meses de idade e leva cerca de cinco a dez minutos para sua aplicação. Contém nove perguntas contendo respostas “sim” ou “não”. As perguntas do CHAT abordam questões relacionadas à brincadeira de faz-de-conta, comunicação e o gesto do apontar no sentido de compartilhar interesse com adulto (WILLIAMS; WRIGHT, 2008; LAMPREIA, 2013). Posteriormente, foi elaborada uma versão modificada do CHAT, formando-se o M-CHAT por Robins et al. (2001) e traduzida por Losapio e Pondé (2008) para o português do Brasil com algumas alterações de terminologias para serem melhor entendidas pela população brasileira. O M-CHAT é um questionário composto por vinte e três perguntas, porém sem itens de observação que estão presentes no CHAT, foi também elaborado para ser utilizado pelos pais e é de fácil preenchimento.

A escala CARS (*Childhood Autism Rating Scale*) foi desenvolvida por Schopler, Reichler e Renner (1988) é um instrumento muito utilizado desde sua publicação, sendo traduzida para diferentes idiomas e considerado eficiente na identificação dos comportamentos relacionados ao autismo (PEREIRA, 2007). A CARS-BR (Escala de Pontuação para Autismo na Infância) foi traduzida, validada e adaptada para o português do Brasil por Pereira, Riesgo e Wagner (2008) que tiveram como tamanho amostral 60 crianças brasileiras com idade entre 3 a 17 anos, todos com diagnóstico de autismo (RAPIN; GOLDMAN, 2008; PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008).

Finalmente, a ATA (Escala de Avaliação de Traços Autísticos) foi produzida em Barcelona por Ballabriga e colaboradores (1994), posteriormente, foi traduzida para o português e validada por Assumpção Junior e colaboradores (1999). Segundo estes autores, a escala contém 23 subescalas que estão divididas em itens para respostas, é de fácil aplicação e pode ser utilizada por diferentes profissionais que estão em contato constante com a criança, além disso, é um instrumento acessível para os pais e professores.

É importante ressaltar que a ATA não se trata de uma entrevista diagnóstica, mas de um instrumento que pode indicar o perfil do comportamento da criança e que está relacionado ao diagnóstico do autismo, ademais, é utilizada a observação que permite verificar a evolução da criança e pode auxiliar também no processo terapêutico (ASSUMPÇÃO JUNIOR et al., 1999).

Visto a diversidade e complexidade que o autismo apresenta, de acordo com Bosa (2006), o diagnóstico preciso não é algo fácil para o profissional, visto que há outras patologias que acabam por confundir com as características do autismo, desta maneira, é difícil para alguns profissionais distinguir entre crianças não verbais que apresentam problemas ou atrasos de linguagem e crianças com autismo. Desta forma, os profissionais tanto da saúde quanto da educação devem estar atentos para perceber algumas alterações no desenvolvimento da criança desde seus primeiros anos de vida e o contato direto com os pais é extremamente essencial, pois são eles que vão perceber e informar as dificuldades de seu filho de modo detalhado ao profissional capacitado para o diagnóstico (PERISSINOTO, 2011).

Visani e Rabello (2012) verificaram que o tratamento tardio de crianças com autismo tem relação direta com a não identificação precoce e principalmente à demora de profissionais da saúde em diagnosticar e realizar os encaminhamentos adequados. Os autores ainda observaram que embora haja instrumentos que identifiquem traços relacionados ao autismo em bebês, o diagnóstico acontece entre dois anos de idade até aos seis anos.

Bosa (2006) ressaltou que é consenso em muitos estudos que a identificação precoce é de extrema importância assim como a intervenção ocorrer o mais cedo possível, pois há relação direta com o desenvolvimento posterior da criança, além disso, é necessário o suporte dos profissionais para acolhimento da família da criança.

De acordo com Lampreia (2013), o tratamento precoce é importante para que o quadro não fique cada vez mais grave prejudicando por sua vez no maior isolamento social, na comunicação da criança e no processo de ensino e aprendizagem, além disso, pode prevenir o surgimento de comportamentos agressivos, evitando assim maiores dificuldades no ambiente familiar e escolar.

Os profissionais devem estar atentos às habilidades de desenvolvimento e de linguagem das crianças, antes mesmo de se pensar em qualquer hipótese para dar um diagnóstico, já que tal informação é de extrema importância para diferenciar os quadros de inabilidades sociais característicos do autismo, aos atrasos de linguagem e distúrbios de aprendizagem (SALNIER; QUIRMBACH; KLIN, 2011). Assim, a partir da identificação do quadro, é necessário que o profissional considere as especificidades da criança além dos ambientes que fazem parte do seu cotidiano para que possa estabelecer a intervenção mais adequada, que busque desenvolver as habilidades, promover melhor convívio e participação da criança em diferentes contextos, e para isso, a colaboração da família é imprescindível.

2.2 Interação e comunicação no TEA

Diferentemente do que se observa no desenvolvimento considerado típico, a comunicação das crianças com TEA segue outro percurso de desenvolvimento e apresenta diferentes especificidades (AMATO; FERNANDES, 2010).

A ausência ou dificuldades relacionadas à fala da criança é muitas vezes o maior motivo de preocupação dos pais que percebem que seu filho já deveria se comunicar por apresentar certa idade em que tal habilidade se desenvolve. Assim, a criança é levada às consultas médicas e fonoaudiológicas, sendo também nesta fase levantadas suspeitas de problemas com a audição ou distúrbios específicos de fala (SCHWARTZMAN, 1994).

Sousa et al. (2009) verificaram que a questão de perda auditiva em crianças com TEA, verbais ou não verbais, é uma suspeita levantada em muitos casos principalmente pelos pais, ademais os autores também analisaram que a associação com desempenho comunicativo e a suspeita de déficits na audição foi maior em crianças não verbais. Diante disto, os autores ressaltaram que é de extrema importância que os profissionais estejam atentos a tais diferenciações em relação ao TEA e as deficiências auditivas.

A distinção do indivíduo com autismo de outros que apresentam distúrbios da linguagem é pelo fato de apresentarem deficiência em todas as formas de comunicação que não somente pela forma vocal e por possuir características muito específicas (FAY, 2002; LEBOYER, 2007). Desta forma, diferentemente da criança com algum transtorno no desenvolvimento da linguagem, a criança com autismo não apresenta um desejo aparente em se comunicar com outras pessoas até mesmo por formas não verbais (KLIN, 2006).

Há relatos de pais de crianças autistas e também de profissionais que observaram respostas anormais a estímulos verbais e não verbais, ausência de verbalização e gestos, oposição a diálogos, respostas indiferentes a estímulos sensoriais e até mesmo respostas hipersensíveis com características atípicas de comportamento (ORRÚ, 2009).

De acordo com Saulnier, Quirnbach e Klin (2011) pesquisas relacionadas à caracterização de padrões de comunicação das crianças tanto menores quanto maiores ainda estão em desenvolvimento, embora muitos dos diagnósticos estejam ocorrendo antes mesmo dos três anos de idade.

Algumas características que podem ser relacionadas à comunicação podem ser observadas na primeira infância, como por exemplo, ausência de respostas recíprocas como

sorriso, mímica e não utilização de contato visual com o intuito de chamar atenção, (LAMPREIA, 2013).

As diferenças na comunicação estão mais evidentes entre os seis a doze meses de idade e inclui a falta de reciprocidade quando a criança é chamada pelo nome, além disso, o interesse por outras pessoas fica cada vez mais evidente, ao passo que em crianças sem tais alterações já se inicia a exploração de objetos e a interação com o outro já passa a ter característica intencional (VOLKMAR; CHAWARSKA, 2008).

Mitchell et al. (2006) também confirmaram em seus estudos que os atrasos na comunicação assim como no desenvolvimento da linguagem podem ser perceptíveis nos primeiros anos de vida da criança com autismo, ressaltando a importância do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, principalmente na aquisição e uso dos gestos que podem se associar fortemente como sinais para identificação do TEA.

O estudo realizado por Zwaigenbaum et al. (2005) demonstrou que os bebês com 12 meses de idade e que foram posteriormente diagnosticados com autismo já apresentavam sinais que denotavam alterações de comportamentos comunicativos, tais como: contato olho a olho atípico ou prejudicado, limitações nas habilidades de imitação, incluindo o sorriso social que ocorre tipicamente na criança, diminuição de expressões de afeto e atrasos na linguagem receptiva e expressiva.

O comprometimento das habilidades de comunicação verbal e não verbal são variados no autismo e dependem da idade do indivíduo, dos estímulos e tratamentos que recebeu no decorrer de sua vida (APA, 2014). Alguns indivíduos podem apresentar déficits de linguagem que podem variar desde uma ausência da fala, fala ecológica e déficit na compreensão da fala. Contudo, mesmo que as habilidades de linguagem não estejam prejudicadas, o uso para a comunicação social está prejudicado no TEA (APA, 2014). No que diz respeito à comunicação não verbal, o DSM-V descreve que existem casos em que o uso das habilidades não verbais é ausente, em outros pode ser reduzido ou não há funcionalidade dos gestos, das expressões faciais e do contato visual ao estabelecer interação com o outro.

De acordo com Orrú (2009) em alguns casos ocorre o desenvolvimento das habilidades verbais, mas em outros casos podem desenvolver apenas formas não verbais de comunicação. Porém, segundo Leboyer (2007) tanto a comunicação verbal quanto a não verbal podem estar prejudicadas no autismo e em alguns casos é ausente, desta forma, a criança apresenta dificuldades na compreensão da linguagem e em seu uso funcional. Assim,

a criança com autismo pode não compreender uma linguagem metafórica, por exemplo, devido a sua incapacidade de abstração e de imaginação (LAMPREIA, 2013).

Amato e Fernandes (2010) ao comparar a funcionalidade comunicativa de um grupo de crianças autistas verbais e outro grupo de crianças não verbais, observaram que ambos fizeram uso significativo de gestos para se comunicarem, porém tal uso foi visto em maior proporção pelas crianças autistas não verbais. Houve um baixo índice de funções e atos comunicativos mais interpessoais pelas crianças, mais especificamente por duas crianças não verbais as quais não utilizaram nenhuma função interpessoal e uma criança apenas do grupo verbal apresentou atos de comunicação de modo mais interpessoal. As autoras apontaram ainda que tais resultados evidenciam a dificuldade existente no autismo para estabelecer interação com o outro.

De acordo com Orrú (2009), a literatura aponta algumas características quanto aos prejuízos na comunicação encontrados no autismo, entre eles: ausência da fala, podendo conduzir a pessoa de forma que pegue sua mão e a leve até o local para que pegue algo indicando o que se deseja ao invés de dizer o que se quer; desenvolvimento tardio da fala; a criança pode se expressar por poucas palavras, como por exemplo, uma ou duas, e não apresenta capacidade de formar frases; falta de fala espontânea; propensão à comunicação com característica de monólogo; às vezes pode apresentar fala descontextualizada; uso do pronome pessoal em terceira pessoa ao invés da utilização em primeira pessoa para falar de si; algumas frases podem apresentar erros gramaticais; funcionalidade prejudicada da comunicação verbal; contato ocular diminuído ou até mesmo ausente quando direcionado a outra pessoa; ecolalia imediata ou tardia; uso mínimo de gestos ou expressões faciais; dificuldade em compreender fatos ou elementos abstratos; característica monótona da fala; expressões diferentes e consideradas atípicas.

Visto tantas diferenciações relacionadas à comunicação assim como à linguagem, Lampreia (2004) reforçou a respeito da heterogeneidade relacionada ao autismo, sendo possível encontrar crianças muito diferentes uma das outras embora tenham o mesmo diagnóstico. Algumas crianças apresentam a fala e outras não falam, algumas apresentam problemas na compreensão, outras desenvolvem a linguagem de forma tardia e não evoluem na fala, algumas chegam a apresentar um contato social e outras se relacionam de forma particular ou excêntrica. Tais diferenciações, associado ao desconhecimento da etiologia, acarretam limitações ao se definir o autismo a partir das características de comportamento que são observadas nas crianças (LAMPREIA, 2004, 2013).

A presença da ecolalia é vista em muitos casos como uma única forma de fala encontrada (FAY, 2002) e poucas pesquisas se aprofundam no entendimento das características da ecolalia nas pessoas com autismo (SAAD; GOLDFELD, 2009).

Segundo Delfrate, Santana e Massi (2009) e Fay (2002) mesmo que a fala ecolálica seja vista por alguns profissionais como uma manifestação patológica, não deve ser apenas analisada por esta perspectiva já que é também encontrada no discurso considerado normal e também na aquisição da linguagem, porém de forma passageira nas crianças com desenvolvimento dito típico.

De acordo com Fay (2002) a fala ecolálica pode ser entendida como uma repetição imediata de uma ou mais palavras acabadas de serem ditas por outra pessoa; já a ecolalia tardia é caracterizada por uma repetição de expressões que são armazenadas e faladas após certo tempo e que muitas vezes podem ser ditas de forma descontextualizada ou inadequadas às situações presentes. Porém, segundo o mesmo autor, a ecolalia tardia pode também apresentar uma intenção comunicativa, a criança pode dizer alguma expressão mesmo que fora do contexto da situação ou conversação indicando assim um desejo seu por algo.

Saad e Goldfeld (2009) realizaram uma visão bibliográfica sobre a função da ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas com autismo. Conforme as autoras, apesar de a ecolalia nem sempre apresentar funcionalidade comunicativa e apresentando-se muitas vezes de forma estereotipada, ressaltam que é indispensável uma avaliação mais detalhada de cada indivíduo para verificar se a fala ecolálica apresenta funcionalidade em determinado contexto, considerando que muitas pesquisas, mesmo que ainda escassas, indicam que ela pode exercer um caminho importante para a comunicação.

Houve muitos avanços nos últimos anos na busca pela compreensão das dificuldades de comunicação de crianças com TEA. É possível identificar algumas áreas que são pontuadas nas pesquisas relacionadas ao estudo da comunicação social, que são: capacidade de compartilhar atenção e a capacidade de utilização dos símbolos que influencia na dificuldade de aprendizagem de significados convencionais ou compartilhados se relacionando à aquisição de gestos, palavras, capacidade de imitação e de jogos (WETHERBY, 2006).

De acordo com Fay (2002), a efetividade da comunicação não depende somente de competências relacionadas à morfologia, à sintaxe e semântica, é necessário também ressaltar a importância da pragmática que se relaciona ao uso da linguagem em contextos sociais, a iniciação de um discurso, responder a diferentes interlocutores ou participar de uma conversa.

A pragmática pode ser entendida como o uso da linguagem de forma social e funcional, o que significa que há uma intensa ligação com habilidades sociais e a interação social, sendo, portanto, evidenciada como uma das principais dificuldades presentes no autismo (MOUSINHO, 2010).

Para Fernandes (1996) além de a pragmática envolver o uso funcional da linguagem, também possibilita a realização de estudos acerca da linguagem e sua relação com os diferentes ambientes sociais, além disso, há também ligação com o desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança.

De acordo com Wilkinson (1998) sabendo que a pragmática envolve os aspectos sociais do uso da linguagem e que por sua vez a interação social é um aspecto marcante no autismo, é previsto que existam padrões peculiares do uso da linguagem em contextos sociais e que são característica bem definidas no autismo. Segundo a autora, a pragmática envolve tanto a comunicação verbal quanto a não verbal, desta forma, encontra-se prejudicada em todos os indivíduos com autismo, independente do nível de desenvolvimento da linguagem, e isso inclui os casos que adquirem e desenvolvem alguma fala, mesmo que limitada.

Sabendo que há déficits na forma não verbal da comunicação nos TEA, segundo Wilkinson (1998) encontra-se com frequência a referência de dois comportamentos do autismo que se manifestam de forma peculiar: o contato olho a olho e os gestos.

Sabe-se que o ato de apontar é uma aquisição importante no desenvolvimento da criança principalmente ao que se relaciona à sua socialização, ou seja, representa uma fase onde se iniciam as situações de compartilhamento com o outro. Na criança com autismo, o apontar com intenção imperativa muitas vezes encontra-se ausente, o que se pode observar é que a criança pega a mão do adulto e o leva próximo ao que ele deseja ao invés de apontar para que o adulto veja e lhe entregue o que ele quer (LAMPREIA, 2013). Segundo a autora, a ausência do apontar pode ser considerada um grande indicativo do autismo, pois o apontar declarativo é somente ausente nestas crianças, quase nenhuma apresenta tal ato no sentido de mostrar, ou seja, de compartilhar o interesse por algo e com outra pessoa.

O apontar é considerado um aspecto consciente da comunicação da criança e há uma intencionalidade envolvida, assim como inclui o desenvolvimento também da atenção compartilhada (LAMPREIA, 2013).

A atenção compartilhada pode ser explicada como uma capacidade humana que sistematiza a atenção com um parceiro social em determinado momento, sendo essencial para

a aprendizagem, desenvolvimento da linguagem e das competências sociais que são aprimoradas no decorrer da vida (MUNDY; NEWELL, 2007).

A capacidade de atenção compartilhada engloba o desenvolvimento de alguns componentes em que são encontradas também as dificuldades nas crianças com TEA, que são citados por Lampreia (2007): [...] “orientar-se e prestar atenção para um parceiro social; o coordenar a atenção entre pessoas e objetos; o compartilhar afeto ou estado emocionais com pessoas; o ser capaz de chamar a atenção dos outros para objetos ou eventos para compartilhar experiências”.

O DSM-V aponta a ausência da atenção compartilhada no transtorno, com inexistência do gesto de apontar, mostrar ou compartilhar interesse com o outro e dificuldades da criança em direcionar o olhar quando alguém aponta ou indica algo (APA, 2014).

Bosa (2002) também chamou a atenção do fato do sujeito com autismo ser regularmente caracterizado por não interativo ou que não se comunica com outras pessoas, ressaltando seus déficits na comunicação e das habilidades de interação.

Embora a avaliação da atenção compartilhada seja significativa no sentido de identificar precocemente alterações do desenvolvimento na criança, é importante ressaltar que tal habilidade não se encontra absolutamente ausente nas crianças com autismo, porém se diferencia em relação à sua qualidade se comparado ao desenvolvimento típico (BOSA, 2002).

Menezes e Amorim (2015) investigaram como ocorrem os processos de interação social de crianças com autismo no contexto familiar, e deram maior foco nas questões da ação conjunta das crianças com outras pessoas, no caso, os pais. Nos resultados, as autoras identificaram a ocorrência de recursos comunicativos de interação sendo evidenciados por gestos, olhares e posturas corporais, além disso, observaram a presença de situações de atenção conjunta envolvendo também um objeto em questão, estabelecendo, portanto, uma relação triádica.

No estudo realizado por Menezes e Perissinoto (2008), participaram crianças com autismo e síndrome de Asperger, o qual teve por objetivo verificar a habilidade de atenção compartilhada em situações de brincadeira livre, semi-dirigidas e de imitação. Os autores concluíram que quando houve uma intervenção de um adulto foi possível observar a mudança de forma positiva de comportamentos do indivíduo com autismo, que por sua vez acarretaram também no aumento da ocorrência dos comportamentos de atenção compartilhada. Embora

exista o comprometimento na atenção compartilhada ou conjunta no autismo, é possível perceber que tal habilidade é existente em alguns casos.

Um dos estudos realizados por Zanon (2012) teve como objetivos investigar a relação e comparar a intensidade dos sintomas nas iniciativas e respostas de atenção compartilhada. O estudo teve a participação crianças com autismo em idade pré-escolar, e os resultados demonstraram a presença de habilidades intencionais e de respostas consistentes na maioria das crianças que participaram do estudo.

Ainda que algumas pesquisas identifiquem alguma comunicação intencional da criança com autismo em situações de compartilhamento com o outro, de acordo com Lampreia (2007) há ainda a presença de dificuldades em todos os componentes que envolvem a interação. Assim sendo, é necessário o acompanhamento mais constante dos indivíduos com autismo para que sejam observadas suas especificidades, principalmente para identificar suas habilidades que estão relacionadas à interação social e os recursos que poderão ajudá-los a se comunicar de modo mais funcional.

Lampreia (2007) ainda ressaltou que não significa que a criança não tenta se comunicar com as outras pessoas, mas não há nela a presença de uma comunicação que tenha objetivo de socializar. Além disso, ela se comunica para regular o comportamento do outro e ainda pode desenvolver comportamentos inadequados e com características agressivas.

Para Delfrate, Santana e Massi (2009) é preciso pensar sobre as características da linguagem destas crianças com outro olhar, não somente para suas dificuldades, mas sim buscar entender as habilidades que elas apresentam e o que podem conseguir apreender a partir do contato do mundo, inclusive nas interações com o outro.

As dificuldades na comunicação podem se relacionar diretamente aos comportamentos considerados inadequados e também denominados por distúrbios de conduta, assim ao se deparar com a dificuldade em interagir com outras pessoas, os indivíduos com autismo podem apresentar atitudes agressivas e estereotipadas diante das pessoas que estão próximas a ele no dia a dia (WALTER, 2000, 2006).

Ao se pensar em tais aspectos, é indispensável considerar as oportunidades disponíveis que viabilizam a comunicação do sujeito com autismo. Assim, Walter (2006) ressaltou que qualquer comprometimento no desenvolvimento da linguagem na criança pode acarretar grandes dificuldades em seu convívio social, familiar e educacional. Entretanto, quando são dadas as oportunidades para que estas crianças possam interagir e serem compreendidas, os problemas do comportamento podem até ser amenizados durante seu crescimento.

Ao compreender que tais comportamentos inadequados são também ligados a uma forma de comunicação, as respostas das outras pessoas poderão ser melhores, pois já terão a compreensão que tais condutas estão relacionadas a uma comunicação deficitária e não às reações intencionais de agressão em si (BOSA, 2006).

Nesse sentido, alguns meios de comunicação que são alternativos podem auxiliar a criança que apresenta déficit na sua comunicação não verbal a se comunicar de outra forma e consequentemente pode diminuir os comportamentos inadequados (BOSA, 2006). De acordo com autora, há estudos que buscaram analisar a eficiência de diferentes abordagens e que mostraram a diminuição de comportamentos inadequados por meio delas, porém tal fato ocorre quando a técnica utilizada é a mais apropriada para o usuário, ou seja, que também considere as funções que estão implícitas nos comportamentos e suas particularidades.

Alguns autores enfatizam que as técnicas para intervenção não devem somente focar na exclusão dos problemas que foram identificados, mas devem ter como objetivo principal melhorar as áreas que envolvem as habilidades sociais e de linguagem, regulação do comportamento e das emoções, os quais são muitas vezes efetivados por meio de estratégias que vão mediar a linguagem verbal e não verbal (BOSA, 2006; PERISSINOTO, 2011).

2.3 Comunicação Alternativa e crianças com TEA na escola

No que tange à interação e à integração de pessoas com comprometimento da comunicação e interação social, houve aprimoramento e inovação de tecnologias que objetivam maiores possibilidades para comunicação, como também proporcionam maior participação em atividades educacionais (SAMESHIMA; DELIBERATO, 2009).

A Comunicação Alternativa (CA) pertence à área da Tecnologia Assistiva e pode ser definida como um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado às pessoas que apresentam comprometimentos na fala que as impeçam de se comunicarem com as demais pessoas (SORO-CAMATS, 2003; MANZINI; DELIBERATO, 2004).

De acordo com Nunes e Santos (2015) a CA abrange:

[...] o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética, objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada e outros meios de efetuar a comunicação face a face de pessoas que apresentam limitações no uso e/ou compreensão da linguagem oral.

Para Macedo e Orsati (2011) existem duas possibilidades que integram os sistemas de CA, sendo, portanto, divididos em recursos que promovem um auxílio instrumental (fotografias, imagens, teclados, vocalizadores) e há recursos sem tal auxílio que se referem à utilização de gestos ou sinalizações feitas com o próprio corpo. Porém, mais do que se ter tais recursos para a comunicação, é de extrema importância o papel do interlocutor que deve se manter atento e ter o interesse em interagir com quem não usa a fala para se comunicar (WALTER; NUNES; TOGASHI, 2011).

Os instrumentos ou recursos de Comunicação Alternativa podem ser utilizados de modo suplementar, ou seja, promovendo e apoiando a fala ou até mesmo podem suprir a fala oral (SORO-CAMATS, 2003; MANZINI; DELIBERATO, 2004).

Segundo Zangary, Lloyd e Vicker (1994) na década de 50, a Comunicação Alternativa começou a ter uma importância tanto para a área clínica quanto para a educacional, porém pouco se pesquisava sobre ela.

A década de 60 consistiu em diversas mudanças sociais, tecnológicas, educacionais e também nas pesquisas relacionadas à área que por sua vez constituíram um requisito fundamental para abrir caminhos para as diferentes áreas se apropriarem da comunicação alternativa (ZANGARY; LLOYD; VICKER, 1994). Assim, de acordo com os autores, na década de 70 a Comunicação Alternativa começou a ser uma área de especialização de diferentes profissões com interesse em comum em auxiliar as pessoas com severos prejuízos na comunicação, além disso, houve um crescimento de pesquisas relacionadas à área durante este período.

Foi também na década de 70 que as dificuldades na comunicação de pessoas com autismo foram abordadas por meio do uso da Comunicação Alternativa (OGLETREE; HARN, 2001). No entanto, de acordo com os mesmos autores, mesmo que os sistemas de comunicação alternativa tenham sido utilizados por vários anos com indivíduos com autismo, os estudos publicados consistem em um pequeno número de participantes.

Ao se pensar na definição das estratégias educacionais, devem-se considerar as especificidades de cada criança assim como o contexto educacional no qual ela está inserida, deste modo, os aspectos que merecem atenção são: nível de funcionalidade, as habilidades de comunicação, o quanto de apoio que será necessário, identificação dos problemas de comportamento que podem estar relacionados também a outras deficiências (WALTER, 2000).

Um dos métodos de comunicação muito utilizado no TEA é o PECS (*The Picture Exchange Communication System*) (BONDY; FROST, 1994), que se trata de um sistema de Comunicação por Troca de Figuras, assim além de se basear em perspectivas comportamentais e do desenvolvimento, também tem embasamento em diretrizes relacionadas ao campo da comunicação alternativa. Desenvolvido pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fonoaudióloga Lori Frost em 1985, o PECS buscou atender as dificuldades de linguagem encontradas nos sujeitos com autismo, com objetivo de dar condições comunicativas e desenvolver tal habilidade (MACEDO; ORSATI, 2011).

Segundo Bondy e Frost (1994), as crianças com autismo se interessam mais por resultados que são palpáveis a respostas sociais comuns, assim o PECS dá possibilidades de ensiná-las a requerer algo. O sistema em sua forma original é dividido em sete fases para que o usuário utilize imagens para se comunicar, porém de um modo que seja significativo para a criança, porém o passo inicial é determinar quais itens ela costuma querer de forma persistente. Assim, conforme os autores faz parte do processo não fazer solicitações de modo verbal à criança, como por exemplo, “mostre-me o que você quer”, do contrário, o interlocutor somente oferece algo e observa o que a criança irá responder e as ações que irá apresentar (BONDY; FROST, 1994).

Walter (2000) realizou um estudo que teve por objetivo avaliar a adaptação do sistema de comunicação por trocas de figuras, o PECS de Bondy e Frost (1994), aplicado no Contexto do *Curriculum* Funcional Natural desenvolvido por LeBlanc (1991), pensando nos benefícios para a comunicação de pessoas com TEA, assim como verificar se a adaptação poderia favorecer o surgimento de uma comunicação funcional.

O participantes do estudo foram quatro crianças com idades entre 5 e 8 anos com diagnóstico de autismo infantil, apresentando comportamento não-verbal com repertório linguístico comprometido.

Sobre a adaptação do PECS, segundo Walter (2000, p. 74):

[...] foi baseada na necessidade de se associar o programa de comunicação alternativa ao programa voltado ao ensino funcional, fazendo com que os participantes pudessem estabelecer um canal comum de comunicação que fosse mais eficaz e mais rápido, do que a utilização de gestos padronizados e, ao mesmo tempo, fosse desenvolvida a interação espontânea, em situações funcionais e naturais de vida, enfocados numa relação de amizade e respeito pela pessoa com AI.

A autora observou que apesar da resistência na mudança da rotina, como uso do PECS e sua forma adaptada, muitas condutas das crianças que eram inadequadas foram se modificando e sendo substituídas por comportamentos mais comunicativos e mais funcionais. Além disso, um dos participantes passou a emitir algumas palavras chegando a formar frases simples. Desta forma, foi possível concluir que o PECS-Adaptado mostrou resultados significativos quanto à comunicação verbal e não verbal de crianças com TEA, favorecendo assim a espontaneidade em interagir para se pedir algo por meio da troca das figuras.

Gomes e Nunes (2014) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi ampliar os estudos relacionados ao uso de recursos de comunicação alternativa por um aluno com autismo, sendo este matriculado em escola regular, além disso, avaliaram os efeitos de um programa de capacitação para professor ao empregar os recursos com um aluno autista. Inicialmente, a professora não obteve sucesso em interagir com o aluno de forma convencional, isto é, sem a utilização de recursos ou materiais que facilitassem o contato social. Após receber capacitação com objetivo de utilizar recursos de comunicação alternativa com o aluno, a professora obteve maior frequência de períodos comunicativos durante as rotinas na escola, sendo observado maior uso de pictogramas associados às verbalizações nas atividades pedagógicas e principalmente ampliação da comunicação no momento do lanche do aluno.

No estudo de Bez (2010), o qual teve como objetivo executar ações mediadoras por meio de recursos de CA com dois alunos, um deles com autismo, no sentido de promover sua comunicação, utilizou durante as intervenções materiais concretos e uso de figuras de CA. A pesquisadora observou que o aluno ampliou sua intencionalidade de comunicação com o uso dos recursos, mesmo que esta tenha se desenvolvido de modo diferenciado.

Observa-se, portanto, que a comunicação alternativa pode ser considerada uma estratégia que contribui na interação entre professor e aluno com autismo pensando também em seu desenvolvimento. Ademais, pode oferecer novas possibilidades em relação às práticas do professor dentro da sala de aula, sendo também necessária a busca por maior conhecimento sobre o uso de recursos de comunicação alternativa (BEZ, 2010).

O estudo realizado por Giardinetto, Deliberato e Aiello (2012) teve como objetivo verificar a utilização do PECS-Adaptado por um aluno com diagnóstico de autismo, sendo este um sistema de comunicação por meio de trocas de figuras (WALTER, 2000). Focalizaram a utilização do recurso quando o aluno estabelecesse interação com sua professora durante as atividades em sala de aula, com o intuito de observar as contribuições deste sistema na comunicação entre ambos.

Os resultados certificaram que o aluno apresentou mais iniciativas comunicativas do que o professor durante os momentos de interação na sala de aula. Assim, a partir da análise, constataram que a utilização do PECS em sua forma adaptada, auxiliou o aluno a estabelecer comunicação com a professora, podendo ser também um instrumento que contribua no processo de aprendizagem escolar. Os autores ainda destacaram a importância de capacitar o professor em relação à utilização de materiais de comunicação alternativa com seus alunos que necessitam de tal recurso.

Gomes e Mendes (2010) analisaram o processo de inclusão de alunos com autismo nas escolas municipais da rede regular de ensino de Belo Horizonte (MG) com objetivo de caracterizá-los, além disso, também tiveram como foco descrever como ocorre a escolarização dos alunos tendo como referencial a perspectiva dos professores. As pesquisadoras observaram que os alunos pouco participavam das atividades escolares, além disso, a interação com os pares era mínima e a aprendizagem do conteúdo escolar era prejudicada. Em relação às metodologias de ensino relacionadas ao conteúdo escolar, nenhum professor mencionou adequações para atender as necessidades dos alunos e nenhum aluno com autismo utilizava recursos de Comunicação Alternativa.

Em contrapartida, no estudo de Walter e Nunes (2013) foi identificado que embora os professores tenham relatado que a comunicação, compreensão e interação com os alunos com autismo seja uma das maiores dificuldades que eles encontravam, eles também demonstraram um grande valor aos recursos de comunicação alternativa para o uso com os alunos, para promover maior autonomia e para que pudessem se comunicar com eles.

Para Von Teztchner et al. (2005) os meios alternativos de comunicação não se destinam apenas para o desenvolvimento e aprendizagem de outra forma de comunicação, mas é por meio destes meios alternativos que ocorrerá também a constituição do sujeito, pois a comunicação integra-se em todas as funções sociais e culturais da vida cotidiana.

Os autores ressaltaram que a educação infantil caracteriza-se como um período essencial para a construção da linguagem da criança, principalmente por que é ali que ela poderá ter contato com outras crianças e possibilidade de se comunicar com elas. Porém, não significa que é suficiente oferecer um ambiente cheio de trocas comunicativas com outras crianças, mas ao pensar no desenvolvimento de modos alternativos de comunicação é imprescindível que o ambiente seja adaptado às habilidades da criança e que atenda as suas dificuldades.

Para Orrú (2009), a utilização dos sistemas de comunicação suplementares e/ou alternativos é de extrema importância para àqueles que necessitam de tal suporte para poderem estabelecer contatos com o meio em que estão inseridos, sendo essencial a atuação de um profissional da educação que realize esta interface, mantendo diálogo e agindo como mediador de seus alunos.

A autora ainda apontou que mesmo tendo a comunicação alternativa como recurso mediador para o processo de ensino e aprendizagem da criança com autismo, tal objetivo não acontece oferecendo simplesmente os materiais, ou seja, os símbolos por si só não possuem autonomia para fazer o trabalho sem ser necessária a mediação do educador. O que se deve refletir, portanto, é sobre a abordagem a ser utilizada e as adaptações necessárias que deverão estar de acordo com as subjetividades do aluno.

Von Tetzchner et al. (2005) também afirmaram que quando há crianças em classes regulares de educação infantil que fazem uso da comunicação alternativa, a assistência do adulto é essencial para atender as necessidades tanto delas quanto dos seus pares. No caso, é o professor que vai auxiliar a criança que faz uso de tais recursos alternativos a iniciar e responder a outras crianças, além disso, o professor vai também mediar situações para que ocorra interação entre elas.

Os estudos supracitados indicam a contribuição da comunicação alternativa no sentido de promover a comunicação de alunos com TEA o que inclui também os benefícios para o ambiente escolar. Porém, a introdução de programas de intervenção fundamentados no uso de sistemas de CA para atender às necessidades de pessoas que apresentam deficiência é apontado como um grande desafio ainda (DELIBERATO; NUNES, 2015). As autoras elencaram como aspectos importantes ao sistematizar a introdução dos sistemas e recursos que o profissional ou professor não deve somente considerar as habilidades das pessoas que necessitam de meios alternativos para se comunicarem, mas ainda é necessário se pensar na instrumentalização dos interlocutores, na adaptação do ambiente e das atividades realizadas pelas crianças tanto no ambiente escolar quanto familiar.

Tais aspectos são também reforçados por Von Tetzchner et al. (2005) ao se referirem sobre a inclusão de crianças que usam comunicação alternativa no contexto pré-escolar. Os autores ressaltaram que há a necessidade de que os professores obtenham o conhecimento sobre as formas de comunicação do aluno para pensar nas possibilidades que irão facilitar a interação entre as crianças que falam e as crianças que usam os recursos de comunicação alternativa.

Mesmo diante de tantos esforços, muitas questões são ainda levantadas pelos professores sobre como receber, interagir, se comunicar e como favorecer a aprendizagem de alunos com autismo quando chegam à escola. Ademais, o aumento significativo destes alunos matriculados nas escolas regulares é ainda alvo de muitas dúvidas sobre como a escola deve agir para favorecer o processo de inclusão (SCHIRMER, 2011).

2.4 Crianças com TEA na Educação Infantil

Ao se tratar de políticas públicas direcionadas às pessoas com autismo, é fundamental mencionar sobre a lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como lei Berenice Piana que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Esta lei traz que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, ou seja, os decretos relacionados aos direitos das pessoas com deficiências destinam-se também às pessoas com TEA, em todas as instâncias. Ademais, em seu artigo 7º consta como obrigatoriedade a inserção e permanência dos alunos com TEA nas escolas regulares.

Após a adoção da regulamentação que concerne no ingresso de alunos com autismo em classes comuns — Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) — houve grande aumento da inserção de alunos com TEA em escolas regulares, chegando a mais de vinte e cinco mil alunos matriculados e com o diagnóstico no ano de 2012 (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013).

Para Camargo e Bosa (2012), o aumento de crianças autistas matriculadas em escolas regulares indica que a luta pela inclusão ganhou força durante os anos, e com este fator, tornou-se cada vez mais indispensável o conhecimento sobre esses alunos e quais especificidades apresentam para o planejamento de ações que considerem não somente suas necessidades, mas principalmente as habilidades que possuem.

No entanto, para as escolas ainda é um “desafio” quando recebem um aluno com autismo, pois se presume que o ambiente necessariamente deverá ser organizado, o currículo e metodologia adaptados para possibilitar a aprendizagem e para que o aluno participe das atividades da escola (BRANDE; ZANFELICE, 2012). Com isso, esse desafio pode ser entendido como as muitas dúvidas que a escola ainda possui sobre quais caminhos deverão seguir para estabelecer as ações mais efetivas.

A partir de uma revisão de produções científicas brasileiras sobre a inclusão de alunos com autismo em âmbito escolar, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) identificaram que houve de fato um aumento significativo de alunos com autismo nas escolas após a perspectiva do paradigma de inclusão. Porém, as autoras observaram que ainda há desconhecimento sobre o transtorno por parte dos professores e há dúvidas quanto às ações pedagógicas que poderiam auxiliar os alunos em sala de aula.

Outros estudos também trazem sobre a inclusão de alunos com TEA na escola, como o de Pimentel e Fernandes (2014) que realizaram um estudo cujo objetivo foi identificar e descrever as concepções de professores de escolas regulares e/ou especiais sobre as dificuldades em relação ao comportamento, características sociais e comunicativas de seus alunos com autismo. Foram identificados como resultados que os professores demonstraram dificuldades sobre como atuar com alunos autistas, necessitando de forma precisa do apoio de mais profissionais para estruturação das práticas de ensino e possíveis adequações curriculares, pensando na participação destes alunos nas atividades escolares.

Felicio (2007) realizou um estudo em que um dos objetivos foi investigar sobre o conhecimento dos professores sobre o desenvolvimento e principais características da criança autista. Entre os resultados, percebeu-se que é uma grande realidade a dificuldade dos professores em lidar com o aluno autista, sendo este fator causado pela falta de formação profissional e de informações sobre as características do autismo.

A autora ainda observou que a maioria dos professores não sabe como proceder com um aluno com autismo, mostrando grande dificuldade na interação e contato social devido a característica de isolamento, gerando por sua vez, dificuldades na aprendizagem.

Ao se pensar na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, os estudos encontrados também retrataram dificuldades semelhantes às citadas por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), Pimentel e Fernandes (2014) e Felicio (2007). Mais especificamente, as dificuldades estiveram relacionadas ao conhecimento das características específicas de comunicação e interação das crianças com o transtorno e em saber sobre as práticas ou estratégias que são mais efetivas para essa população no processo de ensino e aprendizagem.

Para Andrade (2010), a educação infantil compreende um período significativo para o desenvolvimento das habilidades da criança e, sobretudo, evidencia-se a importância da educação neste período ao se pensar na constituição da criança como um sujeito social e histórico.

Considerando que o foco da presente pesquisa se destina ao contexto da Educação Infantil, serão descritos a seguir, estudos que apresentam alguns questionamentos desde dificuldades na comunicação e interação com o aluno até mesmo dificuldades dos professores em estabelecer práticas favoráveis à inclusão de alunos com TEA.

Nunes e Lemos (2009) acompanharam o cotidiano de um aluno com autismo em uma sala regular de ensino na educação infantil com o objetivo de identificar como acontecia o processo inclusivo dele. Por meio das observações em sala de aula para acompanhar as atividades do aluno e pela entrevista com a professora foi possível identificar que a dificuldade de comunicação do aluno era algo que limitava sua participação nas atividades em sala de aula. A pesquisadora também observou que a criança permanecia a maior parte do tempo em atividades isoladas das outras crianças e isto também implicava diretamente na não interação com seus pares. Porém, não foram identificadas estratégias por parte da professora que promovessem a participação do aluno nas atividades no contexto da educação infantil.

Conforme Nunes e Lemos (2009), para que a escola possa planejar os objetivos acadêmicos e funcionais do aluno pensando na sua participação nas atividades escolares, é necessário conhecer suas especificidades, tais quais abrangem desde aspectos comportamentais quanto sociais.

Pedrosa (2010) realizou observações tendo como foco o acompanhamento cotidiano de um aluno com autismo em uma escola municipal de educação infantil. A pesquisadora centralizou suas observações nas interações que a criança estabelecia em situações de sala de aula e também no recreio, tanto com professor e funcionários, quanto com seus pares. Embora a professora retratasse uma preocupação em auxiliar o aluno, não foram identificadas práticas que de fato respondessem às necessidades para que ele participasse de forma mais efetiva das atividades. Além disso, a professora revelou que havia pouco conhecimento e compreensão por ela e por uma das funcionárias sobre os comportamentos específicos do aluno, de forma que a funcionária lidava de forma abrupta com a criança, repreendendo-o por vários momentos devido ao seu comportamento. Mesmo assim, a pesquisadora identificou que os alunos e a professora mantinham boa relação com o aluno e aceitavam suas diferenças.

Sampaio e Miura (2015) concluíram em seu estudo que há muitas dúvidas por parte dos professores sobre as características do espectro do autismo, a maioria se pauta nas definições apresentadas pelos manuais de diagnósticos vigentes, desta forma, os professores caracterizam a pessoa com autismo como aquele com dificuldades em interagir com o outro, em se comunicar e com comportamentos repetitivos ou movimentos estereotipados. As

autoras reiteraram que saber sobre as particularidades do aluno tem grande influência no planejamento das atividades em sala de aula.

No que se refere à participação da criança no contexto da educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil² (RCNEI), traz sobre a importância de oferecer um ambiente favorável para o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas diferenças:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 23).

Isso quer dizer que a escola deve oferecer condições e estrutura para que crianças com alguma incapacidade — seja ela motora, sensorial ou de comunicação — tenham oportunidades de aprender e participar mais ativamente das atividades.

Acreditando na importância do contexto escolar no sentido de oferecer situações para que a criança com autismo possa desenvolver suas habilidades de interação, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) analisaram as interações sociais de crianças com idades entre três e cinco anos, com espectro do autismo no contexto de escolas regulares de João Pessoa, além disso, considerou a mediação das professoras nas situações observadas. Os autores identificaram categorias relacionadas ao comportamento das crianças e às interações que elas estabeleciam, principalmente com as professoras. De forma geral, os autores apontaram a importância de o professor ser um observador das características do aluno, sendo estas essenciais para o planejamento de intervenções e das atividades escolares. Além disso, ressaltaram a necessidade do professor em mediar situações para promover maior participação da criança com autismo nas atividades e para que ela interaja mais com as outras crianças.

A importância da mediação como favorecedora para a participação da criança com autismo nas atividades foi também identificado no estudo de Chiote (2011) que teve como foco o contexto da educação infantil. A autora ainda identificou que a mediação também

² O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é um documento auxiliador que atende as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Ele é concebido para os profissionais que atuam com crianças da 0 à 5 anos que estão, portanto, em creches, entidades equivalentes e pré-escolas. O Referencial também constitui documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

favoreceu a aproximação do aluno participante e demais crianças e isso acarretou maior compartilhamento das atividades e mais interação entre eles.

Segundo o RCNEI, o professor tem papel primordial quanto a elaborar e oferecer situações que promovam diferentes trocas entre as crianças, sejam elas por meio de conversas, brincadeiras ou outras situações que principalmente estimulem a aprendizagem de novos conceitos, códigos sociais e aquisição da linguagem (BRASIL, 1998). Assim, para a ampliação e construção de novos conhecimentos que podem ser apreendidos pela criança, o professor da educação infantil pode proporcionar situações de comunicação, de exploração de diferentes materiais, objetos e brinquedos, assim como elaborar discussões e respostas às perguntas que podem surgir das crianças (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, o professor apresenta papel de mediador nos espaços escolares, nas atividades e situações de aprendizagem, assim:

Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. Uma das formas de propiciar essa troca é a socialização de suas descobertas, quando o professor organiza as situações para que as crianças compartilhem seus percursos individuais na elaboração dos diferentes trabalhos realizados. (BRASIL, 1998, p. 31).

A importância da mediação do professor com objetivo de favorecer a interação do aluno nas atividades escolares foi abordada por Farias, Maranhão e Cunha (2008). As autoras analisaram o padrão de mediação de duas professoras que atuavam com alunos com autismo no contexto da Educação Infantil pensando na interação do aluno em uma perspectiva inclusiva. A quantidade de situações de interação entre aluno e professora apresentou diferença significativa entre as duas professoras e tal fator apresentou ligação direta com a quantidade de ações mediadas pelas professoras, ou seja, onde foi observada maior quantidade de interações do aluno, havia maior mediação do profissional. Em relação à concepção das professoras sobre a inclusão dos alunos na escola, foi evidenciado por meio dos relatos que a professora que apresentava maior envolvimento afetivo relacionado às práticas inclusivas era a que se dedicava mais em estabelecer situações de interação entre ela e o aluno.

No que corresponde ao planejamento de ações pensando na comunicação e interação do aluno com TEA, sabe-se que há estudos que apontam efeitos positivos do uso da Comunicação Alternativa para o desenvolvimento de habilidades comunicativas do aluno com

TEA, além de dar possibilidades de interação ao aluno tanto com seu professor quanto com seus pares, também mencionaram a diminuição de comportamentos aversivos e a contribuição no processo de aprendizagem destes alunos (WALTER, 2000; NUNES; AZEVEDO; FREIRE, 2011; OLMEDO, 2015).

Diante do exposto, é possível observar que são presentes as dificuldades e desafios enfrentados no contexto escolar pensando na inclusão de alunos com TEA. Os estudos apresentados abordaram tanto sobre o desconhecimento dos profissionais sobre seu aluno e suas particularidades (FELICIO, 2007; SCHMIDT, 2013; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; SAMPAIO; MIURA, 2015) quanto práticas favorecedoras para a inclusão do aluno com TEA na escola (WALTER, 2000; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; CHIOTE, 2011; NUNES; AZEVEDO; FREIRE, 2011; OLMEDO, 2015).

Assim, torna-se evidente a importância da escola como um todo e principalmente do professor em acompanhar e observar seu aluno para saber as suas especificidades e para refletir sobre o planejamento de ações de ensino pensando na sua aprendizagem (ORRÚ, 2003). A autora frisa que o [...] “conhecimento teórico adquirido durante a formação docente ocorre de maneira significativa a partir do enfrentar de situações cotidianas que, lentamente, alicerçam o pensamento prático do educador através da reflexão na ação e também pela reflexão sobre a ação exercida”.

Desta forma, visto que alguns estudos ainda revelam que há dificuldades encontradas na escola sobre como favorecer a participação do aluno com TEA, acredita-se na necessidade de saber sobre a rotina escolar destes alunos. Conhecer a rotina significa observar as particularidades dos alunos, de que modo participam das atividades, quais habilidades apresentam e também quais são as dificuldades relacionadas à sua inclusão no contexto escolar. Tais aspectos podem contribuir de forma mais precisa para o direcionamento e planejamento de práticas que favorecerão a inclusão do aluno com TEA.

3 OBJETIVO

Caracterizar a rotina de atividades do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto da Educação Infantil.

4 MÉTODO

Considerando os objetivos supracitados, a pesquisa desenvolvida se configura como um estudo de caso com enfoque qualitativo.

Define-se como um estudo de caso quando a pesquisa tem como objetivo o conhecimento mais aprofundado de um fenômeno em todas suas diferentes dimensões (ANDRÉ, 2000). Segundo a autora, a investigação no estudo de caso também compreende a utilização de diferentes técnicas que vão auxiliar na compreensão do fenômeno estudado, incluindo, portanto, as técnicas observacionais e de entrevistas.

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (ANDRÉ, 2000, p. 39).

4.1 Questões éticas da pesquisa

4.1.1 Comitê de Ética em Pesquisa

Conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que versa sobre ética em Pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciência, Unesp – campus de Marília. Posteriormente, obteve aprovação sob o parecer nº 1.329.716/2015.

4.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Todos os responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o qual apresentou as informações referentes ao projeto, tais como: objetivos da pesquisa, procedimento de coletas de dados e utilização de resultados para fins científicos, preservando a identidade dos participantes (APÊNDICE A). Os professores participantes também receberam as devidas informações sobre a pesquisa assim como seus objetivos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo confirmada por eles a anuência para a participação nesta pesquisa (APÊNDICE B).

4.2 Participantes da pesquisa

Perante os critérios estabelecidos, participaram deste estudo sete alunos com TEA da Educação Infantil da rede municipal de ensino, suas professoras e suas cuidadoras³.

4.2.1 Critérios de seleção dos participantes

Em função dos objetivos estabelecidos neste estudo, foram elencados os seguintes critérios para a seleção dos participantes:

A) Critérios para a seleção dos alunos com Alunos TEA

Para a seleção dos alunos, primeiramente foi necessário entrar em contato com o Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE) que atua em parceria com as escolas da rede municipal de ensino para atendimento e acompanhamento de alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos do espectro do autismo. O CEMAEE disponibilizou uma lista atualizada no mês de novembro de 2015 com a relação e quantidade de alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação e TEA matriculados na rede municipal de ensino. Ao focar a Educação Infantil, verificou-se que havia dez Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) onde o total de catorze alunos com TEA estavam matriculados.

Foi realizado o contato via telefone com cada uma destas escolas para que fossem agendadas as visitas pela pesquisadora. Esse contato inicial buscou em um primeiro momento explicar de forma sucinta sobre a pesquisa e coletar informações breves sobre os alunos com TEA que estavam matriculados, ou seja, se o aluno estava ou não frequentando a escola ou se havia outro aluno que poderia não constar na lista concedida pelo CEMAEE. Algumas escolas informaram que alguns alunos não estavam mais na Educação Infantil, ou seja, já estavam cursando o Ensino Fundamental. Outras escolas informaram que além dos alunos com diagnóstico, havia outros em fase de investigação diagnóstica e outros com suspeita de TEA. Optou-se nesta pesquisa em acompanhar apenas os alunos com o laudo médico em que consta o diagnóstico de TEA. Desta forma, dos catorze alunos com TEA que constavam na lista, apenas sete participaram desta pesquisa.

³ Utilizou-se “professoras” e “cuidadoras” por se tratar apenas de participantes mulheres.

É importante mencionar sobre as dificuldades em agendar as visitas a algumas escolas. A justificativa de algumas delas era de que o ano letivo estava se iniciando e como se tratava de crianças pequenas, havia dificuldades em receber alguém na escola e lhe dar a atenção necessária. Algumas pediram para aguardar cerca de duas semanas para novamente entrar em contato, entretanto, outras se prontificaram em agendar as visitas o mais breve possível.

Do total de dez EMEIs, apenas quatro fizeram parte da pesquisa, com as seguintes justificativas por parte das que não foram possíveis participar: aluno matriculado em Ensino Fundamental; aluno mudou para outra escola; dificuldade por parte da escola em agendar visita.

Após o contato por telefone, foram realizadas algumas visitas às escolas para conhecer o ambiente escolar, conhecer a direção, os professores e principalmente ter um primeiro contato com o aluno participante. Optou-se por não realizar as observações nestas primeiras visitas, mas esclarecer mais sobre a pesquisa e o objetivo. Algumas escolas deram preferência para que própria direção conversasse com os pais dos alunos participantes para a entrega do termo de consentimento. Uma das escolas permitiu que a própria pesquisadora entrasse em contato via telefone com os responsáveis pela criança, pois havia dificuldade em encontrá-los.

Posteriormente, os responsáveis dos alunos preencheram o termo de Consentimento livre e esclarecido autorizando a participação na pesquisa.

B) Critérios para seleção dos professores

Primeiramente se pensou na participação de professores que deram aulas para os alunos no ano anterior a esta pesquisa, ou seja, em 2015. Tal escolha foi pelo fato de que estes professores tiveram um maior acompanhamento, convívio e percepção dos alunos e saberiam informar mais detalhadamente características da rotina deles na escola. Posteriormente, viu-se também a importância da participação dos professores atuais dos alunos, ou seja, de 2016, pois apesar do pouco tempo de convívio também seria importante que contribuíssem com suas perspectivas relacionadas ao aluno e à rotina dele na escola. A participação dos cuidadores também foi indispensável porque eles acompanharam os alunos cotidianamente e, portanto, apresentavam grande proximidade a eles.

As professoras foram esclarecidas sobre os objetivos da pesquisa e ao concordarem com a participação, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.2.2 Caracterização dos participantes

4.2.2.1 Alunos

A caracterização dos alunos foi realizada durante as visitas às escolas que passaram informações referentes aos respectivos alunos perante os registros nos prontuários, onde também constavam cópias de laudos médicos comprovando o diagnóstico de TEA.

Segue abaixo um quadro com as características dos alunos participantes: sexo, idade, a série a qual estão matriculados, as EMEIs correspondentes e o período que frequentaram a escola. Os participantes foram denominados nesta pesquisa por A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7.

Quadro 1 – Caracterização dos alunos participantes

Alunos						
Alunos	Sexo	Idade	Modalidades de Comunicação	Série	EMEI	Período
Aluno A1	Masculino	5 anos	Verbal e não verbal: fala (com simplificações fonológicas); expressão facial, riso, choro, olhar direcionado, gestos indicativos, linguagem corporal (aproximação, acenar, apontar, balançar cabeça em negação ou afirmação).	Infantil II	EMEI 1	Integral
Aluno A2	Masculino	6 anos	Não verbal: choro, grito, linguagem corporal (aproximação ou afastamento de forma espontânea, pegar/empurrar/atirar objetos).	Infantil II	EMEI 2	Matutino
Aluno A3	Masculino	4 anos	Não verbal: vocalizações; riso, olhar direcionado, choro, expressão facial (franzir a testa), linguagem corporal (balançar a cabeça em negação ou afirmação, aproximação espontânea, apontar, pegar/entregar um objeto, bater os braços ao lado do corpo).	Infantil I	EMEI 3	Vespertino
Aluno A4	Masculino	5 anos	Não verbal: grito, choro, vocalizações, franze a testa, linguagem corporal (segura a mão do adulto e leva ao que deseja; aproximação ou afastamento de forma espontânea, afasta objetos quando não quer.)	Infantil II	EMEI 2	Matutino

Aluno A5	Masculino	4 anos	Verbal e não verbal: fala (repertório reduzido e com simplificações fonológicas), choro, riso, olhar direcionado, linguagem corporal (aproximações espontâneas, balançar cabeça em afirmação ou negação, apontar).	Infantil I	EMEI 2	Vespertino
Aluno A6	Feminino	5 anos	Verbal e não verbal: fala, escrita, choro, riso, olhar direcionado, linguagem corporal (aproximação espontânea, apontar indicativo).	Infantil II	EMEI 3	Vespertino
Aluno A7	Feminino	5 anos	Verbal e não verbal: fala ecológica, riso, choro, segura a mão de outra pessoa e aproxima a leva ao que deseja, aproximação.	Infantil II	EMEI 1	Matutino

Fonte: autoria própria.

4.2.2.2 Professoras

Os dados das professoras participantes foram obtidos durante as entrevistas realizadas com cada uma, assim, foram coletadas informações referentes à idade, formação, se havia pós-graduação (incluindo habilitações, especializações ou pós-graduação *strictu sensu*) e tempo de atuação na Educação Infantil. Segue abaixo o quadro com dados das professoras, sendo denominados nesta pesquisa por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. No quadro também é possível observar seus respectivos alunos e o ano em que tiveram contato. Um aspecto a ser mencionado é que a professora P2 foi professora do aluno A1 no ano de 2015 e em 2016 foi professora da aluna A7.

Em relação à professora P9, não constam seus dados no quadro devido a não realização da sua entrevista, os motivos estavam relacionados à incompatibilidade de horários entre professora e a pesquisadora. A professora P7 teve contato com o aluno A2 em 2015 e em 2016 devido à retenção do aluno na mesma série.

Quadro 2 – Caracterização das professoras participantes

Professores					
	Aluno	Sexo	Idade	Formação/Pós-graduação	Tempo de atuação na Educação Infantil
P1	A1 (2016)	Feminino	51 anos	Pedagogia/Letras e Habilitação em Educação Especial	5 anos

P2	A1 (2015) A7 (2016)	Feminino	52 anos	Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia	21 anos
P3	A7 (2015)	Feminino	35 anos	Pedagogia, habilitação em Deficiência auditiva e especialização em Deficiência Intelectual.	8 anos
P4	A6 (2015)	Feminino	30 anos	Pedagogia	6 anos
P5	A6 (2016)	Feminino	33 anos	Pedagogia	5 anos
P6	A4 (2016)	Feminino	40 anos	Pedagogia, habilitação em Administração, Deficiência física e Orientação Educacional.	16 anos
P7	A2 (2015 e 2016)	Feminino	44 anos	Pedagogia	23 anos
P8	A5 (2016)	Feminino	-	-	-
P9	A3 (2016)	Feminino	57 anos	Pedagogia, habilitação em Administração.	15 anos

Fonte: autoria própria.

4.2.2.3 Cuidadoras

Inicialmente, foi necessário entrar em contato com o Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE) para obtenção de dados referentes às cuidadoras dos alunos com TEA. Porém, ao se tratar de uma empresa terceirizada a qual o município realiza a contratação dos cuidadores, houve dificuldades em obter informações referentes à escolaridade das cuidadoras e a idade. Mesmo assim, o CEMAEE informou que os cuidadores não possuem nenhuma qualificação específica para a função, e a idade varia entre 18 e 50 anos. A contratação é mediante a demanda total de alunos que necessitam de apoio e são acompanhados pela rede municipal de ensino. Os cuidadores também não são previamente informados sobre quais alunos irão acompanhar durante o ano.

Os alunos acompanhados por cuidadoras foram A2, A3, A4, A6 e A7. Assim, os alunos A1 e A5 não possuíam cuidador por apresentarem independência na locomoção e na realização de cuidados básicos.

4.3 Local

A presente pesquisa foi realizada em Escolas Municipais de Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

4.4 Materiais e Equipamentos

Foram utilizados os seguintes materiais para a coleta de dados: caderno para registro das observações, um gravador de áudio para gravação das entrevistas com as professoras e um computador para realização da análise e transcrição das entrevistas.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Durante as atividades realizadas no estudo foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: roteiro de entrevista semiestruturado com os professores; caderno de registro cursivo para descrever as observações realizadas dos alunos selecionados; escala de traços autísticos (ATA) (ASSUMPÇÃO JUNIOR et al., 1999).

A escolha pela entrevista semiestruturada se deve ao fato de que nela há a possibilidade de se introduzir novos questionamentos que podem valorizar a realização da entrevista e o conteúdo das respostas (TRIVIÑOS, 1992). Ademais, segundo Lüdke e André (1986), entre os variados procedimentos de coleta, a entrevista apresenta grande vantagem, pois proporciona maior interação e aproximação entre o pesquisador e o entrevistado.

Durante a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturado foram utilizadas as recomendações da literatura pertinente (MANZINI, 2003). O roteiro passou por juízes pesquisadores da área educacional com o objetivo de melhorar a estruturação das perguntas. Posteriormente, foi realizada uma entrevista piloto com um professor da rede municipal para verificar a adequação do roteiro frente aos objetivos traçados para tal pesquisa. A entrevista piloto apresentou duração de 22 minutos e 5 segundos.

A técnica da observação foi utilizada para acompanhar a rotina de atividades dos alunos na escola. O registro foi feito por meio da escrita do pesquisador em um caderno durante e após as atividades escolares observadas.

Segundo Dana e Matos (2011, p. 62):

O registro contínuo consiste em, dentro de um período de tempo de observação, registrar o que ocorre na situação, obedecendo à sequência temporal em que os fatos se dão. O registro contínuo é uma espécie de "filmagem" do que acontece. Ao registrar, o observador conta o que presencia, na sequência em que os fatos ocorrem.

A escolha pela observação dos alunos e a não realização de filmagem ocorreu devido à dificuldade das escolas em relação ao uso de filmagem, pois apresentavam uma resistência em acompanhar os demais alunos não participantes por se tratarem de crianças pequenas.

Outro instrumento utilizado foi a Escala de Traços Autísticos (ATA) traduzida para o português, adaptada e validada por Assumpção Junior et al. (1999). A escala ATA foi preenchida pela pesquisadora e utilizada nesta pesquisa com objetivo de complementar a caracterização dos alunos participantes, já que ela apresenta itens que se relacionam com as particularidades do TEA.

Segundo Assumpção Junior e Kuczynski (2007), não se trata de um instrumento para diagnóstico, mas permite saber sobre o perfil e estado atualizado da criança. A escala é composta por vinte e três subescalas que se dividem em diferentes itens. As subescalas e seus respectivos itens compreendem: dificuldade na interação social; manipulação do ambiente; utilização das pessoas a seu redor; resistência à mudança; busca de uma ordem rígida; falta de contato visual/olhar indefinido; mímica inexpressiva; distúrbios de sono; alteração na alimentação; dificuldade no controle dos esfíncteres; exploração dos objetos (apalpar, chupar); uso inapropriado dos objetos; falta de atenção; ausência de interesse pela aprendizagem; falta de iniciativa; alteração de linguagem e comunicação; não manifesta habilidades e conhecimentos; reações inapropriadas ante a frustração; não assume responsabilidades; hiperatividade/hipoatividade; movimentos estereotipados e repetitivos; ignora o perigo; aparecimento antes dos 36 meses (DSM-IV).

A aplicação da escala pode ser realizada com crianças a partir dos dois anos de idade. Sua pontuação se dá da seguinte forma: cada subsescala tem um valor de 0 a 2 pontos, atribuindo 0 a nenhum item positivo da subescala, 1 para apenas um item positivo e 2 para dois ou mais itens positivos da subescala. Soma-se posteriormente todos os valores das subescalas para a pontuação final, a nota de corte é de 15 pontos para suspeita de autismo (ASSUMPÇÃO JUNIOR et al., 1999; ASSUMPÇÃO JUNIOR; KUCZYNSKI, 2007).

4.6 Procedimentos de coleta

Para melhor compreensão, os procedimentos de coleta de dados foram explanados por duas etapas descritas a seguir.

4.6.1 Realização das entrevistas

Definiu-se como primeira etapa dos procedimentos de coleta de dados a realização das entrevistas com as professoras.

Antes do início das entrevistas, algumas professoras demonstraram insegurança ao falar sobre o aluno devido ao pouco contato entre eles, pois o ano letivo (2016) havia acabado de iniciar. Mesmo assim, a pesquisadora solicitou às professoras que relatassem o que já haviam observado do aluno neste curto período.

É importante mencionar sobre as dificuldades encontradas nesta etapa. Uma delas foi para agendar a entrevista com algumas professoras e o motivo estava relacionado à contratação de professores temporários por parte do município para auxiliar nas demandas das escolas. Por este fator, a direção não poderia dispensar a professora para ser entrevistada, já que não havia outro profissional para ficar com a sala de aula.

Outra dificuldade foi em relação aos horários das professoras dado que algumas delas não poderiam ser entrevistadas no início do período de aula ou no final, pois havia pontualidade com outros compromissos pessoais. Desta forma, a pesquisadora fez muitas tentativas para agendar as entrevistas e isso prolongou o período para a realização da coleta de dados.

Outro aspecto a se pontuar sobre as entrevistas, a professora P5 não permitiu a gravação de áudio da entrevista, desta forma, preferiu responder as perguntas do roteiro de forma cursiva.

E por fim, não foi possível realizar a entrevista com a professora P9 do aluno A5 devido aos motivos já supracitados no item de caracterização dos professores, permanecendo como coleta apenas as observações do aluno realizadas pela pesquisadora.

Ao final, foram realizadas no total nove entrevistas com as professoras, sendo uma de forma cursiva, ou seja, sem gravação de áudio.

4.6.2 Observação dos alunos

A segunda etapa compreende as observações dos alunos e o preenchimento da escala ATA pela pesquisadora.

Para a realização das observações dos alunos, foi necessário agendar com cada escola. As observações foram realizadas no período em que os alunos permaneceram na escola, com exceção do aluno A1 que frequentava período integral, e assim, a observação foi realizada apenas em período vespertino em decorrência de possibilidades de horário da pesquisadora.

Dessa forma, foram realizadas duas observações de cada aluno durante o período escolar, sendo sete alunos, totalizando catorze observações.

Segundo Vianna (2003) a observação apresenta-se eficaz para o estudo e análise de uma situação ou problema em um determinado contexto, além disso, ela é essencial para a coleta de dados de origem não verbal.

Logo após as observações dos alunos, a pesquisadora realizou o preenchimento da escala ATA (ASSUMPÇÃO JUNIOR et al., 1999), entretanto, algumas informações que são solicitadas na escala não foram possíveis serem observadas ou coletadas.

Na subescala referente aos distúrbios de sono da criança e na subescala sobre o aparecimento antes dos 36 meses (DSM-IV) a escola e o professor não sabiam informar, o contato com os pais também não era facilitado para conseguir tais informações. Portanto, neste estudo, optou-se por não considerar a pontuação final de cada aluno já que a utilização da escala teve como objetivo complementar a caracterização dos alunos e contribuir com a observação da rotina escolar.

4.7 Organização dos procedimentos de coleta de dados

Com o intuito de melhorar a visualização dos procedimentos de coleta de dados segue abaixo o quadro contendo as datas referentes às observações de cada aluno, as datas de realização das entrevistas com as professoras em relação ao seu respectivo aluno e a duração de cada entrevista.

Torna-se importante assinalar aqui que tanto as observações dos alunos quanto as entrevistas com as professoras não ocorreram seguindo determinada ordem.

Quadro 3 – Calendário de coleta de dados e tempo de entrevistas

Calendário de coleta de dados				
Alunos	Observação 1	Observação 2	Entrevista	Duração da entrevista
A1	03/03/2016	04/03/2016	P2 24/02/2016	17min27seg
			P1 14/03/2016	14min42seg
A2	09/03/2016	31/03/2016	06/06/2016	18min27seg
A3	24/03/2016	30/03/2016	12/05/2016	21min09seg
A4	11/03/2016	15/03/2016	11/05/2016	12min05seg
A5	15/03/2016	10/05/2016	Não realizada	-
A6	08/03/2016	09/03/2016	P4 26/02/2016	23min27seg
			P5 30/03/2016	Cursiva
A7	03/03/2016	04/03/2016	P2 10/03/2016	14min41seg
			P3 24/02/2016	18min25seg

Fonte: autoria própria.

4.8 Procedimentos de análise

As entrevistas realizadas com os professores foram transcritas na íntegra, com ajustes ortográficos, com o apoio de algumas normas que seguem o referencial de Marcuschi (1987) e outros símbolos determinados para facilitar a compreensão das informações, como por exemplo, utilização da letra P em referência às professoras e da letra E para entrevistadora (pesquisadora); uso de [...] em referência à supressão de trechos das entrevistas e uso de reticências para pausas do entrevistado.

Posteriormente, as entrevistas foram incorporadas ao registro contínuo das observações realizadas pela pesquisadora, transformando-se em um texto único. Os enunciados pontuados no instrumento ATA (ASSUMPÇÃO JUNIOR et al., 1999) referente a cada aluno participante serão apresentados e discutidos em conjunto aos temas e subtemas de análise com a finalidade de contribuir na caracterização dos alunos.

A organização dos dados em texto único seguiu para análise segundo a técnica de triangulação de dados proposta por Triviños (1992). Após a organização dos dados coletados, foram estabelecidos os temas e subtemas de análise de conteúdo de acordo com Bardin (2004) perante o objetivo da pesquisa.

Em relação ao tema, Bardin (2004) o define como um elemento que emerge de forma natural de um texto que é analisado e que segue critérios específicos que estão relacionados com a teoria que dá o curso à leitura. Desta forma, segundo a autora, podem ser feitos recortes textuais e serem agrupados em ideias que se integram, em enunciados ou em sentenças que possuem significados específicos.

Os temas e subtemas de análise podem ser observados no seguinte quadro:

Quadro 4 – Temas e Subtemas

TEMAS	SUBTEMAS
Participação do aluno nas atividades em sala de aula	Participação do aluno nas atividades dirigidas.
	Participação do aluno nas atividades lúdicas.
	Participação do aluno nas atividades adaptadas.
	Mediação do professor durante atividades em sala de aula.
	Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades em sala de aula.
	Outros comportamentos observados durante as atividades em sala de aula.
Participação do aluno nas atividades externas à sala de aula	Participação do aluno nas atividades dirigidas.
	Participação do aluno nas atividades lúdicas.
	Participação do aluno nas atividades cotidianas.
	Mediação do professor durante as atividades externas à sala de aula.
	Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades externas à sala de aula.
	Outros comportamentos observados durante as atividades realizadas em ambientes externos à sala de aula.

Fonte: autoria própria.

Para melhor compreensão dos temas e subtemas, segue a descrição de cada um deles:

Tema: Participação do aluno nas atividades em sala de aula

Este tema foi definido como toda participação do aluno com TEA nas atividades que acontecem somente em sala de aula. Desta forma, foram estabelecidos os seguintes subtemas que estão relacionados às atividades que ocorrem dentro da sala de aula. Assim, os subtemas abaixo têm correspondência com a participação do aluno com TEA nas atividades realizadas em sala de aula.

Subtema - Participação do aluno nas atividades dirigidas: refere-se à participação do aluno com TEA nas atividades pedagógicas em que há o direcionamento do conteúdo pelo professor. São exemplos as atividades de leitura de histórias, atividades para aprender as letras do nome, escrever a respeito de evento temático ou desenvolver conceitos em áreas de conhecimento.

Subtema - Participação do aluno nas atividades lúdicas: refere-se à participação do aluno com TEA nas atividades que apresentam característica lúdica e que são livres, sendo assim, fazem parte do brincar. Estas atividades podem ser, por exemplo, manuseio de blocos de construção, manuseio de massinha de modelar, desenho livre, pintura livre com tinta, cantar músicas.

Subtema - Participação do aluno nas atividades adaptadas: refere-se às atividades que são dadas especificamente para o aluno com TEA. Estas atividades podem ter, por exemplo, cartões de Comunicação Alternativa, uso de letras móveis para que o aluno manuseie ou materiais adaptados.

Subtema - Mediação do professor durante as atividades em sala de aula: considera-se “mediação” todo auxílio que o professor oferece ao aluno para que ele realize e/ou participe de uma atividade (ROCHA, 2010). O professor pode mediar, por exemplo, por meio de auxílio físico, por meio de auxílio verbal, por meio de recursos ou estratégias específicas para atingir determinado objetivo.

Subtema - Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades em sala de aula: este subtema compõe as habilidades de comunicação dos alunos durante as atividades em sala de aula. Foram consideradas as respostas do aluno por meio de habilidades expressivas, sejam

elas verbais (fala e escrita) ou não verbais e de forma combinada (verbal e não verbal). Considerou-se comunicação não verbal os gestos intencionais e indicativos como o apontar, vocalizações, as aproximações, gritos com intenção comunicativa, por exemplo.

Subtema - Outros comportamentos observados durante as atividades em sala de aula: consideram-se neste subtema os comportamentos apresentados pelo aluno com TEA durante as atividades em sala de aula, que podem ser: agitação motora, estereotipias, agressividade, birra, exploração atípica de objetos (lamber, cheirar, sacudir), interesse restrito em atividades específicas. Alguns exemplos são: quando a criança fica agitada e começa a correr em determinado ambiente, ao pegar um objeto o explora cheirando ou lambendo; se mantém em uma determinada atividade que seja diferente da planejada pelo professor; choro inapropriado.

Tema: Participação do aluno na rotina de atividades externas à sala de aula

Este tema foi definido como toda participação do aluno nas atividades que acontecem em ambientes externos à sala de aula. Estas atividades podem ocorrer, por exemplo, no pátio, no quiosque, no parque, na sala de vídeo, na biblioteca ou no refeitório. Diante disto, foram estabelecidos os seguintes subtemas que estão relacionados às atividades que ocorrem nestes ambientes.

Subtema - Participação do aluno nas atividades dirigidas: refere-se à participação do aluno com TEA nas atividades pedagógicas em que há o direcionamento do conteúdo pelo professor. Este subtema abrange as atividades que ocorrem em ambientes externos à sala de aula. São exemplos as atividades de contação ou leitura de histórias, construção de cartazes temáticos, rodas de conversa e recados para abordar determinado tema.

Subtema - Participação do aluno nas atividades lúdicas: refere-se à participação do aluno com TEA nas atividades que apresentam característica lúdica, sendo assim, estão relacionadas ao brincar. Estas atividades podem ser, por exemplo, manuseio de blocos de construção, uso dos brinquedos do parque, brincar com areia, brincadeiras de roda, brincar com massinha de modelar, jogos com bola.

Subtema - Participação do aluno nas atividades cotidianas: refere-se à participação do aluno com TEA nas atividades que também fazem parte da rotina da Educação Infantil e que são extra acadêmicas, como por exemplo, momento de entrada dos alunos na escola; preparação

para saída dos alunos; horário de intervalo para o lanche e lanchinho após intervalo; cuidados pessoais (horário de escovar os dentes, lavar as mãos).

Subtema - Mediação do professor durante as atividades externas à sala de aula: considera-se “mediação” todo auxílio que o professor oferece ao aluno para que ele realize e/ou participe de uma atividade (ROCHA, 2010). O professor pode mediar, por exemplo, por meio de auxílio físico, por meio de auxílio verbal, por meio de recursos ou estratégias específicas para atingir determinado objetivo. Lembrando que estas atividades podem ser aquelas relacionadas ao conteúdo pedagógico ou relacionadas àquelas que fazem parte da rotina escolar da Educação Infantil.

Subtema - Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades externas à sala de aula: este subtema compõe as habilidades de comunicação dos alunos durante as atividades realizadas em ambientes externos à sala de aula. Foram consideradas as respostas do aluno por meio de habilidades expressivas, sejam elas verbais ou não verbais e de forma combinada (verbal e não verbal). Considerou-se comunicação não verbal os gestos intencionais e indicativos como o apontar, vocalizações, as aproximações, gritos com intenção comunicativa, por exemplo.

Subtema - Outros comportamentos observados durante as atividades realizadas em ambientes externos à sala de aula: considera-se os comportamentos de agitação motora, estereotípias, agressividade, birra, exploração atípica de objetos (lamber, cheirar, sacudir, bater), interesse restrito em atividades específicas. Estes comportamentos foram observados em ambientes externos à sala de aula. Alguns exemplos são: quando a criança fica agitada e começa a correr em determinado ambiente, ao pegar um objeto o explora cheirando ou lambendo; a criança apresenta comportamentos disruptivos.

O material de coleta compilado foi enviado a dois juízes com experiência na área acadêmica de Educação Especial para verificação dos temas e subtemas identificados pela pesquisadora. Os juízes receberam informações sobre os objetivos da pesquisa, procedimentos e instrumentos que foram utilizados e sobre como deveriam proceder. O material enviado também apresentava a definição de cada tema e subtema e os exemplares retirados das observações e transcrições. Sendo assim, os juízes deveriam assinalar entre as opções *concordo*, *concordo parcialmente* e *discordo* em cada exemplo e se havia correspondência de seu conteúdo ao tema e subtema. Após a avaliação dos juízes, foi realizado o índice de

concordância (IC) com o objetivo de certificar a representatividade dos exemplares correspondentes aos temas e subtemas e que foram identificados pela pesquisadora. O cálculo do índice de concordância ocorreu da seguinte forma: $IC = (\text{concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias})) \times 100$. De acordo com Bauer (2004) a concordância considerada muito alta ocorre quando o índice é superior a 90%; alta quando o índice é superior a 80% e aceitável entre 66% e 79%.

A concordância se deu pela avaliação do juiz (A) e do juiz (B) de todos os dados identificados pela pesquisadora (P) e pela concordância entre os dois juízes (A-B), conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Índice de concordância entre juízes

Relação entre juízes	Índices de concordância (IC)
Pesquisadora – Juiz A	95,63%
Pesquisadora – Juiz B	98,09%
Juiz A – Juiz B	96,69%

Fonte: autoria própria.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) a rotina na educação infantil envolve a organização de diferentes atividades, dos ambientes e do tempo (BRASIL, 1998). Nesse contexto, as crianças realizam atividades de conteúdos específicos e mais elaboradas, atividades que envolvem o brincar e aquelas que se direcionam aos cuidados básicos com o corpo. Todas elas organizadas de acordo com os diferentes ambientes da escola, que são escolhidos a partir dos objetivos traçados pelo professor.

O RCNEI (BRASIL, 1998) considerou como um dos aspectos importantes no processo educacional dos alunos na educação infantil a organização dos espaços físicos para a realização das atividades. Isso se deve ao fato de que não se trata apenas do uso dos ambientes em si na escola, mas envolve um planejamento pelo professor em organizar o espaço a ser utilizado e pensar em diferentes elementos que podem promover a participação dos alunos nas atividades, como por exemplo, materiais que serão utilizados, brinquedos que serão oferecidos e o mobiliário mais adequado.

Em outras palavras, o ambiente pode ter influência nas atividades que são realizadas pelas crianças na escola. Desta forma, foi identificado neste estudo dois temas em relação ao ambiente de rotina nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil: ambiente da sala de aula e os ambientes fora de sala de aula.

Assim, os subtemas a serem apresentados a seguir exemplificam as diferentes participações dos alunos na rotina de atividades estabelecidas pelo professor e é possível observá-las tanto em sala de aula quanto em ambientes externos à sala. Considerando que todos os subtemas de análise estão relacionados às participações dos alunos tanto em sala de aula quanto em ambientes externos à sala, os resultados serão apresentados pelos subtemas que por sua vez serão especificados pelos ambientes em que ocorrem, ou seja, em sala de aula ou ambientes externos à sala de aula, como, por exemplo, o subtema: *Participação do aluno nas atividades lúdicas* foi identificado nos dois temas. Sendo assim, o subtema identificado nos dois temas será discutido concomitantemente.

Nos subtemas também serão apresentados exemplos do material escrito constituído após a coleta de dados, ou seja, das transcrições das entrevistas realizadas com os professores e do registro contínuo das observações feitas pela pesquisadora. Os itens da escala ATA (ASSUMPTÇÃO JUNIOR et al., 1999) dos alunos participantes também serão inseridos durante os resultados e discussão.

Para favorecer a compreensão dos exemplos, foi utilizada a seguinte legenda para indicar os participantes: “A” representando os alunos, sendo eles distinguidos pela letra somada ao número; “P” para indicar as professoras, sendo elas especificadas pela letra somada ao número; “E” em referência à entrevistadora/pesquisadora quando se trata de um excerto de entrevista.

Também é necessário mencionar que serão apresentados apenas os alunos que tiveram ocorrência de situações correspondentes ao subtema de análise. Como por exemplo, quando mencionada a ocorrência de exemplos dos alunos A1, A2 e A3, por sua vez os demais alunos não apresentaram nenhuma situação referente ao subtema e que tenha sido coletada pela pesquisadora.

A seguir os subtemas serão apresentados e discutidos.

5.1 Participação do aluno nas atividades dirigidas

De acordo com o RCNEI (1998), as instituições de Educação Infantil devem proporcionar à criança a participação em atividades que envolvem tanto o brincar quanto em atividades que apresentam conteúdos de aprendizagem mais dirigidos pelo professor. O referencial ainda reitera que todas as atividades, sejam relacionadas ao brincar quanto àquelas direcionadas pelo adulto acontecem de modo integrado e são igualmente importantes para o desenvolvimento da criança.

A seguir, serão apresentados exemplos de participação dos alunos com TEA nas atividades em que o conteúdo seguiu um direcionamento do professor e que ocorreram em sala de aula e em ambientes externos. Como já mencionado, estas atividades podem ser, por exemplo, leitura de histórias, interpretação de conteúdos, atividades voltadas para a escrita, abordar sobre um tema específico de conhecimento, rodas de conversa ou construção de um cartaz temático.

5.1.1 Participação nas atividades dirigidas em sala de aula

Os alunos que apresentaram ocorrência de participação nas atividades dirigidas em sala de aula foram A1, A3, A4, A5 e A6.

No primeiro exemplo é possível identificar dois momentos de participação do aluno A1. A fala da professora revela que o aluno participa de forma oral de uma atividade de

interpretação de histórias, ou seja, responde às perguntas feitas pela professora com conteúdo adequado ao tema trabalhado. Em um segundo momento, a professora relata que o aluno participa de uma atividade com instruções para sua realização, mesmo que ele não tenha apresentado o resultado esperado, como pode ser observado a seguir:

Contexto: entrevista com a professora P1 do aluno A1.

E: e quais atividades dentro ou fora da sala ele participa?

P1: ele participa de todas! Ele participa de todas as atividades, no brinquedo, na escrita, na... na atividade coletiva. Ele participa de todas, na leitura, depois que eu conto uma história e chamo assim a interpretação oral, né? Fazendo questionamentos assim relacionados à história, ele responde assim e é pertinente aquilo que ele responde, dentro do tema mesmo que foi tratado.

E: e tem alguma que ele não consegue participar? Você já percebeu?

P1: Oh, ele participa, isso não quer dizer que ele vai fazer tudo correto. Outro dia mesmo eu dei da casa, lembra? Ele, ele riscou todo o papel, você viu? A casa dele não tinha, ele não delimitou um espaço, aquele, respeitou aquele espaço que tinha ali para ser feito, ele riscou o papel todo. Né, então ele participa sim, mas isso não quer dizer que ele está fazendo... certo! Né, a atividade...

No exemplo abaixo, identifica-se outro momento de participação do aluno A1 na atividade em sala de aula. A situação demonstra que A1 manteve atenção e direcionamento do olhar durante a fala da professora, também responde de forma pertinente às perguntas que ela faz sobre o conteúdo, assim como os demais alunos:

Contexto: a professora de A1 estava falando sobre o tema da dengue na sala de aula.

A1 manteve direcionamento do olhar durante as atividades que a professora passou. A professora perguntou “o mosquito vive na água?”. Os alunos responderam a pergunta, inclusive A1 que disse “não”, “ele voa”. Posteriormente, a professora pegou dois mosquitos da dengue feitos de garrafa pet. Quando a professora pegou a surpresa no armário, A1 direcionou e manteve o olhar para a ela enquanto segurava os mosquitos da dengue. Ela fez uma pergunta em relação às diferenças entre o mosquito quando é macho e quando é fêmea. Alguns alunos levantaram de suas carteiras para responder a professora, A1 também levantou, se direcionou a ela falando algo que não consegui compreender.

A participação do aluno A3 foi vista tanto no relato da sua professora em entrevista quanto na observação em sala. A professora relata que o aluno segue sua instrução para realizar a atividade que foi proposta. Percebe-se que a professora também nota que A3 ficou satisfeito em participar e o elogia. No segundo exemplo, observa-se que a cuidadora auxilia o

aluno na atividade, mesmo não sendo o seu papel em mediar nas atividades pedagógicas. Logo, a professora solicita que A3 as fizesse sozinho. Entretanto, nota-se que a mediação durante as atividades poderia melhorar a participação do aluno, porém é necessário que seja um profissional especializado para este fim. Os exemplos a seguir descrevem tais situações:

Contexto: entrevista com a professora do aluno A3.

P: Aí tem até o cartaz das mães ali, está ali, que todo mundo pintou no coletivo, florezinhas, depois a gente montou um painel e eu os chamei para fazer o caule, a folhinha e a dele ele fez bonitinho também. Depois está lá, fez a folha com um risquinho assim, outro assim sabe. Aí eu elogiei, mostrei e aí ele fica muito feliz de participar.

Contexto: A professora distribuiu folhas aos alunos, a folha continha a atividade da aranha para que os alunos passassem à caneta hidrográfica em cima da linha pontilhada e depois pintassem com lápis de cor as aranhas.

A professora explicou a forma que deveriam fazer: “como deve ser usada a canetinha?”, os alunos ficaram olhando e A3 também. A cuidadora o auxiliou a fazer o traçado em cima do pontilhado, segurando primeiramente em sua mão. A professora pediu para que ela deixasse A3 fazer sozinho. Assim, a cuidadora foi auxiliando de forma verbal. Depois que A3 conseguiu fazer o traçado, a cuidadora o elogiou, ele ergueu a folha em direção a ela e disse “ô tia”, a professora olhou e disse “muito bem A3” [...] A3 começou a usar alguns lápis e pintou as aranhas que estavam na folha. Pegou algumas vezes o lápis de lição, a cuidadora disse para ele escrever seu nome na folha, ele começou a rabiscar no local em que deveria escrever o nome, sorriu.

O exemplo abaixo referente à participação do aluno A4 demonstra que ele permanece em sala de aula junto à sua turma. Inicialmente, a cuidadora lhe entrega um livro com sons, texturas e cores. O aluno mantém atenção no livro e ao ser ofertado a atividade proposta pela professora, ele afasta a folha. É evidente que ao se pensar especificamente na participação do aluno na atividade, pode-se perceber que naquele momento o material que ele manuseava era mais atrativo, consequentemente ao lhe entregar uma folha com outra tarefa o interesse não foi o mesmo, portanto, o aluno afastou a folha, podendo ser interpretado como comportamento de recusa. Embora o aluno estivesse em sala de aula, ele não participa da mesma atividade que os demais alunos realizaram.

Contexto: A professora havia distribuído folhas aos alunos para que fizessem uma atividade. A4 estava sentado em uma das últimas cadeiras da sala, sua cuidadora estava por perto.

A cuidadora lhe deu um livro dos animais, com teclas e o desenho de cada animal na parte lateral. Assim, a criança deveria apertar cada tecla de som

que correspondesse ao animal. A4 olhou fixamente para o livro e permaneceu olhando enquanto virava as páginas. A cada página, ele mexia no animal que tinha uma articulação a ser movimentada e ele apertava o botão ao lado que correspondia ao som do animal que estava vendo [...] À medida que A4 virava a página, a cuidadora perguntava qual era o botão e A4 acertava. A professora se aproximou de A4 e tentou lhe dar a mesma atividade que estava entregando para as demais crianças, mas A4 afastou a atividade que a professora lhe deu, se apresentando bem irritado.

O exemplo a seguir, evidencia a participação do aluno A5 na atividade em sala de aula. É possível perceber que o aluno manteve atenção à fala da professora, pois se levanta para pegar sua ficha no momento em que ela lhe chama pelo nome. O aluno também manuseia os blocos após solicitação da professora para que ele procurasse as letras do nome e ao sentir dificuldades em realizar a atividade, foi em direção à sua professora para lhe pedir auxílio.

Contexto: o aluno A5 estava sentado com mais três crianças de sua sala. A professora entregou as fichas para cada aluno contendo seus nomes e posteriormente entregou blocos de letras móveis para os alunos.

Cada ficha que a professora pegava, dizia em voz alta o nome do aluno. Enquanto entregava as fichas, A5 permaneceu olhando em sua direção. Até que a professora disse “ficha do A5”, ele se levantou, foi até à professora e pegou sua ficha [...] A5 estava manuseando os blocos de letras um do lado do outro. Em certo momento disse “a, b, c” olhando para os bloquinhos [...] A5 se levantou e foi até a professora, a cutucou e pediu ajuda de modo verbal, logo voltou para sua carteira, a professora estava auxiliando outro aluno. A5 se sentou e a professora solicitou que ele procurasse as letras de seu nome, A5 começou a organizar novamente os blocos um ao lado do outro.

Outro exemplo de participação foi observado por meio da fala da professora P4 que relata sobre a habilidade da aluna A6 durante a atividade de leitura de histórias, de modo que a aluna participa da atividade e ainda conta a história para seus colegas de sala:

Contexto: entrevista com a professora P4 sobre a aluna A6.

P: Outro exemplo é na hora das histórias, principalmente os clássicos infantis, ela sabe todos de cor e salteado. Então, ela prestava atenção na história, ela sentadinha e tudo, eu acabava de ler, ela pegava o livro porque ela já é uma criança alfabética e uma criança que lê. Agora ela está no infantil dois, mas ela já é assim, ela já escreve tudo sem você falar e lê. Então eu acabava de ler a história, ela sempre pegava o livro e ficava do meu lado, aí ela ia contando para os amigos a história.

5.1.2 Participação do aluno nas atividades dirigidas em ambientes externos à sala de aula

Os alunos que apresentaram ocorrência de participação nas atividades dirigidas realizadas em ambientes externos à sala de aula foram A4, A6 e A7.

O primeiro exemplo a seguir se refere à participação do aluno A4 em um momento de contação de história pela professora na biblioteca. Observa-se que em um primeiro momento, A4 segue em direção a livros que apresentavam componentes diferenciados, isto é, relevos e texturas.

No intuito de fazê-lo sentar, sua cuidadora pega um livro e solicita que A4 se sentasse para ganhar em troca o livro de seu interesse. Ao manusear o livro, percebe-se que o aluno mantém atenção, pois ele toca cada ilustração, vocaliza algo ao mesmo tempo e manuseia as páginas se atraindo pelos relevos. Mesmo assim, a participação de A4 na atividade não é observada, pois o aluno não manteve a atenção ao que foi proposto pela professora, assim como os demais alunos. Embora o aluno estivesse explorando o livro que condizia com o ambiente em que se encontrava, a atividade tinha como objetivo a participação dos alunos do momento de contação de história com direcionamento da professora, como pode ser observado:

Contexto: A professora levou os alunos para a biblioteca para ler história.

A4 foi em direção à prateleira e tocou no livro de animais o qual havia texturas e relevos, virou algumas páginas, mas logo fechou o livro e pegou o que estava ao lado, onde também havia relevos. A cuidadora pegou um livro para ele e pediu que ele se sentasse e ele se sentou. Os demais alunos já estavam sentados e a professora distribuiu almofadas para que eles se apoiassem. O livro que a cuidadora pegou era sobre os girinos e em cada página havia uma quantidade de girinos para serem contados pela criança. A4 ficou virando as páginas, olhando para cada uma. A última página era em relevo e A4 a abriu e a fechou, abriu novamente e a tocou. Voltou a ver as outras páginas e em uma delas, colocou o dedo indicador em cima dos girinos em relevo, um por um. Ao mesmo tempo em que colocava o indicador na ilustração dos girinos, falava algo bem baixinho. Em nenhum momento A4 olhou e manteve atenção nas histórias contadas pela professora.

Percebe-se a partir do exemplo referente ao aluno A4, que ele mantém interesse em um livro específico e o manipula durante todo o momento em que sua turma participava da história contada pela professora. Em relação à manipulação de objetos, na escala ATA o aluno apresentou itens referentes ao uso inapropriado de objetos, sendo descrito pelo instrumento

que a criança os utiliza de forma inapropriada e não funcional. Entretanto, observa-se pelo exemplo que mesmo o aluno não compartilhando do mesmo momento da história contada pela sua professora, ele explora o livro de seu interesse de modo funcional. Assim, mesmo que haja identificações pelo instrumento ATA que são indicativos auxiliares para saber sobre as características que a criança apresenta de forma mais específica, a questão da funcionalidade e as habilidades da criança são aspectos importantes e devem ser vistos dentro de um contexto.

O seguinte exemplo demonstra a participação da aluna A6. É possível observar que a aluna manteve atenção durante a história contada pela professora. Em um momento, ela realiza um comentário sobre algo que lhe acontecera no cotidiano e que estava relacionado ao contexto da história contada pela professora. A aluna também direciona seu olhar a outra criança que expõe um comentário relacionado ao tema da atividade.

Contexto: A professora levou os alunos ao quiosque para realizar leitura de um livro e para que posteriormente eles realizassem comentários referentes à história. A professora fez a leitura do livro “O joelho Juvenal” de Ziraldo. Todas as crianças comentaram durante a história.

A6 manteve olhar direcionado para a professora e para o livro, poucas vezes sorriu quando algo era engraçado. Em um momento, quando a professora falava de joelho machucado ou ralado, as crianças expuseram alguma experiência que havia ocorrido com elas. A6 olhou para seu joelho e falou “eu machuquei o joelho com a bola”. A professora lhe deu atenção e perguntou “é A6? Como você machucou?”. A6 respondeu “com a bola, machuquei aqui” (apontando para o joelho). Outro colega de sala também falou que havia machucado o joelho, A6 direcionou o olhar para ele.

Os seguintes exemplos trazem tanto pela fala da professora quanto pela observação da pesquisadora, momentos de participação da aluna A7 nas atividades. No primeiro exemplo, a professora relata sobre a participação da aluna em dois eventos importantes que ocorreram durante o ano na escola, sendo o dia das mães e a festa junina. Sobre a participação da aluna, é possível observar que ela necessitou de um auxílio durante a dança com a turma na apresentação do dia das mães. Porém, em relação à festa junina, percebe-se que a participação da aluna ocorreu somente nos ensaios devido à impossibilidade de sua mãe levá-la a escola no dia da apresentação.

Contexto: entrevista com professora referente à aluna A7.

E: tem mais alguma coisa que você lembra e queira complementar e eu não perguntei a você? Que você acha importante colocar.

P: No dia das mães, a mãe acabou tendo um compromisso, mas ela dançou com a turma. [...] Então assim, você vê que isso talvez tenha sido muito importante pra vida dela.

E: então ela participou?

P: sim, ela participou. Tudo bem que ela teve um auxílio e ela ficou ali do lado ou um amigo deu a mão. Ela ensaiou a festa junina, ela participou dos ensaios sem chorar, sem querer sair do ensaio, mas a mãe infelizmente não pôde trazê-la, mas ela ensaiou um mês e meio, todos os dias. Então assim, você vê como a inclusão foi importante na vida dela, né.

No segundo exemplo referente à participação de A7, a pesquisadora auxilia durante a atividade, visto que a professora estava ajudando os outros alunos. Percebe-se que para a realização da atividade foi necessário o auxílio de um adulto para direcionar as tarefas (pegar a tampinha, pegar um papel colorido e em seguida encapar a tampa com o papel). É possível observar também que em um momento sem auxílio nenhum, A7 pega as tampas que acabaram de ser encapadas e as coloca junto às prontas, assim como fazem as demais crianças que estavam próximas. Em outro momento, a pesquisadora não auxilia A7, assim, ela pega em sua mão e direciona novamente para os materiais. Esta ação em que a criança utiliza o adulto para direcioná-lo ao que tem interesse, sendo uma das características do TEA é também um item identificado na escala ATA referente à A7. A aluna pontuou itens relacionados à utilização das pessoas ao seu redor e embora presente tal comportamento, dentro do contexto observado é possível identificar que a aluna teve o desejo de realizar as tarefas novamente.

Contexto: A professora estava com os alunos no quiosque para realizar atividade de construção de um cartaz. Os alunos teriam que encapar tampinhas com papéis coloridos. A7 estava sentada à mesa com mais duas crianças. Aproximei-me, posicionei A7 para frente e coloquei suas duas mãos em cima da mesa. Direcionei suas mãos para pegar uma tampinha e um papel laminado. Direcionando suas duas mãozinhas, a auxiliei a encapá-las. Primeiramente, ela disse “não quero não quero”. Depois de certo tempo disse “ô tia, ô tia”.

Por vezes A7 passou o dedinho na tampa que havia textura diferente, olhou para os lados. Algumas vezes direcionou o olhar diretamente para o que estava pegando com suas mãos. Ao terminar de encapar as tampas, pegou e colocou junto às tampas que já estavam prontas. As crianças ao lado também estavam colocando as tampinhas já encapadas no mesmo lugar que A7 colocou. Parei em certo momento de ajudá-la na atividade, A7 pegou em minha mão e direcionou para os materiais, sem direcionar o olhar para sua ação. Novamente encapamos mais algumas tampinhas. A7 sorriu depois de encapá-las.

Nos exemplos apresentados, foram observados diferentes momentos de participação e envolvimento dos alunos com TEA durante as atividades dirigidas tanto em sala de aula quanto nos ambientes externos à sala de aula.

Pôde-se identificar que a organização e as características dos ambientes, o apoio que o professor oferece e as habilidades de cada aluno com TEA são aspectos que influenciam diretamente no desempenho e consequentemente na sua participação. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), menciona que há relação direta entre funcionalidade, as atividades e participação do indivíduo. Assim, as atividades e a participação são consideradas como elementos que vão quantificar os processos de funcionalidade e de incapacidades (OMS, 2003; MELLO; MANCINI, 2007).

Para Horn (2004), a organização dos espaços é significativa ao se planejar as atividades escolares e apresentam uma relação direta com o desempenho das crianças. Além disso, ao se utilizar dos espaços, o professor atua como estimulador das iniciativas dos alunos e influencia nas possibilidades de aprendizagens.

As diferentes participações dos alunos observadas nos exemplos e que estão ligadas às suas habilidades e particularidades são aspectos que apresentam correlação ao que Lampreia (2004) afirmou sobre a heterogeneidade no TEA. Segundo a autora, é possível encontrar crianças diferentes umas das outras, com habilidades diferentes e também dificuldades distintas, mesmo que tenham o mesmo diagnóstico.

Visto as diferentes participações, pode-se dizer que os alunos A1, A3, A5 e A6 apresentaram maior envolvimento nas atividades propostas pelas professoras dentro da sala de aula. E em ambiente externo, foi observado maior envolvimento nas atividades pelos alunos A6 e A7.

Para alguns alunos, percebe-se que a mediação de um profissional em determinadas situações poderia ser benéfica para a participação, como por exemplo, para o aluno A3 que teve o apoio de sua cuidadora durante a atividade, mesmo não sendo seu papel em auxiliar o aluno nas atividades pedagógicas. A mediação como favorecedora na participação do aluno com TEA e para desenvolver suas habilidades no contexto escolar foi ressaltada nos estudos realizados por Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) e por Farias, Maranhão e Cunha (2008). Ainda sobre a mediação, foi observado que o auxílio dado pela pesquisadora favoreceu a participação de A7 na atividade, visto que a aluna apresenta sérios prejuízos em áreas da comunicação, interação social e comportamento. Mesmo assim, foi possível observar que é possível estabelecer estratégias para sua participação, como por exemplo, a mediação.

Como visto nos exemplos de participação dos alunos A1, A3, A5 e A6, foi possível identificar que houve compartilhamento destes alunos de uma mesma situação dentro do contexto das atividades com outras pessoas. O aluno A1 respondeu às perguntas de sua professora sobre o tema abordado em conjunto aos colegas de sala. O aluno A3 ao ser auxiliado por sua cuidadora compartilhou sua atividade com ela e também tem a iniciativa de mostrá-la para sua professora. A5 ao perceber que estava com dificuldades em realizar a atividade, teve a iniciativa de solicitar auxílio da sua professora para conseguir dar continuidade ao que estava fazendo. A aluna A6 compartilhou em sala de aula com os demais alunos a história que havia lido e em outra situação comentou de forma espontânea sobre sua experiência que era correlativa ao tema abordado.

Em relação à atenção e compartilhamento de um assunto, para Bosa (2009) o déficit de atenção compartilhada é considerado um dos indicativos mais presentes ao se diagnosticar o autismo na criança, mas é também importante para o acompanhamento do desenvolvimento de habilidades sociais. A atenção compartilhada se refere à capacidade de se compartilhar a atenção com outras pessoas sobre eventos que fazem parte do cotidiano, realizar comentários pertinentes de forma espontânea, sendo, portanto, uma habilidade importante para a aprendizagem e para desenvolver competências sociais (MUNDY; NEWELL, 2007; BOSA, 2009).

Estudos sobre a atenção compartilhada em crianças com autismo mostraram que é possível identificar a presença desta habilidade em alguns casos (MENEZES; PERISSINOTO, 2008; ZANON, 2012).

Menezes e Perissinoto (2008), identificaram tal habilidade em algumas crianças em situações de brincadeira livre, semi-dirigidas e de imitação. Zanon (2012) identificou em crianças em idade pré-escolar situações em que apresentaram habilidades intencionais de respostas coerentes.

Sendo assim, torna-se necessário observar a criança durante sua participação nas diferentes atividades da escola, para que assim possam ser identificadas as habilidades que ela apresenta. Tal aspecto também irá contribuir no planejamento das atividades pelo professor e a forma como poderá conduzir as atividades com o objetivo de proporcionar a participação do aluno com TEA e para que ele possa aprender a partir de situações com as outras crianças.

Outro fator imprescindível e que deve ser considerado são as possibilidades de adequações das atividades de acordo com as necessidades do aluno, como no caso de A4, por exemplo. É possível notar que tanto em ambiente externo quanto em sala de aula, mesmo que

o aluno não tenha participado da mesma atividade que as demais crianças, percebe-se que ele apresentou interesse por livros específicos e os manuseou de forma funcional nos dois ambientes. Nesse sentido, saber sobre o modo que ocorre a participação do aluno é também observar outros componentes que estão atrelados, tais como comportamentos, aspectos sociais, habilidade de comunicação, seus interesses e as habilidades acadêmicas.

Tais fatores também foram evidenciados por Walter (2000) que apontou a necessidade em considerar os aspectos específicos da criança, tais como funcionalidade, as habilidades da comunicação, comportamentos apresentados para definir as estratégias que serão utilizadas na escola com o aluno, pensando, portanto na sua participação.

Abe (2010) também destacou que para identificar as dificuldades que prejudicam o desempenho do aluno nas atividades no contexto escolar é importante que seja realizada a descrição de como ocorre sua participação. A autora ainda reforçou que a participação do aluno na escola é um requisito essencial para o desenvolvimento de diferentes habilidades e para a aprendizagem.

5.2 Participação do aluno nas atividades lúdicas

O brincar é garantido pela legislação brasileira como um direito das crianças, assim como previsto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) que menciona o brincar como uma possibilidade para a criança se expressar de forma particular, para que possa construir o pensamento, interagir e se comunicar com outras crianças, sendo, portanto, imprescindível para o seu desenvolvimento.

Segundo o RCNEI, o brincar no contexto da Educação Infantil é o meio em que a criança explora diferentes experiências que favorecerão seu desenvolvimento e aprendizagem de diferentes habilidades (BRASIL, 1998).

Sabendo que o brincar permeia as atividades pedagógicas no contexto da Educação Infantil, é importante mencionar sobre os espaços da escola em que as atividades lúdicas ocorrem, pois há diferenças na organização e as possibilidades para que as crianças explorem também podem ser diversificadas. A partir disso, serão apresentados exemplos da participação dos alunos com TEA nas atividades lúdicas que ocorreram tanto em sala de aula quanto em ambientes externos à sala.

5.2.1 Participação nas atividades lúdicas em sala de aula

Os alunos que apresentaram ocorrência de participação nas atividades lúdicas em sala de aula foram A2, A3, A4, A5 e A6.

Os exemplos a seguir retratam a participação do aluno A2 segundo a entrevista realizada com a professora. É possível observar que a professora identifica quais atividades A2 participa e enfatiza os materiais que são mais atrativos para o aluno. No segundo exemplo, é possível observar que a participação do aluno é breve mesmo ao ter utilizado um material que de acordo com a professora ele gostava. Observa-se que logo o aluno apresenta comportamentos inadequados e não participa mais da atividade:

Contexto: entrevista com a professora do aluno A2.

E: e tem atividade dentro ou fora da sala que você percebia que ele participava mais do que outras?

P: então, na sala ele gostava muito de massinha, de massa de modelar, de pintura. Mesmo com canetinha hidrográfica, com tinta ele AMOU trabalhar com tinta. Acho que foi o que ele mais gostou foi trabalhar com tinta.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A2.

P: [...] Por exemplo, se ele está com tinta que é o que ele gosta, o que ele quer, dura cinco minutos não mais que isso, acabou o interesse que é muito rápido, ele joga, ele assim com a mão, esparrama tudo e já começa a gritar e sai correndo. Problema dele é que ele corre muito também né.

O seguinte exemplo refere-se à participação do aluno A3. A participação pode ser percebida pelo direcionamento do olhar para sua professora e pela realização dos gestos referentes à música a partir do modelo que a professora dava. A3 canta em conjunto aos demais alunos, direciona a atenção a sua professora, assim como pode ser percebido quando ela modifica os gestos relacionados à música e ele também os segue:

Contexto: A professora começou a cantar com os alunos a música da “Aranha”, e fazendo gestos com as mãos representando a aranha subindo na parede.

No começo da música, o aluno A3 ficou olhando, mas depois de pouco tempo começou a fazer os gestos da música com as duas mãos, sorriu enquanto fazia. Também tentou cantar junto, conseguindo falar algumas sílabas. Em um momento disse “anhanha” (aranha). Sorriu para os lados onde estavam alguns colegas e em direção à professora. Parou um tempo, pois a professora ia modificar a música “a dona aranha desceu pela

parede”. Depois de pouco tempo, A3 fez os gestos com as duas mãos, como se a aranha estivesse descendo pela parede.

No excerto seguinte, é possível identificar a participação do aluno A4 na atividade proposta. A4 manuseia a massinha e faz uso de outros utensílios distribuídos pela professora. Nesse caso, é possível observar que a exploração dos objetos e da massinha era livre, sendo assim, não houve a necessidade do aluno apresentar um produto final específico. Diante disto, é possível dizer que o aluno A4 atingiu o objetivo da atividade e se envolveu com ela, como pode ser visto a seguir:

Contexto: Os alunos estavam em sala de aula. A professora entregou massinha para cada criança, inclusive para A4 e posteriormente utensílios para brincar com a massinha. O aluno A4 estava segurando alguns bonequinhos de brinquedo.

A4 começou a colocar os bonequinhos na massinha e cobri-los com ela. A cuidadora tentou retirar a massinha que estava grudada nos bonecos. A professora lhe entregou algumas panelinhas e utensílios para que A4 brincasse junto com a massinha. A4 pegou uma panelinha de brinquedo e colocou a massinha dentro, apertou forte até que a massinha comesse a afundar na panelinha, A4 colocou uma tampinha de mentira na panela e apertou novamente. Retirou a massinha e a apertou, colocou na bochecha, retirou, olhou para a massinha, colocou de novo na bochecha e a olhou, depois a colocou na orelha algumas vezes.

No exemplo seguinte, é possível observar que o aluno A5 brinca com as peças de montar. Durante a brincadeira, o aluno A5 interage com outra criança e faz uso do brinquedo de forma imaginária. A5 participa da mesma atividade que o outro aluno e eles compartilham a mesma situação durante o brincar:

Contexto: A5 e um colega estavam próximos e sentados no chão da sala de aula. A professora havia distribuído peças de montar.

O colega disse “olha A5, é um brinquedo de molhar” – olhando para A5 e mostrando uma peça que tinha a forma de esguicho. A5 pegou o brinquedo e fez barulho com a boca, fingindo que esguichava água, depois entregou novamente o brinquedo ao colega e sorriu.

A exploração de um mesmo recurso ou objeto pode ocorrer de formas distintas por cada criança. No exemplo a seguir, a aluna A6 ao explorar a massa de modelar apresenta um produto final à sua professora, considerando que o produto final verbalizado pela aluna é algo concreto e que se relaciona à realidade. Nesse pensamento, para Brougère (1993) o brinquedo

pode ter a função de representação da realidade. Sendo assim, é possível dizer que ao brincar com a massa de modelar, a aluna se utiliza da imaginação para construir algo que por sua vez se remetia à sua vivência:

Contexto: A professora estava com os alunos em sala de aula. Ela distribuiu para cada criança um pedaço de massinha de modelar caseira que havia preparado em aula.

A6 pegou seu pedaço e começou a brincar de modelar. Ficou atenta na sua atividade. A professora estava verificando cada carteira para ver o que as crianças haviam feito. Ao chegar à carteira de A6, ela havia modelado uma menininha e disse à professora “é uma menininha”.

5.2.2 Participação nas atividades lúdicas em ambientes externos à sala de aula

No subtema referente à participação nas atividades lúdicas e que ocorreram em ambientes externos à sala de aula, todos os alunos apresentaram ocorrência de situações que envolveram o brincar livre. Assim, serão apresentados alguns excertos que correspondem a este subtema.

No exemplo abaixo, é possível observar a participação do aluno A1 em uma brincadeira de roda junto às demais crianças. O aluno apresenta a iniciativa de solicitar o chinelo à outra criança que estava ao lado, em seguida corre em volta da roda e senta-se novamente no mesmo lugar em que estava. Com isso, é possível dizer que o aluno já sabia das regras da brincadeira e que por este motivo pode tê-la vivenciado anteriormente. Posteriormente, A1 também fala para o aluno que havia reiniciado a brincadeira para que ele o escolhesse.

Contexto: a professora falou para os alunos que fizessem uma roda para brincar de “lenço que corra”.

A1 pediu o chinelo do colega que estava ao seu lado, para que começasse a brincadeira. O colega lhe entregou o chinelo e A1 saiu correndo em volta da roda, jogou o chinelo em um amigo e saiu correndo dando uma volta até sentar em seu lugar e não ser pego por outro colega. A professora pediu para os alunos parassem de brincar, pois a roda não estava correta. Pediu para todos darem as mãos e ficarem em pé para formar uma roda, e depois sentarem. Outro aluno deu início à brincadeira, A1 pediu para escolhê-lo “me escolhe!”.

Nos dois exemplos seguintes, a participação do aluno A2 é descrita pela observação da pesquisadora e pela entrevista com sua professora, respectivamente. O primeiro excerto refere

a participação do aluno em um momento no parque quando estavam os demais alunos de sua turma. O aluno chega ao parque acompanhado de sua cuidadora. Pelas ações do aluno enquanto permanece no parque é possível dizer que há sua participação na atividade de brincar que estava na programação de sua professora. Pelo fato da atividade ser livre, o brincar se deu pelo uso do ambiente e dos brinquedos que estavam dispostos. Pode-se mencionar que o aluno faz uso dos brinquedos, isto é, do balanço e do escorregador de modo funcional. A exploração da areia também se torna livre, pois é um recurso que permite diferentes possibilidades para brincar.

Contexto: a turma do aluno A2 estava no parque. Ele chegou ao local depois dos colegas e acompanhado por sua cuidadora.

A2 já estava descalço e andou pela areia, depois se sentou no balanço e balançou, também subiu no brinquedo e escorregou. A sua professora o balançou um pouco e ele permaneceu certo tempo sentado no balanço. Enterrou alguns objetos que estavam jogados na areia. Andou um pouco novamente pelo parque e saiu em direção a outro parque sozinho, sua cuidadora foi atrás para acompanhá-lo.

A partir da fala da professora de A2, é possível identificar que ela percebe algumas mudanças no modo de participação do aluno. Assim, ela refere que anteriormente o aluno permanecia sozinho no parque e que posteriormente ela percebeu uma aproximação de A2 dos outros alunos com a tentativa de realizar as mesmas ações que eles, mesmo não interagindo.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A2.

E: e como é o contato do A2 com os colegas da sala?

P: então, ele não se comunica né, mas ele já está sentando mais perto na hora do brinquedo. Se está no parque, antes ele ficava sempre sozinho, agora ele já senta perto de algum amiguinho, mesmo sem olhar para o amigo, mas ele senta pra brincar e tentar fazer o mesmo que o outro está fazendo. Percebi que já estava acontecendo isso.

Os dois exemplos a seguir demonstram a participação do aluno A3 tanto pela fala de sua professora quanto pela observação da pesquisadora. No primeiro exemplo, é possível identificar pelo relato da professora que o aluno apresenta um envolvimento na atividade de jogar bola. Ele participa de forma ativa da brincadeira e sinaliza para sua turma a sua chegada para também participar. No segundo exemplo, observa-se a participação do aluno em outra atividade que também se relaciona ao brincar. Ele utiliza os utensílios que a professora lhe entrega para explorar a areia e também manifesta sorriso enquanto brinca.

Contexto: Entrevista com a professora do aluno A3.

P: [...] Eu os levo para jogar futebol aqui, até ontem a gente fez um jogo ali e normalmente é pertinho do horário da saída, o horário que a cuidadora troca ele, ele fica excitadíssimo porque ele quer chegar logo lá para não perder nada. Então, ela acaba de trocá-lo e ele desce correndo ali no campo e já chega assim “ei ei” que ele chegou para jogar bola também. Ontem a gente estava fazendo o jogo, passando a bola em fileiras né, duas fileiras pra ver quem passava primeiro sem derrubar, nossa, ele ficou tão empolgado na hora que ele chegou, ele gritava junto com os outros quando eles venciam. Então assim, ele participa muito.

Contexto: Chegando à areia, a professora disse para A3 retirar a sandália e colocar no cantinho, ele a retirou sem ajuda e entrou no tanque de areia. A professora distribuiu as pazinhas e alguns potinhos. Pediu que todos se sentassem para que pegassem os brinquedos.

A3 sentou-se também, a professora passou por ele e lhe deu uma pazinha e alguns potes. A3 começou a brincar na terra e sorriu. Retirou areia de um lugar para outro usando a pazinha.

No exemplo abaixo, referente à participação do aluno A4, a fala da professora apresenta a participação do aluno como algo breve e com interesse reduzido pela atividade. Pela sua fala é possível notar que quando o aluno ia ao parque, não fazia uso dos brinquedos maiores, como por exemplo, escorregadores e balanço. Mas procurava outros objetos que atraíam mais seu interesse. No exemplo descrito pela pesquisadora, é possível também notar que o aluno permanece manuseando as flores ao invés de brincar em outros brinquedos ou utilizar o balde para pegar areia. Mesmo assim, percebe-se que mesmo o aluno tendo organizado as flores uma do lado da outra, sendo a organização de objetos algo característico do TEA, percebe-se a presença de um brincar e uma exploração de acordo com suas habilidades sensoriais. No instrumento ATA, o aluno apresentou pontuação no item referente a uma busca de ordem restrita, com tendência em ordenar objetos que impedem o desenvolvimento de uma atividade. Porém, ao se observar o modo como ocorre essa ordenação e o contexto em que ela ocorre, é possível conferir um brincar do aluno, onde ele coloca areia em seu pé, adiciona um objeto, sorri, cobre as flores com areia e sorri novamente.

Contexto: entrevista com a professora referente ao aluno A4.

E: tem alguma atividade dentro da sala ou fora que você acha que ele fica mais tempo com a turma? Que ele gosta mais?

P: de bola.

E: é o que ele gosta mais?

P: quando tem bola na quadra ele, ele pega e brinca. É rápido também. O interesse é rápido, ele brinca um pouco e já perde o interesse e já vai procurar o brinquedinho dele, não fica muito. Aí, no parque, por exemplo, é um lugar que eles gostam de ficar, que é grande. Ele fica brincando, só que ele não vai ao balanço, não vai ao escorregador. É com os brinquedinhos dele. No cantinho dele. Não brinca de balde.

Contexto: A turma do aluno A4 foi levada ao parque de areia. A4 estava descalço já, a cuidadora me informou que ele sempre fica descalço, tira os sapatos e as meias, pois não gosta. A4 pegou uma flor que estava no chão, que era de uma árvore que tem na escola. Levou a flor até o parque, e seguiu segurando a mão da cuidadora que permaneceu com ele enquanto ele pegava mais flores.

Enquanto ficou no parque, A4 juntou outras flores, algumas mais secas já em cima de um toco de árvore. A4 enterrou seu pé na areia e ficou um tempo fazendo isso, depois colocou nessa areia que colocava sobre o pé uma pena que havia achado no parque. Retirou seu pé debaixo da areia, olhando para ele fixamente e sorrindo. Voltou para o toco de árvore e começou a organizar as flores uma do lado da outra em cima do toco. Colocou um pouco de terra em cima dessas flores e sorriu.

Nos dois exemplos seguintes referentes ao aluno A5, é possível identificar que o aluno brinca com os objetos de forma simbólica, isto é, utiliza de sua imaginação a atribui ao objeto um significado real, a partir de uma experiência vivida. De acordo com Wajskop (1995) as crianças podem vivenciar uma situação imaginária na qual brincam e se comunicam assim como podem também atribuir significados aos objetos. Segundo a autora, ao brincar, a criança desenvolve níveis mais complexos de pensamento devido às possibilidades de interação que vivencia em conjunto às outras crianças. Assim, é possível observar que o aluno A5 compartilha a brincadeira com outro aluno e os dois estabelecem uma interação, como pode ser visto no exemplo abaixo:

Contexto: A5 estava brincando com peças de madeira com seu colega de sala na sala de brinquedos.

O colega de A5 estava colocando uma peça em cima da outra, A5 disse “pizza!” e começou a colocar mais peças em cima de uma única peça redonda e maior. Os dois colocaram uma peça sobre a outra para brincar. O colega disse “vamos fazer pizza!”, e os dois continuaram a colocar as peças uma sobre as outras e a retirá-las.

Contexto: A professora estava na salinha de brinquedos com os alunos, enquanto eles brincavam com legos e blocos de madeira.

A5 pegou uma peça retangular e de cor verde, se levantou e colocou a peça na orelha, disse “alô, ah?”. Saiu andando pela sala e foi até para perto da porta, continuou com a peça na orelha fazendo expressões, disse “tá bom,

tchau”. Seu amigo R pegou uma peça, a colocou na orelha e disse “alô!”. A5 pegou novamente a peça e disse “alô”.

No exemplo seguinte, é possível observar que a aluna A6 brinca na areia junto às demais crianças de sua turma. Além disso, ela utiliza alguns utensílios para poder brincar na areia e também pega água sem auxílio de um adulto. É possível observar que a aluna atribui um significado simbólico à areia, tal momento também condiz com Wajskop (1995) sobre a criança atribuir outro significado ao objeto, utilizar da sua imaginação ao brincar e interagir a partir dele, como pode ser observado:

Contexto: a turma da aluna A6 estava brincando na areia. Ela havia acabado de sair do banheiro com sua cuidadora.

A cuidadora viu que a turma de A6 já estava na areia, e falou para ela escolher um balde para brincar. A6 disse “um balde?”, e foi pegar um baldinho.

Quando chegou à areia, segurou seu balde e voltou para pegar água sozinha. Queria água para brincar na areia. Chegando novamente à areia com o baldinho com um pouco de água, sentou-se próxima a três meninas de sua sala. Encheu seu balde de areia, usou os potes que estavam também no local para as crianças brincarem [...] A6 disse à mim “Bianca, fiz chocolate” e me mostrou o baldinho com o barro dentro. Falei “muito bem, vou experimentar”, fingi que comi e ela sorriu, mas não manteve olhar para mim.

Por fim, em relação aluna A7, pelo relato da professora, observa-se que sua participação se dá pela utilização dos brinquedos do parque apenas. Em um momento de brincadeira em grupo, observa-se que a aluna não compartilha a bola, ou seja, a retém. Desta forma, é possível dizer que A7 compartilha do mesmo ambiente com os demais alunos e participa de modo que utiliza os brinquedos do parque. Porém, não compartilha de uma situação com outros alunos, assim como observado na brincadeira de passar a bola:

Contexto: entrevista com a professora P3 da aluna A7.

P: acho que assim, o que ela participava mais e precisava de menos auxílio é fora da sala. Ela não precisava de auxílio pra brincar nos brinquedos. Ela observava, no começo ela, tem o roda e ela observava, ela só observava as crianças, ela ficava parada observando. Aí depois de uma semana ela começou a rodar, só que ela não tinha coragem de sentar. Então o que ela fazia, eles sentavam e ela rodava.

[...] algumas atividades a gente também leva ela a fazer, mas eu constatei, até está no meu semanário, a gente fez uma gincana, vamos dizer de alguns exercícios físicos, de brincar, de entrar no túnel. Ela foi muito receptiva, adorou, assim, entrou sem fazer, sabe, alarde, parece que já é um treino,

não sei. Mas entrou sozinha, saiu do outro lado, todo mundo aplaudiu, né, não foi só ela, estavam indo outras crianças, né, nada assim só pra ela, né. Ah, da bola, de passar a bola, ela ainda retém a bola pra ela, aí é até uma hora que a gente fala pra ela, faz esse gesto com ela de passar a bola para o amigo, né, que a brincadeira consiste disso.

Os exemplos demonstraram diferentes participações dos alunos em atividades lúdicas tanto em sala de aula quanto em ambientes externos à sala. As participações em atividades que envolveram o brincar também se diferenciaram de acordo com as habilidades de cada aluno e pela influência do ambiente.

Nesse sentido, de um modo geral, pode-se dizer que as participações apresentaram características simbólicas ou de faz-de-conta; exploratórias por meio das habilidades sensoriais e motoras dos alunos; situações de compartilhamento de jogo, brincadeira e música.

Chiote (2013) mencionou que diante das particularidades relacionadas à comunicação e interação da criança com autismo, é comum pensar que a capacidade de simbolização durante o brincar é restrita.

Quanto à simbolização, segundo Wajskop (1995), a criança pode utilizar um objeto a partir de uma situação imaginária e atribuir-lhe outro significado que difere das características do objeto em si. Nos exemplos apresentados, foi possível observar a presença da simbolização por dois alunos durante o brincar, como no caso de A5 e A6, ambos em sala de aula e nos ambientes externos à sala.

Tamanaha et al. (2006) ao realizarem um estudo sobre a atividade lúdica no autismo identificaram que o brincar das crianças apresentaram em sua maioria característica sensório-motora e de ordenação ou agrupamento dos objetos. Os autores ainda constataram que dificilmente as crianças apresentaram habilidades de compartilhamento mesmo pela mediação do adulto. Ao contrário do estudo dos autores mencionados, foi possível identificar pelos exemplos situações de compartilhamento em jogo ou em situações de música, como nos casos dos alunos A1 e A3, por exemplo.

Quanto à exploração dos brinquedos de acordo com as habilidades sensoriais e motoras dos alunos, foi identificado nos exemplos referentes aos alunos A2, A4, A7.

Chiote (2013) apontou que as características apresentadas pela criança ao manipular objetos ou brinquedos são em na maioria relacionadas com comportamentos inadequados e sem significado. Nesse mesmo pensamento, de acordo com Martins (2009) a literatura se prende a uma definição de um brincar ausente da criança com autismo, ou quando presente há características consideradas bizarras e que estão relacionadas com as estereotípias.

Diferentemente do que disseram os autores mencionados, os exemplos referentes aos alunos A2, A4 e A7 demonstram um brincar condizente com uma exploração funcional dos objetos ou brinquedos de acordo com suas propriedades. Porém, torna-se relevante assinalar que para evitar que a criança com TEA fique imersa em repetições contínuas que por sua vez acabam restringindo cada vez mais seu contato com o mundo e, portanto que aprenda habilidades funcionais, o professor deve ter em mente que esse aluno necessita de uma experiência do brincar de forma mais estruturada e dirigida. Deste modo, a sua mediação é essencial para que o aluno com TEA participe de experiências agradáveis e gradualmente possa ser capaz de ter a iniciativa em procurar por novas vivências (MELLO, 2004).

Em relação à diferença de participação nos ambientes, foi possível identificar que para o aluno A1 o ambiente apresentava maior influência para sua participação. Assim, o aluno permanecia mais tempo nos ambientes externos e pouco tempo em sala de aula, mesmo que houvesse interesse por algum material oferecido pela professora. Nesse sentido, sua participação foi vista por mais tempo no parque e isto pode indicar que o espaço externo dá possibilidades ao aluno de se locomover mais livremente e explorá-lo de acordo com seu interesse. A sala por sua vez apresenta determinada organização em que as possibilidades de exploração são mais direcionadas pelo professor e isso implica diretamente no interesse do aluno em se manter naquele ambiente e em realizar a atividade oferecida.

Outro aspecto a ser ressaltado é que embora o instrumento ATA apresente de forma detalhada os déficits apresentados pela criança com TEA, é necessário acompanhar como ocorre de fato sua participação nas atividades e principalmente direcionar o olhar às suas capacidades. Os momentos de participação do aluno podem guiar e auxiliar a elaboração de estratégias que poderão contribuir na participação nas atividades lúdicas, considerando a importância que elas têm para a aprendizagem e para a interação social da criança.

5.3 Participação do aluno nas atividades adaptadas em sala de aula

Este subtema apresenta as atividades adaptadas que foram identificadas somente nas atividades que ocorreram em sala de aula. Conforme já explanado, consideraram-se como atividades adaptadas àquelas que foram oferecidas especificamente para o aluno com TEA.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a definição de adaptações curriculares se dá como estratégias estabelecidas pelo docente que buscam a adequação de conteúdos escolares às particularidades dos alunos que por sua vez interferem

na sua aprendizagem, considerando que há uma diversidade de alunos que apresentam diferentes necessidades.

Os alunos que apresentaram ocorrência de participação em atividades adaptadas foram A2, A4, A6 e A7.

No primeiro exemplo, referente à participação do aluno A2 identifica-se pela entrevista com sua professora que para o aluno acompanhar as atividades de escrita, ela preparava um material diferenciado para A2. Esse material consistia em tinta e um caderno maior, pois segundo ela, o aluno não tinha interesse em realizar a escrita, portanto, não poderia lhe oferecer um lápis de lição. A professora tinha como objetivo a participação do aluno na rotina de sua sala de aula.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A2.

[...] P: ah, porque como era uma de infantil dois, então, muitas vezes eu estava dando atividade de escrita mesmo e aí não tinha interesse nenhum. Mas como sempre pra ele eu preparava, quando ele entrava na sala pra (...) a gente conseguia trazer ele pra sala, eu já deixava certinho a tinta, um caderno maior pra ele. Então, sempre a hora que ele entrava, eu nunca que ia dar lápis de lição pra ele acompanhar os outros. Então a gente já deixava o material dele pronto para ele fazer o que ele gostava, até ele acostumar com a sala, com a rotina da sala.

No segundo exemplo abaixo, observa-se a intervenção da professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em que ela havia preparado uma prancha com fichas destacáveis para A4.

Contexto: A professora levou os alunos para a sala de aula. A4 foi sentou-se em uma das últimas carteiras. A cuidadora sentou-se a seu lado. A professora do AEE também entrou na sala para observar A4 e outra aluna.

A professora do AEE tentou lhe entregar uma prancha com o nome de A4 destacável por Velcro. Tentou lhe oferecer e mostrar, A4 não olhou para a prancha, colocou a mão na frente e empurrou a prancha.

No exemplo a seguir, observa-se pelo relato da professora que a participação da aluna A6 na atividade de história ocorria anteriormente por meio das figuras do livro. Assim, por um período, a aluna contava as histórias utilizando figuras ilustradas que faziam parte da história do livro, posteriormente, contava as histórias para os outros alunos por meio da fala, como pode ser observado:

Contexto: entrevista com a professora P4 sobre a aluna A6.

E: você poderia me dar algum exemplo de participação dela, alguma atividade que você que ela participava mais assim?

E: [...] Então eu acabava de ler a história, ela sempre pegava o livro e ficava do meu lado, aí ela ia contando para os amigos a história. No começo do ano ela falava por meio das figuras, por conta do Espaço (Instituição que atende crianças com TEA) que ela conhece tudo, ela ia passando as figuras, mas aí depois, ao final do ano ela conseguia ler e ela lia para os amigos.

O último exemplo demonstra a tentativa da professora em utilizar Comunicação Alternativa com a aluna A7. Segundo a professora, mesmo com a tentativa de introduzir as imagens e fotografias, para ela a aluna nunca demonstrou ter observado as fotos e também interesse em manuseá-las.

Contexto: entrevista com a professora P3 sobre a aluna A7.

P: [...] É, eu usava com ela algumas placas de Comunicação Alternativa. Aí assim, em vez de usar a figura ou desenho, nós usávamos fotos, mas assim, ela não... durante o ano que a gente fez esse trabalho, começamos mais ou menos em maio, ela nunca assim, demonstrou observar as fotos, nunca demonstrou nem ao menos ter assim, passado o olho rapidamente pelas fotos. É, então assim, a gente não sabe, ela nunca se interessou também por pegar...

E: as figuras, as fotos...

P: isso, não, não.

E: sim, então você já tinha contato [P: já, já, sim.] e tentou usar com ela e não deu certo.

P: não, não. Eu comecei com as figuras, aí depois é... uma outra profissional me sugeriu as fotos, falou “ah talvez assim, como ela é muito pequena, talvez as figuras sejam muito complexas, então vamos tentar as fotos”. Mas é, assim, a gente não sabe até que ponto ela absorveu isso. Pode ser assim que ela tenha compreendido, mas até agora não demonstrou.

Os exemplos apresentados demonstraram que alguns professores buscaram utilizar adaptações pensando na participação do aluno na rotina da escola. Estas adaptações consistiram de forma geral em oferecer materiais de interesse do aluno para favorecer sua participação na rotina de atividades, uso da Comunicação Alternativa e recurso confeccionado pela professora do AEE.

Algumas pesquisas demonstraram que há muitas dúvidas quanto às práticas pedagógicas para atender o aluno com TEA na escola e para que ele possa aprender, além disso, essas dificuldades foram em sua maioria atreladas principalmente aos prejuízos de

comunicação e pela presença de comportamentos inadequados relacionados ao transtorno (FELICIO, 2007; NUNES; LEMOS, 2009; PEDROSA, 2010; SAMPAIO; MIURA, 2015).

Estudos que abordaram o uso da Comunicação Alternativa com crianças com autismo demonstraram sucesso na utilização dos sistemas e recursos, assim como de Walter (2000) que constatou resultados significativos com o uso do PECS em sua forma adaptada para a comunicação das crianças com TEA e para a sua interação por meio da troca das figuras em um contexto funcional natural.

Desta forma, no exemplo da aluna A6, o uso de figuras que se remetiam à história contada foi essencial para sua participação ativa nas atividades durante um período na escola, por meio delas a aluna foi capaz de contar as histórias para seus colegas de sala e poder se comunicar com eles.

Em relação à aluna A7, observa-se que houve dificuldades por parte da professora em introduzir a Comunicação Alternativa para que a aluna a utilizasse, mesmo tendo contato com recursos em outras situações de acordo com seu relato. Visto tal fator, torna-se importante salientar sobre a necessidade de capacitação dos professores para uso da Comunicação Alternativa com alunos com TEA, assim como afirmaram Giardinetto, Deliberato e Aiello (2012) e Nunes e Santos (2015). Togashi e Walter (2016) também ressaltaram a importância da formação continuada dos professores para aprimorar seus conhecimentos e aprender sobre práticas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, porém reiteraram que o interesse do professor é fator primordial para a construção de novas práticas.

5.4 Participação do aluno nas atividades cotidianas

Este subtema refere-se à participação do aluno com TEA nas atividades que fazem parte da rotina da Educação Infantil, assim como já mencionado anteriormente. Tais atividades ocorreram essencialmente em ambientes externos à sala de aula.

A rotina na Educação Infantil envolve uma organização do tempo para as diferentes atividades que são realizadas pelas crianças, tal fator é um elemento importante para a participação do aluno e para a sua autonomia. A organização da rotina favorece a percepção das crianças sobre o tempo e sobre os espaços que utilizam na escola e isto implica na orientação das ações dos alunos e dos professores (BRASIL, 1998).

Desta forma, considerou-se nesse estudo que a rotina nas escolas se consistia desde a entrada dos alunos até sua saída. No tempo de permanência dos alunos, além das atividades de caráter pedagógico, observou-se que algumas atividades eram realizadas de forma rotineira e

não menos importante para a criança, assim como descrito pelo RCNEI (BRASIL, 1998). As atividades que foram consideradas de rotina foram as de cuidados com o corpo (escovação de dentes, ir ao banheiro, lavagem das mãos), alimentação, momento de entrada dos alunos e momento de saída dos alunos.

Assim, serão apresentados a seguir exemplos de participações dos alunos nas diferentes atividades de rotina escolar.

O primeiro e segundo exemplos apresentam momentos de participação do aluno A1 em atividades de escovação de dentes e do momento de entrada, respectivamente. Observa-se no primeiro exemplo a independência do aluno em realizar a atividade sem auxílio. É válido assinalar que este aluno não era acompanhado por cuidador na escola, devido a sua independência nas atividades e na locomoção. No segundo exemplo, é possível identificar a participação do aluno no momento de entrada das turmas, A1 canta em conjunto aos demais alunos, demonstrando acompanhar as músicas.

Contexto: os alunos estavam no pátio brincando em um circuito montado pela professora. Ao mesmo tempo em que os alunos brincavam, a professora chamava alguns para escovar os dentes.

A professora perguntou aos alunos quem ainda não tinha escovado os dentes. A estagiária falou “o A1”. Porém, A1 não disse nada, continuou mantendo atenção na atividade. A estagiária o chamou para escovar os dentes, lhe entregou sua escova e passou um pouco de pasta nela. A1 foi em direção às torneiras do bebedouro sem auxílio. Abriu a torneira, molhou as mãos e molhou um pouco a escova de dente. A1 colocou a escova na boca rapidamente, pegou a caneca que estava no bebedouro, a encheu de água e enxaguou a boca e entregou a escova à estagiária.

Contexto: as crianças estavam no pátio, pois era horário de entrada.

Todos estavam rezando, A1 ficou olhando para os lados e falou alguns trechos da oração. Depois começaram a cantar algumas músicas, A1 cantou um pouco mais as músicas, porém em alguns trechos não acompanhou. Ficou olhando os amigos e quando batiam palmas ele também o fazia.

No terceiro exemplo, observa-se a dificuldade encontrada no momento de ir embora por parte do aluno A2. Observa-se que ele não sai no mesmo horário que as demais crianças e ao ser avisado que seu pai havia chegado, sai correndo, sendo necessário auxílio para que o aluno chegasse até seu pai.

Contexto: a turma do aluno A2 estava no parque brincando, A2 estava no local, sentado no balanço. Seu pai chegou à escola por volta das 11h00min para buscá-lo, antes da saída da maioria dos alunos.

A professora disse “A2, seu pai chegou”. A professora e a cuidadora tentou levá-lo para o pai, mas A2 ficou agitado. Ele saiu correndo pelos pátios e pelo refeitório. Outra cuidadora auxiliou, conseguindo pegar A2 e levá-lo até seu pai, a cuidadora foi levando sua bolsa. A2 estava irritado, e ficou aparentemente mais calmo ao ver seu pai.

Nos dois exemplos abaixo é possível identificar a participação do aluno A3 em situações de rotina tanto pela observação da pesquisadora quanto pela entrevista de sua professora. No primeiro exemplo, o aluno participa do lanche junto aos demais alunos, nota-se a percepção do aluno do momento do lanche pelo bater de palmas no ritmo da música que crianças costumam cantar em refeitórios. O aluno aceita o lanche ao ser oferecido pelo funcionário e não necessita do auxílio de sua cuidadora durante a atividade. No segundo exemplo, a professora também ressalta a independência do aluno durante a rotina, identificando sua participação junto aos demais alunos nos horários programados.

Contexto: horário de lanche, os alunos seguiram para o refeitório. A3 sentou-se à mesa do refeitório ao lado de seus colegas de sala.

Ele começou a bater na mesa com as duas mãos no ritmo da música do “meu lanchinho”, mas os outros alunos não estavam cantando a mesma música. Conforme batia na mesa também falava “pá, pá, pápápá”. O funcionário lhe ofereceu mingau, A3 olhou para o prato e balançou a cabeça para cima e para baixo (dizendo sim), comeu sozinho, sem ajuda da cuidadora, que apenas o observava de longe.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A3.

P: e fora isso, ele é tranquilo, ele chega, ele vem de perua pra cá, a cuidadora me entrega ele, depois na hora de pegar ele também já está esperando e conhece as meninas, ele vai junto com a turma. A hora que ela passa pegando, ele vem e dá tchau. Ele vem e se aproxima de mim, eu beijo ele, ele vai embora, pega a mochilinha, põe o bilhete. Tudo o que os outros fazem, ele faz. Ele procura fazer o que os outros fazem. Sempre assim, imitando o que os outros fazem, ele tenta. Ele tenta bastante.

O seguinte exemplo referente ao aluno A4 demonstra um momento de participação no lanche. Observa-se que aluno foi acompanhado durante todo o tempo por sua cuidadora. A cuidadora o senta na cadeira, decide se ele deveria beber o leite e o alimento para o aluno comer. Ela também se utiliza de um objeto de interesse do aluno para regular sua agitação e para que ele permanecesse sentado no lanche.

Contexto: era horário do lanche, o aluno A4 foi levado pela cuidadora ao refeitório.

A4 foi sentado pela cuidadora, pois estava agitado. A cuidadora não quis o leite para lhe dar, pois disse que A4 toma bem pouquinho, depois afasta a caneca e a joga em cima da mesa. Ela lhe entregou bolachas salgadas e A4 começou a comer. Após comer as bolachas, A4 começou a se levantar da cadeira, a cuidadora tentou colocá-lo de volta, mas A4 resistiu. Assim a cuidadora ao mostrar que retiraria um brinquedo da sacola, falando que só daria se ele se sentasse, A4 pegou os brinquedos e logo se sentou.

No exemplo abaixo, observa-se que o aluno A5 segue ao refeitório junto às demais crianças. No momento descrito, nota-se que ele segue instruções dadas por sua professora e também brinca com outro aluno. É importante mencionar que este aluno não era acompanhado por cuidador, devido à escola ter identificado sua independência durante a rotina e principalmente nas atividades de autocuidado.

Contexto: A professora pediu aos alunos que eles formassem uma fila para irem ao lanche. Os alunos se levantaram agitados e se dirigiram para a porta para formar as filas. A5 também foi e tentou ficar próximo à professora.

Chegando ao refeitório, a professora pediu para os alunos se sentarem, A5 se sentou e ficou aguardando assim como os outros alunos. Ao esperar para entrar no refeitório, brincou com seu colega que estava sentado ao seu lado. Ela disse para todos se sentarem à mesa do meio. Os alunos seguiram em direção à mesa e um tanto agitados se sentaram, inclusive A5.

No exemplo referente à aluna A6, é possível observar que ela participa do horário de “lanchinho” dos alunos, sendo este um momento após o lanche no refeitório e que as crianças comem alguma fruta ou biscoito, por exemplo. A aluna lava suas mãos independentemente e espera junto aos demais alunos a professora para que lhe entregasse uma fruta. Nesse momento, não é observado o auxílio da cuidadora para A6.

Contexto: os alunos estavam saindo do parque, a professora pediu que todos lavassem as mãos para fazerem um lanchinho.

A6 foi até às torneiras e lavou sua mão e foi quase a última a terminar. Todos se sentaram no pátio, pois iam comer uma maçã que a professora ia distribuir. A6 sentou-se ao lado dos colegas e esperou a professora chegar com a maçã. Ela entregou uma para cada. A6 pegou a maçã e começou a comer.

Os seguintes exemplos compreendem a participação da aluna A7 em três situações: lanche, momento de entrada dos alunos e momento de saída da escola. Nos três exemplos,

observa-se a presença constante da cuidadora. A cuidadora direciona o sentar da aluna A7 na cadeira do refeitório. Para comer, a funcionária da escola apenas lhe entrega as bolachas, não pergunta também se a aluna queria ou não. Para alimentar-se, a aluna não necessita de auxílio, apenas para chegar ao local, assim permanece acompanhada pela cuidadora. Pelo comportamento da aluna em olhar as canecas, pode-se inferir que talvez estivesse querendo beber mais leite. Nos demais exemplos de A7, observa-se a presença de estereotípias durante os momentos de entrada e saída. Além disso, a aluna vai embora antes dos seus colegas de sala. A7 permanece também acompanhada por sua cuidadora durante todo o tempo das situações descritas.

Contexto: horário de lanche dos alunos. A cuidadora de A7 segurava sua mão e direcionou seu sentar. A7 sentou-se próxima a outros alunos de sua sala.

A merendeira entregou bolachas, A7 pegou sem direcionar o olhar e comeu as bolachas pelos cantinhos, trocou de bolacha e começou a comer pelos cantinhos. Bebeu leite, a merendeira entregou mais bolacha doce e A7 pegou, sem olhar para a merendeira. Olhou para a caneca que estava em cima da mesa, a pegou e olhou dentro. Não havia mais leite na caneca. A7 olhou em direção à cozinha. Uma funcionária do refeitório passou pela mesa de A7 segurando algumas canecas que estavam com leite. A7 manteve olhar em direção às canecas.

Contexto: os alunos estavam no pátio para cantarem as canções que antecedem as atividades do dia. A7 chegou à escola mais tarde que outras crianças e logo foi acompanhada pela cuidadora que estava segurando sua mão.

A cuidadora a levou para perto dos alunos de sua sala. Foi colocada na fila perto das outras meninas de sua sala (ao todo havia quatro meninas). Os colegas de sua sala não a cumprimentaram. Ela não olhou diretamente para as crianças e ficou com as duas mãos juntas posicionadas ao meio do corpo, como se estivesse apertando a palma da mão uma na outra durante as canções.

Contexto: os alunos da sala de A7 estavam realizando atividade em sala de aula. A cuidadora foi buscá-la na sala de aula, pois teria que trocá-la antes de ir embora. O transporte de A7 a busca mais cedo, ou seja, antes do horário em que a maioria dos alunos ia embora.

Ao esperar sua perua chegar, A7 ficou em frente ao portão, apertava suas duas mãos uma na outra e ao fazer este movimento, também fechava os olhos e os apertava, andava para os lados e não direcionava ou fixava olhar para algo. Também cantarolou ao esperar para ir embora. Em um momento, A7 se aproximou de sua bolsa que estava em cima do banco. Ela a pegou e entregou para a cuidadora, que por sua vez, colocou a bolsa nas costas de A7. Em seguida, a perua havia chegado e a aluna entrou nela.

A partir dos exemplos referentes às participações dos alunos nas atividades identificadas como de rotina escolar, foi possível observar que alguns alunos eram acompanhados constantemente por cuidadoras, outros já apresentavam maior independência e autonomia. Tal fator reforça a necessidade de também ouvir o cuidador sobre informações dos alunos com TEA, já que eles permanecem muito tempo próximo a eles.

Ao se tratar da permanência do aluno com TEA na escola, a lei nº 12.764 ressalta sobre o direito do aluno em ter um acompanhante especializado (BRASIL, 2012). O papel desse acompanhante é definido a partir da necessidade do aluno que podem estar relacionadas à acessibilidade e locomoção, à comunicação e aos cuidados pessoais (alimentação, higiene). É importante ressaltar que este acompanhante não substitui o professor do atendimento educacional especializado, entretanto, deve estar em contato com todas as atividades realizadas pelo aluno tanto em sala de aula comum quanto na sala de recursos multifuncionais. Porém, nas situações observadas, as cuidadoras apresentavam função somente de cuidados das necessidades básicas dos alunos e da integridade física deles.

Desta forma, as ações das cuidadoras se relacionaram mais aos cuidados pessoais dos alunos, como visto nos exemplos dos alunos A2, A4 e A7, em que elas se atentavam para que o aluno se alimentasse ou para não se machucar ao sair correndo pela escola.

Em relação aos demais alunos, ou seja, A1, A3, A5 e A6 percebe-se a partir dos exemplos descritos, que não necessitaram do apoio do cuidador para permanecerem nas atividades de rotina e para realizá-las. Embora alguns deles necessitassem de serem acompanhados pela cuidadora em outras situações, como no caso de A3 e A6.

Diante destes aspectos, é possível identificar pela descrição dos excertos que nenhum dos alunos tinha o acompanhante especializado assim como preconiza a lei supracitada, mas sim de um cuidador para cuidados pessoais dos alunos.

Outro aspecto a ser ressaltado é o quanto o conhecimento da rotina pelos alunos com TEA é importante para que eles tenham maior percepção das sequências de atividades que serão realizadas na escola. Nesse sentido, o RCNEI aborda sobre a importância do desenvolvimento da autonomia e independência do aluno na escola. Para tanto, a percepção do ambiente e a antecipação dos acontecimentos assim como toda a sequência da rotina proporciona mais segurança às crianças a participar com mais independência e estimular sua autonomia (BRASIL, 1998).

Estas recomendações podem ser relacionadas com programas de apoio que são utilizados com crianças com TEA, os quais objetivam a antecipação das atividades para que

elas possam ter mais segurança nos ambientes e para promover sua participação e comunicação nas atividades, tais como o TEACCH (LORD; SCHOPLER, 1994) e o PECS-Adaptado (WALTER, 2000).

O método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) baseado em princípios comportamentais valoriza a descrição dos comportamentos de crianças com autismo em diferentes situações e na exposição a vários estímulos para que seja efetuado um planejamento (LORD; SCHOPLER, 1994).

O programa tem algumas características, tais como organizar os espaços físicos que favoreçam as ações e atitudes da criança, programar a rotina de acordo com a idade, sendo que tal programação pode ser visualizada tanto por objetos concretos quanto por cartões com fotos ou desenhos das atividades de rotina ou até mesmo por forma escrita; sistemas de atividades organizadas em etapas com início, meio e fim; dar apoio visual com a utilização de fotos ou imagens, pictogramas, desenhos para facilitar a compreensão de solicitações e instruções que são feitas no cotidiano e finalmente (CORSELLO, 2005; LEON; OSÓRIO, 2011).

O PECS-Adaptado, como já mencionado neste estudo, favorece a comunicação verbal e não verbal de crianças com TEA e lhe dá possibilidades de pedir o que quer por meio da troca de figuras (WALTER, 2000).

Desta forma, tais sistemas poderiam também auxiliar a autonomia e independência dos alunos com TEA que apresentam dificuldades para participarem das atividades de rotina da escola. Os benefícios dariam possibilidades do aluno, por exemplo, pedir algo durante o lanche ou saber de forma antecipada a hora de ir embora, assim, ter a percepção da rotina também gera influências na participação do aluno nas atividades.

5.5 Mediação do professor durante as atividades

Neste subtema, a mediação foi considerada como todo auxílio que o professor oferece ao aluno para que ele realize e/ou participe de uma atividade (ROCHA, 2010).

Na Educação Infantil as oportunidades de socialização para o desenvolvimento da criança podem ser reforçadas por meio da estruturação dos ambientes, e não menos importante pelo planejamento das práticas educativas que dependem especialmente do professor como mediador neste processo (PINTO; BRANCO, 2009).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o professor tem papel primordial quanto a elaborar e oferecer situações que promovam diferentes trocas entre as crianças sejam elas por meio de conversas, brincadeiras e situações de aprendizagem (BRASIL, 1998).

Assim, ao considerar o professor como principal mediador no processo de aprendizagem dos alunos, a seguir serão apresentados alguns exemplos de situações em que foi identificada a mediação do professor durante as atividades realizadas pelos alunos com TEA tanto em sala de aula quanto nos ambientes externos.

5.5.1 Mediação do professor durante as atividades na sala de aula

Neste subtema, os alunos que apresentaram ocorrência de mediação pelo professor foram A2, A3, A5 e A7.

No primeiro exemplo, é possível identificar por meio da entrevista com a professora de A2 que ela relata que utiliza Comunicação Alternativa com o aluno para antecipar os acontecimentos. É importante mencionar que A2 é um aluno que apresenta todos os itens pontuados na subescala de resistência às mudanças de rotina, do instrumento ATA. Portanto, a utilização de recursos que objetivem a antecipação do que vai acontecer durante a rotina poderia ser algo benéfico a ele.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A2.

E: como é a comunicação do A2 na escola?

P: ele não se comunica oralmente né. É (...) a gente está tentando com ele agora a Comunicação Alternativa através de fotos, a gente mostra, tenta antecipar para ele o que vai acontecer.

No seguinte exemplo, a mediação pode ser observada a partir do auxílio que a professora dá ao aluno A3 para ele contar a quantidade de aranhas da atividade de desenho:

Contexto: os alunos haviam feito atividade de pintar as aranhas que também tinha relação com a música que haviam cantado anteriormente, da “Dona Aranha”. O aluno A3 havia terminado sua atividade e a professora o elogiou.

Aproximou-se de sua carteira e foi contar as aranhas, A3 acompanhou com ela, apontando em cada aranha com o dedo indicador e tentando contar junto. A professora fez duas vezes e na segunda, ela foi falando cada número e A3 apontando uma aranha por vez, contando juntos até cinco. A professora lhe disse “parabéns!” e A3 sorriu.

No exemplo referente ao aluno A5, percebe-se que a partir do auxílio dado pela professora, o aluno se envolve mais na sua atividade, assim, ele começa a procurar as letras que anteriormente estava organizando e consequentemente sua participação na atividade aumenta como pode ser visto quando ele acha algumas das letras:

Contexto: A professora começou a distribuir blocos de letras móveis nos grupos de alunos. Ao se aproximar distribuiu um pouco de letras para o aluno A5 e para seus colegas que estavam sentados ao lado.

[...] A professora disse aos alunos que eles deveriam achar as letras de seus nomes, assim como estava na ficha, que seria usada como modelo. A5 começou a pegar os bloquinhos e a organizá-los um do lado do outro. Depois de certo tempo, a professora se aproximou dele e foi ajudá-lo a procurar as letras do seu nome. “Vamos procurar A5, as letras do seu nome”. A5 disse “pocurar (procurar)”, e ficou olhando em direção aos bloquinhos que estavam sobre sua mesa sendo manuseados pela professora. A professora começou a auxiliar A5 e os dois começaram a procurar uma das letras do nome do aluno. A5 ficou olhando os bloquinhos e disse “tia, é o u” e repetidas vezes ficou apontando para uma das letras. A professora continuou procurando as letras do nome do aluno. A5 ficou olhando em direção aos bloquinhos disse “ati (aqui)” apontando para a letra do bloquinho. “Ati” e achou uma das letras do seu nome. Assim, a professora foi juntando as letras para ajudá-lo.

No seguinte exemplo, a professora auxilia a aluna dando-lhe apoio físico e verbal para encontrar as letras do nome. No momento em que a professora não deu o auxílio, A7 manuseou as letras em E.V.A. colocando-as no rosto e apertando-as, como pode ser observado:

Contexto: A professora pediu para que os alunos juntassem algumas carteiras para sentarem mais próximos. Uma das alunas juntou sua carteira com a de A7. A professora distribuiu letras em E.V.A. para que os alunos encontrassem as letras do nome a partir de uma ficha com o nome escrito. A professora colocou uma lata que havia confeccionado para A7, a qual continha seu nome em letras de E.V.A. na parte externa na lata. Dentro havia um alfabeto vazado para que A7 colocasse as letras de seu nome.

A professora sentou-se ao seu lado, e direcionando sua mão na atividade, pegava as letras do nome uma por uma e encaixava no alfabeto vazado, falando sempre com ela sobre a ação. A7 não manteve olhar na atividade, olhava para os lados e sorria. Algumas vezes pegava uma letra em E.V.A. apertava, levava próximo ao rosto e deixava cair, depois dava risada. Ficou certo tempo apertando as letras em E.V.A. posteriormente, a professora pegou novamente em sua mão para direcionar movimentos para guardar as letras dentro da latinha, mas A7 apenas retirou as letras, não guardou nenhuma letra na latinha.

5.5.2 Mediação do professor durante as atividades externas à sala de aula

Durante as atividades externas à sala de aula foram encontrados momentos de mediação do professor com os alunos A1, A3, A5 e A7.

No exemplo referente ao aluno A1, observa-se que a professora utilizou de uma estratégia de organização de ambiente para A1 interagir e ter mais contato com os outros alunos. Isso se deu pela sua percepção de que mesmo tendo as afinidades com algumas crianças, era também benéfico promover o contato com os demais. Assim, a professora deu como exemplo que utilizou os cantinhos de brincadeiras para ampliar a interação de A1.

Contexto: entrevista com a professora P2 sobre o aluno A1.

P: e ele interagia só com esse amiguinho ou tinha mais algum?

E: não. Com todos. Mas a gente percebe que sempre tem uma afinidade né. Era interessante, até porque a professora tem que ter esse olhar. É, esse amigo é muito afim desse, mas acho que nos cantinhos da brincadeira isso se promove bem, você assim intercala né. Você percebe, então você propõe um cantinho pra outra criança brincar, pra ele também não ficar só com aquele. Porque aí acaba, é assim, é com todos, até os tidos normais. Acaba aquilo de posse! Você não pode mais brincar com esse. Então assim, a gente tem que ter esse olhar nos jogos, nas brincadeiras pra promover isso.

O seguinte exemplo demonstra pela entrevista da professora um momento em que ela ensina o aluno A3 a tomar a água com as mãos, assim como as demais crianças fazem no dia a dia na escola. A professora se utiliza como modelo para o aluno, isto é, demonstrando a ação para que ele visualize em conjunto a instrução verbal, como pode ser visto:

Contexto: entrevista com a professora do aluno A3.

P: [...] até ensinei ele a tomar (água) na mãozinha, hoje ele tomou na caneca porque a R (cuidadora) deu água na caneca para ele hoje, mas eu estou ensinando ele a tomar na mãozinha né. Porque os outros tomam, falo “lava bem a mãozinha”.

E: hoje eu o vi tentando.

P: você já viu. Aí ele não consegue abaixar muito a cabeça, aí eu vou lá, eu faço, eu né. Aí ele tenta também sabe.

O exemplo abaixo demonstra a mediação da professora para que A5 entregasse as agendas aos seus colegas de sala. A professora lhe dá apoio verbal e gestual para indicar o local em que cada aluno estava sentado, possibilitando, portanto que A5 conseguisse localizar seus colegas.

Contexto: a professora começou a entregar as agendas para as crianças guardarem em suas bolsas. Assim, como o aluno A5 era o ajudante do dia, o chamou para ajudá-la.

“A5, venha aqui”. Ele se levantou e se aproximou da professora, ela lhe entregou uma agenda e disse o nome da criança a quem pertencia. As crianças estavam sentadas na quadra em volta da professora e de A5. A5 segurou a agenda e ficou olhando para a turma, porém não direcionou o olhar para a criança a quem pertencia a agenda. A professora indicou a criança para A5 “é essa aqui”— colocando a mão próxima à aluna, e ele entregou a agenda para ela. A professora entregou a agenda de um colega da sala para que A5 a entregasse, “essa é do R”, A5 ficou olhando ao redor e não se direcionou ao aluno, a professora disse “seu amigo A5, o R! Ali!” – apontando onde R estava sentado, e A5 lhe entregou a agenda. Apenas alguns alunos A5 conseguiu entregar a agenda sem ajuda da professora. Os demais foi necessário ela indicar e mostrar onde esse aluno estava sentado.

A mediação para o aluno A7 também foi identificada por meio da entrevista com a professora. Ela relata sobre uma estratégia com os demais alunos direcionando-os a auxiliarem A7 para que eles se aproximassem mais, estimulando também a autonomia da aluna, já que ela permanecia a maior parte do tempo mais próxima à sua cuidadora.

Contexto: entrevista com a professora de A7.

E: e como que é o contato da A7 com os alunos da sala dela? Com os coleguinhas.

P: eu vejo que mesmo eles estando juntos desde o ano passado, ainda agora que eu estou trabalhando isso, deles entenderem que é pra ajudá-la, que ela precisa, né, que algumas coisas ela não realiza. Então que eles precisam ajudar, isso de dar a mão, de buscar ela, já não tá mais com a cuidadora, a gente tá procurando deixar ela mais autônoma, mas também com um olhar, né, evitando que aconteça alguma coisa com ela. Então as crianças também já estão tendo essa postura, a partir do momento que a gente também direciona pra isso. Você vai buscar a A7, hoje, e quem vai dar a mão pra A7 pra gente ir ao brinquedo? Quem vai dar a mão pra A7 pra fazer a roda? Né.

Por fim, o exemplo a seguir também referente à aluna A7, demonstra a mediação da professora durante uma determinada atividade. A mediação se dá por meio de apoio físico de modo que a professora realiza a atividade em conjunto à aluna, direcionando a execução das tarefas. Observa-se que no momento em que a professora auxiliou os outros alunos, A7 explorou os materiais cheirando-os e pressionando-os com ambas as mãos.

Contexto: A professora de A7 levou os alunos ao quiosque para realizar atividade. A professora deu atividade de encapar as tampinhas de garrafa de vidro com papel laminado colorido.

Após distribuir para as crianças os materiais, a professora sentou-se ao lado de A7, pegou em sua mão e em conjunto encapou algumas tampinhas com o papel. Em seguida a professora necessitou auxiliar também os outros alunos. A7 pegou algumas tampinhas, a cheirava, apertava com as duas mãos, pressionando uma na outra e depois sorria.

O professor da Educação Infantil ao atuar como mediador das diferentes situações vivenciadas pela criança na escola pode possibilitar a ela a ampliação de capacidades e da apropriação de conhecimentos que são essenciais para uma participação mais ativa em diferentes ambientes. Desta forma, de acordo com o RCNEI, é necessário que o professor identifique as necessidades e habilidades dos alunos ao programar as atividades para eles, assim, ele deve pensar nas diferentes situações de aprendizagem que pode promover e as possibilidades de recursos e estratégias que pode utilizar para este fim (BRASIL, 1998).

Diante dos exemplos apresentados, tanto em sala de aula quanto nos ambientes externos, observa-se que os auxílios das professoras foram favorecedores para a participação dos alunos. Desta forma, é possível dizer que as mediações das professoras ocorreram por meio de auxílios verbais, auxílio físico, uso de Comunicação Alternativa, estratégias entre os alunos e organização do ambiente.

Percebe-se a partir dos exemplos dos alunos A3, A5 e A7 que o auxílio físico e verbal das professoras permitiu que os alunos participassem mais das atividades. Contudo, torna-se válido ressaltar a importância que a mediação teve para a aluna A7 para manter contato com a atividade, pois nos momentos em que a professora não a auxiliou, a aluna logo apresentou comportamentos de exploração dos materiais.

A mediação deve ser feita de forma a considerar as reais capacidades da criança e lhe proporcionar novos conhecimentos, de maneira que se promovam situações de aprendizagem nas quais o educador atua *junto* à criança e não *para* ela (BATISTA; CARVALHO; RIBEIRO, 2007).

Em relação ao aluno A2, percebe-se que a professora identificou a necessidade de se utilizar imagens com o intuito de antecipar os acontecimentos da rotina, sendo algo que também influencia na participação do aluno. É importante ressaltar que neste caso a estratégia da professora em utilizar outros recursos ocorreu após as observações realizadas pela pesquisadora, portanto, não foi possível acompanhar o uso dos recursos pela professora para com o aluno. Nesse contexto, Nunes Azevedo e Freire (2011) identificaram que o uso de recursos de Comunicação Alternativa melhorou a percepção do aluno com autismo das rotinas

em sala, ademais, a professora também relatou que passou a se organizar melhor quanto ao seu trabalho.

Destaca-se ainda sobre a necessidade da mediação do professor para que o aluno utilize meios alternativos de comunicação de forma mais efetiva e para que ele seja capaz de interagir com seus pares e participar das atividades escolares assim como afirmado por Von Tetzchner et al. (2005) e Orrú (2009).

5.6 Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades

A comunicação humana pode ser caracterizada como um sistema de símbolos que são constituídos a partir das interações sociais e do compartilhamento mútuo entre as pessoas, além disso, há relação direta com a construção do pensamento e de processos cognitivos (MOUSINHO et al., 2008).

Para Orrú (2009) a comunicação pode ser vista como um processo com certa complexidade, visto que é por meio dela que o ser humano se utiliza para trocar diferentes informações, falar sobre seus desejos, compartilhar ideias e opiniões, e com isso também influenciar o comportamento do outro.

A fala permite que as pessoas troquem informações, que exteriorizem seus sentimentos, possam se conhecer e falar sobre seu dia a dia. Contudo, a comunicação humana engloba muito mais habilidades além da fala, o que significa que o ser humano tem a possibilidade de utilizar diferentes recursos denominados verbais e não verbais que se complementam com objetivo de tornar a comunicação mais efetiva e em ser entendido pelo outro (MANZINI; DELIBERATO, 2004).

Como já mencionado neste estudo, a respeito da comunicação da criança com TEA, sabe-se que há uma variação no comprometimento tanto das habilidades verbais quanto das não verbais. Tais comprometidos também dependem do desenvolvimento da criança, da idade que ela tem e também dos estímulos que ela recebeu durante toda sua infância (APA, 2014).

O RCNEI ressalta a importância de o professor conhecer as diferentes habilidades dos alunos para o planejamento de atividades significativas e que promovam aprendizagem. Desta forma, a observação atenta das diferentes formas de comunicação e expressão dos alunos é essencial neste processo (BRASIL, 1998).

Neste subtema, foram encontrados diferentes habilidades de comunicação dos alunos participantes, tanto em atividades que aconteceram em sala de aula quanto nas atividades que

ocorreram em ambientes externos. Assim, serão apresentados exemplos em que pôde-se observar as diferentes habilidades de comunicação dos alunos com TEA durante as atividades escolares.

5.6.1 Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades em sala de aula

Neste subtema que se refere às habilidades de comunicação durante as atividades que ocorreram em sala de aula, foram identificadas habilidades comunicativas dos alunos A1, A2, A3, A4, A5 e A6. Assim, serão apresentados exemplos referentes a estes alunos para a discussão.

O exemplo a seguir, refere-se à comunicação do aluno A1 identificada pela professora, assim ela relata as dificuldades para compreendê-lo em algumas situações e ainda comenta sobre a irritação do aluno quando não é compreendido por outras pessoas. O segundo exemplo apresenta um momento em que A1 utiliza-se de habilidade verbal para solicitar ajuda para a realização da atividade.

Contexto: entrevista com a professora P1 do aluno A1.

E: como é a comunicação do A1 na escola?

P: Olha, eu não... não entendo às vezes o que ele diz. Às vezes eu entendo só o final da frase. Se estiver dentro de um contexto, eu consigo saber o que é que ele está dizendo. Mas, se eu estiver fora dele, eu não consigo entendê-lo. Isso eu percebo que deixa ele às vezes irritado, assim de não se fazer entendido, incomoda ele.

Contexto: A professora estava conferindo algumas atividades, pegou a do aluno A1 e disse “A1, você tem que escrever seu nome na frente senão quando recortar vai pegar o nome que está atrás”, e entregou novamente sua folha.

Ele então pegou o lápis, [...] tentou escrever e novamente inverteu uma letra do nome, também faltava ainda outra letra. Parou e olhou para trás, chamou uma amiga para que o ajudasse “A, me ajuda aqui”. A amiga se aproximou e pegou o lápis, tentou ajudar a escrever o nome de A1.

O seguinte exemplo é possível observar que a professora identifica como comunicação do aluno A2 alguns comportamentos que ele apresenta em sala de aula, tais como manter-se atrás dela para pegar o giz e escrever na lousa.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A2.

P: Então assim, em alguns momentos ele já está conseguindo se comunicar com a gente. Às vezes eu estou na sala né, que eu te falei, ele abre o

armário, vai procurar tinta, ele vai procurar pincel. Se eu estou escrevendo na lousa, ele fica atrás de mim até eu dar um giz pra ele, ele quer escrever junto comigo na lousa. Então assim, em vários momentos ele já está conseguindo, já estava conseguindo se comunicar.

Os dois exemplos referentes ao aluno A3 mostram duas situações em que ele se comunica tanto por habilidade verbal quanto não verbal. É importante destacar que no segundo exemplo, o aluno demonstra irritação por não compreenderem o que ele estava querendo e observa-se ao final que ao ser entendido e também ter conseguido o que queria, o aluno sorri.

Contexto: A3 estava na sala de aula, havia terminado a atividade de desenho livre.

A3 pegou seu desenho e olhou para a professora “hey tia, hey” esticando o braço e balançando o indicador, chamando-a. Virou-se para o colega ao lado, olhou para ela e sorriu. A colega que estava sentada em sua frente olhou para A3 e para seu desenho, a cuidadora disse “mostra seu desenho para ela”, A3 ergueu seu desenho mostrando para a colega, ficou olhando para ela e sorriu.

Contexto: O aluno A3 estava em sala de aula. Estava fazendo atividade de desenho livre que a professora havia passado para todos os alunos.

Enquanto A3 terminava seu desenho, olhou para uma direção e disse “ii po”, apontando com o dedo indicador. A cuidadora disse “e esse aqui, o que é?” apontando para o desenho na camiseta de A3, que por sua vez afastou a mão da cuidadora e franziu a testa, disse “não, i po!” apontou novamente para uma direção com o dedo indicador da mão esquerda, também mexeu o dedo para cima e para baixo. A professora estava próxima a mim, e eu comentei que ele queria algo, mas que a cuidadora não estava entendendo. A3 novamente apontou para uma direção e disse “po”. A professora perguntou o que ele queria, a cuidadora disse que achava que era a latinha que estava com uma colega (a latinha tinha vários lápis de cor dentro). A3 continuou apontando, olhando para a professora e depois para o objeto que queria. A professora disse a ele que todos os materiais são iguais, A3 ficou vocalizando e um pouco nervoso, jogou sua folha no chão. A professora então perguntou “é a latinha A3?”, ele confirmou balançando a cabeça para cima e para baixo e sorriu também. A professora pediu à aluna a latinha por um momento, e a deu para A3 que sorriu ao pegá-la.

Os três exemplos seguintes são relativos às habilidades de comunicação do aluno A4. No primeiro exemplo, a fala da professora em sua entrevista revela sua percepção sobre a comunicação do aluno. Além disso, identifica-se em seu relato que é confuso o que para ela representa fala e comunicação. No segundo e terceiro exemplos, observam-se duas situações em que o aluno apresenta comunicação. Nota-se que o aluno apresentava interesse pelos brinquedos e vocaliza direcionando à cuidadora após sua solicitação para que ele se sentasse.

É possível perceber na terceira situação que o aluno apresenta vocalizações e expressões faciais após tentativas de conseguir algo que lhe interessava. Ressalta-se que nessa situação é possível perceber que a cuidadora já identificava o que o aluno queria.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A4.

E: como é a comunicação do A4 na escola? E o que você percebe de comunicação dele?

P: O A4 não fala, a comunicação dele é mais balbúcio mesmo e aponta ou ele corre pra falar o que ele quer, mas fal/ ele não tem, comunicação.

Contexto: o aluno A4 estava em sala de aula, sentado mais ao fundo. A cuidadora havia lhe dado alguns bonequinhos de brinquedo e havia solicitado que ele se sentasse em troca do brinquedo.

A cuidadora sentou-se ao seu lado, A4 se virou para ela, olhou em sua direção e vocalizou, articulou a língua, porém as palavras eram ininteligíveis. Como ele estava ficando em pé novamente e agitado, a cuidadora lhe deu outro brinquedo. Assim A4 sentou-se novamente.

Contexto: o aluno A4 havia saído da sala, pois estava agitado e a cuidadora foi novamente buscá-lo.

A4 entrou na sala levado pela cuidadora, vocalizando “pááá, pááá pááá” entre outras palavras ininteligíveis. A cuidadora o sentou novamente para realizar atividade da sala de aula em conjunto com as demais crianças, mas A4 saiu da cadeira e foi até o saco de brinquedos que estava na parte de baixo da estante. Tentou abrir, mas não conseguiu, olhou para a cuidadora, que não deixou que ele abrisse. Perguntei o que havia naquelas sacolas grandes, a cuidadora me disse “brinquedo, e ele quer”. A4 vocalizou e se manteve agitado, não conseguiu pegar o brinquedo das sacolas, tentou em outra que estava do lado, mas a cuidadora a pegou, e amarrou mais forte. A4 olhou para a sacola que estava sendo amarrada e vocalizou novamente mais alto desta vez, franzindo a testa.

Nos dois exemplos a seguir, observa-se que o aluno A5 apresenta habilidades verbais e não verbais para se comunicar. Na primeira situação, o aluno comunica à professora sobre algo que estava lhe incomodando e posteriormente interage com outro aluno. No segundo exemplo, não é possível compreender a fala do aluno, porém compreende-se sua irritação pela sua expressão facial, assim as duas habilidades se complementaram para efetivar a comunicação.

Contexto: os alunos estavam em sala de aula fazendo atividade com blocos em madeira para montar o nome. A5 estava sentado junto a mais três colegas de sala.

O amigo ao lado de A5 mexeu em seus bloquinhos, pegou um dos blocos, A5 ficou agitado e choroso, foi até à professora e disse “tia, o R”. A professora disse para R não mexer nos blocos dele e para fazer a sua atividade, e

mandou A5 voltar para seu lugar. Ao voltar, continuou mexendo nos blocos e organizando-os lado a lado. A5 cutucou o R e disse “olha lá na frente” e apontou para a lousa, o amigo olhou. A5 olhou para a colega e disse “pode passar!”, olhou para R e perguntou “não pode passar?”, o amigo olhou para A5 e respondeu “não pode”. A5 começou a empilhar novamente os blocos um em cima do outro e disse olhando para R “fiz um castelo!”.

Contexto: Os alunos estavam em sala de aula, sentados no chão, pois a professora estava trabalhando quantidade e relacionando ao número de alunos em sala de aula. Havia pedido que os alunos olhassem o número do calçado. Havia dois meninos ao seu lado de A5 e ao colocar os sapatos que havia retirado para ver o número, A5 acabou colocando errado. Um dos colegas quis avisá-lo e ajudá-lo, mas colocou a mão nos sapatos.

A5 fez expressão de irritado e pegou seu sapato e bateu na cabeça do colega, fez isso também com o outro colega. E disse ao bater “ta te ta”, direcionando o olhar aos dois e franziu a testa.

Os exemplos a seguir, referem-se às habilidades de comunicação da aluna A6. No primeiro exemplo, a fala da professora revela que a aluna apresenta tanto habilidades verbais quanto não verbais para se comunicar, porém, a professora identifica que a comunicação não verbal da aluna é mais recorrente. Os exemplos seguintes apresentam momentos em que a aluna A6 se comunica por meio de suas habilidades verbais.

Contexto: entrevista com a professora P5 da aluna A6.

E: a A6 se comunica por meio de fala ou outro tipo de comunicação (sons, gestos, gritos, risos) durante as atividades dentro da sala?

P: Dos dois tipos, depende do humor dela no dia. Se expressa pouco por meio da fala. Sinto que ela se utiliza mais de gestos, cantos, risos, gritos, dançando, escrevendo na lousa e chorando.

Contexto: a professora estava em sala de aula com os alunos, lembrou a atividade do dia anterior. Assim entregou uma folha para cada aluno com atividades. Perguntou quem era o ajudante do dia, uma das crianças falou o nome da menina e havia mais um menino.

A6 disse “Era João... João” (nome fictício), a professora disse “João Gabriel” (nome fictício) e A6 repetiu “João Gabriel”.

Contexto: os alunos estavam em sala de aula realizando atividade. A aluna A6 estava sentada mais ao fundo da sala.

A6 de repente falou “está na chuva, mas hoje é dia de sol”. A cuidadora viu que ela estava falando sobre o trabalho que estava no armário feito em E.V.A. para indicar o tempo do dia. A professora viu e falou “vai lá arrumar A6”. Ela se levantou e colocou a setinha para o sol. Voltou para sua carteira “hoje é dia de sol, estava no de chuva”.

5.6.2 Habilidades de comunicação do aluno durante as atividades externas à sala de aula

As habilidades de comunicação também foram identificadas durante as atividades que ocorreram em ambientes externos à sala de aula. Todos os alunos apresentaram ocorrência de situações em que aparecem habilidades de comunicação. Assim, serão apresentados alguns exemplos para discussão.

Os três exemplos a seguir referem-se ao aluno A1. Observa-se que A1 se comunica por meio da fala com os demais alunos, com a estagiária e com a pesquisadora. Assim, é possível perceber que A1 interage com outros colegas e com outros interlocutores, tais como a estagiária e a pesquisadora.

É válido mencionar que A1 apresentou pontuações na escala ATA somente em itens que se referem às habilidades gestuais e de mímica expressiva, assim, o instrumento revela que a criança apresenta dificuldades em utilizar a comunicação não verbal. O aluno não apresentou nenhuma pontuação em relação à ausência de contato visual e dificuldades na interação social.

Contexto: a professora havia levado os alunos ao parque, A1 estava sentado no balanço.

Começou a gritar duas vezes o nome da colega B, apresentando algumas simplificações fonológicas. A chamou porque não estava conseguindo dar o impulso. A estagiária disse “olha lá B, ele está te chamando”. B. correu em direção a A1 e começou a empurrar seu balanço, A1 sorriu.

Contexto: A1 estava no refeitório, sentado ao lado de colegas de sua sala. Pegou o prato de polenta, e só comeu a carne beliscando com as mãos. Em um momento, A1 empurrou seu prato para próximo de um colega e outra amiga também o fez.

A1 começou a dar risada, olhando para o colega e disse “ele tem três pratos”. Até que a merendeira chegou e deu bronca nos alunos, dizendo que não era para colocar o prato no meio da mesa. A1 olhou para a merendeira e ficou sério nesse momento.

Contexto: os alunos estavam assistindo filme, A1 estava sentado ao lado de alguns colegas de sua sala.

Alguns amigos entravam em seu campo de visão em frente à televisão e A1 pedia para que saíssem, pois estavam na frente. Um colega pegou em seu braço e A1 disse “me solta”. Quando o filme terminou, A1 disse “cabô”, olhando para a estagiária. E disse em voz mais alta “a gente vai ao paique!” (a gente vai ao parque). Foi até mim que estava sentada no chão e disse “levanta tia”.

Os dois exemplos abaixo referem-se às habilidades de comunicação do aluno A2 identificados na entrevista da professora. No primeiro exemplo, a professora manifesta sua dúvida quanto ao aluno estar se comunicando com ela e interagindo com outros alunos. Observa-se que ela diz sobre um comportamento dele em pegar seu braço para se comunicar e sobre a aproximação de A2 a ela, dos demais alunos e do cuidador. Posteriormente, a professora descreve um momento de interação entre eles no parque. Pode-se dizer que a professora apresenta um olhar mais detalhado sobre A2 visto que o acompanhou por dois anos seguidos na escola, assim, se atentou às mudanças específicas do aluno e identificou habilidades relacionadas à interação.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A2.

P: então, eu que vou te perguntar. Será que da maneira dele isso já não é uma interação? Ele está assim, conseguindo se aproximar. Até coloquei na avaliação, que hoje ele já estava assim interagindo mais com o professor, cuidador e com os amigos porque ele não se aproximava da gente. Então às vezes comigo, ele já pega no meu braço e eu vejo que ele já quer se comunicar, quer dizer ele está interagindo já, comigo.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A2.

P: outro dia no parque ele pegou uma pazinha e colocou assim no ouvido e olhou pra mim, eu acho que ele queria brincar de telefonar (risos) aí eu peguei outra pazinha coloquei e falei “oi A2, alô”. Ai ele olhava pra mim e ficava assim sabe, querendo, como se ele estivesse falando comigo no telefone.

E: ele continuou com a pazinha aqui?

P: continuou, você acredita?

E: acredito, olha que coisa!

P: então, é uma interação. Eu acho que é, da maneira dele é, não deixa de ser!

Nos dois exemplos abaixo é possível identificar que o aluno A3 utiliza de vocalizações, expressões faciais e gestos para se comunicar. No primeiro exemplo percebe-se que o aluno se utiliza de tais habilidades para mostrar à professora o que havia feito e no segundo exemplo, percebe-se que ele demonstra insatisfação ao ter saído do parque.

Contexto: o aluno A3 estava sentado na terra, assim como seus colegas de sala.

A3 fez um buraco na terra, chamou a professora “ô, hey!”, a professora olhou, A3 sorriu e apontou para o buraco que tinha feito, ele se levantou e sentou no buraco, começou a rir. A professora sorriu e o elogiou. Por algumas vezes A3 continuou apontando para o buraco que tinha feito, olhava para a professora e em seguida para o buraco, sorria e sentava no buraco.

Contexto: os alunos da sala de A3 estavam saindo do parque, pois a professora havia chamado todos eles.

A professora pediu que os alunos colocassem os sapatos, A3 bateu os braços no corpo, franziu a testa e vocalizou. A professora percebeu que ele não queria sair do parque. Enquanto os alunos já começaram a seguir para o pátio, A3 ficou parado, estava com a testa franzida. A cuidadora tentou pegar em sua mão, mas ele soltou a mão, olhava em direção ao parque e ao mesmo tempo vocalizava e mexia os braços. Aos poucos foi seguindo atrás de sua turma, com a cuidadora por perto.

Os exemplos seguintes referem-se às habilidades comunicativas do aluno A4. No primeiro exemplo, o aluno apresenta comportamento de levar o adulto ao que deseja e não conseguindo o que queria, o aluno se expressa pelo grito em combinação à expressão facial. Pelo contexto, pode-se entender que o aluno comunicou sua irritação diante de uma situação em que ele não conseguiu o que buscava. No segundo exemplo, o aluno tem a iniciativa de aproximar-se da pesquisadora e fala algo, além disso, sorri e apresenta direcionamento do olhar para a pesquisadora. Pode-se inferir que o aluno interagiu com a pesquisadora.

Contexto: o aluno A4 estava no pátio com sua turma para esperarem o horário de entrar no refeitório. Durante a espera, A4 ficou segurando a mão da cuidadora e colocando-a na sacola de brinquedos, a cuidadora não quis entregar algum brinquedo, pois era horário de lanche.

A4 ficou tentando mexer na sacola, até que a cuidadora a pegou e a colocou no alto enroscada no ferro, A4 pegou sua mão e a levou até o ferro. A cuidadora se recusou a pegar a sacola, assim A4 se aproximou da professora, pegou suas mãos e as colocou próximo ao ferro e para cima, para que a professora pegasse a bolsa. A professora se recusou também a pegar a bolsa, A4 emitiu um grito e franziu a testa.

Contexto: o aluno A4 estava no parque. A pesquisadora estava sentada em uma mureta para fazer a observação do aluno.

Em um momento, se aproximou de mim, olhou para mim e segurando uma flor, ergueu seu braço perto do meu rosto, colocando a planta próxima do meu rosto, disse “tééé”, sorriu. Fez esta ação duas vezes.

Os dois exemplos abaixo dizem a respeito das habilidades de comunicação do aluno A5. Em ambas as situações descritas observa-se que o aluno utiliza de habilidades verbais e não verbais para se comunicar. Nas duas situações, ele apresenta choramingo quando não atendem seu pedido, podendo ser uma resposta à frustração.

Contexto: o aluno A5 estava brincando no parque junto com seus colegas da sala.

Em um momento, A5 viu o copo com o qual uma aluna estava brincando na areia, começou a pedir para a professora “o copo!”, ela disse para que ele esperasse, pois a amiga estava brincando. Falou para ele ir até o balde pegar um pote para brincar na areia. A5 ficou choramingando e não achava o balde. [...] A5 voltou para perto da professora e continuou choramingando, com expressões de choro. A professora disse que era para esperar a amiga terminar de brincar. A5 foi novamente para a areia perto dos amigos. A professora pediu o copo que estava com a aluna e chamou A5 para que ele pegasse.

Contexto: A professora levou os alunos ao pátio e faria o horário de escovação dos dentes.

A5 ficou pouco tempo sentado, depois se levantou e se aproximou da professora falando “eu”. Ela disse “ainda não é sua vez, senta que eu vou chamar”. A5 continuou em pé e começou a choramingar. A professora o chamou e disse “A5, sua escova, vai lá escovar”. A5 pegou a escova e saiu correndo em direção às torneiras.

Os três exemplos abaixo dizem a respeito das habilidades de comunicação da aluna A6. No primeiro exemplo, é possível dizer pela entrevista da professora que A6 interage mais no parque e na areia, porém por pouco tempo. Nas duas situações seguintes, observa-se que a aluna se comunica por meio de suas habilidades verbais.

Contexto: entrevista com a professora da aluna A6

E: Há outros tipos de interação com seus colegas? Se sim, quais?

P: No ambiente externo, como parque e areia, mas por pouco tempo, logo se isola.

Contexto: A professora havia levado os alunos a areia para brincarem, estava na hora já de sair do local. A professora então pediu que todos esvaziassem os baldes e os guardassem. Pediu à A6 que levasse o balde grande da professora para que os colegas colocassem os brinquedos.

A6 pegou o balde, levou até próximo às crianças e disse “gente, quer guardar?”. E também guardou o seu baldinho.

Contexto: A professora levou os alunos para brincarem no parque. Enquanto os alunos brincavam, a professora recortava alguns papéis para atividades da sala.

A6 se aproximou da professora e leu na folha “caderno de tarefas”. A professora disse “muito bem, A6”. A professora falou para ela brincar com os colegas no parque, mas A6 disse “não vou brincar de parque, não é no parque, hoje é na sala” [...].

Nos dois exemplos seguintes, observa-se pelo relato da professora de A7 que ela percebe a comunicação da aluna por meio das mãos, isto é, pelo comportamento de aproximação de A7 em segurar a mão da professora e direcionar para aquilo que ela quer. É possível identificar que a professora considera esse comportamento como uma habilidade de comunicação e que pode ser explorada.

Contexto: entrevista com a professora P2 da aluna A7.

E: E a A7 já se dirigiu a você para pedir algo?

P: ainda não.

E: não?

E: o... ah não, hoje, até que (risos) é quando ela, a chegada é muito importante, acho que ela já vem assim, né, mais, assim receptiva vamos dizer. Ela, ela vai me buscar, vai lá me dar a mão (risos) né. Então, eu vejo que já é alguma coisa, né. E ela me, hoje ela me puxou mesmo, queria que eu sentasse, me deu a mão, mas ela não queria levantar, queria que eu sentasse.

Contexto: entrevista com a professora P2 da aluna A7.

E: P2, como é a comunicação da A7 na escola? Que comportamentos de comunicação você percebe nela?

P: como a gente já tinha conversado eu vejo que pela mão mesmo, ela comunica com a gente, não vejo, é, essa comunicação com as crianças, ainda não vi, ela indo e dando a mão para uma das crianças. O olhar não, por que, é mesmo de fuga né, não fixa pra gente, não tem essa comunicação. Eu vejo que é pelas mãos mesmo. Que nem hoje eu fui ajudar ela a escovar o dente, por que a menina não estava né, a cuidadora não estava, e daí ela pegou a minha mão para pôr embaixo d' água para dar para ela beber. Então, eu vejo que é por aí. Que é um caminho que pode ser explorado.

Os exemplos apresentados demonstraram que a diversidade relacionada ao TEA se relaciona também às diferentes habilidades de comunicação. Este aspecto também foi ressaltado por Orrú (2009) e Lampreia (2004, 2013) ao descreverem as características dos indivíduos com autismo.

Diante dos exemplos, foi possível identificar que os alunos apresentaram habilidades verbais, habilidades não verbais e a forma combinada das duas habilidades.

Como mencionado anteriormente, Amato e Fernandes (2010) confirmaram em seu estudo ao caracterizar o perfil funcional de comunicação de crianças com autismo que as dificuldades tanto nos grupos considerados como verbais quanto nas crianças não verbais influenciam diretamente no desempenho. Ademais, as autoras ainda identificaram que a utilização de gestos e vocalizações nas crianças com autismo não verbais era mais frequente,

ao passo que no grupo das crianças verbais o meio gestual era menos expressivo, sendo o meio verbal mais utilizado.

Neste estudo, os alunos A5, A6 e A1 apresentaram exemplos em que os meios gestuais foram menos recorrentes, assim estes alunos utilizaram-se mais do meio verbal para se comunicarem.

Um dos pontos que devem ser comentados é sobre a assistência da cuidadora mais especificamente observada nos exemplos referente ao aluno A4. Percebe-se que a cuidadora identifica por meio do comportamento apresentado pelo aluno o que ele quer dizer, como pôde ser observado no exemplo em sala de aula. Por sua vez, o aluno direciona seu olhar a ela no momento em que não consegue pegar os brinquedos. Deste modo, também se torna pertinente dar atenção ao que os cuidadores têm a dizer sobre informações importantes dos alunos com TEA, visto o tempo em que permanecem com eles.

Outro aspecto observado refere-se aos alunos A2, A4 e A7 que apresentaram situações de comportamento de interferência no adulto para conseguir algo de seu interesse. Na escala ATA, tal comportamento é relacionado às características do TEA. Porém, os relatos das professoras revelaram que o comportamento era visto por elas como uma habilidade comunicativa apresentada pelos alunos. Assim, ressalta-se a importância de se considerar o contexto ao identificar as capacidades dos alunos com TEA, visto que a observação detalhada de suas atividades é também preconizada pelo RCNEI (BRASIL, 1998) e mencionada por Nunes e Lemos (2009) e Orrú (2004) como essenciais para o planejamento de práticas efetivas.

Torna-se relevante destacar que alguns alunos poderiam ampliar suas habilidades por meios alternativos de comunicação e conseqüentemente beneficiaria a participação nas atividades da escola. Tal necessidade evidencia-se principalmente nos casos dos alunos A2, A3, A4 e A7, em que os exemplos mostraram situações em que estes alunos apresentaram maior isolamento e falta de interação (A2, A7, A4), comportamentos de frustração quando não eram compreendidos (A3, A4).

Evidencia-se, portanto, a importância em disponibilizar programas alternativos de comunicação na escola para atender às necessidades de comunicação de alunos com TEA, já que muitos não apresentam o uso funcional da fala, outros interagem pouco com seus pares e professores e há casos em que o aluno permanece isolado de qualquer contato social (WALTER; NUNES; TOGASHI, 2011; TOGASHI; WALTER, 2016). Contudo, é imprescindível agregar ao uso destes meios alternativos à mediação do educador para

promover a participação dos alunos nas atividades (VON TETZCHNER et al., 2005; ORRÚ, 2009; DELIBERATO; NUNES, 2015).

Dado o exposto, percebe-se que ao observar os alunos com TEA é possível identificar o quanto a comunicação é imprescindível para a participação nos ambientes escolares e garantir possibilidades destes alunos de se fazerem compreendidos torna-se uma urgência.

É preciso que as escolas sejam aconselhadas das possibilidades de estratégias que podem ser utilizadas com alunos com TEA. Além disso, é necessário que haja observação cotidiana destes alunos, principalmente pelo professor, para que ele possa perceber quais são habilidades e necessidades destes alunos para o planejamento de práticas que propiciem aprendizagem.

5.7 Outros comportamentos observados durante as atividades

Os comportamentos inadequados ou ditos como disruptivos, os interesses restritos ou atividades repetitivas estão entre as características referidas pelo DSM-V relacionadas ao TEA e que também acarretam prejuízos na funcionalidade ao realizar as atividades do cotidiano (APA, 2014). Consequentemente, os prejuízos também comprometem a participação em diferentes contextos, inclusive na escola.

Neste subtema, foram identificados comportamentos ditos inadequados de alguns dos alunos participantes, tais como as estereotipias, agitações motoras, agressividade, birra, explorações atípicas dos objetos, e também os que estiveram relacionados aos interesses restritos em atividades específicas, tanto em sala de aula quanto em ambientes externos. Assim, os exemplos serão apresentados de acordo com os ambientes em que ocorreram.

5.7.1 Outros comportamentos observados durante as atividades em sala de aula

Os alunos que apresentaram ocorrência de outros comportamentos em sala de aula foram A2, A3, A4, A5, A6 e A7.

Os dois exemplos abaixo descrevem situações em que o aluno A2 apresenta comportamentos de choro, grito e agitação. No primeiro contexto, o aluno apresenta comportamentos de agressividade, agitação e vocalização após o impedimento em realizar algo que queria. Na segunda situação, o aluno apresenta grito, choro e sai correndo ao chegar à escola, como pode ser observado:

Contexto: A2 estava em sala de aula junto à sua turma. A professora colocou uma folha de atividade em sua mesa e o chamou para pegar o estojo vermelho.

A2 foi até à sacola de brinquedos e tentou abri-la, mas a cuidadora o impediu. A professora lhe mostrou o estojo vermelho e colocou em sua mesa. A2 seguiu em direção à porta agitado, queria sair. A cuidadora o impediu e fechou a porta, A2 ficou começou a bater forte no armário e a vocalizar.

Contexto: A cuidadora estava já aguardando o aluno A2 chegar a escola, ela estava na porta próxima à diretoria, pois o aluno sempre entrava por ali.

A2 entrou com seu pai por esse portão, chegou depois do horário estabelecido para a maioria das crianças. A cuidadora o pegou pela mão e logo A2 se jogou, começou a gritar e chorar. A cuidadora tentou levá-lo segurando em seu braço, mas A2 saiu correndo e gritando em direção ao pátio.

No exemplo abaixo, a professora de A3 relata um acontecimento em que ela não conseguiu compreender o aluno, assim, observa-se que ele apresenta comportamento de choro, birra e também não queria manter-se na sala de aula.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A3.

E: quando sai da rotina, você percebe que ele fica diferente? Se tem alguma coisa que às vezes sai da rotina dele, você percebe alguma diferença? Porque ele é bem “rotineiro” pelo que você falou.

P: olha, um único dia eu o vi, é (...) ele chorou na sala e ele quis sair da sala e eu não compreendi o que ele queria. Foi já em um momento que a gente já ia logo sair para o lanche, depois eu fiquei sabendo que acho que a mãe dele estava aqui na escola e eu não sei se ele a viu na cerca e aquele dia eu não compreendi o que ele queria. Ele começou a fazer birra e chorar, ele queria ir para fora, e ele nunca fez isso. Eu achei muito estranho porque não tinha acontecido nada dentro da sala. A gente já ia sair para o lanche e aí ele começou a querer ir para fora e eu “não A3, a gente ainda não vai, nós estamos esperando a turminha sair” e ele insistia em ir, começou a chorar e a querer ir, querer ir e chorou e eu não compreendi. Aí alguns dias depois eu fiquei sabendo por outras professoras que a mãe dele veio aqui na escola e conversando com uma eu falei desse comportamento que até então nunca tinha aparecido. Aí ela falou assim “será que não foi o dia que a mãe dele estava aqui?”, aí buscando pela memória eu me lembrei que ele falava alguma coisa “mamãe, mamãe”.

O exemplo a seguir descreve uma situação em que o aluno A4 apresenta interesse em determinados objetos e se mantém com eles durante o tempo na sala de aula. Também apresenta comportamento de organização dos objetos lado a lado. Observa-se também que a cuidadora utiliza-se dos objetos do interesse do aluno para regular seu comportamento. Se

considerarmos o contexto, no momento em que o aluno olha fixamente para os bonecos, os bate devagar na mesa, vocaliza, e tenta colocá-los em pé, cogita-se que ele poderia estar brincando nesse momento. Em relação a isso, como já mencionado sobre o brincar da criança com TEA, a criança pode brincar de acordo com as suas habilidades sensoriais e motoras dependendo do contexto em que é observada.

Contexto: A cuidadora separou alguns brinquedos da professora e os colocou em uma sacola que costuma carregar. Os brinquedos eram para A4.

A cuidadora lhe deu alguns bonequinhos e falou para ele sentar “senta aqui que te dou brinquedo”, A4 pegou os bonecos (enquanto pegava, olhou para todos). A4 sentou e colocou os bonecos em cima da mesa, olhando para cada um deles. A4 começou a andar pela sala novamente e segurando os bonecos, foi até a pia que tem no canto da sala, ficou tentando abrir a torneira, mas não conseguiu, pegou dois cachorrinhos de pelúcia que estavam na estante. Ficou organizando os bonecos um do lado do outro em cima da sua carteira. A4 olhou para o brinquedo fixamente e disse “pá pá”. Colocou os brinquedos um do lado do outro, todos os bonequinhos ficaram em pé, e A4 tentou várias vezes colocar um deles em pé, mas não conseguiu. A4 pegou um dos bonecos e vocalizou, bateu os bonecos na mesa bem devagar.

O comportamento de choro foi apresentado pelo aluno A5 durante uma atividade em sala de aula. Nota-se que o choro foi desencadeado após a professora escolher outros alunos para serem ajudantes do dia. A professora também relaciona o comportamento do aluno ao fato de não ter sido escolhido para ajudá-la.

Contexto: A professora estava fazendo a contagem das crianças e selecionou um menino e uma menina para ajudá-la.

A5 começou a chorar. Um dos alunos que estavam sentados disse “ele tá chorando”, apontando para A5, que estava ao seu lado. A5 chorou bastante e colocou as duas mãos no rosto. A professora perguntou o porquê ele estava chorando e ele não respondeu. A professora falou “vem cá A5”, ele foi até ela que por sua vez o abraçou, dizendo que ele ajudaria em outras coisas, assim A5 parou de chorar.

No exemplo abaixo, observa-se que a aluna A6 se mantém em uma atividade diferente da programada pela professora. Seu interesse se direciona a uma atividade restrita e ela deixa de participar da mesma atividade que os demais alunos.

Contexto: a professora havia dado atividade de leitura de histórias, os alunos deveriam pegar um livro para ler. A6 deixou o livro na caixa e foi para a lousa. Pegou um giz e começou a escrever na lousa.

A6 escreveu “NOME” e colocou uma linha, seguindo de “DATA”. Disse “agora sou a professora”. Também escreveu uma oração na lousa. A professora me falou que agora ela é a professora. A cuidadora pediu que A6 lesse a oração, A6 leu a oração que estava escrita do mesmo modo como fala (com trocas de pronomes, faltando artigo). Um dos alunos viu a lousa e disse “olha lá a A6 escreveu nome e a data”. Depois de escrever na lousa e ficar certo tempo nesta atividade, pegou o apagador e apagou tudo o que havia escrito, colocou o apagador em cima da mesa da professora.

No seguinte exemplo observa-se que a aluna A7 apresenta interesse restrito em uma atividade e manipula os objetivos de modo atípico, canta a mesma música repetidas vezes enquanto se mantém na atividade.

Contexto: Os alunos foram levados à sala de aula. Ao entrar na sala, a aluna A7 seguiu diretamente para o brinquedo de encaixar pequenas argolas que se localiza em uma estante no canto esquerdo da sala, ao lado da lousa.

Ela pegou o brinquedo, o qual foi confeccionado, o levou até à mesa da frente, no canto esquerdo da sala. Sentou-se, e começou a manipular as argolas, por vezes as encaixava nas hastes, outras vezes cheirava as argolas, apertava com as duas mãos, colocava no queixo e apertava os olhos. Quando deixava cair algumas, não pegava do chão. Uma aluno que estava ao seu lado viu que A7 havia deixado cair umas argolas, assim, ela as pegou e entregou para A7, que não olhou para a colega, simplesmente pegou as argolas que agora estavam sobre a mesa. Enquanto A7 manipulava o brinquedo, ela também cantarolava uma música e repetidas vezes, no mesmo ritmo. Enquanto os outros alunos faziam a atividade, A7 ficou manipulando o brinquedo confeccionado. Cantou em tom mais alto enquanto permaneceu na sala.

5.7.2 Outros comportamentos observados durante as atividades em ambientes externos à sala de aula

Os alunos que apresentaram ocorrência de outros comportamentos em ambientes externos à sala de aula foram A1, A2, A4, A6 e A7.

No exemplo abaixo, a professora relata uma dificuldade relacionada ao aluno A1 em que ele apresenta uma resposta ao barulho.

Contexto: entrevista com a professora do aluno A1.

E: hoje, o que você tem mais dificuldade em relação a ele?

P: [...] E eu percebi já que barulho não é bom pra ele, parece que ele não gosta muito. Que às vezes que você percebeu ele bota a mão assim (professora colocou as mãos nas orelhas).

E: põe a mão na orelhinha.

P: uhum. Ele não gosta de muito tumulto. Hoje mesmo eu dei atividade para uma turma e depois para outra, e ele estava naquela turma. Então, e depois

quem terminou dessa turma foi brincar e aí estava muito barulho, a sala pequena, e tinha... ele punha a mão assim, não sei se também foi por isso que ele já ficou irritado o restante do dia. Ele estava meio agitado, hoje. Assim, meio não, ele estava mais agitado do que normalmente.

O exemplo abaixo descreve uma situação em que o aluno A2 apresenta comportamento agressivo após não conseguir o que necessitava. A situação demonstra que na ausência da comunicação os comportamentos inadequados do aluno foram exaltados. Percebe-se que A2 queria comer e fez muitas tentativas em conseguir o que queria. Pelo contexto da situação descrita, percebe-se a grande dificuldade da cuidadora em lidar com o aluno e conseguir comunicar a ele que não poderia pegar simplesmente a comida daquele modo. Ela ainda tenta utilizar-se da comida que no caso interessava ao aluno, para regular seu comportamento e para fazê-lo sentar-se, por exemplo.

Contexto: as merendeiras estavam servindo o almoço de algumas crianças. Então, os pratos estavam dispostos em cima do balcão. Não era o horário de lanche de A2, sua turma já havia passado pelo refeitório.

A2 se aproximou dos pratos, ergueu a mão e pegou um pouco de frango desfiado, colocou na boca e começou a andar. A cuidadora levou um prato com um pouco de comida. Ela pensou que A2 então pudesse estar com fome. A2 estava sentado no pátio, a cuidadora se aproximou e tentou lhe dar comida. A2 pegou com a mão o frango todo do prato e colocou muita quantidade na boca, a cuidadora retirou o prato de perto dele e disse para ele ter calma para comer (pois poderia se engasgar). A cuidadora tentou lhe dar um pouco de comida usando a colher, mas A2 afastou sua mão, quis pegar a colher e comeu somente o frango. Depois de ter acabado o frango de seu prato, A2 foi novamente até ao balcão, a cuidadora lhe disse que não era para pôr a mão nos pratos, A2 começou tentou passar por ela para chegar até ao balcão. Não obtendo sucesso, foi até o pátio, e tentou entrar pela porta da cozinha que estava aberta. As merendeiras o impediram de entrar e fecharam a porta. A2 deu a volta e novamente tentou pegar a comida, as merendeiras deram um prato para a cuidadora. A cuidadora falou para A2 se sentar na cadeira, ela afastava o prato quando ele tentava pegar e reforçava que ele teria que se sentar na cadeira para comer. Ela afastou a cadeira e conseguiu fazer A2 se sentar, em seguida colocou o prato sobre a mesa à sua frente. A2 começou a comer somente o frango. Ao terminar de comer, afastou o prato na mesa, a cuidadora pegou o prato. A2 levantou-se e foi ao balcão novamente, mas a cuidadora não deixou, ao ficar à frente de A2 ele não se aproximava e se afastava, porém tentava passar por outro lado. A cuidadora disse a ele que não podia pegar mais nada do prato em cima do balcão, A2 começou a empurrá-la e a agredir. Assim, machucou próximo ao nariz da cuidadora, onde começou a sangrar. A cuidadora percebeu que ficou machucada e falou de forma firme com A2, assim ele parou de insistir em passar por ela para pegar comida dos pratos e se sentou próximo a um canteiro de plantas.

Ainda referente ao aluno A2, sua professora relata sobre as dificuldades relacionadas aos comportamentos diante das situações da rotina, tais como, ir embora, trocar-se ou ir ao banheiro. A professora ainda atribui tais comportamentos como uma resistência do aluno à rotina. A sua fala também revela sua angústia em não conseguir saber o que o aluno necessita ou o que está sentindo. Segue o exemplo:

Contexto: entrevista com a professora do aluno A2.

E: você percebe outros tipos de comportamentos que são frequentes?

P: é (...) mais assim a agressividade mesmo quando ele se joga ao chão. Que ele não aceita a rotina, ele, como eu posso dizer, ele tem uma resistência para aceitar a rotina, ele quer fazer o que ele quer fazer! Né, e se a gente colocar limite ele não aceita, ele se joga no chão, aí ele se debate, ele bate a cabeça no chão. Quando ele não agride a gente porque aí ele vem pra cima da gente. Eu acho que esse é o maior problema.

E: uhum, é/

P: não sei até que ponto também eles conseguem entender essa questão do limite.

E: você percebe em quais momentos acontecem esses comportamentos que você me disse agora, você pode me dar um exemplo assim, se você lembrar.

P: por exemplo, se a gente está no parque e ele faz xixi na roupa, né. Você vivenciou isso. E aí tem que trocar ele porque às vezes dali a pouco o pai já vai chegar para pegar e ele não aceita sair do parque naquele momento, aí ele se joga, ele bate, ele agride porque ele não quer fazer o que é para fazer no momento.

[...] então como ele não se comunica é difícil porque têm momentos que ele chora, ele grita, ele se joga no chão, ele bate a cabeça e a gente fica sem entender o que ele está sentindo né, naquele momento, se é dor, se é alguma coisa que ele quer falar e não consegue.

O seguinte exemplo descreve a não participação do aluno A4 na atividade proposta pela professora. Ressalta-se que o ambiente por ser externo permitiu que o aluno ficasse mais livre para chegar ao parque, já que estava próximo. Além disso, nota-se que professora não lhe instrui em nenhum momento em relação à atividade e o motivo de permanecer no local em que os demais alunos estavam.

Contexto: No pátio, a professora deu a instrução verbal que os alunos poderiam pintar o desenho grande em conjunto. Os alunos sentaram no chão e a professora colocou um desenho que poderia ser refeito depois, distribuiu giz de cera e lápis de cor.

A4 não se sentou, ficou andando no pátio, posteriormente foi ao parque e subiu em alguns brinquedos, sua cuidadora estava em horário de café. Após certo tempo, A4 foi até a caixa do brinquedo que as crianças estavam pintando, a pegou e saiu andando, desceu a escada e sentou-se. Depois saiu e foi correndo para a areia de novo. Ficou andando sobre a mureta que

envolve o tanque de areia e olhando para baixo enquanto andava. A professora me perguntou onde A4 estava e eu falei que estava no parque. Ela foi até ele, o segurou pela mão e o levou até sua turma. A professora retirou a caixa das mãos de A4. A4 foi novamente para a areia, sua cuidadora chegou e foi buscá-lo, ela ficou observando-o na areia, A4 subiu em um brinquedo e depois escorregou. Certo momento, a cuidadora percebeu que A4 estava com algo na boca. A cuidadora foi até ele e retirou um giz que A4 estava mordendo, ela retirou da boca do aluno sem explicação, mas verbalizou a ação do aluno. Ele ficou meio agitado após ela ter retirado o giz de sua boca.

O exemplo a seguir demonstra o interesse restrito da aluna A6 em uma atividade. Observa-se que a professora faz uma solicitação à aluna para que guardasse os baldes assim como os demais alunos, porém mesmo a professora se aproximando mais da aluna para lhe dar a solicitação, ela mantém seu interesse em outra tarefa.

Contexto: os alunos estavam no tanque de areia brincando. Era hora de guardar os baldes e as pás, assim a professora pediu que todos guardassem os baldes e retirassem o barro que estava dentro.

A6 continuou sentada, enquanto as outras crianças começaram a arrumar e a guardar os baldes. A professora falou para A6 guardar também, mas ela continuou sentada, a cuidadora também a chamou, e A6 levantou-se, deixou seu balde na areia, saiu e foi pôr seu chinelo, começou a pedir outra coisa. A professora novamente falou para ela ajudar os amigos, mas A6 começou a retirar a terra que estava na borda do tanque de areia. A professora falou em tom mais baixo e bem próximo a ela, mesmo assim A6 não respondeu e continuou a retirar a terra da borda. A professora disse “agora ela entrou no mundo dela”.

Os seguintes exemplos retratam sobre os comportamentos da aluna A7. Na descrição abaixo, observa-se que a aluna apresenta estereotípias enquanto manuseia a terra do parque e explora os objetos. Uma aluna se aproxima de A7, mas ela continua a explorar a pazinha que segurava. No seguinte exemplo, a professora relata a dificuldade em identificar o motivo dos choros apresentados pela aluna e sobre a impossibilidade em saber o que A7 necessitava em determinados momentos que apresentava os comportamentos.

Contexto: os alunos estavam brincando no parque e na areia. A7 estava sentada próximo ao tanque de areia onde tinha alguns brinquedos.

A7 pegou uma pazinha de plástico de cor vermelha, ficou cheirando várias vezes, deu risada, cheirou novamente, às vezes esfregava no queixo e em um momento a lambeu rapidamente, deixando um pouco de areia na boca. Sorriu e cantarolou bastante uma música que não consegui identificar. Enquanto ficou nessa posição, segurando a pazinha também vocalizou. Uma aluna de sua sala se aproximou e sentou-se ao lado de A7, a professora que

estava próxima disse: “você vai brincar de terra hoje?”. A criança respondeu “vou, tô ajudando a A7”. A7 direcionou o olhar para a terra que estava dentro do potinho que a colega que estava ao seu lado colocava. Olhou algumas vezes para o pote com areia. Ela voltou a cheirar a pazinha que segurava, a apertou com as duas mãos com certa firmeza e deu risada.

Contexto: entrevista com a professora P3 referente à aluna A7.

E: e você conseguia compreender o que era ou normalmente...

P: não, não, não. Não dá. Não dá pra saber por que naquele minuto ela está bem, ela está com tudo assim, vamos supor que ela deseja e ela chora. Igual, ela gostava muito do momento do lanche e às vezes no lanche ela chorava e assim às vezes era uma coisa que ela sempre comeu, comia todos os dias. Então, não dá pra falar “ai ela está tentando se comunicar, dizer com esse choro, dizer não, eu não quero fazer isso”. Ela adorava areia, o escorregador da areia, às vezes ela chorava sentada no escorregador da areia. Então, assim, não tem como a gente dizer “ai não, ela está querendo dizer eu não quero ficar nesse lugar”. Não, não tem como a gente saber.

Diante dos exemplos apresentados, observa-se que os comportamentos dos alunos participantes são variados, desde respostas aversivas frente a barulhos, manter interesse em uma atividade restrita, estereotípias ou rituais não funcionais, choros, gritos, vocalizações, agressividade e agitação motora.

Walter (2000) mencionou sobre os comportamentos inadequados ou as condutas atípicas estarem relacionados à ausência ou às dificuldades da criança em se comunicar e se fazer compreendido. Desta forma, é possível relacionar alguns dos exemplos em que ocorreram manifestações de comportamentos relacionados à agressividade, choro, estereotípias com o fato de haver a dificuldade em se comunicar e em ser compreendido. Os exemplos que demonstraram tais aspectos foram dos alunos A2, A3, A4 A5 e A7.

Nesse sentido, ressalta-se sobre os benefícios apresentados pelo uso de sistemas de Comunicação Alternativa ao possibilitar condições aos alunos com TEA para se comunicarem e para expressar sobre suas necessidades (WALTER, 2000; BEZ, 2010; GIARDINETTO; DELIBERATO; AIELLO, 2012; GOMES; NUNES, 2014).

Além disso, observa-se a necessidade de informar os professores para que eles possam compreender que muitas vezes tais comportamentos podem estar relacionados às dificuldades ou ausência da comunicação e não às reações intencionais de agressão em si ou simplesmente um choro sem motivo, assim como Bosa (2006) também afirmou. Nesta perspectiva, observa-se o desconhecimento revelado em algumas falas das professoras sobre as manifestações comportamentais dos alunos, tais como de A2, A7.

Em relação ainda aos comportamentos, nota-se que eles também podem estar relacionados às habilidades sensoriais dos alunos, visto que no TEA podem ocorrer respostas a estímulos sonoros ou táteis assim como descrito Williams e Wright (2008). Assim, alguns indivíduos são mais sensíveis a certos estímulos sensoriais e podem apresentar comportamentos aversivos a eles, sendo este aspecto observado no exemplo do aluno A1 em que a professora percebe sua mudança após permanecer em um local com muito barulho.

As informações sobre as especificidades dos alunos também poderiam ser auxiliadoras nas condutas das cuidadoras. Assim, como observado, alguns exemplos demonstram que a cuidadora se utiliza dos interesses do aluno para regular seu comportamento e outros evidenciam que a cuidadora tenta manter o aluno em determinado local, como no caso dos alunos A2 e A4.

6 CONCLUSÕES

Por meio da análise dos dados e da discussão dos resultados apresentados, foi possível concluir que:

1. Há uma diversidade relacionada às características do TEA, desta forma, foi possível identificar crianças com diferentes necessidades e diferentes habilidades mesmo apresentando o mesmo diagnóstico;
2. Os instrumentos de diagnóstico como, por exemplo, a Escala de Traços Autísticos (ATA) embora sejam importantes para identificar de forma específica as dificuldades e características do aluno, é preciso considerar em quais contextos estas se apresentam, pois podem constituir também como habilidades;
3. A organização dos ambientes pode influenciar na participação e no envolvimento do aluno com TEA nas atividades;
4. Não foram observadas estratégias específicas utilizadas pelas professoras para comunicação dos alunos com TEA durante a rotina;
5. Foi possível identificar que há ainda desconhecimento pelos professores sobre as manifestações de comportamento dos alunos com TEA e o motivo de ocorrerem em determinadas situações;
6. Durante as atividades que envolveram o brincar, houve compartilhamento de situações entre alguns alunos, evidenciando a existência de situações compartilhadas reais por crianças com TEA;
7. Alunos com TEA também podem apresentar o brincar com simbolismo e imaginação e isso pode se relacionar às habilidades de comunicação;
8. Considerar o contexto é essencial para visualização de habilidades dos alunos com TEA,
9. A mediação do professor é favorecedora para possibilitar o envolvimento do aluno com TEA nas atividades da escola e consequentemente permite que ele participe mais dos diferentes ambientes;
10. A observação da rotina dos alunos com TEA contribui na identificação de habilidades e dificuldades específicas e podem guiar o planejamento de práticas pedagógicas mais efetivas para as necessidades destes alunos;

11. Poucos professores se utilizaram de atividades específicas para os alunos com TEA indicando a necessidade de capacitação durante a formação inicial assim como na formação continuada destes profissionais; ressaltando a importância de receberem informações referentes às particularidades desta população e as diferentes possibilidades e conhecimento de programas específicos para alunos com TEA, tais como o uso de sistemas de Comunicação Alternativa, que podem contribuir para as práticas pedagógicas e para a comunicação do aluno;
12. É importante ouvir o que o cuidador tem a dizer ao identificar as particularidades dos alunos com TEA, já que eles permanecem muito tempo com eles durante a rotina escolar. Ademais, foi observada também a necessidade da informação aos cuidadores sobre as especificidades do TEA considerando que eles permanecem muito próximos a estas crianças;
13. As habilidades de comunicação são imprescindíveis para a participação do aluno com TEA em todas as atividades escolares, mais especificamente na Educação Infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento da inserção de alunos com TEA nas escolares regulares a partir dos seus direitos regulamentos por lei vem evidenciando a necessidade das instituições de ensino estarem preparadas para atender estes alunos no que diz respeito à sua inclusão, desde a Educação Infantil.

Estudos têm demonstrado que as escolas ainda encontram dificuldades relacionadas à inclusão de alunos com TEA, consideram ser ainda um desafio recebê-los e refletir sobre práticas que podem favorecer a aprendizagem e participação na escola (BRANDE; ZANFELICE, 2012, SAMPAIO; MIURA, 2015). Além destes fatores, pesquisas como Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) identificaram que dentre as dificuldades encontradas pelas escolas, o desconhecimento sobre o transtorno por parte dos professores é ainda uma realidade e conseqüentemente geram dúvidas quanto às ações pedagógicas que poderiam auxiliar os alunos a participarem das atividades escolares.

A Educação Infantil se constitui como uma etapa escolar imprescindível para o desenvolvimento da criança, sendo assim, a composição da rotina escolar deve incluir atividades significativas e que permitam a aprendizagem de diferentes conhecimentos e habilidades.

Visto que o TEA apresenta prejuízos relacionados à comunicação e interação social, padrões restritos de comportamentos, interesses e atividades e que por sua vez implicam diretamente na qualidade de participação e no desempenho de diversas atividades, torna-se necessário descrever a rotina de alunos com TEA no contexto escolar.

Conhecer a rotina significa identificar outros elementos relevantes que a compõe e que estão diretamente relacionados à participação dos alunos. Desta forma, o presente estudo permitiu a partir da caracterização da rotina dos alunos com TEA a especificação de outros aspectos que podem nortear o planejamento de práticas favorecedoras para a aprendizagem e participação destes alunos no contexto da Educação Infantil.

Pesquisadores têm ressaltado a importância de serem realizados estudos voltados aos alunos com TEA para que sejam difundidos como estão ocorrendo os processos de inclusão nas escolas e para que cada vez mais crenças sejam desmitificadas e sejam ressaltadas as potencialidades desta população (TOGASHI; WALTER, 2016).

Assim, a descrição da rotina dos alunos com TEA especificou a participação do aluno em diferentes atividades da escola no ensino infantil e os diferentes ambientes em que

ocorrem. Esta especificação possibilitou evidenciar a existência de habilidades importantes dos alunos com TEA e as dificuldades que ainda são encontradas nas escolas, principalmente pelo professor.

Os ambientes da escola em que ocorrem as atividades apresentam uma ligação com a percepção da rotina pelos alunos com TEA. Sendo assim, a forma como um ambiente se organiza gera influência na participação do aluno nas atividades, sendo, portanto, necessário que o professor considere tal aspecto ao fazer o planejamento da rotina e das atividades do aluno com TEA.

No que diz a respeito à utilização do instrumento ATA, é importante refletir que instrumentos de rastreio auxiliam e são essenciais na identificação e no conhecimento de características do TEA. Porém, ao direcionar o olhar de um determinado comportamento dentro de um o contexto, é possível observar que algumas características podem se apresentar como capacidades funcionais, mesmo que um aluno apresente muitas pontuações na escala.

Ao analisar as diferentes participações dos alunos, foi observado que a diversidade no TEA é real e este fator também influencia o desempenho e a participação nas atividades. Foi possível encontrar participações funcionais e de compartilhamento com outros alunos, ao passo que também foi observado que há alunos que não participam das atividades ou permanecem presentes no mesmo espaço apenas. É nesse sentido que é possível identificar onde o planejamento de ações devem se focar, visto que o estudo também identificou poucas atividades adaptadas pelas professoras para os alunos com TEA.

Ademais, ressalta-se a importância do envolvimento da família, de outros profissionais, tanto da saúde quanto da educação para atuarem em conjunto à escola, desde a Educação Infantil. O objetivo desta parceria é proporcionar o desenvolvimento integral do aluno com TEA, visto que as ações devem ser pensadas desde cedo para estes alunos, considerando que nos anos seguintes as exigências escolares podem se tornar maiores e mais complexas.

Outro aspecto a ser apontado foi a importância que a mediação do professor representa na participação do aluno. Pôde-se observar que a mediação foi benéfica para a os alunos participantes tanto em atividades que ocorriam em sala de aula quanto nos ambientes externos. Reforça-se, portanto, ser fundamental que o professor esteja atento à rotina desse aluno, para identificar situações em que a sua mediação seja necessária para a participação dele.

As atividades de rotina que são aquelas relacionadas aos cuidados básicos (alimentação, higiene pessoal), e são consideradas tão importantes pelos Referenciais Nacionais da Educação Infantil quanto às demais atividades pedagógicas (BRASIL, 1998), também fazem parte da aquisição de independência e autonomia da criança. Assim, horários de entrada, de lanche, de saída, de escovação também devem ser considerados como atividades em que os alunos com TEA devem participar.

Ao se pensar nestas atividades de cuidados, é inevitável não pensar nos cuidadores. A pesquisa demonstrou a necessidade de ouvir o cuidador assim como oferecer capacitação para conhecimento sobre o TEA e a forma como devem abordar cada situação, considerando que eles permanecem com estes alunos durante toda a rotina da escola.

Ainda entre os desafios encontrados, a comunicação do aluno com TEA é uma dificuldade em que as escolas ainda se deparam. Visto que foram observadas situações de alguns dos alunos que por não serem compreendidos e não conseguirem se comunicar, apresentaram respostas comportamentais inadequadas. Porém, embora a literatura tenha demonstrado que o uso de sistemas alternativos de comunicação com pessoas com TEA tenha apresentado resultados positivos, poucos dos professores citaram como possibilidade no planejamento das atividades do aluno com TEA.

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

Por fim, é importante pontuar algumas limitações que foram encontradas nesta pesquisa, sendo uma delas a quantidade reduzida de participantes e o pouco tempo de observação da rotina dos alunos na escola. Estes aspectos reforçam a necessidade de que pesquisas futuras a respeito da rotina do aluno com TEA sejam realizadas não somente na Educação Infantil, mas que também compreendam outros períodos escolares e que abranjam maior número de participantes. Reforça-se, portanto, que a realização de pesquisas acerca desta temática pode também contribuir com a ampliação do conhecimento do TEA e na transformação de atitudes que busquem de fato a inclusão de alunos com TEA na escola.

REFERÊNCIAS

- ABE, P. B. *Desempenho funcional nas atividades de rotina escolas de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva do professor*. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- AMATO, C. A. H.; FERNANDES, F. D. M. O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 4, p. 373-378, out./dez. 2010.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- _____. *DSM-IV: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- _____. *DSM-IV: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *DSM-IV-TR: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- ANDRADE, L. B. P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANDRÉ, M. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. et al. *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.
- ARAÚJO, C. A. et al. Neuroanatomia por imagem dos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 112-122.
- ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.
- ARTIGAS-PALLARÈS, J. ; PAULA, I. El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria*. v. 32, n. 115, p. 567-587, 2012.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, A. et al. Escala de avaliação de traços autísticos (ATA): validade e confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*. São Paulo, v. 57, n. 1, p. 23-29, mar. 1999.
- ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. Conceito e diagnóstico. In: ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu, 2007. p. 1-17.
- BALLABRIGA, M. C. J.; ESCUDÉ, R. M. C.; LLABERIA, E. D. Escala d'avaluació dels trets autistes (A.T.A.): validez y fiabilidad de una escala para el examen de las conductas autistas. *Revista Psiquiatria Infanto-Juvenil*, v. 4, p. 254-263, 1994.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARON-COHEN, S.; ALLEN, J.; GILLBERG, C. Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, v. 161, p. 839-843, 1992.

BATISTA, A. P. L.; CARVALHO, H. W. P.; RIBEIRO, C. M. Análise da construção do conhecimento na perspectiva das teorias de Vygotsky. *Revista Educação Especial Santa Maria*, v. 32, n. 2, p. 411-424, 2007.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZ, M. R. *Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras*. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BONDY, A. S.; FROST, L. A. PECS: *the picture exchange communication system training manual*. Cherry Hill, New Jersey: Pyramid Educational Consultants, v. 9, n. 3, p. 1-19, 1994.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, p. 47-53, 2006.

_____. Atenção Compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 15, n. 1, p. 77-88. 2002.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998a. v. 1.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRENTANI, H. et al. Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 35, p. 62-72. 2013.

BROUGÈRE, G. *Jeu et education. Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le Romantisme*. 1993. Tese (Doutorado) - Université Paris V, Paris, 1993.

BRUNONI, D. Genética e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 55-64.

BRYSON, S.E. et al. The autism observation scale for infants: scale development and reliability data. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 38, p. 731-738, 2007.

CAMARGO, S. P. H., BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo comparativo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012.

CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. *Pró-Discente: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Vitória, v. 19, n. 2, jul./dez. 2013.

_____. *A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil*. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CORSELLO, C. Early intervention in autism. *Infants & Young Children*, v. 18, n. 2, p. 74-85, 2005.

COUTINHO, J. V. S. C.; BOSSO, R. M. V. Autismo e genética: uma revisão de literatura. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v. 8, n. 1, p.-p. do artigo, jan. 2015.

CUNHA, G. R.; BORDINI, D.; CAETANO, S. C. Autismo, transtornos do espectro do autismo. In: CAETANO, S. C. et al. *Autismo, linguagem e cognição*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 13-25.

DANNA, M. F.; MATTOS, M. A. *Aprendendo a observar*. 2. ed. São Paulo : EDICON, 2011.

DELFRATE, C. B.; SANTANA, A. P. O.; MASSI, G. A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009.

DELIBERATO, D. NUNES, L. R. O. P. Uso de sistemas gráficos na rotina da sala de aula regular com aluno com deficiência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 34, p.1-31, 2015.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015.

DIETZ, C. et al. Screening for autistic spectrum in children aged 14-15 months. II: population screening with the Early Screening of Autistic Traits Questionnaire (ESAT): design and general findings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 36, n. 6, p. 713-722, 2006.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, set./dez. 2008.

FAY, W. H. Autismo infantil. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 261-279.

FELICIO, V. C. *O autismo e o professor: um saber que pode ajudar*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)-Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

FERNANDES, F. D. M. *Autismo infantil: repensando o enfoque fonoaudiológico: aspectos funcionais da comunicação*. São Paulo: Lovise, 1996.

FOMBONNE, E. Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, v. 54, n. 6, p. 591-598, 2009.

GAUDERER, E. C. *Autismo*. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

GIARDINETTO, A. R. S.; DELIBERATO, D.; AIELLO, A. L. R. Sistema de comunicação alternativa na interação de um aluno com autismo e seu professor. *Revista Teias*, v. 13, n. 30, p. 227-245, set./dez. 2012.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, jan./mar. 2014.

GUEDES, N. P. S.; TADA, I. N. C. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na Educação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 31 n. 3, p. 303-309, jul./set. 2015.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 3-11, 2006.

LAMPREIA, C. Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2003.

_____. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 17, n. 1, p. 111-120, 2004.

_____. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*, v. 24, p. 105-114, jan./mar. 2007.

_____. *Autismo: manual ESAT e vídeo para o rastreamento precoce*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LEÃO, L. L.; AGUIAR, M. J. B. Aspectos genéticos dos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento. In: CARMARGOS JUNIOR, W. et al. *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio*. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 2005. p. 23-25.

LEBLANC, J. M. *El curriculum funcional en la educación de la persona con retardo mental*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL COANIL, 1991, Santiago, Chile. Proceedings. Santiago, 1991. 10 p.

LEBOYER, M. *Autismo Infantil: fatos e modelos*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LEMO, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014.

LEON, V. C.; OSÓRIO, L. O método TEACCH. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 263-277.

LORD, C.; SCHOPLER, E. TEACCH services for preschool children. In: HARRIS, S; HANDLEMAN, J. (Ed.). *Preschool Education Program for Children with Autism*. Austin: PRO-ED, 1994. p. 87-106.

LOSAPIO, M. F.; PONDÉ, M. P. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. *Revista Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, v. 30, n. 3, p. 221-229, 2008.

LOTTER, V. Epidemiology of autistic conditions in young children. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, v. 1, n. 3, p. 124-135, 1966.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

LYONS, L.; FITZGERALD, M. Asperger (1906-1980) and Kanner (1894-191): the two pioneers of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 37, p. 2022-2023, 2007.

MACEDO, E. C.; ORSATI, F. Comunicação alternativa. In: SCHWARTZMAN, J. S. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 244-254.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para comunicação alternativa*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EdUEL, 2003. p. 11-25.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 244-262, maio/ago. 2014.

MARTELETO, M. R. F. et al. Problemas de comportamento em crianças com transtorno autista. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 5-12, jan./mar. 2011.

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

MELLO, A. M. S. R. *Saberes e práticas da inclusão*: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2004.

MELLO, A.M. et al. *Retratos do autismo no Brasil*. São Paulo: AMA, 2013.

MELLO, M. A. R.; MANCINI, M. C. Avaliação das atividades de vida diária e controle domiciliar. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 49-54.

- MENEZES, C. G.; PERISSINOTO, J. Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 20, n. 4, p.273-278, out./dez. 2008.
- MENEZES, L. C.; AMORIM, K. S. Para além dos déficits: interação e atenção conjunta em crianças com autismo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 3 p. 353-364, jul./set. 2015.
- MITCHELL, S. et al. Early language and communication development of infants later diagnosed with autism. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, v. 27, n. 2, p. 69-78, abr. 2006.
- MOMO, A.; SILVESTRE, C. Integração sensorial nos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 297-313.
- MORAES, C. Compulsões, obsessões e autismo. In: ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu, 2007. p. 55-63.
- MOUSINHO, R. O falante inocente: linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho. *Revista Psicopedagogia*, v. 27, n. 84, p. 385-394. 2010.
- MOUSINHO, R. et al. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008.
- MUNDY, P.; NEWELL, L. Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, v. 16, n. 5, p. 269-274, out. 2007.
- NUNES, D. R. P. N.; SANTOS, L. B. S. Mesclando práticas em comunicação alternativa: caso de uma criança com autismo. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 59-69, jan./abr. 2015.
- NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. O.; FREIRE, J. G. Comunicação alternativa em sala de aula: relatos de uma professora de alunos com autismo. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011. p. 161-173.
- NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O. ; SCHMIDT, C. Inclusão Educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, v. 26, p. 557-572, 2013.
- NUNES, D.; LEMOS, J. P. Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia. *Revista Educação em Questão*, v. 34, p. 63-80, 2009.
- OGLETREE, B. T.; HARN, W. E. Augmentative and alternative communication for persons with autism: history, issues, and unanswered questions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 16, n. 3, p. 138-140, 2001.
- OLMEDO, P. B. *Sem comunicação, há inclusão?: formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo*. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* [Centro Colaborador da Organização Mundial da

Saúde para a Família de Classificações Internacionais. Organização e coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo EDUSP, 2003.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 31, p. 1-15, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

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

PAULA, C. S. et al. Brief Report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. *Journal of Autism Development Disorders*, v. 41, p. 1738-1742, 2011.

PEDROSA, E. R. M. *Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar “inclusivo”*. 2010. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

PEREIRA, A. M. *Autismo infantil: tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil*. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2007.

PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Childhood autism: translation and validation of the childhood autism rating scale for use in Brazil. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 84, n. 6, p. 487-494, 2008.

PERISSINOTO, J. Condutas terapêuticas em linguagem e comunicação. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 238-243.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology Communication Research*, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

PINTO, R. G.; BRANCO, A. U. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. *Temas em Psicologia*, v. 17, n. 2, p. 511-525, 2009.

RAPIN, I.; GOLDMAN, S. The brazilian CARS: a standardized screening tool for autism. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 84, n. 6, p. 473-475, 2008.

REZNICK, J. S. et al. A parent-report instrument for identifying one-years-olds at risk for an eventual diagnosis of autism: the first year inventory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 37, n. 9, p. 1691-1710, 2007.

RIBEIRO, S. H. B. *Prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento no município de Atibaia: um estudo piloto*. 2007 Dissertação (Mestrado)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

RIOS, C. et al. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. *Interface*, Botucatu, v. 19, n. 53, p. 325-335, 2015.

- ROBINS, D. L. et al. The modified checklist for autism in toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 31, n. 2, p. 131-143, 2001.
- ROCHA, A. N. D. C. *Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 19-26.
- SAAD, A. G. F.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n. 3, p. 255-260, jul./set. 2009.
- SALLE et al. Autismo infantil: sinais e sintomas. In: CAMARGOS JUNIOR, W. et al. *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio*. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 2005. p. 11-15.
- SALNIER, C.; QUIRMBACH, L.; KLIN, A. Avaliação clínica de crianças com transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 159-172.
- SAMESHIMA, F. S.; DELIBERATO, D. Habilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral na atividade de jogo. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 14, n. 2, p. 219-224, 2009.
- SAMPAIO, M.; MIURA, R. K. K. Concepções de professores sobre pessoas com espectro do autismo. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 2, n. 2, p. 145-160, jul./dez. 2015.
- SCHIRMER, C. R. A comunicação alternativa na escola: ensino, pesquisa e prática. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011. p. 183-196.
- SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016.
- SCHOPLER, E.; REICHLER, J. R.; RENNER, C. *CARS-The Childhood Autism Rating Scale*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1988.
- SCHWARTZMAN, J. S. *Autismo infantil*. Brasília, DF: Corde, 1994.
- _____. *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, 2003.
- _____. Condições associadas aos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 123-143.
- _____. Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37-42.

- _____. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37-42.
- SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.
- SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 23-41.
- SOUSA, E. C. et al. A associação entre a suspeita inicial de perda auditiva e a ausência de comunicação verbal em crianças com transtornos do espectro autísticos. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 14, n. 3, p. 487-490, 2009.
- SWINKELS, S. et al. Screening for autistic spectrum in children aged 14-15 months. I: the development of the Early Screening of Autistic Traits Questionnaire (ESAT). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 36, n. 6, p. 723-732, 2006.
- TAMANAH, B. C. et al. A atividade lúdica no autismo infantil. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.18, n. 3, p. 307-312, dez. 2006.
- TEIXEIRA et al. Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 56, n.5, p. 607-614, 2010.
- TOGASHI, C. M. WALTER, C. C. F. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, jul./set. 2016.
- TREVATHAN, E.; SHINNAR, E. Epidemiologia dos transtornos do espectro autista. In: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. *Autismo: abordagem neurobiológica*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 35-53.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.
- VISANI, P.; RABELLO, S. Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 293-308, jun. 2012.
- VOLKMAR, F. R.; CHAWARSKA, K. Autism in infants: an update. *World Psychiatry*. v. 7, n.1, p. 19-21, fev. 2008.
- VON TETZCHNER, S. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, maio/ago. 2005.
- WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WALTER C. C. F. *Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____. *Os Efeitos da adaptação do PECS ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O. P. Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 587-602, set./dez. 2013.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O. P.; TOGASHI, C. M. Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011. p. 149-160.

WETHERBY, A. et al. Validation of the Infant-Toddler Checklist for autism spectrum disorders from 9 to 24 months of age. *Autism*, v. 12, n. 5, p. 487-511, 2008.

WETHERBY, A. M. Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. In: CHARMAN, T.; STONE, W. *Social & communication development in autism spectrum disorders*. New York: The Guilford Press, 2006. p. 3-34.

WILKINSON, K. M. Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 4, p. 73-79, 1998.

WILLIAMS, C., WRIGHT, B., *Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

ZANGARI, C.; LLOYD, L. L.; VICKER, B. Augmentative and alternative communication: an historic perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 10, n. 1, p. 27-59, 1994.

ZANON, R. B. *Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista*. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ZWAIGENBAUM, L. et al. Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Neuroscience*, v. 23, p. 143-152, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES

(Responsável)

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho – UNESP/ Marília, intitulada “Habilidades de interação de alunos com Transtornos do Espectro do Autismo na escola”, e gostaríamos que seu/sua filho/a participasse. Esta participação será por meio de observações realizadas pela pesquisadora com a utilização de instrumentos de avaliação para identificar as habilidades de interação e participação do seu/sua filho/a nas atividades escolares. O objetivo desta pesquisa é identificar o perfil comunicativo e interação social do/a aluno/a com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tendo como referencial o ambiente escolar. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta universidade. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que seus dados pessoais estarão sob sigilo e que os resultados serão utilizados em divulgação científica sem a identificação dos participantes. Como não há danos ou despesas decorrentes da realização dessa pesquisa, não há indenizações previstas.

Eu, _____ portador/a do
RG _____ responsável pelo/a participante
_____, o/a autorizo a participar da pesquisa intitulada
“Habilidades de interação de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na escola” a ser
realizada no/a _____. Declaro ter
recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência
poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou
no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é
voluntária e que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos desta
pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para
esclarecimentos, através do (s) telefone (s) (14) 98183 7075/3433 3233, falar com Bianca
Sampaio Fiorini, discente do Programa de Pós Graduação em Educação ou Prof. Dra. Débora
Deliberato, orientadora responsável pela pesquisa e Docente do Programa de Pós Graduação
em Educação.

Autorizo,

Marília, _____ de _____ de _____.

(Nome do/a responsável)

(Nome da criança)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES

(professores)

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho – UNESP/ Marília, intitulada “Habilidades de interação de alunos com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) na escola”. O objetivo desta pesquisa é identificar o perfil comunicativo e interação social do/a aluno/a com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tendo como referencial o ambiente escolar. Gostaríamos que você pudesse dar sua opinião a respeito desta temática, sendo assim, sua participação se dará por meio de uma entrevista feita pela pesquisadora cujo objetivo é saber sua percepção sobre o perfil comunicativo do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no ambiente escolar. A pesquisa não apresenta riscos e sua participação pode contribuir significativamente para a construção de novos conhecimentos sobre o tema. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta universidade. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que seus dados pessoais estarão sob sigilo e que os resultados serão utilizados em divulgação científica sem a identificação dos participantes. Como não há danos ou despesas decorrentes da realização dessa pesquisa, não há indenizações previstas.

Eu, _____ portador/a do
RG _____, professor (a) da escola _____,
aceito participar da pesquisa intitulada
“Habilidades de interação de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na escola”.
Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha
desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos,
mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a
participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e
procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos,
através do (s) telefone (s) (14) 98183 7075/3433 3233, falar com Bianca Sampaio Fiorini, discente do
Programa de Pós Graduação em Educação ou Prof. Dra. Débora Deliberato, orientadora
responsável pela pesquisa e Docente do Programa de Pós Graduação em Educação.

Autorizo,
Marília, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista para professores

Estou lhe convidando a participar da minha pesquisa de mestrado que tem como objetivo Caracterizar a rotina de atividades do aluno com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) na escola. Sendo assim, sua participação é fundamental, pois somente você, professor, vivencia e participa do cotidiano destes alunos. Sua participação é voluntária e sua identidade será preservada. Se tiver alguma dúvida, poderá entrar em contato a qualquer momento.

1. Como é a comunicação do/da aluno/aluna na escola? Quais comportamentos comunicativos você percebe?
2. Além desses comportamentos de comunicação, você percebe outros tipos de comportamentos que são frequentes? Quais?
3. Em que/quais situações esses comportamentos acontecem? Você pode me dar algum exemplo?
4. Quando o/a aluno/aluna manifesta alguns comportamentos, é possível compreender o que ele/ela quer ou quer dizer?
5. Como é o contato do/da aluno/aluna com seus colegas de classe? Eles interagem? Pode me dar um exemplo?
6. Há outros tipos de interação com seus colegas? Se sim, quais?
7. O/A aluno/aluna se dirige a você para pedir algo? Como ele/ela faz isso? Pode me dar um exemplo?
8. Tem alguém na escola que ele/ela se aproxima mais ou com maior facilidade? E como é a interação entre eles?
9. Quais atividades dentro ou fora da sala o/a aluno/aluna participa? Tem alguma que ele/ela não consegue participar? Como por exemplo, no lanche, ao brincar...
10. O/A aluno/aluna se comunica por meio de fala ou outro tipo de comunicação (sons, gestos, gritos, risos) durante as atividades dentro da sala?
11. Em que momentos das atividades de sala, o/a aluno/aluna apresenta maior comunicação? E em quais momentos não se comunica? Isso gera dificuldades em seu desempenho das atividades?
12. Foi a primeira vez que você recebeu um aluno com autismo? Como foi isso para você?

Agradeço muito sua disponibilidade para realizar esta entrevista, tenha certeza que sua contribuição é muito importante! Se surgir alguma dúvida, eu poderia entrar em contato com você novamente? Se tiver alguma dúvida também ou queira complementar com algo que não falamos na entrevista, fique à vontade em me dizer ou me procurar posteriormente para conversarmos. Muito obrigada!

ANEXOS

ANEXO A

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE TRAÇOS AUTÍSTICOS (ATA) (ASSUMPÇÃO JÚNIOR, A. et al., 1999).

I. DIFICULDADE NA INTERAÇÃO SOCIAL <i>O desvio da sociabilidade pode oscilar entre formas mais leves como, por exemplo, um certo negativismo e a não aceitação do contato ocular, até formas mais graves, como um intenso isolamento.</i>	
1. Não sorri.	
2. Ausência de aproximações espontâneas	
3. Não busca companhia	
4. Busca constantemente seu cantinho (esconderijo)	
5. Evita pessoas	
6. É incapaz de manter um intercâmbio social	
7. Isolamento intenso	
TOTAL	
II. MANIPULAÇÃO DO AMBIENTE <i>O problema da manipulação do ambiente pode apresentar-se a nível mais ou menos grave, como, por exemplo, não responder às solicitações e manter-se indiferente ao ambiente. O fato mais comum é a manifestação brusca de crises de birra passageira, risos incontroláveis e sem motivo, tudo isso com o fim de conseguir ser o centro da atenção.</i>	
1. Não responde às solicitações	
2. Mudança repentina de humor	
3. Mantém-se indiferente, sem expressão.	
4. Risos compulsivos	
5. Birra e raiva passageira	
6. Excitação motora ou verbal (ir de um lugar a outro, falar sem parar)	
TOTAL	
III. UTILIZAÇÃO DAS PESSOAS A SEU REDOR	
1. Utiliza-se do adulto como um objeto, levando-o até aquilo que ele deseja.	
2. O adulto lhe serve como apoio para conseguir o que deseja	
3. O adulto é o meio para suprir uma necessidade que não é capaz de realizar só.	
4. Se o adulto não responde às suas demandas, atua interferindo na conduta desse adulto.	
TOTAL	
IV. RESISTÊNCIA À MUDANÇA <i>A resistência à mudança pode variar da irritabilidade até a franca recusa.</i>	
1. Insistem em manter a rotina	
2. Grande dificuldade em aceitar fatos que alteram sua rotina, tais como mudanças de lugar, de vestuário e na alimentação	
3. Apresenta resistência a mudanças, persistindo na mesma resposta ou atividade.	
TOTAL	

V. BUSCA DE UMA ORDEM RÍGIDA.	
<i>Manifesta tendência a ordenar tudo, podendo chegar a uma conduta de ordem obsessiva, sem a qual não consegue desenvolver nenhuma atividade.</i>	
1. Ordenação dos objetos de acordo com critérios próprios e pré-estabelecidos	
2. Prende-se a uma ordenação espacial (cada coisa sempre em seu lugar)	
3. Prende-se a uma sequência temporal (cada coisa em seu tempo)	
4. Prende-se a uma correspondência pessoa-lugar (cada pessoa sempre no lugar determinado)	
TOTAL	
VI. FALTA DE CONTATO VISUAL. OLHAR INDEFINIDO	
<i>A falta de contato pode variar desde um olhar estranho até o constante evitar dos estímulos visuais.</i>	
1. Desvia os olhares diretos, não olhando nos olhos.	
2. Volta a cabeça ou o olhar quando é chamado (olhar para fora)	
3. Expressão do olhar vazio e sem vida	
4. Quando segue os estímulos com os olhos, somente o faz de maneira intermitente.	
5. Fixa os objetos com uma olhada periférica, não central.	
6. Dá a sensação de que não olha.	
TOTAL	
VII. MÍMICA INEXPRESSIVA	
<i>A inexpressividade mímica revela a carência da comunicação não verbal. Pode apresentar desde uma certa expressividade até uma ausência total de resposta.</i>	
1. Se fala, não utiliza a expressão facial, gestual ou vocal com a frequência esperada.	
2. Não mostra uma reação antecipatória.	
3. Não expressa através da mímica ou olhar aquilo que quer ou o que sente.	
4. Imobilidade facial	
TOTAL	
VIII. DISTÚRBIOS DE SONO	
<i>Quando pequeno dorme muitas horas e, quando maior, dorme poucas horas, se comparado ao padrão esperado para a idade.</i>	
1. Não quer ir dormir.	
2. Levanta-se muito cedo.	
3. Sono irregular (em intervalos).	
4. Troca o dia pela noite.	
5. Dorme muito poucas horas.	
TOTAL	
IX. ALTERAÇÃO NA ALIMENTAÇÃO	
<i>Pode ser quantitativa e/ou qualitativa. Pode incluir situações, desde aquela em que a criança deixa de se alimentar até aquela em que se opõe ativamente.</i>	
1. Seletividade alimentar rígida (ex.: como sempre o mesmo tipo de alimento).	
2. Come outras coisas além de alimentos (Papel, insetos).	
3. Quando pequeno, não mastigava.	
4. Apresenta uma atividade ruminante.	
5. Vômitos.	
6. Come grosseiramente, esparrama a comida ou atira.	
7. Rituais (esfarela alimentos antes da ingestão).	

8. Ausência do paladar (falta de sensibilidade gustativa).	
TOTAL	
X. DIFICULDADE NO CONTROLE DOS ESFÍNCTERES	
<i>O controle dos esfíncteres pode existir, porém a sua utilização pode ser uma forma de manipular ou chamar a atenção do adulto.</i>	
1. Medo se sentar-se no vaso sanitário.	
2. Utiliza os esfíncteres para manipular o adulto.	
3. Utiliza os esfíncteres como estimulação corporal, para obtenção de prazer.	
4. Tem controle diurno, porém o noturno é tardio ou ausente.	
XI. EXPLORAÇÃO DOS OBJETOS (APALPAR, CHUPAR)	
<i>Analisa os objetos sensorialmente, requisitando mais os outros órgãos dos sentidos em detrimento da visão, porém sem uma finalidade específica.</i>	
1. Morde e engole objetos não alimentares.	
2. Chupa e coloca as coisas na boca.	
3. Cheira tudo.	
4. Apalpa tudo. Examina as superfícies com os dedos de uma maneira minuciosa.	
TOTAL	
XII. USO INAPROPRIADO DOS OBJETOS	
<i>Não utiliza os objetos de modo funcional, mas sim de uma forma bizarra.</i>	
1. Ignora os objetos ou mostra um interesse momentâneo.	
2. Pega, golpeia ou simplesmente os atira no chão.	
3. Conduta atípica com os objetos (segura indiferentemente nas mãos ou gira).	
4. Carrega insistentemente consigo um determinado objeto.	
5. Se interessa somente por uma parte do objeto ou brinquedo.	
6. Coleciona objetos estranhos.	
7. Utiliza os objetos de forma particular e inadequada.	
TOTAL	
XIII. FALTA DE ATENÇÃO	
<i>Dificuldades na fixação e concentração. Às vezes, fixa a atenção em suas próprias produções sonoras ou motoras, dando a sensação de que se encontra ausente.</i>	
1. Quando realiza uma atividade, fixa a atenção por curto espaço de tempo ou é incapaz de fixá-la.	
2. Age como se fosse surdo.	
3. Tempo de latência de resposta aumentado.	
4. Entende as instruções com dificuldade (quando não lhe interessa, não as entende).	
5. Resposta retardada.	
6. Muitas vezes, dá a sensação de ausência.	
TOTAL	
XIV. AUSÊNCIA DE INTERESSE PELA APRENDIZAGEM	
<i>Não tem nenhum interesse por aprender, buscando solução nos demais. Aprender representa um esforço de atenção e de intercâmbio pessoal, é uma ruptura em sua rotina.</i>	
1. Não quer aprender.	
2. Se cansa muito depressa ainda que em atividade que goste.	
3. Esquece rapidamente.	
4. Insiste em ser ajudado, ainda que saiba fazer.	

5. Insiste constantemente em mudar de atividade.	
TOTAL	
XV. FALTA DE INICIATIVA	
1. É incapaz de ter iniciativa própria.	
2. Busca a comodidade.	
3. Passividade, falta de interesse.	
4. Lentidão.	
5. Prefere que outro faça o trabalho para ele.	
TOTAL	
XVI. ALTERAÇÃO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	
<i>É uma característica fundamental do autismo, que pode variar desde um atraso de linguagem até formas mais severas, com uso exclusivo de fala particular e estranha.</i>	
1. Mutismo.	
2. Estereotípias vocais.	
3. Entonação incorreta.	
4. Ecolalia imediata e/ou retardada.	
5. Repetição de palavras ou frases que podem ou não ter valor comunicativo.	
6. Emite sons estereotipados quando está agitado e em outras ocasiões sem nenhuma razão aparente.	
7. Não se comunica por gestos.	
8. As interações com o adulto nunca são um diálogo.	
TOTAL	
XVII. NÃO MANIFESTA HABILIDADES E CONHECIMENTOS	
<i>Nunca manifesta tudo aquilo que é capaz de fazer ou agir, no que faz referência a seus conhecimentos e habilidades, dificultando a avaliação dos profissionais.</i>	
1. Ainda que saiba fazer uma coisa, não a realiza se não quiser.	
2. Não demonstra o que sabe até que tenha uma necessidade primária ou um interesse iminente	
3. Aprende coisas, porém somente a demonstra em determinados lugares e com determinadas	
4. Às vezes surpreende por suas habilidades inesperadas.	
TOTAL	
XVIII. REAÇÕES INAPROPRIADAS ANTE A FRUSTRAÇÃO	
<i>Manifesta desde o aborrecimento à reação de cólera, ante a frustração.</i>	
1. Reações de desagrado caso seja esquecida alguma coisa.	
2. Reações de desagrado caso seja interrompida alguma atividade que goste.	
3. Desgostoso quando os desejos e as expectativas não se cumprem.	
4. Reações de birra.	
TOTAL	
XIX. NÃO ASSUME RESPONSABILIDADES	
<i>Por princípio, é incapaz de fazer-se responsável, necessitando de ordens sucessivas para realizar algo.</i>	
1. Não assume nenhuma responsabilidade por menor que seja.	
2. Para chegar a fazer alguma coisa, há que se repetir muitas vezes ou elevar o tom de voz.	
TOTAL	
XX. HIPERATIVIDADE/HIPOATIVIDADE	
1. A criança está constantemente em movimento.	
2. Mesmo estimulada, não se move.	

3. Barulhento; dá a sensação de que é obrigado a fazer ruído/barulho.	
4. Vai de um lugar a outro, sem parar.	
5. Fica pulando/saltando no mesmo lugar.	
6. Não se move nunca do lugar onde está sentado.	
TOTAL	
XXI. MOVIMENTOS ESTEREOTIPADOS E REPETITIVOS	
<i>Ocorrem em situações de repouso ou atividade, com início repentino.</i>	
1. Balanceia-se.	
2. Olha e brinca com as mãos e os dedos.	
3. Tapa os olhos e as orelhas.	
4. Dá pontapés.	
5. Faz caretas e movimentos estranhos com a face.	
6. Roda objetos ou sobre si mesmo.	
7. Caminha na ponta dos pés ou saltando, arrasta os pés, anda fazendo movimentos estranhos.	
8. Torce o corpo, mantém uma postura desequilibrada, pernas dobradas, cabeça recolhida aos pés, extensões violentas do corpo.	
TOTAL	
XXII. IGNORA O PERIGO.	
1. Não se dá conta do perigo	
2. Sobe em todos os lugares	
3. Parece insensível a dor	
TOTAL	
XXIII. APARECIMENTO ANTES DOS 36 MESES (DSM-IV).	