

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO RAKSON ANGELIM DA SILVA

**HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO
DO AUTISMO (TEA) QUE FREQUENTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE)**

**MANAUS-AM
2018**

JOÃO RAKSON ANGELIM DA SILVA

**HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO
DO AUTISMO (TEA) QUE FREQUENTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE)**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico

Orientador: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

**MANAUS-AM
2018**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586h Silva, João Rakson Angelim da
Habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) / João Rakson Angelim da Silva. 2018.
132 f.: il. color; 31 cm.

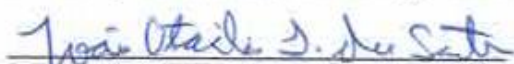
Orientador: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação especial. 2. Atendimento educacional especializado.
3. Habilidades sociais. 4. Transtorno do espectro do autismo.
5. Inclusão escolar. I. Santos, Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

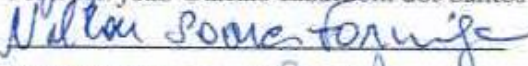


Ata de Defesa Pública da Dissertação do mestrando João Rakson Angelim da Silva sobre o Tema: Habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado.

Aos 26 dias do mês de julho do ano de dois mil e dezoito, às 09h, no Auditório Rio Jatapú, Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, realizou-se a Defesa Pública de Dissertação do mestrando **João Rakson Angelim da Silva**, intitulada: **Habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado**. A Banca Examinadora foi composta pelos Professores: Dr. Nilton Soares Formiga (UNP) e Dr. Lúcio Fernandes Ferreira (UFAM), sob a Presidência do Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos (UFAM). O Presidente deu início à sessão, convidando os Membros da Banca Examinadora e o mestrando João Rakson Angelim da Silva a tomarem seus lugares e, em seguida, assumiu a direção do Trabalho, informando sobre o procedimento do Exame. A palavra foi dada então ao mestrando para apresentar o resumo do seu estudo. Após a apresentação do resumo, o Presidente passou a palavra aos Membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição do candidato. Em seguida, o mestrando iniciou agradecendo a todos os Membros e respondeu às perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Dissertação do mestrando João Rakson Angelim da Silva foi aprovada por unanimidade. A sessão foi encerrada às 12h, e Eu, Luan Luiz Pereira Batista, Assistente em Administração do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada, vai assinada pela Banca Examinadora, por mim e por João Rakson Angelim da Silva.



Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos



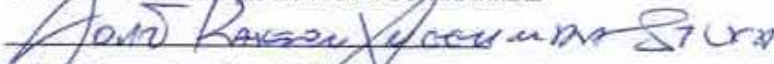
Prof. Dr. Nilton Soares Formiga



Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira



Téc. Adm. em Educação Luan Luiz Pereira Batista



João Rakson Angelim da Silva

O que eu sou é um resultado de minha cultura.
Eu tenho que dizer agora, como nós dissemos em russo – *naká* – que significa: até nosso próximo encontro! Esta expressão tem a conotação de que nosso encontro não termina aqui! Isso é viver! Obrigado.

Urie Bronfenbrenner

Dedicatória

Em especial, a minha esposa Renata Mendes Angelim e aos meus filhos, João Vitor e Emanuel Mendes Angelim.
E ao meu sobrinho Carlos Zondonaides, um autista inteligentíssimo!

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus discipuladores Prs. Marisvaldo e Marlene Correa.

A minha esposa Renata Mendes Angelim.

Aos meus filhos, João Vitor Mendes Angelim e Emanuel Mendes Angelim.

Aos meus pais.

Aos meus familiares.

Ao meu orientador Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos.

Aos meus professores do PPGE.

Aos professores que participaram da minha qualificação de Mestrado, Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira e Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros.

Aos professores que participaram da minha defesa de Mestrado: Professores Drs. João Otacílio Libardoni dos Santos, Lúcio Fernandes Ferreira e Nilton Soares Formiga.

Aos meus amigos do Mestrado.

Às diretoras, professoras e funcionários das escolas nas quais realizei a pesquisa.

Às professoras que atuam na sala de recursos multifuncionais que participaram da pesquisa.

Às crianças e seus pais participantes da pesquisa.

As três amigas que amam o que fazem e contribuíram para a realização desse trabalho: Mariê Augusta de Souza Pinto, Romina Karla da Silva Michiles, e Débora da Cunha Nogueira de Oliveira.

RESUMO

O presente estudo, apoiado no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH), proposto por Urie Bronfenbrenner, investigou as Habilidades Sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE), em duas escolas da rede municipal de ensino fundamental, em Manaus. De forma geral, caracterizou as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM). Especificamente, 1) Identificou os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) durante o atendimento educacional especializado (AEE); 2) Descreveu as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM); e 3) Analisou a relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança. No caminho empírico-teórico-metodológico da pesquisa, dialogamos com autores que discutem a temática sobre educação inclusiva; optamos por uma pesquisa de campo, descritiva, com uma abordagem qualitativa. O MBDH possibilitou analisar o desenvolvimento humano considerando a interação sinérgica de quatro componentes: processo, pessoa, contexto e tempo – PPCT; e buscou apreender a rede de relações que ocorrem em diferentes contextos, integradas em quatro níveis interconectados: microssistema; mesossistema; exossistema; macrosistema. A inserção ecológica, como método de investigação, possibilitou a entrada do pesquisador no ambiente imediato, onde ocorreram, as observações, conversas informais e entrevistas. Para complementar a coleta de dados, aplicou-se o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SSRS/BR, nas versões para professores e pais. Deste instrumento, avaliou-se apenas as habilidades sociais. Participaram deste estudo 2 (dois) professores da sala de recursos multifuncionais (SRM), 4 (quatro) alunos com TEA e 4 (quatro) pais de alunos. Os resultados revelaram que as estratégias utilizadas pelos professores no AEE ofertado na SRM, com ênfase nas habilidades sociais contribuíram, de forma tímida, no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo de crianças com TEA. O escore geral da avaliação dos professores e pais via o SSRS-BR, revelou que 75% das crianças com TEA apresentou o nível “Abaixo da média inferior”. Concluímos que o processo de inclusão de alunos com TEA e outras referentes à Educação Especial, ainda está a depender de muitas ações coordenadas que unam os professores, as famílias, as escolas, a Secretaria de Educação do Município, as Universidades e à comunidade.

Palavras-chave: Educação especial. Atendimento educacional especializado. Habilidades sociais. Transtorno do espectro do autismo

ABSTRACT

The present study, supported by the Bioecological Model of Human Development (MBDH), proposed by Urie Bronfenbrenner, investigated the Social Skills of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) attending specialized municipal school network in Manaus. In general, it characterized the social skills of children with autism spectrum disorder (ASD) attending the specialized educational service (ESA) offered in the multifunctional resource room (SRM). Specifically, 1) Identified the personal resources used by teachers in the multifunction resource room (SRM) during specialized educational care (ESA); 2) Described the social skills of children with autism spectrum disorder (ASD) attending the specialized educational service (ESA) offered in the multifunction resource room (SRM); and 3) analyzed the relationship between social skills of children with ASD and the immediate environment (SRM/ESA) highlighting experiences that favored child development. In the empirical-theoretical-methodological way of the research, we dialogue with authors who discuss the theme of inclusive education; we opted for a descriptive field research with a qualitative approach. The MBDH made it possible to analyze the human development considering the synergic interaction of four components: process, person, context and time - PPCT; and sought to learn the network of relationships that occur in different contexts, integrated into four interconnected levels: microsystem; mesosystem; exosystem; macrosystem. The ecological insertion, as research method, allowed the researcher to enter the immediate environment, where they occurred, the observations, informal conversations and interviews. To complement the data collection, the Social Skills Assessment System (SSRS / BR) was applied in the versions for teachers and parents. From this instrument, only social skills were evaluated. Two (2) multifunction resource room teachers (SRM), four (4) students with ASD and four (4) parents of students participated in this study. The results revealed that the strategies used by teachers in ESA offered in SRM, with emphasis on social skills, contributed timidly to the social, cognitive and affective development of children with ASD. The overall teacher and parent assessment score via SSRS-BR revealed that 75% of the children with ASD had the "Below average" level. We conclude that the process of inclusion of students with TEA and others related to Special Education is still dependent on many coordinated actions that unite teachers, families, schools, the Municipal Education Department, Universities and the community.

Key words: Special education, Specialized educational assistance; Social skills; Autism Spectrum Disorder

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APA – Associação Americana de Psiquiatria
AVD – Atividades de vida diária
CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB – Câmara de Ensino Básico
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CID-10 – Classificação Internacional de Doenças (10ª edição)
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEE – Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DI – Deficiência Intelectual
DRE – Divisão Regional de Educação
DSM- III-R3 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (3ª edição, 1987)
DSM- IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (4ª edição, 1994, 2000)
DSM – V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição, 2013)
EJA – Educação de Jovens e Adultos
HS – Habilidades Sociais
HTP – Horário de Atendimento Pedagógico
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MBDH – Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-alvo da Educação Especial
PcD – Pessoa com Deficiência.
PECS – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Modelo)
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
SSRS-BR – Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais
TEA – Transtornos do Espectro do Autismo
TID – Transtornos Invasivos de Desenvolvimento
TID-NE – Transtornos Invasivos de Desenvolvimento Não-especificado
TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento
TGD-SOE – Transtornos Globais de Desenvolvimento Sem Outra Especificação
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT).....	30
Figura 2 - Modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner	34
Figura 3 - Adaptação do Modelo da interação dos fatores do Modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), apresentado por Krebs (2002, 2006).	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre os objetivos específicos, categorias de análise e instrumentos utilizados na pesquisa.76

Quadro 2 - Características dos alunos com TEA atendidos na SRM/AEE/Escolas E1 e E2. ..69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliação e Classificação das Habilidades Sociais obtidos pelo SSRS-BR (versões pais e professores).....	83
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O problema e as questões norteadoras.....	18
Justificativa.....	19
Objetivo geral	20
Objetivos específicos.....	20
1 QUADRO TEÓRICO CONCEITUAL	21
1.1 Desenvolvimento Humano e o Modelo Ecológico	21
1.2 O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH).....	25
1.3 Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): pressupostos teóricos e características desenvolvimentais.....	39
1.4 Habilidades Sociais (HS) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	42
1.5 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão de crianças com TEA	52
2 METODOLOGIA	62
2.1 Princípios Metodológicos	62
2.2 Inserção Ecológica no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE)..	64
2.3 Contexto do estudo	65
2.4 Participantes do estudo	69
2.5 Instrumentos de coleta de dados	70
2.6 Processo de recolha de dados e procedimentos éticos.....	73
2.7 Análise dos dados à luz do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) de Bronfenbrenner.....	74
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
3.1 Recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM), durante o atendimento educacional especializado (AEE)	78
3.2 Habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM);.....	82
3.3 Relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança. ..	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é um processo vitalício que envolve mudança e continuidade da concepção à morte. Ocorre nos domínios físico, cognitivo, emocional e social incluindo os processos sensoriais e motores; linguagem, aprendizado, processo de percepção e pensamento; processos de ativação-estimulação, além dos estados emocionais primários e secundários, como ansiedade, medo, prazer, alegria e culpa. Envolve uma variedade de competências comportamentais e processos que são necessários para a interação social eficaz, além de fatores biológicos que influenciam o desenvolvimento em todos esses domínios, atuando em conjunto com os processos de aprendizagem social.

Nesse sentido, Berger (2016) afirma que o desenvolvimento humano origina-se de dentro da pessoa, e é influenciado por fatores internos e externos, como programação genética, maturação física, crescimento cognitivo e inclinação pessoal. Assim, internamente e, externamente à pessoa é amplamente influenciado pelas circunstâncias físicas e pelas interações sociais que proporcionam incentivos, oportunidades e passagens para o crescimento ao longo da vida.

Nesta direção, a partir de estudos que abordam o desenvolvimento humano numa perspectiva contextual, Bronfenbrenner (1996, 1999, 2005, 2011); Bronfenbrenner e Morris (2006); Bronfenbrenner e Evans (2000), Cecconelo e Koller (2004), e Berger (2016) defendem o desenvolvimento humano dentro de uma visão ecológica, como um processo de interação recíproca que se estabelece em uma rede de interações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente, descritos como sistemas da Teoria Ecológica, denominados de microssistema, macrossistema, mesossistema e exossistema.

Nesta perspectiva contextual, o microssistema é o nível mais íntimo do ambiente e refere-se às atividades e aos modelos de interação no mundo imediato da pessoa em desenvolvimento. A teoria destaca que para entender o desenvolvimento da pessoa no microssistema, deve-se considerar que todos os relacionamentos são bidirecionais e recíprocos, tendo como base um padrão de atividades, relações interpessoais e papéis sociais experienciados face a face pela pessoa em desenvolvimento.

O mesossistema consiste no conjunto de microssistemas frequentado por uma pessoa, e, nas inter-relações estabelecidas por eles, refere-se às conexões entre os ambientes imediatos da pessoa em desenvolvimento. É ampliado sempre que uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente. Os processos que operam nos diferentes ambientes frequentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente.

O exossistema representa os ambientes onde as pessoas não participam ativamente, mas que afetam suas experiências em ambientes imediatos. O macrossistema é o nível externo do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH), destacando a ideia de que os sistemas de crenças culturais ampliam a possibilidade de outras culturas criarem ou constrangerem oportunidades de desenvolvimento das pessoas.

Assim, para Bronfenbrenner e Morris (2006), nestes sistemas da Teoria Ecológica, denominados de microssistema, macrossistema, mesossistema e exossistema, o desenvolvimento humano, consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, manifestando comportamentos (forças) que emanam de múltiplos contextos e das relações entre eles. Neste sentido, Gresham (2013), afirma que para lidar com essas situações e desenvolver relacionamentos bem-sucedidos com colegas, pais e professores, as crianças e adolescentes precisam adquirir um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais. Associaram-se também neste contexto Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1987), ao afirmarem que a partir do momento em que a criança inicia o processo de interação com seu meio, surge a necessidade de desenvolver um repertório progressivamente mais elaborado de habilidades sociais, reconhecidas como recursos inerentes ao seu desenvolvimento.

Conceitualmente, Gresham (2013) afirma que as habilidades sociais são competências que facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos e contribuem para a aceitação de colegas e resultam em ajustamento escolar satisfatório. Para Elliott e Gresham (2008), as habilidades sociais podem, portanto, ser definidas como comportamentos aprendidos e socialmente aceitáveis que permitem ao indivíduo interagir efetivamente com outros e evitar ou fugir de comportamentos não aceitáveis que resultem em interações sociais negativas.

Nesse sentido, a Psicologia do Desenvolvimento tem apontado a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, que segundo Camargo e Bosa (2009), Novak e Peláez (2004), vem recebendo atenção de psicólogos, psiquiatras e educadores. Com esse olhar, Del Prette e Del Prette (2005, p. 16) afirmam que “a competência social é considerada um indicador bastante preciso do ajustamento psicossocial e de perspectivas positivas para o desenvolvimento, enquanto que um repertório social empobrecido pode constituir um sintoma ou correlato de problemas psicológicos”.

Deste modo, é importante destacar as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O TEA, conforme Schmidt (2013), é definido como um distúrbio do

desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões, sociocomunicativa e comportamental. Desta forma, estudos de Gonçalves (2010), Silva e Mulick (2009), Assumpção e Pimentel (2000), e Schwartzman e Assumpção Júnior (1995), afirmam que crianças com TEA apresentam dificuldades de relacionamento interpessoal; aversão ao contato físico e a manifestações de carinho; atraso ou ausência de linguagem verbal, mímica e gestual; pouca responsividade a estímulos sonoros, fala e solicitações de interação; baixo contato visual com o interlocutor; pouco uso da expressividade facial para expressar emoções; comportamentos repetitivos, ritualizados e estereotípias; dificuldades para aceitar mudanças e novidades nas rotinas e na interação.

Com base nesse contexto teórico, Nunes e Araújo (2014), Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), Camargo e Bosa (2009, 2012) enfatizaram a importância da participação da criança com TEA em contextos sociais que possibilitem a interação com outras crianças da mesma faixa etária, principalmente, no contexto escolar, constituindo-se em caminho para ampliar as suas capacidades interativas. A convivência proporciona modelos de interação e oportunidades de vivenciar uma variedade de situações. Assim, Camargo e Bosa (2009) afirmam que a escola é o ambiente privilegiado para promover espaços de aprendizagem e convivência para todas as crianças. Logo, julgar que a criança está alheia ao que acontece à sua volta restringe a motivação para investir na sua potencialidade para a interação. Afirmam também que,

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 66).

A legislação brasileira (BRASIL, 1988, 1996, 2008), define a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, amparando a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (crianças com transtorno do espectro do autismo - TEA) e altas habilidades/superdotação, em escolas comuns de ensino regular e, asseguram o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), ofertado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), preferencialmente na rede regular de ensino.

Desta forma, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) define no parágrafo 3º, as salas de recursos multifuncionais (SRM) como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Segundo o mesmo,

compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Sendo assim, para a inclusão da criança com TEA na rede regular de ensino, em qualquer esfera do estado, está garantido o pleno direito de acesso, permanência e terminalidade de sua formação acadêmica, como também, o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), com o objetivo de suplementar ou complementar suas potencialidades como ponte para o pleno desenvolvimento humano, distante da visão estigmatizada e limitada centrada apenas na deficiência. No entanto, apesar de todo o esforço legal, reafirmado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), garantidora da obrigatoriedade da matrícula dos alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular, além de garantir a oferta do AEE, ainda é notória a falta de estudos que demonstrem a qualidade e as contribuições deste atendimento no desenvolvimento das potencialidades das crianças com TEA.

O problema e as questões norteadoras

Diante do exposto, este estudo levantou o seguinte problema: Como as Habilidades Sociais contribuem para o desenvolvimento de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Para tanto, elencamos as seguintes questões norteadoras:

- 1) Quais os recursos pessoais utilizados pelos professores na SRM, onde é realizado o AEE?
- 2) Quais são as atividades oferecidas às crianças com TEA que estão relacionadas aos recursos pessoais dos professores?
- 3) Qual a relação da criança com TEA, ambiente imediato (SRM/AEE) e tarefa, no cotidiano da escola? E, por fim,
- 4) Os microssistemas propiciam vivências que podem favorecer o desenvolvimento da criança? Desta forma, essas questões nortearam à construção dos objetivos geral e específicos.

Para alcançar o pretendido, o trabalho foi projetado em 4 capítulos, contemplando esta parte introdutória, referencial teórico, municiado pelas referências de autores consagrados

no tema, o desenvolvimento da pesquisa, análises e resultados e as considerações finais, e apêndices que encorpam a pesquisa.

Justificativa

O percurso dessa pesquisa, está ligado com a minha prática pedagógica na rede municipal e estadual de ensino básico como professor, formador, pedagogo e gestor, junto com os colegas de profissão, amigos, professores, pais, e principalmente junto às pessoas com deficiência, em especial às crianças autistas (com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)). Em 2011, essa aproximação se fortaleceu em dois momentos: primeiramente, por meio do Assessoramento Pedagógico realizado junto às escolas que possuíam classe especial, salas de recurso, escola especial e escolas regulares que tinham alunos com deficiência inclusos e, depois por meio do Curso de Formação que participei, voltado para professores e pedagogos que atuavam em sala de recurso, classe especial e sala de recurso multifuncional e escola especial, ambos ofertados pela Gerência de Educação Especial – GEE da Secretaria Municipal de Educação. A partir de então, vivenciei essa realidade, ora como Assessor Pedagógico e, ora como Pedagogo.

Por meio dessas vivências, constatei como ocorriam as relações sociais estabelecidas entre professor e aluno, no que se referem ao processo de ensino e aprendizagem voltados para o público-alvo da Educação Especial, principalmente relacionados às crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA). Constatei inúmeras situações que fragilizavam esse processo: alunos com necessidades especiais, sem um atendimento especializado voltados para suas especificidades; salas de recursos multifuncionais com pouco recursos pedagógicos, materiais e humanos, o que caracteriza a necessidade de implementar serviços especializados, na rede de ensino, voltado para as potencialidades desse público.

Por muitas vezes fui questionado por professores e pais sobre à maneira de trabalhar com os alunos com TEA. A maioria deles encontravam muitas dificuldades em conviver no cotidiano com essas pessoas, tanto na escola quanto em casa, junto com a família. Isso causou e ainda causa, preocupação, angústia e inquietações em saber lher dar com essa situação.

Para enfrentar esse desafio, entendemos que a inclusão escolar deve promover às crianças com TEA oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social e, que possibilite o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo, o que deve potencializar suas habilidades sociais, as quais devem ser adquiridas pelas trocas que

acontecem no processo de aprendizagem social na escola, e em outros espaços sociais frequentados por esse público, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com outras pessoas.

Esta investigação se justifica mediante as dificuldades observadas no contexto escolar, no sentido de presenciar na última década os processos de implementação de políticas públicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial, o que tem dificultado o entendimento por parte dos profissionais da educação, docentes, crianças e pais sobre a educação inclusiva, principalmente sobre o TEA. Justifica-se também, de acordo com Silva e Santos (2017), e Santos (2017), pelo reduzido número de trabalhos acadêmicos que discutam e promovem debates sobre atendimento educacional especializado no desenvolvimento das habilidades sociais em crianças com TEA

Sua relevância acadêmica salienta-se na possibilidade de encaminhar propostas que subsidiem os profissionais da educação, docentes, pais e alunos para as mudanças de concepções e de comportamentos sobre as pessoas com deficiência nos mais diversos contextos ambientais, principalmente àquelas com TEA, no sentido de potencializar o processo de inclusão, tanto escolar quanto social.

A seguir, na perspectiva de se encontrar respostas ao problema desta pesquisa elaboramos os objetivos: geral e os específicos.

Objetivo geral

Caracterizar as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM).

Objetivos específicos

1) Identificar os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) durante o atendimento educacional especializado (AEE);

2) Descrever as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM);

3) Analisar a relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança.

1 QUADRO TEÓRICO CONCEITUAL

Este capítulo subdivide-se em cinco seções. A primeira seção trata dos aspectos multidirecional, multicontextual, multicultural, flexível ou plástico, e multidisciplinar do desenvolvimento humano; e, numa visão holística, de seus três grandes domínios predominantes: biossocial, cognitivo e psicossocial, correlacionando-os com o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A segunda seção, propõe um estudo mais detalhado do modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2005), traçando um breve histórico do pensamento bioecológico, seguido da descrição dos elementos que compõem o modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT), enfatizando os atributos da Pessoa e do Microsistema.

A terceira seção trata dos pressupostos teóricos, breve história; definições e características sobre o TEA. A quarta seção discute as Habilidades Sociais (HS) e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), destacando o campo teórico-prático das HS e sua relação com o TEA.

A quinta seção, discorre sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão de crianças com TEA, perfazendo um caminho histórico da educação inclusiva com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008) e importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a criança com TEA.

1.1 Desenvolvimento Humano e o Modelo Ecológico

O desenvolvimento humano, de acordo com Papalia (2013), é um campo de estudo científico que visa elucidar as potencialidades e limitações do ser humano, como as pessoas mudam e as características que permanecem razoavelmente estáveis durante toda a vida. Esse estudo é relativamente novo, com início no século XIX, tendo como marco o estudo de Itard (1962) sobre o desenvolvimento do jovem Victor, evoluindo do estudo sobre a infância para a vida adulta e, debate sobre natureza *versus* experiência, evidenciando a importância relativa das características inatas e das influências externas.

No século XXI, a maioria dos pesquisadores do desenvolvimento humano reconhecem que o desenvolvimento ocorre durante toda a vida, como também utilizam uma perspectiva por toda a vida (*lifespan perspective*). Esse conceito conhecido como Desenvolvimento no Ciclo Vital, tem como líder o cientista Baltes (1998, 2004), que

identificou os princípios fundamentais de uma abordagem do desenvolvimento no ciclo vital, estruturando, em seu estudo, que o desenvolvimento é: multidirecional com alguns processos apresentando crescimento e outros mostrando declínio ou ausência de alterações, ou seja, a modificação nem sempre é linear; ganhos e perdas, compensações e déficits, crescimento previsível e transformações inesperadas fazem parte da experiência humana.

A esse respeito, é interessante notar que o autismo representa um padrão fascinante de desenvolvimento desigual que pode apresentar pontos fortes ou limitações: ele possui plasticidade, ou seja, pode ser alterado significativamente nos sentidos positivo ou negativo, dependendo das experiências do indivíduo. Embora os genes definam limites e as deficiências genéticas possam restringir esses limites em que o desenvolvimento ocorre; o ambiente, incluindo programas de prevenção e intervenções, também tem uma forte influência sobre ele, que também muda significativamente pelo seu contexto histórico e cultural (WHITMAN, 2015, p. 144).

O desenvolvimento humano, segundo Papalia (2013) e Berger (2016), também é multicontextual, onde cada vida humana deve ser interconectada a muitos contextos; é multicultural pois para conhecer os aspectos universais e específicos do desenvolvimento humano muitas configurações culturais devem ser consideradas; é flexível ou plástico quando podem ocorrer alterações em qualquer ponto da vida; e multidisciplinar. Sendo assim, Whitman (2015), afirma que tem sido inestimável uma perspectiva multidisciplinar na área do transtorno do espectro do autismo:

(...) as pesquisas e o tratamento para o transtorno têm vindo de várias áreas como a neurobiologia, neurofisiologia, imunologia, biologia do desenvolvimento, ciência nutricional, psicofarmacologia, fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, oftalmologia, fala e comunicação, educação, psicologia do desenvolvimento, psicologia clínica e políticas públicas (p. 144).

Dentro dessa moldura conceitual ao longo de toda a vida, o desenvolvimento humano é visto como um processo vitalício de mudança, em que cada período do ciclo de vida é afetado pelo que aconteceu antes e afetará o que está por vir, seguindo da concepção à morte, onde cada período tem características e valores únicos. Nenhum período é mais ou menos importante que qualquer outro, segue, envolvendo tanto mudança quanto continuidade.

Neste contexto, o desenvolvimento ocorre em três domínios: 1) biossocial, que inclui os processos sensoriais e motores; 2) cognitivo, que inclui a linguagem, aprendizado, processo de percepção e pensamento; e o 3) psicossocial, que inclui processos de ativação-estimulação, bem como os estados emocionais primários e secundários, tais como ansiedade, medo, prazer, alegria e culpa; e social, que inclui uma variedade de competências comportamentais e processos que são necessários para a interação social eficaz. Lém desses domínios, os fatores biológicos influenciam o desenvolvimento em todos esses domínios, atuando em conjunto com os processos de aprendizagem social. Isto significa, segundo Berger

(2016) que cada pessoa cresce como um todo integrado, embora os diferentes domínios do seu desenvolvimento sejam estudados separadamente pelos cientistas em diferentes disciplinas acadêmicas.

O domínio biossocial inclui o cérebro e o corpo, bem como as modificações que neles ocorrem e as influências sociais que as direcionam, ou seja, todo crescimento e modificações que ocorrem no corpo de uma pessoa, além dos fatores genéticos, nutricionais e de saúde afetam esse crescimento e tais modificações comprometem o desenvolvimento em outros domínios. As habilidades motoras – tudo, desde agarrar um chocalho até dirigir um carro – também faz parte do domínio biossocial. Os fatores sociais e culturais que afetam essas áreas, como a duração da amamentação ao seio, a educação de crianças com necessidades especiais e as atitudes quanto às formas ideais do corpo, também fazem parte desse domínio.

De acordo com Paris,

[...] os comportamentos motores, particularmente os atos intencionais, envolvem o planejamento motor, um processo que requer atenção e esforços conscientes. Da mesma forma, a aprendizagem motora envolve uma fase cognitiva, na qual as informações são obtidas pelos sentidos, e uma fase de prática, na qual o *feedback* é usado para direcionar o desempenho (2000b, apud WHITMAN, 2015, p. 63).

Esses problemas motores, na visão de Whitman (2015), são frequentemente observados em crianças com TEA, incluindo atrasos no desenvolvimento motor; problemas com coordenação motora fina e grossa, afetando mais as capacidades motoras finas que as capacidades motoras grossas; baixo tônus motor, problemas de planejamento motor, falta de destreza e dificuldades de coordenação.

Estes problemas motores na criança com TEA, principalmente na escola, afetam o processo de interação social, ficando vulnerável ao estresse no ambiente. Para Whitman (2015, p. 157), se este permanecer demasiado intenso e prolongado, pode “ocorrer o risco de atraso no aprimoramento dos seus sistemas motor, cognitivo, de linguagem e de interação social”. Este autor afirma também que,

o sistema motor exerce também uma função crítica no desenvolvimento social, por sua influência sobre a aquisição da fala e de [habilidades sociais] e de comunicação baseadas no sistema motor e em comportamentos sociais. Atrasos na área motora não apenas perturbam a interação social, mas também marcam as crianças como diferentes, às vezes levando a estigmatização (p. 160).

A maioria das crianças com TEA, como afirma Whitman (2015), têm problemas motores, manifestos durante os estágios iniciais do desenvolvimento e quando associados a problemas sensoriais são fatores causadores de estresse, ansiedade e medo na criança, o que por sua vez causam, entre outros, comportamento motor desorganizado. Esses problemas

podem mostrar fortes reações ao ambiente e dificultar as interações sociais. Na escola, é essencial incentivar a interação com os demais alunos, mas, o contato social incidirá em maiores possibilidades de comunicação social.

O domínio cognitivo inclui processos do pensamento, as aptidões de percepção e domínio da linguagem, além das instituições de ensino que estimulam, ou seja, inclui todos os processos mentais utilizados para se obter conhecimento ou para tornar conscientes do ambiente. A cognição abrange percepção, imaginação, discernimento, memória e linguagem – os processos utilizados pelas pessoas para pensar, decidir e aprender. A educação, incluindo o currículo formal das escolas, a instrução informal proporcionada pela família e pelos amigos e o resultado da curiosidade e da criatividade individuais, também fazem parte desse domínio.

Sendo assim, Whitman (2015) afirma, sobre deficiências cognitivas, que:

Existem mais discussões, pesquisas e teorias sobre as características cognitivas das pessoas com autismo [TEA] do que sobre qualquer outra característica deste transtorno. Também há um consenso razoavelmente uniforme de que esta população apresenta déficits em: memória complexa, capacidades metacognitivas, conhecimento de outras pessoas, reconhecimento de emoções, conhecimento de si mesmo, habilidades de resolução de problemas e pensamento abstrato (p. 68).

Com isto, esses déficits têm sido utilizados para explicar as dificuldades de interação social e de linguagem das pessoas com TEA, bem como têm componentes cognitivos associados que explicam muitas deficiências sociais e de linguagem, incluindo os relacionados à comunicação habitual, como fazer perguntas, atenção conjunta, a imitação e jogos de “faz de conta”, como explica Whitman (2015).

O domínio psicossocial inclui as emoções, a personalidade e as relações interpessoais com os membros da família, com os amigos e com a comunidade em geral, ou seja, inclui o desenvolvimento das emoções, do temperamento e das habilidades sociais. As influências da família, dos amigos, da comunidade, da cultura e da sociedade como um todo são especialmente importantes para o domínio psicossocial. Assim sendo, diferenças culturais relativas ao valor das crianças, ou relativas a ideias sobre os papéis “apropriados” a cada sexo, ou ainda quanto ao que é considerado como estrutura familiar ideal, são consideradas parte desse domínio.

Nesse contexto, afirma Whitman (2015), que crianças com TEA têm um amplo padrão de deficiências em situação de interação social. Esses déficits sociais são considerados uma característica central desse transtorno. Nos estágios iniciais de crescimento, essas deficiências são pouco perceptíveis no desenvolvimento social das crianças com TEA. Quando atingem o segundo ano de vida, suas dificuldades sociais tornam-se cada vez mais

aparentes. Ao alcançar os três anos de idade, seu desenvolvimento global no campo social já se encontra destacadamente atrasado. Crianças com TEA manifestam dificuldades específicas em manter contato visual apropriado, usar adultos como referência social para interpretar situações ambíguas, expressar empatia, engajar-se em jogos com os colegas, seguir protocolos sociais e desenvolver amizades.

Para Berger (2016), os três domínios são importantes em todas as idades. Por exemplo, conhecer uma criança implica estudar sua saúde (domínio biossocial), sua curiosidade (domínio cognitivo) e seu temperamento (domínio psicossocial), bem como dezenas de outras características do desenvolvimento pertencentes aos três domínios.

Sendo assim, este trabalho considera que a criança com TEA, interaja predominantemente os três domínios no contexto imediato, numa perspectiva contextual, tanto com a família quanto com a escola – na sala de recurso multifuncional. Entendemos que o desenvolvimento, de acordo com Berger (2016), se origina de dentro da pessoa, influenciado por fatores internos como programação genética, maturação física, crescimento cognitivo e inclinação pessoal, como também é amplamente influenciado por forças externas à pessoa, pelas circunstâncias físicas e pelas interações sociais que proporcionam incentivos, oportunidades e passagens para o crescimento.

O conjunto dessas forças externas, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), formam os contextos, sistemas ou ambientes, nos quais o desenvolvimento ocorre – são os sistemas ecológicos ou contextuais, em que cada ser humano tenta se desenvolver, ou seja, desenvolvimento só pode ser compreendido em seu contexto social – perspectiva contextual. A partir dessa perspectiva contextual, os contextualistas veem o indivíduo não como uma entidade separada que interage com o ambiente, mas como uma parte inseparável dele.

No próximo tópico será abordado, de forma mais contundente, o modelo bioecológico do desenvolvimento humano Bronfenbrenner (2011), iniciando com o histórico do pensamento bioecológico, seguido das interconexões contextuais que compõem os elementos do modelo, com ênfase nos atributos da Pessoa e no Microssistema.

1.2 O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH)

Esta seção propõe um estudo mais detalhado do modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, iniciando pelo histórico do pensamento bioecológico, seguido dos elementos que compõem o modelo PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo), com ênfase nos atributos da Pessoa e no Microssistema.

O Modelo Ecológico, criado por Bronfenbrenner (2011), é uma abordagem que busca estabelecer uma melhor compreensão do desenvolvimento humano, que dentro da perspectiva contextual, na qual que vê o indivíduo como inseparável do contexto social, o autor explica o desenvolvimento como um produto resultante da interação entre o indivíduo que se encontra em desenvolvimento, e o meio em que este se insere.

De acordo com Bronfenbrenner (2005), a melhor forma de compreender o desenvolvimento, passa por estudar o indivíduo nos variados contextos (ambientes imediatos) em que se encaixa e se desenvolve. Seguindo esta linha de pensamento, o autor identifica cinco níveis ou sistemas de influência ambiental, os quais denomina como microsistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema (recentemente acrescentado relacionado à dimensão do tempo).

Baseando-se nos trabalhos de Bronfenbrenner, os autores Papalia (2013), explicam o microsistema como o ambiente constituído pela família, escola ou vizinhança, e envolve as relações próximas com as pessoas constituintes destes grupos, ou seja, pais, irmãos, colegas, professores, cuidadores, entre outros. Trata-se do primeiro sistema da criança, onde esta recebe os cuidados básicos essenciais ao seu desenvolvimento.

O mesossistema é referente à interação entre os diversos microsistemas nos quais a criança se encontra. Explicando melhor, podemos considerar como exemplos as relações casa e escola, ou entre a família e vizinhos, família e colegas, entre outras relações possíveis.

Quanto ao exossistema, este contempla a ligação entre dois ou mais ambientes, sendo que, em pelo menos um deles, a criança não se encontra presente mas sofre as suas influências indiretamente e as quais afetam o seu desenvolvimento. De forma a exemplificar, podemos considerar o exossistema como o local de trabalho dos pais sendo que, quando estes se sentem stressados neste ambiente, por vezes podem demonstrar este stress perto da criança, tratando-a de modo inadequado.

O macrossistema é o sistema que abrange os padrões culturais, sejam valores, crenças, ideologias, sistemas políticos, entre outros os quais vamos apreendendo ao longo do nosso desenvolvimento. Por fim, de acordo com Berger (2016, p. 5), Urie Bronfenbrenner acrescentou que “todos esses sistemas ocorrem em um determinado tempo (o cronossistema), assim salienta a importância do tempo histórico”. Juntos, esses sistemas são denominados contexto do desenvolvimento humano.

Esta abordagem permite-nos, e de acordo com Papalia (2013) e Berger (2016), perceber como os sistemas afetam os indivíduos, e observar as mais variadas influências que estes sofrem ao longo do seu desenvolvimento.

De acordo com esse quadro teórico, Bronfenbrenner (2005), psicólogo do desenvolvimento, contextualista, mostra que o desenvolvimento ocorre por meio de processos cada vez mais complexos de interação regular, ativa e bidirecional entre uma pessoa em desenvolvimento e o ambiente cotidiano imediato - processos que são influenciados por contextos mais remotos dos quais a pessoa pode nem ter consciência.

A ideia principal desse modelo, na visão de Bronfenbrenner (2005), é que as influências dentro e entre esses sistemas ou contextos são multidirecionais e interativas. Eles começam com o lar, com a sala de aula, com o local de trabalho e com o bairro; ligam-se externamente com as instituições da sociedade, como os sistemas de educação e transporte; finalmente abrangem os padrões culturais e históricos que afetam a família, a escola e praticamente tudo o mais na vida de uma pessoa.

Dessa forma, Bronfenbrenner e Morris (2006), acrescentam que o desenvolvimento humano consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma das funções das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles.

Portanto, Bronfenbrenner e Morris (2006) concluem, que o desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Inclui tantos padrões de estabilidade quanto de mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos em suas vidas através das gerações.

1.2.1 Breve histórico do pensamento bioecológico

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano tem na figura de Bronfenbrenner seu principal expoente. Nascido, em 1917, em Moscou, mudou-se para os Estados Unidos em 1923. Filho de um médico neuropatologista, Ph.D. em Zoologia e um naturalista do campo, Urie foi criado em uma instituição estadual para portadores de sofrimento psíquico, na qual seu pai trabalhava. Considerou, os conhecimentos recebidos do pai e o ambiente de sua infância, o terreno biológico e social que influenciaram seu pensamento.

Desde cedo atentou para a interdependência entre os organismos vivos e seu ambiente, conscientizando-se da influência da comunidade da saúde mental, daí o desejo de desenvolver e implementar políticas públicas que pudessem contribuir para a melhoria da condição vivida pela população. Bronfenbrenner (1979), quando frequentava os cursos de

bacharelados em Psicologia e Música na Universidade de Cornell, conheceu Kurt Lewin, em 1938, professor naquela instituição que à época desenhava sua Teoria de Campo, a qual exerceu grande impacto sobre a teoria bioecológica a ser construída.

Recebeu expressiva influência das ideias de Vygotski e Lewin, entre outros. Vygotski (2007), com a Teoria sócio-histórica, é conhecido por defender que o desenvolvimento humano é o resultado das interações entre o indivíduo e seu contexto social, e, por deixar claro que tal desenvolvimento não pode ser compreendido separado do contexto sociocultural no qual as pessoas estão inseridas. Bargal, Gold e Lewin (1992), afirmam que Lewin, estudioso da Teoria do Campo, enfatizou que as atividades psicológicas acontecem dentro de um espaço que contém todos os eventos passados, presentes e futuros, que moldam e afetam o comportamento do indivíduo, explicando esse comportamento em relação às influências sociais.

Bronfenbrenner (1979), afirma que em 1940, recebeu a titulação de Mestre pela Universidade de Harvard. Mais tarde, em 1942, como grande ecologista humano foi contemplado com o título de PhD pela Universidade de Michigan, com um trabalho baseado na Sociometria de Moreno, defendendo que o indivíduo e o grupo são unidades orgânicas que se inter-relacionam, influenciam-se e, portanto, não podem ser estudados isoladamente.

Foi um proeminente ecologista humano e lutador dos direitos humanos, pois estava sempre na busca do equilíbrio entre o ser humano e seu ambiente, na tentativa de que ambos não se extinguissem mutuamente. Teve seis filhos, treze netos e uma bisneta. Faleceu em sua casa, em Ithaca, Nova Iorque, em 2005.

Reorientou a concepção da psicologia da época, que pulverizava as funções psicológicas e dava aos processos psicológicos uma conotação individualista. Como cientista, Bronfenbrenner (1979) rejeitava o associacionismo dicotômico e o desejo positivista que apontavam que a ciência social, para ser útil e científica, deveria ser pura, neutra e descontextualizada. Na teoria ecológica, os processos psicológicos passam a ser propriedades de sistemas, nas quais a pessoa é apenas um dos elementos, sendo o foco principal os processos e as interações.

Assim, Bronfenbrenner (1996), ao criticar as condições experimentais artificiais criadas por alguns pesquisadores de sua época, ousa afirmar que, fora do contexto, “grande parte da Psicologia desenvolvimental é a ciência do comportamento desconhecido da criança, em situações desconhecidas, com adultos desconhecidos por períodos de tempo mais breves possíveis” (p. 16).

Entretanto, a teoria de Bronfenbrenner (1979, 1996) foi revisitada e reformulada constantemente durante sua carreira. A primeira exposição sistemática e compreensiva do modelo ecológico, apareceu em 1970, sendo publicada, em 1979, a partir de uma segunda sistematização, no livro *Ecology of Human Development*, traduzido e publicado no Brasil em 1996. Nesse primeiro modelo denominado “ecológico”, coloca em destaque o ambiente como “ingrediente” fundamental para a compreensão de como o indivíduo se desenvolve. Em 1992, segundo Prati, Couto, Moura, Polleto e Koller (2008), esse modelo contempla os aspectos do desenvolvimento vinculados à pessoa, e ganha a denominação “Teoria dos Sistemas Ecológicos”.

Com a evolução da teoria, o entendimento do desenvolvimento humano passa a contemplar um esquema mais amplo, que propõe quatro dimensões inter-relacionadas: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (modelo PPCT). Nessa perspectiva mais avançada, o saldo dessa evolução teórica focaliza mais o indivíduo e suas disposições, levando em conta a dimensão do tempo e a interação entre a pessoa e o contexto. Esses ajustes, entretanto, geraram também novas denominações: “Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano” e, atualmente, “Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano”.

1.2.2 Elementos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH)

Após uma longa trajetória de mudanças de alguns conceitos e complementações de outros, Bronfenbrenner (2005) define o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) como um sistema teórico e metodológico para o estudo científico do desenvolvimento humano ao longo do tempo.

Dessa forma, Bronfenbrenner e Morris (2006), no novo modelo, consideram o desenvolvimento dependente de quatro dimensões que interagem sinergicamente entre si, denominadas de “Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Modelo PPCT)” (Figura 1)². O desenvolvimento humano é então definido como um fenômeno que envolve mudanças e continuidades nas características biopsicológicas da pessoa durante a sua vida e ao longo das gerações .

² Na Figura 1, a pesquisa aborda com mais ênfase à Pessoa (disposições, recursos e demandas) e o Microsistema (atividades, relações interpessoais e papéis sociais). As linhas pontilhadas, referentes ao Exossistema e Macrossistema, indicam que estas interconexões interagem de forma indireta com a Pessoa.

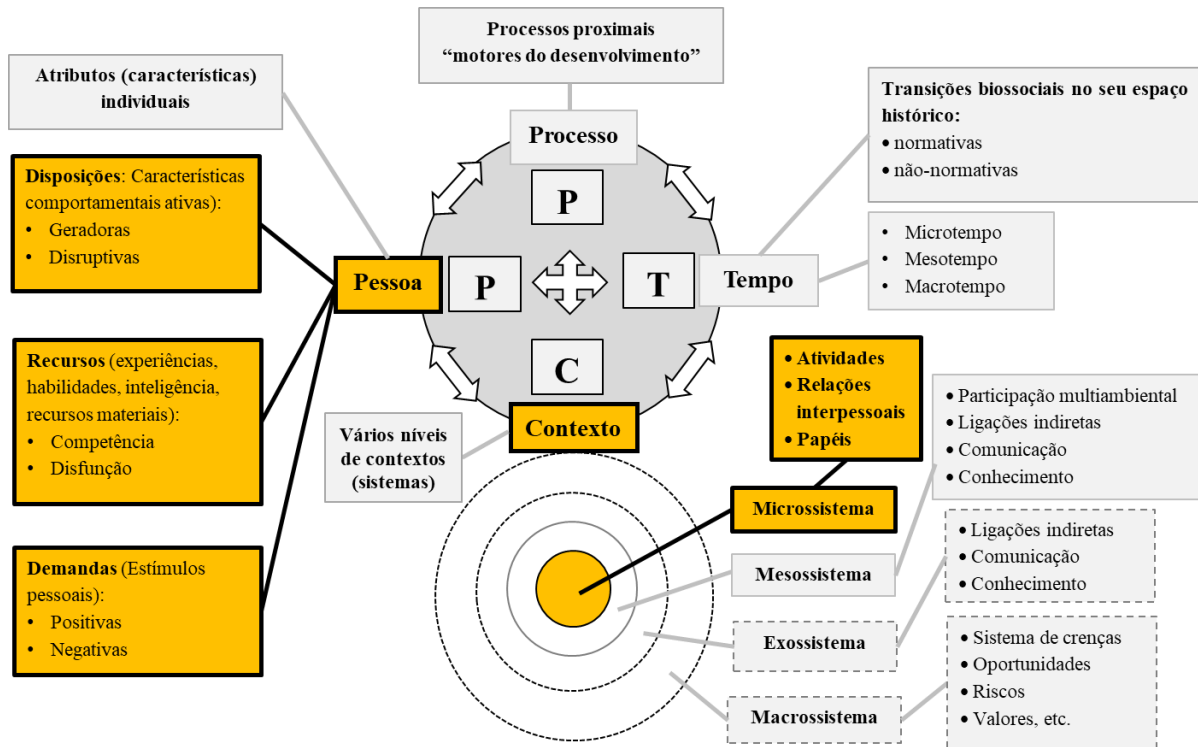


Figura 1 - Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT).

Fonte: Elaboração própria.

O Processo, como primeiro elemento do modelo PPCT, é considerado como principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento. É definido como uma interação recíproca ocorrida nas díades desenvolvimentais, formadas pelas pessoas em estudo e seus diferentes objetos de interação que incluem pessoas, símbolos e objetos. Bronfenbrenner e Evans (2000, p, 118), denominaram essa interação de processos proximais que “envolve uma transferência de energia entre um ser humano em desenvolvimento e as pessoas, os objetos e os símbolos existentes no ambiente imediato”.

Dessa forma, para Bronfenbrenner e Morris (2006, p. 996), o desenvolvimento humano se realiza através de processos proximais, que “são formas particulares de interação entre os organismos e ambiente, que operam ao longo do tempo e que são os principais motores do desenvolvimento”. Para que os processos proximais sejam eficazes, é necessário que a pessoa esteja mergulhada em uma atividade que ocorra com regularidade, por períodos prolongados de tempo e sejam progressivamente mais complexas, e com reciprocidade entre as relações interpessoais, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato, que nessa mesma sinergia, estimulem a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Os processos proximais, como afirmam os teóricos do modelo ecológico Bronfenbrenner e Evans (2000), ocorrem o tempo todo no domínio das relações interpessoais nos diferentes microssistemas em que a pessoa em desenvolvimento transita e, podem, dependendo das suas características (como duração do período de contato, frequência do contato ao longo do tempo, interrupção ou estabilidade da exposição etc.), levar a dois tipos de resultados no desenvolvimento, um positivo e um negativo. O próprio autor apresenta os exemplos de: brincar com uma criança pequena, brincar individualmente ou em grupo, atividades entre crianças, aprender novas habilidades, ler, etc., como engrenagens do desenvolvimento.

Nessa linha de pensamento, o resultado positivo é denominado de competência, demonstrado por meio da aquisição de habilidades socioemocionais, cognitivas e físicas, bem como da capacidade de controlar o próprio comportamento ou de outras pessoas. E, o resultado negativo envolve os resultados de disfunções demonstrado pela manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento em diferentes domínios do desempenho. Pode-se, assim, compreender os resultados evolutivos, em um determinado estágio de desenvolvimento como uma função conjunta do processo, das características da pessoa, da natureza do ambiente imediato em que vive, da intensidade e da frequência em relação ao período de tempo durante o qual foi exposta ao processo proximal e ao ambiente em que ocorreu o desenvolvimento.

No Brasil, os teóricos comportamentalistas Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que dependendo das características de tais relações, a pessoa pode desenvolver um repertório de habilidades sociais (que no modelo PPCT se chamaria de resultados de competências) ou um repertório deficitário (resultados de disfunção).

A Pessoa, o segundo elemento do modelo PPCT, de acordo com Bronfenbrenner (2005), é compreendida pelas características biológicas, físicas e psicológicas em interação com o ambiente. O ser humano é um ser biológico e psicológico, que interage constantemente com seu contexto e é produto dessa interação. Para Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007), essa interação é dinâmica e se altera ao longo do tempo. Bronfenbrenner (2005) considera o ser humano como ativo em seu desenvolvimento, pois não apenas recebe influências do ambiente, mas também o influencia.

Afirma Tudge (2008), que essa influência pode ser passiva, quando a pessoa altera o ambiente apenas por estar inserida nele. Com esse olhar, Zanandrea e Ramalho (2017, p. 45), afirmam que “os processos proximais variam como uma função dos atributos da pessoa em

desenvolvimento, dos contextos ambientais imediatos até aos mais remotos, e dos períodos de tempo, nos quais os processos proximais são desencadeados”

Para Bronfenbrenner e Morris (1998), Coppeti (2001), De Antoni e Koller (2001), esses atributos da pessoa, apresentam-se em três grupos de características: disposições, recursos e demandas. Nesse modelo, os atributos ou características da pessoa foram divididos pelos autores em três tipos:

O primeiro tipo são as disposições que podem colocar os processos proximais em movimento e continuar sustentando essa operação. O próximo tipo são os recursos bioecológicos de habilidade, experiência, conhecimento e destreza, necessários para o efetivo funcionamento dos processos proximais em um dado estágio de desenvolvimento. Finalmente, há as características das demandas, as quais convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social, de modo que podem fomentar ou romper as operações dos processos proximais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 995).

As disposições, de acordo com Krebs (2006), referem-se às características pessoais comportamentais ativas que podem influenciar no futuro das pessoas em desenvolvimento no sentido de promovê-lo ou retardá-lo. O modelo mostra que elas tanto podem colocar os processos proximais em desenvolvimento quanto interferir, retardar e, até mesmo, evitar que eles ocorram.

Ainda com relação às disposições, Bronfenbrenner e Morris (2006), as dividem em forças desenvolvimentalmente geradoras (generativas) que promovem o desenvolvimento como: curiosidade, disposição para se engajar em atividades individuais ou compartilhadas com outros, responsividade para tomar iniciativas, e senso de autoeficácia, são exemplos que podem ser observados no ambiente escolar. E, em forças disruptivas que retardam o desenvolvimento e levam às disfunções que dificultam em manter o autocontrole dos comportamentos e das emoções como: apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade, distração, falta de habilidade para adiar gratificações imediatas, baixo nível de autoeficácia e tendência a comportamentos explosivos (violência e agressividade), são exemplos de características disruptivas que podem dificultar o desenvolvimento no contexto escolar.

Para Bronfenbrenner e Morris (2006), um exemplo que favorece a compreensão dessa característica faz referência a duas crianças que, tendo as mesmas condições de recursos, seguem trajetórias bem diferentes, dependendo do tipo de motivação que recebem – se uma for estimulada a ser bem-sucedida e persistir nas tarefas, provavelmente terá mais sucesso do que a outra que, apesar dos recursos, não tem a mesma disposição, força e persistência.

Com relação a segunda característica da Pessoa, Bronfenbrenner e Morris (2006) afirma que os recursos, diferentemente da primeira, não envolvem disposições comportamentais para a ação, mas, são constituídos por características biopsicológicas passivas e ativas que podem influenciar a capacidade da pessoa para realizar de forma efetiva os processos proximais, ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento.

Os recursos envolvem disfunções (deficiências) e competências psicológicas que influenciam a capacidade da pessoa de se engajar efetivamente nos processos proximais. As disfunções representam as condições que limitam ou inibem o desenvolvimento da pessoa, tais como deficiências física ou mental, defeitos genéticos e baixo peso ao nascer. Para Koller (2004), os recursos associados com as competências são identificados como habilidades, capacidades, conhecimentos, destreza e as experiências que evoluíram ao longo do desenvolvimento, ampliando a efetividade dos processos proximais de forma construtiva.

Por fim, as demandas como a terceira característica da Pessoa, segundo Bronfenbrenner e Morris (2006), Coppeti (2001), e De Antoni e Koller (2001), são inatas nas pessoas e influenciam no seu desenvolvimento por agirem sobre as respostas ambientais que tal pessoa receberá, como aparência física, idade, gênero, etnia, temperamento e hereditariedade. Esses autores enfatizam que essas características afetam o desenvolvimento por terem um potencial de estimular ou desencorajar reações de pessoas no ambiente onde a outra pessoa em desenvolvimento se encontra, e essa atração ou rejeição pode fomentar ou romper processos de desenvolvimento.

De acordo com esse quadro teórico, Coppeti e Krebs (2004), afirmam que as demandas podem, também, ser interpretadas como um potencial que a pessoa em desenvolvimento tem para receber atenção e afeto ou despertar sentimentos negativos das pessoas que fazem parte do contexto social da pessoa em desenvolvimento. Envolve características pessoais que convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social, contribuindo ou não para o aumento dos processos proximais, como a aparência física, a idade, o gênero, a etnia e o temperamento que são exemplos de características físicas, já mencionadas, receptoras de influências das crenças, valores e papéis sociais estabelecidos pela cultura em que a pessoa vive.

O Contexto ou ambiente ecológico, terceiro elemento do modelo PPCT (Figura 2), é caracterizado por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento, é composto por um conjunto de quatro níveis

ambientais³ denominados de microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Considera, por conseguinte, que todos os contextos interagem de forma dinâmica e concomitante, ao longo do ciclo vital da pessoa e através das gerações ao longo do tempo.

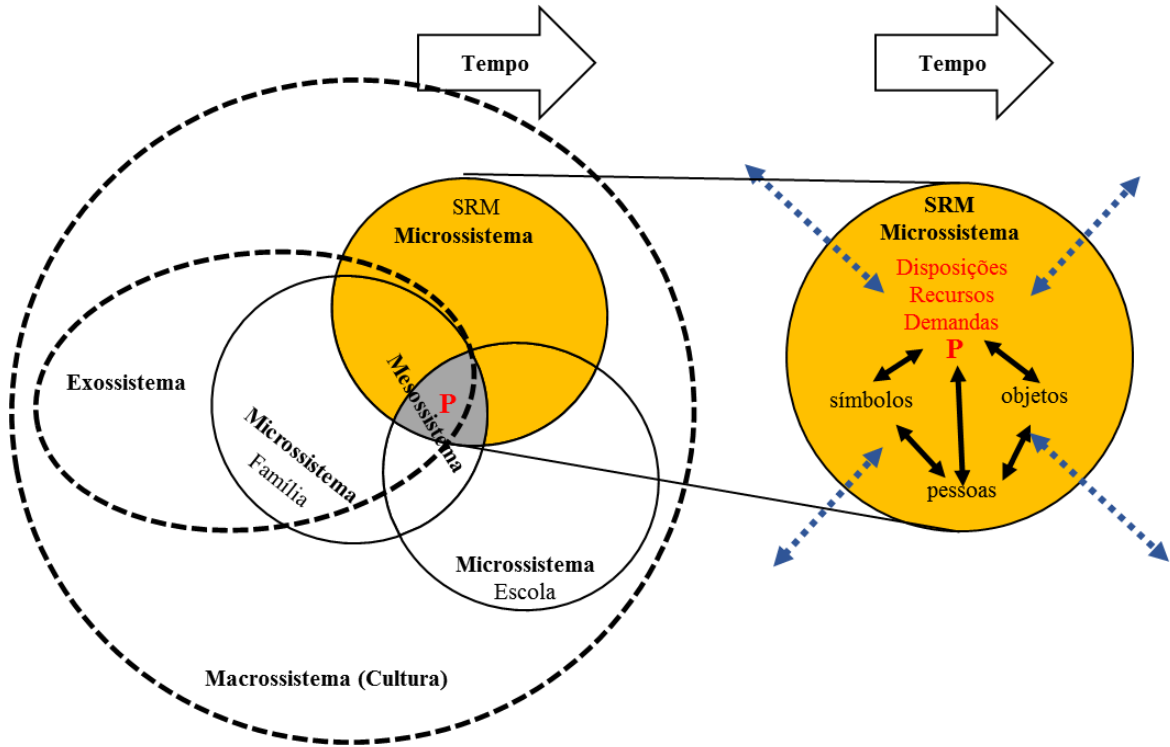


Figura 2 - Modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner
Fonte: Adaptado de (TUDGE, 2008)

Bronfenbrenner (2005) apresenta o microsistema⁵ como um contexto imediato em que a pessoa em desenvolvimento tem experiências diretas e onde ocorrem os processos proximais, como a família e a escola, para uma criança, e o local de trabalho, no caso de um adulto. Para Bronfenbrenner (2005):

Um microsistema é um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face a face com características físicas, sociais e simbólicas particulares que convidam, permitem ou inibem o engajamento sustentado em atividades progressivamente mais complexas em interação com o meio ambiente (p. 64-65).

Para Koller (2004), o microsistema escolar representa para a criança e para o adolescente uma oportunidade única de socialização. É um espaço para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral.

³ Na Figura 2, as linhas pontilhadas, referentes ao Exossistema e Macrosistema, indicam que essas interconexões interagem de forma indireta com a Pessoa.

⁵A Figura 2 ilustra a Pessoa em desenvolvimento (P) ativa engajada em Processos proximais com pessoas, símbolos e objetos dentro de um microsistema (SRM), em interação com outros Contextos (Escola, família), incluindo tanto, continuidade quanto mudança ao longo do Tempo.

As atividades, primeiro elemento do microsistema, constituem a manifestação principal e mais imediata tanto de desenvolvimento do indivíduo, quanto das forças ambientais mais poderosas que instigam e influenciam o desenvolvimento – as ações das pessoas. Para Bronfenbrenner (1979, p. 45) “uma atividade é uma conduta progressiva que possui um momento próprio, e que tem um significado ou uma intenção para aqueles que participam do ambiente”. Nesse sentido, Zanandrea e Ramalho (2017) concluem que,

A atividade para o desenvolvimento é enfatizada na variedade substantiva que contém essas atividades, sua complexidade estrutural, como também a execução e manutenção dessas atividades na ausência ou na presença e orientação de outra pessoa. Não apenas a quantidade de atividades que a pessoa em desenvolvimento realiza que determinará o seu *status* de desenvolvimento, mas a complexidade e a forma como os elementos, atividades molares, estruturas interpessoais e os papéis estão relacionados na atividade (p. 41).

Assim sendo, as atividades são definidas considerando a maneira pela qual é percebido o significado do objetivo da atividade e a sua persistência temporal. São as propostas de atividades desenvolvidas no espaço da SRM/AEE, junto às crianças com TEA.

Ao discutir o segundo elemento do microsistema, Bronfenbrenner (1996) destaca a importância das relações interpessoais como contextos do desenvolvimento, e afirma que a relação interpessoal constitui uma condição mínima para a existência de uma díade, definida quando “duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” (p. 46).

Uma díade de prestar atenção ocorre quando uma pessoa está prestando uma cuidadosa e continuada atenção à atividade do outro e este percebe e reconhece que está sendo observado, entretanto, a efetivação necessária para a aprendizagem do comportamento ocorre quando a pessoa que está sendo observada, emite alguma resposta, e quando ocorre esse comportamento, ela facilmente evolui para uma forma diádica mais ativa, uma díade de atividade conjunta. Um exemplo dessa díade de prestar atenção é o de um aluno que observa atentamente o professor preparando o material para iniciar uma atividade, sendo que eventualmente o professor faz algum comentário para o aluno.

Uma díade de participação em atividades conjuntas é aquela em que os dois participantes se percebem realizando alguma atividade juntos, não sendo necessariamente a mesma atividade, mas, ao contrário, tendem a ser atividades um pouco diferentes e complementares que cada um realiza.

Bronfenbrenner (1979, 2006) ressalta que uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis não só para a aprendizagem no curso da atividade

comum, mas também para uma crescente autonomia para buscar e completar a atividade quando os participantes não estiverem mais juntos.

De acordo com Bronfenbrenner (1979, 1996), para que uma díade de participação em atividades conjuntas apresente um grau acentuado e exerça um impacto sobre o desenvolvimento dos indivíduos, certas propriedades que são características das díades dependem de três outras características, sendo que, essas características não são exclusivas das díades de participação em atividades conjuntas, podendo estar presentes na díade observacional, já referida e na díade primária. Essas características são: reciprocidade; equilíbrio de poder e relação afetiva.

A reciprocidade, primeira característica das relações interpessoais, está relacionada à maneira como os participantes interagem entre si. A interação entre duas pessoas pode gerar uma força motivacional própria, capaz de levar os sujeitos a maior perseverança no engajamento progressivo em padrões de interações mais complexas.

O equilíbrio de poder é a segunda característica das relações interpessoais. Para Bronfenbrenner (1979, 2006), se apresenta como uma importante característica para o desenvolvimento de uma criança, pois oferece a oportunidade à criança de aprender a conceitualizar e enfrentar diferentes relações de poder.

Nesse sentido, mesmo que os processos diádicos sejam recíprocos, um dos participantes pode ser mais influente que o outro. Esta aprendizagem contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social, encontrados pela pessoa em crescimento numa variedade de ambientes ecológicos durante toda a vida.

Bronfenbrenner (1979, 2006) ressalta também um outro importante aspecto em que “há evidências de que uma situação ótima para aprendizagem e desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio de poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento” (p. 58).

Dessa forma, as relações interpessoais são especialmente adequadas para este processo desenvolvimental, que na verdade, geralmente ocorrem espontaneamente como uma função do caráter ativo da pessoa em desenvolvimento em relação ao meio ambiente.

Como terceira característica das relações interpessoais, encontra-se a afetividade, que está relacionada aos sentimentos positivos, mais destacado entre os participantes do ambiente, tendendo a se tornar mais diferenciada e pronunciada no curso das relações interpessoais. No momento em que as pessoas realizam atividades tendo sentimentos positivos em relação ao outro e também ocorrendo a reciprocidade, é provável que aumentem o ritmo e a probabilidade de ocorrência dos processos de desenvolvimento.

Os papéis sociais são o terceiro elemento do microsistema. De acordo com Bronfenbrenner (1979), devem ser entendidos como “um conjunto de atividades e relações que esperam de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e dos outros em relação àquela pessoa” (p. 85). Ressalta ainda, que não somente as expectativas de uma pessoa em relação à outra devem ser levadas em consideração, mas também o elemento de reciprocidade das expectativas das pessoas.

Concordando com Bronfenbrenner, Krebs (2006) afirma que,

um papel não envolve apenas as expectativas da sociedade em relação à pessoa que desempenha esse papel, mas, principalmente o que essa pessoa espera que os outros esperam dela. Nesse sentido, é importante maior aproximação entre a escola e as famílias dos alunos, pois, reforçando-se os mesossistemas entre a escola e as famílias, haverá maior probabilidade de que todos os envolvidos com as crianças criem expectativas positivas em relação a si próprios, podendo colaborar de forma mais significativa no processo de inclusão (p. 44).

Nesse sentido, quando colocadas as pessoas em diferentes papéis, ainda que no mesmo ambiente, esses podem influenciar radicalmente os tipos de atividades realizadas e os relacionamentos em que as pessoas estão envolvidas.

Dessa forma, esses elementos (papéis, atividades e relações interpessoais) formam, na verdade, o contexto social que caracteriza um microsistema - por exemplo, a sala de recursos multifuncionais (SRM/AEE), onde ocorre o serviço de atendimento especializado.

O mesossistema, para Bronfenbrenner (2005) e Krebs (2006), compreende as ligações e processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes, que contém a pessoa em desenvolvimento. É formado pelo conjunto ou rede de microsistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento participa diretamente e comporta as ligações e as trocas interambientes, como as que ocorrem entre a família e a escola e entre a família e a vizinhança ou local de trabalho.

Essa rede, ou mesossistema, de acordo com Bronfenbrenner (2005) e Krebs (2006), é estabelecida quando a pessoa tem acesso a novo ambiente ocorrendo, então, uma mudança da posição da pessoa no seu ambiente ecológico, com mudanças de papéis, de *status* e do próprio ambiente, ou ainda uma combinação de tais eventos, chamado de transição ecológica.

Nesse mesmo contexto teórico, o exossistema envolve ambientes não frequentados pela pessoa como um participante ativo, mas também que desempenha uma influência direta sobre o seu desenvolvimento, ou seja, é caracterizado pelos contextos onde a pessoa em desenvolvimento não participa, mas os eventos que lá ocorrem afetam essa pessoa e vice-versa. As forças que dinamizam o exossistema e o macrosistema podem afetar os processos proximais da pessoa, e, dessa forma interferir no seu desenvolvimento.

O desenvolvimento de uma criança, por exemplo, para Bronfenbrenner (1996) e Leme et al. (2016), pode ser afetado não só por aqueles ambientes dos quais ela participa diretamente, mas também, principalmente nas sociedades industrializadas, pelo trabalho dos pais, pela rede social de apoio parental e a comunidade na qual a família se insere. Com esse olhar, Bronfenbrenner (2005) e Koller (2004), identificam três exossistemas como fundamentais ao desenvolvimento da pessoa, dada sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida.

O macrosistema, para Bronfenbrenner (2005), De Antoni e Koller (2001) e Koller (2004), é o sistema mais amplo e abrangente; envolve os sistemas: político, econômico e educacional que contemplam ideologias, valores e crenças compartilhados, através da cultura e que afetam diretamente as relações interpessoais das pessoas. Este sistema, embora amplo, não está distante da realidade das pessoas. Ao contrário, tem influência direta no desenvolvimento e na qualidade de vida delas, envolvendo regras de convivência, estereotípias, crenças e preconceitos de um grupo cultural.

Assim, para Bronfenbrenner (2005), o conceito de macrosistema implica não só a cultura em que a pessoa vive, mas também a subcultura particular em que está inserida. Envolve as influências da cultura nas pessoas com quem a pessoa em desenvolvimento se relaciona no dia a dia, portanto, definido pela estrutura e pelo conteúdo dos sistemas que o constituem. Com esse olhar, Koller (2004), afirma que a visão da escola como principal responsável pela educação integral da criança e a aceitação de práticas disciplinares punitivas como estratégia eficaz da educação, são exemplos de valores culturais que influenciam diretamente a realidade da escola.

Por fim, o quarto elemento do modelo PPCT, refere-se ao Tempo, que permite examinar a influência sobre o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo da vida. Esta dimensão, segundo Koller (2004), pode ser compreendida como um sistema integrado chamado de cronossistema, cuja composição segue a mesma organização concêntrica do Contexto, possuindo três esferas denominadas de microtempo, mesotempo e macrotempo.

O microtempo, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), refere-se à continuidade e descontinuidade, observadas dentro de pequenos episódios dos processos proximais, que “são formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente que operam ao longo do tempo e são os principais motores do desenvolvimento (p. 996)”. O mesotempo refere-se à periodicidade dos eventos no curso do desenvolvimento através períodos maiores que podem ser medidos em dias, semanas e anos. Relaciona-se com a

criação de rotinas, da percepção das normas, entre outros. O macrotempo inclui as expectativas e os eventos em mudança dentro da sociedade ao longo do tempo, bem como a forma como esses eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo da vida.

A análise do tempo, como afirma Koller (2004), dentro desses três níveis focalizou a pessoa em relação aos acontecimentos presentes na vida da pessoa em desenvolvimento, desde os mais próximos até os mais distantes, como os grandes eventos e as transições históricas. É fundamental, levar em conta não só as mudanças que ocorrem nas pessoas, mas também em relação ao ambiente e à relação dinâmica entre estes dois processos. Os eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento humano não só para o indivíduo como para grandes segmentos da população. A principal influência sobre o curso e os resultados do desenvolvimento humano dá-se através das transições biológicas e sociais relacionadas aos aspectos culturalmente definidos, tais como: idade, expectativas de papel e oportunidades ao longo da vida.

1.3 Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): pressupostos teóricos e características desenvolvimentais

A palavra autismo foi utilizada primeiramente pelo pesquisador Eugene Bleuler, em 1911, nas descrições da esquizofrenia, em correspondência com Freud, significando a perda de contato com a realidade. O termo refere-se às crianças pesquisadas que viviam num mundo próprio, dentro de si mesmas, daí a raiz “auto” (voltado para si próprio).

Em 1943, dois médicos austríacos, Leo Kanner e Hans Asperger, o primeiro morando nos Estados Unidos, o segundo, na Áustria, usaram-na para descrever o mesmo padrão de comportamento: crianças e jovens que se mantinham alheios às pessoas à sua volta, demonstravam interesse fixo em assuntos restritos, linguagem mecânica, quando falavam, tendência à rotina e à mesmice. Segundo Maciel e Filho (2009), o estudo de Hans Asperger, envolvendo cerca de 200 (duzentos) pacientes, publicado em alemão em 1944, permaneceu esquecido do grande público médico, até que Lorna Wing (1981), médica inglesa, mãe de um garoto autista, traduziu-o para o inglês.

Isto demonstra que o Autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner, que no primeiro momento relacionou os sintomas a fenômenos esquizofrênicos. De acordo com Gonçalves (2010), Assumpção Júnior e Pimentel (2000), em 1949, Kanner reformulou a sua definição, o autismo infantil foi considerado como um

transtorno que incluía: grande dificuldade no contato com as pessoas, um desejo obsessivo de preservar as coisas e as situações, uma ligação especial aos objetos e à presença de uma fisionomia inteligente, além das alterações de linguagem que se estendiam do mutismo⁶ a uma linguagem sem função de comunicação. Até 1980, o autismo não era considerado como uma entidade separada da esquizofrenia.

Afirma Santos (2014), que em 1987, o DSM-III-R3 (APA, 1987) instituiu critérios diagnósticos com uma perspectiva de desenvolvimento e foram estabelecidos dois diagnósticos, diferenciando-se entre si com as denominações de “transtorno invasivo (ou global) do desenvolvimento (TID ou TGD)”: (1) autismo; e (2) transtorno invasivo (ou global) do desenvolvimento não-especificado (TID-NE). No campo prático, os TID, ou transtornos do espectro autista (TEA), têm sido usados como categorias de diagnóstico em indivíduos com déficits na interação social, déficits na linguagem e comunicação e padrões repetitivos do comportamento.

Na versão do DSM-IV (APA, 2002), Gadia, Tuchman e Rotta (2004), os critérios para diagnosticar o autismo têm um grau elevado de especificidade e sensibilidade, diferenciando-se entre indivíduos com habilidades cognitivas e de distinta linguagem e em grupos de diversas faixas etárias. O autismo (APA, 2002), é um transtorno complexo e abrangente do neurodesenvolvimento, composto por três principais manifestações: 1) déficit qualitativo na interação social e na comunicação; 2) padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados; e 3) um repertório restrito de interesses e atividades.

Na realidade, há um termo denominado Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), que indicam algumas características relacionadas ao autismo, como por exemplo, dificuldades de se socializar, atraso de linguagem e comunicação, e também comportamentos agressivos. Toda criança ou indivíduo que se englobe neste conceito passa por um comprometimento intelectual que, por sua vez, compromete seu desenvolvimento e evolução nas esferas, social e acadêmica.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) classificam-se em: transtorno autista, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e

⁶ O DSM-V tem os seguintes critérios para diagnosticar o mutismo seletivo: A) Fracasso persistente para falar em situações sociais específicas, nas quais existe a expectativa para tal (por exemplo na escola), apesar de falar em outras situações. B) A perturbação interfere na realização educacional ou profissional ou na comunicação social. C) A duração mínima da perturbação é um mês (não limitada ao primeiro mês de escola). D) O fracasso para falar não se deve a um desconhecimento ou desconforto com o idioma exigido pela situação social. E) A perturbação não é mais bem explicada por um transtorno da comunicação (por exemplo, transtorno da fluência com início na infância) nem ocorre exclusivamente durante o curso de transtorno do espectro autista, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico. (APA, 2013).

transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE). Entretanto, para Santos (2014), devido à complexidade da condição, nem sempre os casos avaliados preenchem todos os critérios de diagnósticos para o transtorno autista. Nesse sentido, Tuchman e Rapin (2009), afirmam que um aluno com autismo tem o desenvolvimento da interação social, da comunicação e do comportamento comprometidos. Com esse olhar Maciel e Filho (2009), relatam que:

Apesar do senso comum afirmar que as pessoas autistas não vivem neste mundo, que são a ele totalmente alheios, não é exatamente isso que ocorre: essa falsa impressão se dá pelo fato de perceberem o mundo de forma diferente da maioria das pessoas e apresentarem respostas fora dos padrões pelos quais estas reagem. Seu aparente alheamento mascara o fato de que em geral estão presentes e são extremamente sensíveis, mas têm dificuldades para se comunicar. Essa ideia de que vivem em seu próprio mundo surgiu quando os primeiros pesquisadores compararam o autismo com a esquizofrenia – cujos portadores constroem verdadeiros mundos imaginários (p. 226).

Na atual classificação, no DSM-V (APA, 2013), o autismo passou à categoria denominada transtornos de neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Este, segundo Schmidt (2013) é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. Assim sendo, Schwartzman et al. (2014, p. 11) conclui que “não há mais subcategorias como Transtorno de Asperger, Transtorno Autista, entre outros; todos agora são tratados como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”.

Esta denominação, segundo o DSM-V (APA, 2013), corresponde a uma mudança na conceituação do transtorno, que reduz os três domínios anteriormente considerados (prejuízo qualitativo na interação social, na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades) para dois: déficits sociais e de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos. Essa mudança tem por objetivo facilitar o diagnóstico e situar numa linha contínua, traços ou características distribuídas em níveis de severidade para auxiliar a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento.

Para Camargo e Bosa (2009), a noção estereotipada que se tem de que crianças autistas possuem uma inteligência secreta e superior, derivada das descrições clássicas, contraria os dados que se tem conhecimento, que segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. 91), “[...] o autismo pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, sendo que cerca de 65% a 90% dos casos estão associados à deficiência mental”. Diante dessas características, Baptista e Bosa (2002) afirmam que é comum a crença na impossibilidade de permanência de crianças com autismo no ensino comum.

Entretanto, para Bosa (2002), a eventual ausência de respostas das crianças com autismo, deve-se muitas vezes à falta de compreensão do que está sendo exigido delas, em vez de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Desse modo, a falta de investimento na criança com autismo, baseada na crença da total incapacidade para se comunicar e interagir pode levar à intensificação dos déficits inerentes às desordens do espectro do autismo.

Apesar de existirem consensos entre especialistas em relação à presença de possíveis alterações no sistema nervoso central que levariam a uma desordem no padrão de desenvolvimento da criança, de acordo com De Melo et al. (2006), não é possível determinar qualquer aspecto biológico e/ou ambiental que contribua de forma decisiva para que ocorram as manifestações desse transtorno.

As causas específicas e definitivas que expliquem o autismo não foram encontradas ainda. Os estudos apontam, de acordo com Silva e Mulick (2009), que o transtorno atinge, com uma nítida preponderância, o sexo masculino (três a quatro meninos para uma menina), porém, as meninas tendem a ser mais seriamente comprometidas quando são afetadas. Investigações estimam um aumento drástico de casos, atingindo em média 40 (quarenta) a 60 (sessenta) casos a cada 10.000 (dez mil) nascimentos. De acordo com Baio (2014), Christensen, Baio e Braun (2016), estudos posteriores, realizados em 2012 com crianças de 8 (oito) anos de idade nos Estados Unidos, apontam uma prevalência global de 14,6 por 1.000 ou 1 em 68 crianças.

A maioria dessas características se faz presente nos primeiros anos de vida, e o diagnóstico precoce pode auxiliar na reabilitação dessas crianças. A importância da detecção precoce e a necessidade do diagnóstico diferencial são destacadas nas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, documento lançado em 2013 pelo Ministério da Saúde. Estudos como os de Camargo e Bosa (2009); Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014); Nunes e Araújo (2014), enfatizam a importância da participação da criança com autismo em contextos sociais que possibilitem a interação com outras crianças da mesma faixa etária. Esse é um caminho para ampliar as suas capacidades interativas. A convivência proporciona modelos de interação e oportunidades de vivenciar uma variedade de situações.

1.4 Habilidades Sociais (HS) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Esta seção, discute a relação entre o desempenho social, as habilidades sociais e competência social, no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano,

esclarecendo que o desempenho social se refere à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer. Por outro lado, o termo habilidades sociais, destina-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas e que a competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo, inclusive àquele com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Nesses termos, autores como Gresham (2013), Caballo (2006), Del Prette, Del Prette (2005, 2001), Elliott (2008), apontam que a diferença entre os conceitos de desempenho social, habilidades sociais e competência social é fundamental para uma distinção teórica sobre comportamento social. Contextualiza, também, o campo teórico-prático das habilidades sociais (HS).

1.4.1 O Campo Teórico-Prático das HS

Atualmente, faz-se parte de uma sociedade, que se transforma quase que instantaneamente. Enfrenta-se a todo instante situações que demandam aprendizagens significativas frente a novas situações e conhecimentos que requisitam respostas às necessidades da infância e da adolescência. Pais e educadores, repetidas vezes, sentem-se atordoados e queixam-se das diferentes formas de comportamento originários dos jovens. Coadunando com isto, Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que,

[...] também as crianças vivem situações complexas: são pressionadas por diversos tipos de grupos; percebem regras sociais contraditórias na escola e na família; convivem com diferentes valores; defrontam-se com uma realidade violenta exibida diariamente pelos meios de comunicação. De um lado, vivem sob constantes cobranças e, de outro, identificam uma permissividade que as deixam perplexas (p. 15).

Para Gresham (2013), lidar com essas situações, e desenvolver relacionamentos bem-sucedidos com colegas, pais e professores, as crianças e adolescentes sugere a aquisição de repertório de habilidades sociais mais refinado. Associam-se também neste contexto Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1987), ao afirmarem que a partir do momento em que a criança inicia o processo de interação com seu meio, necessita desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais, reconhecidas como recursos inerentes para o seu desenvolvimento. Essa área vem recebendo grande atenção de psicólogos, psiquiatras e educadores. Nesse sentido, Camargo e Bosa (2009), Novak e Peláez (2004), afirmam que a

Psicologia do Desenvolvimento tem apontado a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano.

Diante desse cenário teórico, Del Prette e Del Prette, (2005) destacam que “a competência social é considerada um indicador bastante preciso do ajustamento psicossocial e de perspectivas positivas para o desenvolvimento, enquanto que um repertório social empobrecido pode constituir um sintoma ou correlato de problemas psicológicos (p. 16)”. Aliados a este contexto, Gresham (2013); Del Prette e Del Prette (2001) apontam que a diferença entre os conceitos de desempenho social, habilidades sociais e competência social é fundamental para uma distinção teórica sobre comportamento social. Destacando que:

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer. Já o termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 31).

Desta maneira, para Del Prette e Del Prette (2005) o desempenho social refere-se a qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas, que encerra tanto os desempenhos que favorecem como os que interferem na qualidade dos relacionamentos. O termo habilidades sociais, geralmente utilizado no plural, destina-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas.

Com relação à competência social, Del Prette e Del Prette (2005) reiteram ser a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas.

Para Del Prette e Del Prette (2005), ao mesmo tempo que o termo habilidades sociais tem um sentido descritivo de identificar os componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos que contribuem para um desempenho socialmente competente, o termo competência social apresenta um sentido avaliativo que se define pela coerência e funcionalidade do desempenho social.

Nesse caminho, afirma Gresham (2013), que as habilidades sociais concebem classes específicas de comportamentos que um indivíduo emite para editar com sucesso uma tarefa social. Tarefas sociais podem figurar entrar em um grupo de colegas, iniciar e manter conversação, fazer amigos, brincar com amigos etc. É importante atentar que as tarefas sociais demandam algumas formas modestas e inter-relacionadas de comportamento social.

Dessa forma, para Gresham (2013), a competência social é um termo avaliativo assentado em julgamentos os quais o indivíduo realizou apropriadamente a tarefa social. Esses julgamentos são feitos por agentes sociais com quem o indivíduo interage em ambientes naturais (escola, casa, comunidade). De acordo com essa compreensão, as habilidades sociais são comportamentos específicos exibidos em situações igualmente específicas que são julgados como competentes ou não no cumprimento da tarefa social.

Conceitualmente para Gresham (2013), as habilidades sociais são competências que facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos; contribuem para a aceitação de colegas e resultam em ajustamento escolar satisfatório. Para Elliott e Gresham (2008), as habilidades sociais podem, portanto, ser definidas como comportamentos aprendidos e socialmente aceitáveis que permitem ao indivíduo interagir efetivamente com outros e evitar ou fugir de comportamentos não aceitáveis que resultem em interações sociais negativas.

Nesse contexto, para o estabelecimento de um modelo das Habilidades Sociais, Caballo (2006) afirma que:

Competência emprega-se como um termo avaliador geral que se refere à qualidade ou à adequação da atuação total de uma pessoa em determinada tarefa. Para ser avaliado como competente, uma execução não precisa ser excepcional; precisa somente ser adequada. [...] A chave, ao falar de “competência”, é que o termo se refere a uma generalização avaliadora, enquanto o termo “habilidades” refere-se a capacidades específicas. Social é um adjetivo empregado para qualificar os termos competência e habilidades. Esse adjetivo refere-se ao fato de que nosso interesse na conduta de uma pessoa dá-se a partir de uma perspectiva social (p. 14).

Atesta também, que quatro são os elementos básicos das Habilidades Sociais: 1) elas são específicas às situações e o significado de uma conduta poderá variar dependendo do contexto em que ocorra.; 2) a efetividade interpessoal é julgada segundo as condutas verbais e não-verbais praticadas pelo indivíduo, além do que essas respostas são aprendidas; 3) o papel da outra pessoa é importante e a eficácia interpessoal deveria supor a capacidade de se comportar sem causar dano (verbal ou físico) aos demais; e 4) uma conduta só pode ser avaliada à luz do contexto sociocultural do indivíduo, bem como de outras variáveis situacionais relacionadas.

Nesse prisma, Caballo (2006) descreve Habilidades Sociais como:

[...] um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimizando a probabilidade de futuros problemas (p. 6).

Para Del Prette e Del Prette (2005, 2009) as habilidades sociais constituem classes específicas de comportamentos presentes no repertório de um indivíduo que lhe permitem, de forma competente, relacionar-se com as demandas de situações interpessoais, sustentando um relacionamento saudável e produtivo com outras pessoas. A disponibilidade de um repertório de habilidades sociais é condição necessária, ainda que não suficiente, para desempenhar competentemente uma tarefa interpessoal.

Sendo assim, Del Prette e Del Prette (2001, 2005) afirmam que o avanço das habilidades sociais tem início no nascimento e torna-se paulatinamente mais elaborado ao longo da vida, junto da qualidade da interação do indivíduo com seu ambiente. Desse jeito, o ambiente familiar constitui-se no núcleo inicial para a aprendizagem dessas habilidades já que, desde pequena, a criança aprende por intermédio da observação, de instruções e regras pactuadas pelos pais e, também, das consequências de seus comportamentos, tendo em vista que a criança quando se insere em sistemas sociais mais amplos, como a escola, depara-se com situações mais complexas e, de modo consequente, com novas demandas sociais que exigem o alargamento de seu repertório de habilidades sociais.

Nesse entendimento, Gresham (2013) destaca que as habilidades sociais são anunciadas como comportamentos sociais que ocorrem em situações específicas que resultam em desfechos sociais importantes para crianças e adolescentes. Desfechos socialmente importantes são aqueles que agentes sociais-chave (colegas, professores, pais) consideram marcantes, adaptativos e funcionais dentro de cenários específicos.

Para Walker, Forness, Kauffman, Epstein, Gresham, Nelson e Strain (1998), esses desfechos socialmente importantes são aqueles que fazem a diferença a adaptação do indivíduo tanto às expectativas da sociedade como às demandas comportamentais de ambientes específicos nos quais ele funciona.

Em vista disso, Gresham (2013) afirma que crianças pouco aceitas ou rejeitadas por colegas, com poucas amizades ou pobre ajustamento escolar, encontram-se em uma situação de risco ainda maior para desfechos não adaptativos ao longo de toda a vida. Pesquisas tem indicado que alguns dos desfechos socialmente mais importantes para crianças e adolescentes incluem: aceitação por colegas nos estudos de Crews, Bender, Gresham, Kern, Vanderwood, Cook (2007), Newcomb, Bukowski e Pattee (1993), Parker e Asher (1987); nos estudos de Diperna e Elliott (2002) incluem sucesso acadêmico e ajustamento escolar; e nos trabalhos de Elliott e Gresham; (2008), e Gresham (2002) aceitação por professores e pais.

Em outro estudo, Parker e Asher (1987) mostraram que crianças com dificuldades em relacionamentos com os colegas apresentavam com frequência um padrão de

comportamento que pode ser descrito como antissocial e agressivo, envolvendo repetidas violações das normas escolares. Em seu estudo, Gresham (2013) afirma que na ausência de intervenções efetivas, é provável que esse padrão de comportamento continue e se transforme em formas mais perniciosas e resistentes de comportamento não adaptativo.

Estudos realizados por Del Prette e Del Prette (2005) procuraram organizar as habilidades sociais relevantes na infância em sete classes, definindo os componentes essenciais de cada uma delas: 1) autocontrole e expressividade emocional (tolerar frustrações, expressar as emoções positivas e negativas); 2) civilidade (cumprimentar pessoas, agradecer); 3) empatia (ouvir e demonstrar interesse pelo outro, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro); 4) assertividade (defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas); 5) fazer amizades (fazer e responder perguntas, iniciar e manter conversação); 6) solução de problemas interpessoais (identificar e avaliar possíveis alternativas de solução); e 7) habilidades sociais acadêmicas (seguir regras ou instruções orais, participar de discussões).

As pesquisas de Barreto, Freitas e Del Prette (2011), Cia e Barham (2009), e Del Prette e Del Prette (2005) têm assinalado que crianças com um bom repertório de habilidades sociais têm perspectivas mais favoráveis, pois essas habilidades encontram-se agregadas a características como bom rendimento acadêmico, responsabilidade, independência, cooperação, autoestima e outros comportamentos que concorrem para a qualidade das relações interpessoais.

Em contrapartida, Del Prette e Del Prette (2005) relatam que as condições ambientais restritivas ou inadequadas à aprendizagem de habilidades sociais e ao desempenho de comportamentos socialmente competentes podem trazer, em decorrência, diferentes tipos de déficits em habilidades sociais. Conforme Gresham (2002), esses déficits podem ser classificados em três conjuntos: 1) de aquisição, inferido pela ausência de indicadores do desempenho esperado; 2) de desempenho, inferido pela ocorrência do desempenho, porém com uma frequência inferior à esperada; e 3) de fluência, inferido pela baixa qualidade do desempenho.

Desse modo, como assinalam Del Prette e Del Prette (2001), Cia, Pamplin e Del Prette (2006), esses tipos de déficits de habilidades sociais podem comprometer fases subsequentes do ciclo vital, em termos de dificuldades de iniciar e preservar relacionamentos, pior qualidade de vida e diferentes tipos de transtornos psicológicos, incluindo problemas comportamentais.

Para Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), Do Valle e Garnica (2009), os problemas de comportamento podem ser vistos como excessos ou déficits comportamentais que dificultam

o acesso da criança a novas contingências de reforçamento, relevantes para a aprendizagem e promotoras do desenvolvimento.

Para além disso, considerando a especificidade situacional das habilidades sociais Del Prette e Del Prette (2009), torna-se importante discriminar o peso específico também das diferentes classes de habilidades sociais na infância, o que pode facilitar estudos mais focados e contribuir para o planejamento de intervenções delineadas de acordo com os déficits e recursos da criança ou de grupos específicos de crianças.

Portanto, o campo teórico-prático das habilidades sociais demonstra que o repertório de habilidades sociais influencia no desenvolvimento da criança ao longo do ciclo vital; e que este repertório é construído por meio das interações sociais, presentes nos mais variados sistemas sociais (família, escola, grupo de amigos, etc.), resultando num padrão de comportamento em que crianças podem ser aceitas ou rejeitadas por colegas ao longo de toda a vida.

1.4.2 Habilidades Sociais e TEA

Com relação ao TEA, Lima e Laplane (2016) relatam que, em 2013, a American Psychiatric Association (APA, 2013) propôs a adoção de uma nova terminologia para os antes denominados “Transtornos globais do desenvolvimento - DSM IV” (APA, 2002), agora conhecidos como “Transtornos do Espectro do Autismo”.

Para Gonçalves (2010), Silva e Mulick (2009), Assumpção e Pimentel (2000), e Schwartzman e Assumpção Júnior (1995), a literatura descreve uma gama variável de características presentes em crianças com TEA, que podem incluir: dificuldades de relacionamento interpessoal; aversão a contato físico e a manifestações de carinho; atraso ou ausência de linguagem verbal, mímica e gestual; pouca responsividade a estímulos sonoros, fala e solicitações de interação; pouco contato visual com o interlocutor; pouco uso da expressividade facial para expressar emoções; comportamentos repetitivos, ritualizados e estereotípias; dificuldades para aceitar mudanças e novidades nas rotinas e na interação.

Mais recentemente, Schwartzman et al. (2014), relata que:

Crianças com TEA apresentam, em níveis que variam de uma criança para outra: interesses restritos; pouco ou nenhum contato visual; ecolalia (repetição de elementos da fala); frequentemente não respondem quando são chamadas; dificuldades para expressar necessidades; apego a rotinas (rejeição às mudanças); movimentos estereotipados e repetitivos; frequentemente não gostam do toque físico, sentem-se incomodadas; podem andar nas pontas dos pés; autoagressão (podem morder-se, bater-se); preferem brincadeiras de giros ou balanços; podem ter habilidades específicas bem desenvolvidas ou ilhotas de habilidades; aversão a barulhos altos; dificuldades em manter e em sustentar a atenção por longos períodos

de tempo; instabilidade de humor; limiares de dor elevados; preferências por brincadeiras relacionadas a enfileirar ou empilhar coisas; e dificuldades em coordenação motora fina (p. 23).

Essas características estão presentes nos mais variados contextos sociais em que a criança está inserida, com ressonância mais efetiva na família e na escola. Na área de interação social, afirma Schwartzman et al. (2014), que:

Os seres humanos são essencialmente sociais, ou seja, vivem e pertencem a vários grupos, relacionam-se com diferentes pessoas o tempo todo. Por meio dessa socialização são passadas as regras da sociedade e, assim, são aprendidas as maneiras adequadas de comunicar-se, de aprender e de desenvolver-se. Para interagir efetivamente com as pessoas, são necessárias habilidades sociais que englobam a capacidade de dividir espaços com outros de maneira adequada, de adaptar-se a diferentes contextos e de interpretar pensamentos e desejos dos outros. Dessa maneira, percebe-se o quanto essa habilidade é essencial para a interação, mas também, para comportar-se adequadamente em diferentes contextos como a sala de aula e o ambiente de trabalho, entre outros (p. 12-13).

Por conseguinte, as crianças com TEA manifestam dificuldades em socializar-se frente as suas características biopsicossociais. Crianças com problemas mais graves, encontram-se, na maior parte do tempo, solitárias e apartadas, balançam-se e podem balbuciar de maneira estereotipada durante períodos longos de tempo. Crianças que são muitas vezes descritas e até confundidas como quietas, estranhas, esquisitas e/ou *nerds*, são aquelas que transitam entre as pessoas, mas encontram dificuldades em relacionar socialmente, não conseguindo afinar os relacionamentos.

Portanto, o contato social é sempre prejudicado. Não inevitavelmente porque estão desinteressados, mas porque não sabem e não aprenderam a arte de interagir e manter vínculos, pois, essa falta de habilidade social as mantêm distantes de outras crianças, já que elas não sabem o que fazer para manter relacionamentos. Muitas vezes, “podem até chamar os amigos para irem a suas casas, mas as brincadeiras não costumam demorar muito tempo, eles acabam deixando o grupo de lado para brincar sozinhos (SCHWARTZMAN et al., 2014, p. 14)”.

Na área da comunicação, Schwartzman et al. (2014) afirma que a comunicação não verbal é uma das habilidades que o ser humano desenvolve antes mesmo de desenvolver repertórios verbais. A linguagem é essencial para as relações sociais e para a aprendizagem, desta maneira auxilia a interpretar expressões faciais. Crianças com TEA:

[...] apresentam prejuízos na comunicação, tanto na linguagem verbal quanto na não verbal. Muitas vezes, não conseguem entender expressões emocionais, gestos, símbolos e metáforas. [...] emitem palavras e/ou frases sem a intenção de se comunicar (repetem diálogos de filmes, ecoam palavras faladas por professores, colegas, pais etc.). [...] possuem pouca curiosidade social; não relatam como foi seu dia espontaneamente nem perguntam sobre o dia dos outros. Desse modo, não

conseguem manter uma conversa coerente e, muitas vezes, retornam ao assunto do seu interesse. [...] gostam de monologar (falar só para si) e, muitas vezes, não permitem que os outros entrem na conversa; muitas vezes, também, não entendem ironias nem metáforas, assim como respondem monossilabicamente àquilo que foi perguntado (SCHWARTZMAN et al., 2014, p. 16-18).

Para colaborar com esse quadro teórico, Nunes e Araújo (2014), Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) e Camargo e Bosa (2009, 2012) enfatizam a importância da participação da criança com autismo em contextos sociais que possibilitem a interação com outras crianças da mesma faixa etária, principalmente, no contexto escolar. Esse é um caminho para ampliar as suas capacidades interativas. A convivência proporciona modelos de interação e oportunidades de vivenciar uma variedade de situações.

Com este olhar, Camargo e Bosa (2009) afirmam que a escola é o ambiente privilegiado para promover espaços de aprendizagem e convivência para todas as crianças. Logo, julgar que a criança está alheia ao que acontece à sua volta restringe a motivação para investir na sua potencialidade para a interação. Acredita-se que esse não deve ser o caso, ao contrário é necessário investir na educação da criança com TEA. Afirmam também que,

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos (p. 66).

Para Santos (2014, p. 40) “isso quer dizer, que no nível da intervenção, é possível afirmar que se pode minimizar as dificuldades que caracterizam a maioria das síndromes ou transtornos globais do desenvolvimento”. Pesquisadores das mais variadas tendências teóricas como Jerusalinky (1997), Camargo e Bosa (2009), Fuiziy e Mariotto (2010), Gomes e Mendes (2010), Kupfer, Faria e Keiko (2007), Kupfer e Petri (2010) e Mattos e Nuemberg (2011), destacam argumentos favoráveis à inclusão, e sustentam em suas pesquisas a importância do outro e do ambiente escolar para proporcionar possibilidades de participação, comunicação, interação, aprendizagem e de constituição da subjetividade.

No Brasil, a Lei nº 12.764/2012, chamada de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece que essas pessoas têm os mesmos direitos que todas as outras pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2012). A legislação brasileira garante a educação de todas as pessoas, portanto de todas as pessoas com TEA, e que, independentemente de sua condição humana, pode frequentar escolas regulares e, se necessário, solicitar acompanhamento nesses locais.

Neste entendimento, Carvalho (2009) afirma que o acesso de crianças com TEA à rede regular pode promover grandes avanços nos processos de ensino-aprendizagem,

socialização e inserção ao meio social, principalmente quando contamos com profissionais capacitados na escola e o auxílio de uma equipe multidisciplinar.

Dessa forma, Gomes e Mendes (2010) acreditam que a maioria dos alunos com autismo interage com seus colegas, e entre 60% e 70% desses alunos apresentam, às vezes, comportamentos difíceis de lidar, interagindo com certa dificuldade ou não interagindo o tempo todo. Destacam ainda que proporcionar às crianças com TEA a convivência com outras crianças da mesma faixa etária faz com que suas capacidades interativas sejam estimuladas.

Para Camargo e Bosa (2009), permitir a convivência de crianças com TEA com as demais da mesma faixa etária, dentro do movimento de inclusão na rede regular de ensino, pode oportunizar os contatos sociais e favorecer o desenvolvimento de todos: o seu e o das outras crianças, uma vez que estas de desenvolvimento típico convivem e aprendem com as diferenças.

Destacam Gomes e Mendes (2010) que é importante considerar os aspectos sociais, culturais e históricos que envolvem o processo de escolarização de alunos autistas; aspectos pontuais sobre alunos com autismo nas escolas comuns, que abordam, por exemplo, a concepção dos professores desses alunos sobre a escolarização deles, ou quais foram as variáveis que influenciaram na escolha das estratégias de ensino para eles, ou ainda, como pode ocorrer a interação entre o aluno autista e o professor, entre outros.

Entende-se, diante desta realidade, que tão somente inserir o aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns, não garante uma prática inclusiva de ensino. Para Stainback e Stainback (1999), a simples inclusão de alunos com deficiências em salas de aula do ensino regular não resulta somente em benefícios de aprendizagem para estes alunos, e sim em benefícios para todos os alunos. Observa Mendes (2010) que o ensino colaborativo, quando envolve professores da educação regular, professores da educação especial e envolvimento das famílias e da comunidade, produz resultados mais positivos.

Diante desse quadro teórico, Santos (2014) afirma que, ao se pensar em inclusão pode ser que a ideia única que se venha à mente é a de que ao se matricular uma criança autista em uma escola regular, a escola reproduza as ações praticadas pelas demais crianças “normais”, e assim consiga se construir a cidadania. Porém, Rubira, Santos e Martins (2011) afirmam que a criança autista quando pequena, raramente imita as outras crianças, e somente realiza isso quando consegue perceber a si mesma e fazer relações com o meio; relações que para alguns pode demorar muito, ou nunca acontecer.

Colaborando com esse cenário teórico, Mantoan (2006) concorda que o sucesso da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (nesse caso também os alunos

com TEA) na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos estudantes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola comum assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas, é o resultado, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado, como a aprendizagem é concebida e como é avaliada. Pois não são apenas as pessoas com deficiência que são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar.

Sendo assim, a escola só ensina a todos quando está atenta às necessidades de cada aluno, focada nas potencialidades, em vez de enfatizar as limitações. A educação inclusiva desafia a escola a ser mais representativa na diversidade que existe na sociedade, tornando-se mais equitativa.

1.5 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão de crianças com TEA

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no art. 1º, incisos II e III, em cumprimento aos fundamentos da República, garante a cidadania e a dignidade da pessoa humana, e no art. 3º, inciso IV, os objetivos fundamentais na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Defende, no art. 206, inciso I, como princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, acrescentando no art. 208, inciso V, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Desta forma, Constituição Federal/88 (BRASIL, 1988) define a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, amparando a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em escolas comuns de ensino regular e, assegura o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Sendo assim, para a inclusão da criança com TEA na rede regular de ensino, em qualquer esfera do estado, está garantido o pleno direito de acesso, permanência e terminalidade de sua formação acadêmica, como também, o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), com o objetivo de suplementar ou complementar suas

potencialidades como ponte para o pleno desenvolvimento humano, distante da visão estigmatizada e limitada centrada apenas na deficiência.

Diante do exposto, Fávero (2007) especifica que:

“[...] quando nossa constituição garante a educação para todos, significa que é para todos mesmo, em um mesmo ambiente, e esse pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania (p. 26).

Nessa perspectiva, entende-se que a educação é um dever, não só do Estado, mas de todos que compõem a sociedade, inclusive da família. Apesar de a Constituição Federal/88 registrar que essa garantia deve ser para todos, isto está longe de ser materializado em nossas escolas.

Com esse olhar, Machado (2009) afirma que a inclusão escolar deve levar em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana. Esta, não se limita, apenas, na inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, mas transborda e beneficia a todos os alunos excluídos das escolas regulares e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula do ensino regular, motivando uma nos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto ao caráter excludente, Bueno (2001) afirma que a inclusão escolar propõe e estabelece que as diferenças humanas são comuns, mas, ao mesmo tempo, reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas às diferenças de origem sociais, pessoais, culturais e políticas. Concordando com essa visão, Stainback e Stainback (1999); Mrech (1999); e Mendes (2002, 2010) afirmam que a inclusão propõe a necessidade de reestruturação do sistema educacional, o que requer uma nos processos de ensino e aprendizagem, para prover uma educação de qualidade para todas as crianças. Portanto, sabe-se que hoje, com o movimento de inclusão, persistem as dificuldades da escola para se transformar em uma instituição para todos, em todos os seus níveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no art. 59 (BRASIL, 1996), preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos específicos e organização para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências [...].

Também define, no art. 37, dentre as normas para a organização da educação básica, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Diz ainda, no art.

58, que “o atendimento educacional especializado (AEE) será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. E, afirma que a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para o público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O termo “preferencialmente”, constante também na Constituição Federal/88 (BRASIL, 1988), no art. 208, na visão de Fávero (2007, p. 26), trata-se do “atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender às especificidades dos alunos com deficiência”.

Aliando-se nessa visão, Mantoan, Prieto e Arantes (2006) afirmam que o termo “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência” (p. 27). Reafirmam ainda que a escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória, além de todo o tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

Apesar das garantias estabelecidas, tanto na Constituição Federal/88 (BRASIL, 1988), quanto na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE–EI) (BRASIL, 2008), para a efetivação do processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial (PAEE) na rede regular de ensino, o que se presenciou foi um movimento migratório de alunos especiais, de escolas e salas especiais, para as salas comuns, promovendo um entendimento de melhoria quantitativa na educação, o que não se efetivou em termos qualitativos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE–EI) (BRASIL, 2008), a qual conceitua a educação especial e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em continuidade ao movimento de inclusão em curso no mundo, inicia de certa forma, quando o MEC/SEESP instituiu, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007), o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, estabelecido com o intuito de destinar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Este Programa objetivou, entre outras coisas, assegurar o pleno acesso desse público no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos e

disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino, orientando e reforçando, assim, a implantação das SRM.

A PNEE-EI (BRASIL, 2008), define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e demais modalidades, responsável pelo atendimento educacional especializado – AEE, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados em classes comuns do ensino regular.

Com essa perspectiva inclusiva, estabelecida como mote das políticas públicas educacionais, implantadas desde então, ampliou-se largamente o número de matrículas da rede pública do ensino regular, com um crescimento exponencial de alunos público-alvo da Educação Especial nas salas comuns, o que revelou um universo amplo de novos/velhos problemas educacionais: superlotação de salas de aula, programas de formação de professores especialistas em educação especial, atualização curricular dos cursos de licenciaturas, adequações no ambiente físico das unidades executoras, etc.

No ano de 2009, o Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, que promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), outorgada pela ONU em 2006, e, ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008) e pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009 (BRASIL, CDPC, 2010), promove, protege e assegura o acesso de todas as pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, garantindo, assim, as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência. Este documento sistematiza estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do séc. XX e nos primeiros anos século XXI, criando uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social.

Esse tratado internacional de direitos humanos altera o conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa, caracterizava-se como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, adaptar-se às condições existentes na sociedade.

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a

educação inclusiva é compreendida como um direito incondicional que não pode ser cerceado por razão alguma e indisponível por que ninguém pode dele dispor.

Este princípio conduz, neste início de milênio, ao debate sobre os rumos da educação especial, cuja ressignificação gera reconhecidas mudanças nas políticas de formação, de financiamento e de gestão, necessárias para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes. Desta forma, é necessário que ocorram mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para que a inclusão educacional se materialize como um direito efetivo do estudante, como direito de todos à escolarização. Assim, insere-se as salas de recursos multifuncionais, com a disponibilidade de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes, os quais são o público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados no ensino regular, como mote das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, conforme disposto em seu art. 1º, afirma que cabe aos sistemas de ensino matricular os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual, conforme disposto no seu art. 5º, deve ser

[...] realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituições especializadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009).

Essa concepção, em continuidade às políticas supracitadas, está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010), conforme disposto no seu art. 29, parágrafo 1º, ao reafirmar que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [crianças com TEA] e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Em continuidade com a PNEE-EI de 2008, o Decreto n° 7.611/2011 (BRASIL, 2011) valida as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, este Decreto, conforme disposto em seu art. 1º, incisos I e III, dispõem que:

O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; [...] III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL, 2011).

Neste decreto, todos os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais (SRM) devem cumprir o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que possam auxiliar na promoção da escolarização, com o propósito de eliminar barreiras que impedem a plena participação desses estudantes (PAEE), com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Porém, de acordo com Mendes (2010), mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos e os apoios necessários para a participação e aprendizagem dos mesmos, as políticas vigentes ainda estão distantes de implementarem os sistemas educacionais inclusivos que atendam essas demandas. Essa perspectiva considerada ideal, ainda não se materializou no contexto real.

Um levantamento realizado nesta pesquisa, com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL/INEP, 2009 – 2015), revelou um salto quantitativo no número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil. Na média nacional, em termos absolutos, cresceu 31,26%, passando de 639.718, em 2009, para 930.683 matrículas, em 2015⁷. Esse crescimento refere-se a matrícula de alunos (PAEE), tanto em salas comuns na perspectiva de socializá-los em ambientes escolares com alunos não deficientes, como em escolas exclusivamente especializadas ou classes especiais que se encontram mergulhadas num processo transitório de extinção.

⁷ O total da Educação Especial inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas) e em Classes Comuns de Ensino Regular e/ou EJA (INEP).

Comparando os dados de 2009 e 2015, o número de matrículas em classes comuns⁸, cresceu 48,46%, passando de 387.031 para 750.983 matrículas, respectivamente. Em classes exclusivas⁹, no mesmo período, esse número baixou para 28,88%, reduzindo de 252.687 para 179.700 matrículas.

No município de Manaus, nesse período, o número de matrículas em escolas públicas e privadas para público-alvo da Educação Especial (PAEE), cresceu em 53,13%, passando de 2.869, em 2009, para 5.400 matrículas, em 2015. A ocorrência em classes comuns, seguiu a mesma tendência de crescimento nacional, aumentando de 34,2% para 75,7% entre 2009 e 2015, passando de 980 para 4.085 matrículas, respectivamente, e, diminuindo nessa mesma intensidade em classes exclusivas, baixando de 65,9% para 24,3% no mesmo período, representando, em termos absolutos, uma redução de 30,4%, equivalentes a uma diferença de 574 matrículas (BRASIL/INEP, 2009 – 2015).

Este levantamento revelou um crescimento significativo no número de matrículas de alunos (PAEE) em classes comuns, decorrente da migração de alunos de escolas especializadas ou de classes especiais e da entrada de alunos novos com necessidades especiais para essas classes comuns, em cumprimento às políticas de inclusão (PNEE-EI/2008). Os resultados supracitados, apesar de sinalizarem um crescimento exponencial, a cada ano, no número de matrículas, não representa um salto qualitativo na oferta de serviços educacionais.

Esse movimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008) lançada desde 2008, se fortalece no município de Manaus, com o surgimento da Resolução nº 011/CME/2016 (MANAUS, 2016) que institui, tardiamente, procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

Esta resolução, reafirma, no seu art. 2º, que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica; que deve realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE); disponibilizando recursos e serviços para orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular.

⁸ A Educação Especial em Classes Comuns inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de Ensino Regular e na EJA (INEP).

⁹ A Educação Especial em Classes Exclusivas inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos – EJA (INEP).

Considera ainda, em seu art. 7º, como público-alvo da Educação Especial (PAEE): alunos com Deficiência Intelectual, Física e Sensorial (Deficiência Auditiva/Surdez, Cegueira, Baixa Visão), Surdocegueira e Múltipla; estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

A referida resolução, no art. 8º, define as áreas de deficiência, de acordo com sua categoria específica, e no inciso VII, considera a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aquela portadora de síndrome clínica com as seguintes características:

- a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (MANAUS, 2016).

Assegura também, como dever consitucional do Estado e da família, a inclusão desses alunos, preferencialmente, na rede regular de ensino pública e privada, ou, em centros educacionais especializados, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes, habilidades, autonomia e acesso ao conhecimento necessário ao exercício da cidadania.

Reafirma esta lei, no art. 18, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço realizado de forma complementar e/ou suplementar à escolarização desse público (PAEE), visando a sua autonomia e independência na escola comum e fora dela, não sendo substitutivo à escolarização, o qual deve ser oferecido no turno inverso ao da classe comum.

Esta lei endossa, no art. 19, que o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. E no art. 20, aponta que o AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico da escola e envolver a família, buscando garantir pleno acesso e participação dos estudantes, de modo a atender as necessidades específicas dessas pessoas (PAEE), e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

No art. 21, de acordo com a PNEE-EI (BRASIL, 2008) no Ensino Municipal, estabelece, que o AEE deve ser oferecido, prioritariamente, nas Salas de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das próprias unidades de ensino, mantidas pelo Poder Público Municipal; em outras escolas de ensino comum próximas, as quais devem se organizar de forma a atender às necessidades específicas destes estudantes e em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

No mesmo artigo, no seu parágrafo 1º, determina que o atendimento nas SR e nas SRM deve ser realizado por profissional com formação específica em Educação Especial, que poderá fazê-lo de forma individual ou em pequenos grupos, somente para estudantes (PAEE), e em horário inverso ao frequentado no ensino comum. Estas salas, conforme parágrafo 2º, deverão ser organizadas com a finalidade de atender esses estudantes (PAEE), desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Apesar da garantia em lei, Santos et al., (2017), revelaram que no ano de 2016, a rede municipal de Manaus, tinha disponível 46 SRM para promover o AEE para uma demanda de 3.024 (três mil e vinte e quatro) alunos, o que demonstrou que, apesar do esforço para atender esse público, detectou-se um déficit de 40%, o que exigiria a implantação de mais 30 (trinta) salas de recursos multifuncionais (SRM/AEE).

Assim, Santos (2017) concluiu que apesar dos esforços da Secretaria Municipal de Educação em atender as necessidades desse público com relação ao AEE, o número de SRM ainda é insuficiente para suprir a demanda real vigente, o que exige replanejamento das ações estratégicas e implantação de novas SRM. Embora os pressupostos da perspectiva inclusiva sejam desejados por todos que convivem no ambiente escolar, as proposições impostas pelas políticas vigentes encontram-se cada vez mais distantes de suprir as necessidades em que o contexto escolar exige.

Para Fávero (2007), a inclusão é um desafio que deve ser enfrentado pela escola comum, ao afirmar que:

[...] as escolas alimentam a falsa ideia de que podem organizar turmas homogêneas. Inquestionavelmente, a heterogeneidade é que dinamiza os grupos, dando-lhes vigor, funcionalidade e garantindo o sucesso escolar. Afirma também, que a inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado para os alunos com déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar. *Dessa forma*, [...] cabe ao aluno individualizar a sua aprendizagem, por meio de um ambiente que o liberte e o emancipe, dando-lhe espaço para agir segundo seus interesses e possibilidades (p. 49).

Nesse sentido, a homogeneidade traduz uma intencionalidade prática para a implantação de políticas educacionais que continuam incluindo pela exclusão. A inclusão não se relaciona somente pela aproximação de sujeitos em um mesmo espaço escolar. Pelo contrário, permite, numa dimensão mais ampla, a interação entre sujeitos, onde se permite a convivência de acordo com suas potencialidades, longe da limitação física e intelectual, possibilitando que este sujeito, pela sua capacidade de criação, liberte-se e emancipe-se.

Para tanto, argumentam Mantoan, Prieto e Arantes (2006), que não adianta admitir o acesso de todos à escola sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada

aluno seja capaz de atingir. Não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais.

Portanto, defende-se que a inclusão é uma inovação que implica em esforço de modernização e reestruturação das condições vigentes da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Diante do exposto, este estudo levantou o seguinte problema: Como as Habilidades Sociais contribuem para o desenvolvimento de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Para tanto, buscamos como objetivo geral caracterizar as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM). E, de forma específica, buscamos: 1) Identificar os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) durante o atendimento educacional especializado (AEE); 2) Descrever as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM); e 3) Analisar a relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança.

2 METODOLOGIA

Este capítulo se refere à Metodologia da pesquisa distribuída em sete seções. A primeira delas apresenta os princípios metodológicos do caminho teórico-prático que foi seguido com ênfase nas características de abordagem qualitativa e do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH), de Urie Bronfenbrenner. A segunda, sublinha o procedimento da inserção ecológica do pesquisador no contexto vivenciado, ressaltando a importância da presença dos cinco aspectos relacionados aos processos proximais, que a partir dos quais, caracterizaram o processo de inserção ecológica. A terceira, descreve as características do local onde ocorreu a pesquisa. A quarta seção, discorre sobre os participantes, os critérios de inclusão e exclusão nesta pesquisa. A quinta seção descreve as características dos instrumentos de coleta de dados utilizados que atendeu aos objetivos deste estudo: observação, entrevistas, SSRS-BR, e conversas informais. A sexta seção, demonstra como foi realizada a recolha dos dados e os procedimentos éticos utilizados pelo pesquisador após a aprovação do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM. Por fim, a sétima seção, direciona como foi feita a análise e interpretação dos dados coletados, à luz do modelo bioecológico (MBDH) de Bronfenbrenner.

2.1 Princípios Metodológicos

Para se ter uma ideia da dimensão teórico-prática do caminho a ser seguido, é fundamental que se entenda as características de abordagem qualitativa e do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH).

A abordagem qualitativa, para Minayo (2009), está voltada à estrutura social do fenômeno e se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondente ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Dentro desta concepção, Minayo (2009) incorpora essas características na definição de método qualitativo, ao afirmá-lo, como aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade, como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Abrangendo essa concepção, a ecologia do desenvolvimento humano oferece uma nova perspectiva para a compreensão deste fenômeno e apresenta um conjunto de sistemas em que a pessoa em desenvolvimento é um ser ativo, capaz de sofrer influências desses sistemas, ao mesmo tempo em que neles determina mudanças. Essa concepção, segundo Krebs (2006),

estabelece bases para estudos teóricos e para investigações empíricas dos processos associados ao desenvolvimento humano. De acordo com Krebs (2006), a opção, por este modelo bioecológico (MBDH), como suporte teórico-metodológico, justificou-se pelo “potencial que a teoria tem para explicar a indissociabilidade entre a pessoa em desenvolvimento e os contextos em que ela se insere (p. 41)”.

Este modelo, de acordo com Koller (2004), desenvolve uma visão capaz de identificar processos únicos e individuais, responsáveis pela integração das características genéticas e sociais das pessoas com as características sócio-históricas e culturais do ambiente em que estas vivem. Isto confirma, de certa forma, “a visão integrada dessa abordagem sobre a indissolubilidade entre a pessoa, o contexto na qual se desenvolve, o tempo histórico e a forma como esta significa todos os aspectos concretos e não personificados desta dinâmica (p. 343) ”.

A partir desta concepção, caracterizamos este estudo como uma pesquisa de campo, do tipo descritiva, que teve como variáveis de estudo os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) e as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA). De acordo com Elliott e Gresham (2008), Bandeira et al. (2009), o repertório das habilidades sociais dos participantes, foi descrito pelas observações e pelo Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SSRS-BR que avaliou, na versão do SSRS-BR para pais, as subescalas responsabilidade, autocontrole, atividade/cooperação, desenvoltura social e civilidade; e na versão do SSRS-BR para professores, as subescalas responsabilidade, autocontrole, assertividade/desvoltura social e cooperação/afetividade, considerando a interação sinérgica das interconexões (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo – PPCT), com ênfase nos atributos individuais da Pessoa (disposições, recursos e demandas) e no Contexto – microsistema (atividades, relações interpessoais e papéis sociais).

Para atingir os objetivos deste estudo e compreender os quatro componentes existentes no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH), utilizamos como método de investigação, a Inserção Ecológica, que objetivou sistematizar a linha de ação do pesquisador com os componentes Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT), norteando a forma como aconteceram as interações das pessoas com o contexto, sem que um componente fosse ressaltado mais que o outro, assim observando a correlação que eles têm e como influenciaram os sujeitos na pesquisa.

2.2 Inserção Ecológica no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

De acordo com Bronfenbrenner (1996), a abordagem ecológica enfatiza a importância da observação naturalística, firmando-se contra a tradicional oposição entre métodos experimentais e naturalistas em favor da pesquisa sobre o desenvolvimento-no-contexto. Diante desse contexto, Koller (2004) ressalta a “importância das pesquisas de descobertas, em que o pesquisador não simplesmente verifica hipóteses, mas busca compreender a realidade de forma contextualizada e ampla (p. 6)”.

Para isso, utilizamos o precedente da inserção ecológica, que, de acordo com Ceconello e Koller (2004), consistiu na imersão do pesquisador no ambiente de investigação possibilitando sua interação com os participantes, e com outras pessoas do ambiente imediato, ocorrida de forma contínua em todo processo da pesquisa. Bronfenbrenner (1999), sublinha a importância da presença de cinco aspectos relacionados aos processos proximais, que a partir de Ceconello e Koller (2004) caracterizamos para esta pesquisa o processo de inserção ecológica em quatro aspectos, assim descritos:

1) Para que o processo proximal ocorresse, foi necessário o engajamento em uma atividade, assim a professora e os alunos interagiram de forma comum, engajando-se nas tarefas, entrevistas e observações diárias. Ao entrar em contato com as professoras e pais dos alunos das escolas pesquisadas, para apresentação da proposta deste estudo, e para que fosse possível participar das atividades cotidianas da escola e fazer parte integrante do ambiente imediato, nos aproximamos das pessoas que faziam parte desse contexto e propomos um convívio comum durante o período do estudo. O pesquisador frequentou o ambiente escolar, junto com os professores, alunos e pais, principalmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde aconteceu o atendimento educacional especializado aos alunos com TEA. Para fazer parte do contexto escolar, foram realizadas todas as atividades necessárias, como a apresentação da pesquisa, as reuniões com professoras e pais, as observações individuais feitas na SRM/AEE, e os acontecimentos que surgiram durante a pesquisa.

2) Os encontros aconteceram de acordo com o cronograma de atividades mensal, com o objetivo de organizar, fortalecer e fidelizar as interações com os participantes. Passamos a visitar os ambientes escolares, principalmente a SRM/AEE da escola. O aluno com TEA era atendido duas vezes por semana, com duração em média de 1h (uma hora) por atendimento, totalizando 2h (duas horas) por semana. Esses encontros aconteceram nos dias em que as crianças com TEA eram atendidas na SRM/AEE (em dias alternados, nos turnos matutino e vespertino nas respectivas escolas), durante 24 semanas.

3) Foram realizadas nos encontros informais, conversas com temáticas diversificadas principalmente, no horário de entrada e intervalos, com o objetivo de ser aceito no ambiente imediato como um dos participantes do contexto. Dessa forma, toda e qualquer relação estabelecida foi considerada importante para o pesquisador, pais e professores. À medida que se ampliava o tempo de interação, mais interesses surgiam sobre as temáticas, principalmente sobre o TEA. Assim, as atividades foram progressivamente se tornando mais complexas, em função da necessidade de um período estável de tempo para a realização da pesquisa.

4) Para efetivação dos processos proximais, os diálogos foram realizados naturalmente no ambiente sem uma obrigatoriedade de serem debatidos assuntos da pesquisa. Essa interação entre o pesquisador, pais e professores serviu de base para todo o processo. Realizaram-se também trocas de experiências significativas entre o pesquisador, pais e professores, em um clima de reciprocidade nessas relações interpessoais. A postura informal do pesquisador foi importante para o levantamento de dados.

Para que houvesse essa reciprocidade, explorou-se, nas informalidades das entrevistas, as histórias de vida dos participantes que estavam comumente relacionados a sua própria história cotidiana. As entrevistas aconteceram de forma espontânea, sem ser marcada data e hora, apesar de estarem caracterizadas como uma entrevista semiestruturada, as temáticas foram abordadas de maneira informal, através de conversas, levando os professores e pais descreverem as histórias das crianças com TEA em seus contextos sem se sentirem pressionados pelo pesquisador.

Essa constante interação apresentada nos aspectos da Inserção Ecológica foi de fundamental importância e permitiu que os processos proximais se estabelecessem entre professores, alunos e pais.

2.3 Contexto do estudo²⁵

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental, no município de Manaus, localizadas na região metropolitana do estado do Amazonas, sendo denominadas neste estudo Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2).

A primeira, denominada neste estudo de Escola (E1), atende às etapas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais I, de 1º ao 5º ano, localizada na Divisão Regional de Educação I (DRE I)/Divisão Distrital Zona Sul (DDZ Sul). Foi inaugurada no final de setembro de 1987, iniciando suas atividades no dia 28 de agosto do mesmo ano, pelo Decreto de criação nº

²⁵ Os dados das Escolas pesquisadas (E1 e E2) são referentes ao ano letivo de 2017.

59/43, de 15 de outubro de 1987. Tem como missão garantir educação básica de qualidade, assegurando o acesso, a inclusão, a permanência e a formação dos estudantes, desenvolvendo competências e habilidades adequadas às transformações sociais, bem como a valorização dos profissionais da educação. Visa ser referência nacional em educação básica pela excelência no desempenho de seus alunos, assumindo valores como ética, transparência, comprometimento, respeito e excelência.

De acordo com o Painel de Gestão da Escola E1, com relação à estrutura física, possui prédio próprio, com os seguintes ambientes: sala de direção, sala de secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, biblioteca, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (SRM/AEE) do tipo I, laboratório de informática, sala de mesas educacionais E-Block, oito salas de aula, escovódromo, depósito de merenda, depósito de material, cozinha, banheiros, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório e quadra esportiva coberta.

Quanto à acessibilidade, possui as dependências nos padrões exigidos para o atendimento às pessoas com deficiência. Compõem seu quadro de recursos humanos, uma gestora, uma secretária, dezoito professores ativos e três readaptados, dois administrativos. Possui 428 alunos matriculados, distribuídos 212 alunos no turno matutino e 216 alunos no turno vespertino.

A sala de recursos multifuncionais (SRM/AEE) funciona no turno diurno, atende à demanda interna e externa de escolas adjacentes. Os alunos são matriculados mediante a apresentação da avaliação multiprofissional (Súmula) elaborada pelo Complexo Municipal de Educação Especial – CMEE ou pelo laudo médico ou pelo relatório do professor do AEE, conforme art. 11, parágrafo 2º, da Resolução nº 011/CME/2016 (MANAUS, 2016).

Foram atendidos, até o final do ano letivo de 2017, nos turnos matutino e vespertino 19 (dezenove) alunos, sendo 2 (dois) com baixa visão, 8 (oito) com transtorno do espectro do autismo - TEA, 1 (um) com TEA e deficiência intelectual (DI), e 8 (oito) com DI. Destes, 11 (onze) oriundos da própria escola e 8 (oito) de outras escolas, apenas 14 (quatorze) possuíam laudos médicos, e os demais estavam aguardando laudo médico ou súmula emitida pelo CMEE.

Quanto ao processo de escolha para ter acesso ao AEE, para aqueles alunos que fazem parte do quadro de matrícula inicial da escola que, por algum motivo, apresentam algum quadro atípico detectado pelo professor ou que não possuem laudo médico, são identificados e encaminhados, pela escola, ao CMEE para serem avaliados pela equipe multifuncional, encarregada de elaborar um parecer multiprofissional (Súmula) com orientações e

recomendações detalhadas nas áreas da assistência social, psicológicas, psicopedagógicas, pedagógicas, fonoaudiológicas e fisioterapêuticas sobre a deficiência observada.

Quando a escola identifica alguma situação diferenciada sobre determinado aluno, inicialmente a família é comunicada e orientada para que possa ser indicado o encaminhamento ao CMEE. Esse aluno continua frequentando a sala comum e a SRM/AEE da escola, enquanto é aguardado a súmula elaborada pelo CMEE. Esse serviço é moroso face ao excessivo número de alunos que esse centro atende.

A SRM/AEE funciona nos turnos matutino e vespertino, de segunda a quinta-feira, reservando a sexta-feira para o horário de atendimento pedagógico (HTP). Atende alunos com deficiência intelectual, TEA, e com baixa visão. A SRM/AEE tem o objetivo de dar apoio aos professores da sala comum, quando solicitado.

Esta escola tem implantado vários programas/projetos que despertam no alunado o espírito de autonomia, de curiosidade, da descoberta e tantos outros fatores que são muito importante no exercício da cidadania, com destaque para o projeto “Brincando, interagindo e aprendendo com LEGO”, voltado para o público que frequenta a sala de recursos multifuncional, objetivou desenvolver as potencialidades dos alunos, com foco na convivência e coordenação motora, sob a responsabilidade das professoras da SRM/AEE, desenvolvido durante o ano letivo de 2017.

A outra escola, denominada neste estudo de Escola (E2), atende às etapas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos - Fundamental - Educação Especial, localiza-se na Divisão Regional de Educação V (DRE V) /Divisão Distrital Zona Leste I (DDZ Leste I), segue o mesmo padrão descritivo da escola supracitada. Foi fundada em 9 de setembro de 1984, para atender à demanda do bairro São José Operário. Foi instituída pela Lei nº 1.724/84 e reconhecida pelo Parecer nº 024/89 do CEE/AM.

Tem como missão contribuir para a melhoria da Educação por meio das políticas pedagógicas, garantindo o acesso e permanência dos alunos na Escola, buscando a qualidade do ensino para a formação de cidadãos capazes de agir na transformação social. Visa ser uma escola reconhecida e valorizada pelo fazer pedagógico, voltado para o ensino de qualidade que com foco na formação integral do aluno tornando-o capaz de participar ativamente em seu contexto social como cidadão crítico e consciente. Assume valores voltados para o respeito, igualdade e compromisso.

Com relação à estrutura física, a escola possui: sala de direção, sala de secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, biblioteca, sala de recursos

multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (SRM/AEE), laboratório de informática, quinze salas de aula, escovódromo, depósito de merenda, depósito de material, cozinha, possui banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório e quadra esportiva coberta. Esta escola não possui as dependências acessíveis às pessoas com deficiência.

Possui no seu quadro de recursos humanos, além da gestora, 38 funcionários. Contabiliza 778 alunos matriculados no ensino fundamental (EF), distribuídos por série, sendo 104 no 1º ano (2 com TEA), 171 no 2º ano (2 com TEA), 191 no 3º ano (1 com TEA), 179 no 4º ano e 133 no 5º ano, no turnos matutino e vespertino, além de 19 alunos matriculados na educação de jovens e adultos (EJA/1ª Fase/Especial), destes, 4 com retardo mental, 1 com transtorno psicótico agudo, 1 com TEA/transtorno da fala, 1 com deficiência mental, 2 com Síndrome de Dow, 1 com deficiência física, e 9 aguardando laudo médico ou súmula emitida pelo CMEE. Mantém uma classe especial (2º ano do ensino fundamental) com 21 alunos, dos quais 3 com TEA/retardo mental moderado, 1 com retardo mental grave, 3 com retardo mental moderado, 1 com transtorno mental, 1 com distúrbio da fala, e 6 aguardando laudo médico ou súmula emitida pelo CMEE.

Na ocasião, no segundo semestre de 2017, fomos recebidos pela pedagoga da escola, em substituição a Diretora. Falamos sobre o objetivo da pesquisa. Em seguida, fomos encaminhados à SRM/AEE para conhecer o espaço físico, onde ouvimos um breve relato do histórico que a escola possui sobre educação especial. Em 2009, com recursos do governo federal, foi implantada nesta escola a SRM/AEE, do tipo I. Somente em 2014, recebeu mais um notebook e uma impressora. Desde sua implantação, não recebeu mais recursos do governo federal. Este serviço, no momento, vem sendo subsidiado pela secretaria municipal de educação.

Na SRM/AEE foram atendidos 11 alunos no turno matutino, sendo 3 alunos com TEA, 3 com deficiência mental, 1 com deficiência física e 4 com deficiência intelectual. No turno vespertino, foram atendidos 15 alunos, destes 4 com TEA, 1 com Síndrome de Dow, e 10 com deficiência intelectual. Pelo turno vespertino atende 15 alunos, dos quais 4 com TEA, 1 com Síndrome de Dow, e 10 com deficiência intelectual. Esses alunos foram encaminhados à escola pelo Centro Municipal de Educação Especial (CMEE). O SRM/AEE tem o objetivo de dar apoio aos professores da sala comum, quando solicitado.

As demais rotinas administrativas e pedagógicas, apesar de cada escola possuir sua própria estrutura organizacional, seguem as mesmas orientações da outra escola pesquisada (E1).

2.4 Participantes do estudo

Participaram²⁶ desta investigação 2 (dois) professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), 4 (quatro) alunos com TEA, do sexo masculino, pertencentes às séries iniciais do ensino fundamental de 2 (duas) escolas municipais de Manaus, com idade de 6 a 13 anos, e 4 (quatro) pais. Participaram, de forma indireta, as diretoras e pedagogas e outros funcionários das escolas.

Com os relatos das professoras (Apêndices E e F), foi possível organizar, no quadro abaixo, as características dos alunos pesquisados:

Aluno	Idade em anos	Grau de escolaridade de	Laudo Médico	Avaliação multiprofissional (CMEE)	Procedência	Profa.	Turno
João	11	5º ano EF	TEA	Realizada	Própria escola (E1)	Ana	Matutino
José	12	3º ano EF	TEA	Realizada	Própria escola (E1)	Ana	Matutino
Paulo	8	2º ano EF	TEA	Realizada	Própria escola (E2)	Luana	Vespertino
Saulo	11	2º ano EF	TEA	Realizada	Própria escola (E2)	Luana	Vespertino

Quadro 1 - Características dos alunos com TEA atendidos na SRM/AEE/Escolas E1 e E2.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o roteiro de entrevista e observação (Apêndices A e B), e nos relatos da professora Ana²⁷, da Escola E1, graduada em pedagogia (UFAM) e pós-graduada em Educação Inclusiva, especialista em Libras e Autismo, atuante na educação há doze anos, dos quais tem dedicado quatro anos às crianças com transtorno do espectro de autismo (TEA), em 2017 ela atendeu dez alunos deficientes na sala de recursos multifuncionais (SRM-Tipo I), onde foi realizado o atendimento educacional especializado (AEE). Este atendimento ocorreu pelo turno matutino (no contra-turno), duas vezes por semana, com duração de duas horas por aula, totalizando quatro horas semanais. Entre os alunos, 4 (quatro) possuíam diagnósticos com TEA, dentre os quais, 2 (dois) foram escolhidos para participar deste estudo.

A professora Luana²⁸, da Escola E2, também graduada em pedagogia (UFAM) e pós-graduada em Educação Especial, com curso de aperfeiçoamento em Autismo, atuando na área

²⁶ Os nomes utilizados nesta pesquisa referentes aos participantes (escolas, alunos, pais e professores) são fictícios, de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012. (BRASIL, CNS, 2012).

²⁷ ANA, Fulana de Tal. Entrevista I. [nov. 2017]. Entrevistador: João Rakson Angelim da Silva. Manaus, 2017. 3 arquivos, mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no Apêndice E.

²⁸ LUANA, Fulana de Tal. Entrevista II. [nov. 2017]. Entrevistador: João Rakson Angelim da Silva. Manaus, 2017. 3 arquivos, mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no Apêndice F.

de educação há dezenove anos, dos quais, quatro dedicados a alunos com transtorno do espectro de autismo (TEA), atendeu, em 2017, dezoito alunos deficientes na sala de recursos multifuncionais (SRM/AEE-Tipo I). Este serviço foi realizado pelo turno vespertino (no contraturno), duas vezes por semana, com duração de duas horas por aula, perfazendo um total de quatro horas semanais. Dentre eles, 3 (três) foram diagnosticados com TEA, dos quais, 2 (dois) alunos foram escolhidos para participar deste estudo.

Para que os professores fossem incluídos no estudo, exigiu-se os seguintes critérios: 1) que fossem lotados nas salas de recurso multifuncional (SRM) e que atendessem alunos com diagnóstico comprovado de TEA; e 2) que possuíssem, no mínimo, dois anos de experiência na docência em escolas da rede municipal de ensino. Quanto aos critérios de exclusão para os professores, direcionou-se àqueles que apresentassem desistência voluntária de participar do estudo.

Para que os alunos fossem incluídos neste estudo exigiu-se que estivessem matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, com diagnóstico comprovado de TEA e que frequentassem regularmente o ensino regular e, no contraturno, o serviço de Atendimento Educacional Especializado ofertado na SRM; e que fossem autorizados pelos seus representantes legais para participar da pesquisa.

Para os critérios de inclusão voltados aos pais dos alunos exigiu-se que tivessem filhos com TEA frequentando regularmente a SRM da escola; e que participasse voluntariamente da pesquisa. Para a exclusão da pesquisa, tanto de pais, como de filhos, bastava apresentar desistência voluntária dos pais ou representantes legais dos alunos. Não houve nenhum caso de desistência durante a pesquisa.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Para atender aos objetivos deste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos.

2.5.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada (Apêndice A) contou com um roteiro de perguntas fechadas e abertas previamente elaboradas pelo pesquisador, que estão relacionadas aos objetivos da pesquisa. Teve a finalidade de saber sobre os recursos pessoais dos professores, ações pedagógicas, e estratégias utilizadas no atendimento educacional especializado às crianças com TEA e sua interferência no desenvolvimento de crianças com TEA, e, por fim,

sobre a contribuição da família com serviço ofertado na SRM. Embora se tenha construído um roteiro de entrevista, e por estar pautado na inserção ecológica, esta não se caracterizou como um momento estanque, mas aconteceu naturalmente no processo da pesquisa. Este roteiro foi testado anteriormente, com resultado satisfatório para o objetivo proposto.

2.5.2 Observação

Nos diários de campo (Apêndices B), foram registrados aspectos verbais e não verbais percebidos pelos participantes, durante as observações e conversas informais, captando os conteúdos dos elementos (grupos de características pessoais) relacionados aos atributos da pessoa (disposições, recursos e demandas) e do microsistema (atividades, papéis sociais e relações interpessoais). Na SRM/AEE a criança era atendida individualmente por horário, com raras exceções se etendia em pequenos grupos. A proposta bioecológica de investigação, através da observação naturalística, privilegia a inserção ecológica no ambiente estudado, o pesquisador focou seu olhar para os processos proximais presentes nas interações entre as crianças com TEA, professoras e tarefas percebidas no contexto imediato (atributos da criança com TEA - disposição, recursos e demandas; e microsistema – atividades, papéis sociais e relações interpessoais).

2.5.3 Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR)

Para descrever o repertório das habilidades sociais dos participantes, estes foram avaliados por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, criado por Eliott e Gresham (2008), usado em versão adaptada para o Brasil (SSRS-BR) por Bandeira et al. (2009).

O Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) é uma das medidas mais estudadas na literatura e mais frequentemente utilizada para avaliar as habilidades sociais de crianças em idade escolar. Seu emprego está justificado, neste estudo, pelos índices normativos validados para a população com Transtorno do Espectro do Autismo, realizado por Freitas e Del Prette (2014), onde se permitiu, segundo Gresham (2013), avaliar problemas de comportamento, que podem interferir na aquisição de importantes habilidades sociais. Além disso, o SSRS-BR produz indicadores da competência acadêmica da criança, geralmente associados positivamente ao repertório de habilidades sociais, conforme estudos de Del Prette e Del Prette (2005), Del Prette; Del Prette; Oliveira; Gresham e Vance (2012).

O SSRS-BR, apresenta avaliações em tres dimensões: autoavaliação da criança (somente para habilidades sociais), avaliação por pais (para habilidades sociais e

comportamentos problemáticos) e avaliação por professores (para habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica). Ressalta-se que neste estudo, não foram avaliados os itens referentes à competência acadêmica e ao comportamento problemático, visto que o estudo focalizou as habilidades sociais de crianças com TEA, com aplicação apenas aos pais e professores das salas de recurso multifuncionais.

A versão SSRS-BR para pais é utilizada para avaliar a percepção destes quanto ao repertório de habilidades sociais e à existência e intensidade de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes nas crianças.

É composta por duas escalas tipo Likert: a) Habilidades Sociais, com 23 itens, em que os pais assinalam com que frequência (nunca = 0, algumas vezes = 1 e muito frequente = 2) e importância (não importante = 0, importante = 1 e indispensável = 2) a criança age da forma descrita em cada uma das situações de interação social; esses itens são distribuídos em cinco fatores: (F1) responsabilidade, (F2) autocontrole, (F3) afetividade/cooperação, (F4) desenvoltura social e (F5) civilidade; e b) Problemas de Comportamento, com 15 itens, em que os pais assinalam com qual frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) a criança emite cada um dos comportamentos problemáticos, distribuídos em dois fatores: (F1) comportamentos problemáticos externalizantes e (F2) comportamentos problemáticos internalizantes.

A versão SSRS-BR para professores se aplica para avaliar a percepção dos professores quanto à adequação do repertório de habilidades sociais e à existência e intensidade de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes das crianças, além da competência acadêmica, em contexto de sala de aula.

É composta por duas escalas tipo Likert: a) Habilidade Sociais, com 22 itens, em que a professora assinala com que frequência (nunca = 0, algumas vezes = 1 e muito frequente = 2) e importância (não importante = 0, importante = 1 e indispensável = 2) a criança age da forma descrita em cada uma das situações de interação social; esses itens são distribuídos em quatro fatores: (F1) responsabilidade, (F2) autocontrole, (F3) assertividade/desvoltura social e (F4) cooperação/afetividade; e b) Problemas de Comportamento, com 14 itens, em que a professora assinala com que frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) a criança emite cada um dos comportamentos problemáticos; esses itens são distribuídos em três fatores: (F1) comportamentos problemáticos externalizantes, (F2) hiperatividade e (F3) comportamentos problemáticos internalizantes; e c) nove itens abordando o desempenho acadêmico geral do aluno em leitura e matemática, sua motivação geral, o estímulo dos seus pais, seu funcionamento intelectual e comportamento geral em classe, classificando o aluno

em uma das seguintes categorias: entre os 10% piores da sala, entre os 20% piores da sala, entre os 40% médios da sala, entre 20% bons da sala ou entre os 10% ótimos da sala.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), o SSRS-BR é de uso exclusivo de psicólogos. Para cumprir o que estabelece a lei, este instrumento foi aplicado junto aos sujeitos da pesquisa por uma psicóloga credenciada no Conselho Federal de Psicologia. Foram usadas apenas as informações disponibilizadas pela psicóloga, salvaguardando as informações dos sujeitos da pesquisa, conforme a Resolução CNS nº 466/2012 (BRASIL, CNS, 2012). Sendo assim, todos os nomes utilizados nesta pesquisa referentes aos participantes (alunos, pais e professores) são fictícios.

2.6 Processo de recolha de dados e procedimentos éticos

As coletas das informações foram realizadas pelo pesquisador após a autorização dos gestores e professoras das escolas envolvidas neste estudo, do esclarecimento sobre os objetivos desse estudo, da permissão dos participantes e pela aprovação do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, número 2.335.121 /2017, CAEE número 75662117.7.0000.5020.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a possibilidade e disponibilidade dos participantes e as devidas autorizações por meio da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores e os Pais e/ou responsáveis pelos alunos (Apêndices C e D). Aconteceram em uma base regular de tempo, realizadas no segundo semestre de 2017. Foram registradas, de forma escrita e em áudio, e transcritas posteriormente. A realização das entrevistas ocorreu de maneira individual nos ambientes das duas escolas pesquisadas, conforme agendamento e disponibilidade de tempo das professoras participantes deste estudo.

As observações e as conversas informais tiveram como procedimento de coleta o registro dos acontecimentos e fatos que ocorreram ao longo do período de investigação, de forma não sistemática. As conversas foram realizadas nas duas escolas, na maioria das vezes nas salas de recursos multifuncionais. A duração da observação correspondeu ao tempo destinado às visitas nas salas de recursos multifuncionais (SRM/AEE) e demais ambientes institucionais. As entrevistas foram gravadas e transcritas, enquanto as observações e as conversas informais foram registradas em um diário de campo que incluiu as observações, as interpretações e análise das informações feitas pelo pesquisador.

O Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) foi aplicado de forma individual, garantindo-se as condições necessárias para a compreensão das instruções de todos

os respondentes e a confiabilidade de seus dados, sempre com a presença do pesquisador e da psicóloga. Os itens são de fácil compreensão; o tempo médio de preenchimento foi de aproximadamente 50 minutos para a avaliação pelos pais e professores. No caso da avaliação realizada pelos pais e professores, estes passaram por um orientação prévia sobre a utilização desse instrumento, para os quais se exigiu que tivessem experiência direta de interação com a criança que foi avaliada por vários dias da semana, pelo menos, por dois meses.

2.7

2.7 Análise dos dados à luz do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) de Bronfenbrenner

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) de Bronfenbrenner permitiu a análise das variações do processo e do produto do desenvolvimento enquanto função conjunta das características da pessoa e do ambiente em um determinado período histórico, por meio, segundo Narvaz e Koller (2004), “da interação sinérgica de quatro núcleos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (p. 54)” – o modelo PPCT.

O primeiro componente do modelo bioecológico (MBDH), é o Processo definido como uma interação recíproca ocorrida nas díades desenvolvimentais, formadas pelas pessoas em estudo e seus diferentes objetos de interação que incluem pessoas, símbolos e objetos. Tal interação, denominou-se processos proximais que, de acordo com Bronfenbrenner e Evans (2000), “envolve uma transferêpsicólcncia de energia entre um ser humano em desenvolvimento e as pessoas, os objetos e os símbolos existentes no ambiente imediato (p. 118)”.

Para tanto, foram observadas e coletadas informações referentes as interações recíprocas (processos proximais) que ocorreram entre as díades (aluno com TEA e professora da SRM/AEE; aluno com TEA e ambiente imediato da escola; aluno com TEA e o ambiente da família), identificando-se os resultados positivos (competências) e negativos (disfunções) resultantes dessas interações, com foco no desenvolvimento da criança.

Esse componente contribuiu para a realização do 1º objetivo específico que buscou identificar os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) durante o atendimento educacional especializado (AEE); onde se pôde, dentro dos parâmetros do contexto, avaliar a importância dos objetos e símbolos e pessoas presentes no ambiente imediato que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades sociais em

crianças com TEA, bem como identificar as estratégias do professor da SRM/AEE que permitam a ocorrência de interações recíprocas.

O segundo componente do modelo é a Pessoa que envolve tanto as características determinadas biopsicolgicamente quanto aquelas características que foram construídas na interação com o ambiente. Neste estudo, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), os atributos pessoais dos participantes, foram interpretados a partir das disposições, recursos e demandas. Estas características influenciam os processos proximais, tanto como produtoras e como produtos do desenvolvimento.

Esse componente contribuiu para a realização do 2º objetivo específico que buscou descrever as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM); onde se pôde, dentro dos parâmetros do contexto, caracterizar as Habilidades Sociais das crianças pesquisadas, bem como avaliar as disposições, recursos e demandas dos atributos dos alunos com TEA no contexto experienciado (SRM/AEE).

A partir destas informações, os dados foram analisados utilizando como fator de interação os atributos pessoais dos participantes, e de suas três características principais; disposições, recursos e demandas, com base no modelo MBDH.

Para as disposições, em relação aos atributos pessoais dos participantes, analisou-se as atividades e relações interpessoais vivenciadas pelos participantes da pesquisa no contexto escolar, identificando-se as mudanças e estabilizações que ocorreram nas características comportamentais ativas dos participantes relacionadas à disposição para que se engajassem e permanecessem na SRM/AEE. Para os recursos e as demandas, analisou-se as atividades vivenciadas no microsistemas SRM/AEE, onde foi verificado as mudanças que ocorreram nas características dos participantes relacionadas ao repertório de habilidades sociais, observadas em crianças com TEA.

O terceiro componente do modelo bioecológico é o Contexto, que, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), compreende a interação de quatro níveis ambientais denominados, microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Figura 1, p. 29). Tais níveis estão articulados na forma de estruturas concêntricas inseridas uma na outra, formando o meio ambiente ecológico

Neste estudo, foi abordado o microsistema, definido por Bronfenbrenner (1996), como um contexto no qual há um padrão de atividades, relações interpessoais e papéis sociais experienciados face a face pela criança em desenvolvimento. Isto permitiu atingir o 3º objetivo específico que buscou analisar a relação entre habilidades sociais de crianças com

TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança, onde se pôde, dentro dos parâmetros do contexto, avaliar a significância e a persistência temporal das atividades oportunizadas na SRM/AEE, bem como descrever, por meio das relações interpessoais, a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a afetividade ocorridas entre as díades desenvolvimentais (interação recíproca).

Para análise deste terceiro objetivo específico, observações e conversas informais foram registradas no diário de campo. Esses registros ocorreram por meio de visitas nas salas de recursos multifuncionais, observando as crianças na própria sala e por meio de conversas com as professoras, e, em alguns casos, com algumas crianças e outras pessoas que integravam o ambiente imediato (pais e outras crianças da escola) que participaram direta ou indiretamente desses ambientes.

Portanto, para melhor compreensão da análise dos dados, apresenta-se o Quadro 1 a seguir, que demonstra a relação entre os objetivos específicos, categorias de análise e instrumentos utilizados na pesquisa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DO CONTEXTO (MBDH)	INSTRUMENTO
1) Identificar os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) durante o atendimento educacional especializado (AEE);	Avaliar a importância dos objetos e símbolos e pessoas presentes no ambiente imediato que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças com TEA. Identificar as estratégias do professor da SRM/AEE que permitem a ocorrência de interações recíprocas.	Entrevista semiestruturada e observação
2) Descrever as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM);	Caracterizar as Habilidades Sociais das crianças pesquisadas Avaliar as disposições , recursos e demandas dos atributos dos alunos com TEA no contexto experienciado (SRM/AEE).	SSRS-BR, entrevista semiestruturada e observação
Analisar a relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança.	Avaliar a significância e a persistência temporal das atividades oportunizadas na SRM /AEE. Descrever, por meio das relações interpessoais , a reciprocidade , o equilíbrio de poder e a afetividade ocorridas entre as díades desenvolvimentais (interação recíproca).	Entrevista semiestruturada, observação e SSRS-BR

Quadro 2 - Relação entre os objetivos específicos, categorias de análise e instrumentos utilizados na pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

O quarto componente do MBDH é o Tempo, que propiciou a análise das mudanças que ocorreram em relação às pessoas envolvidas na SRM/AEE. Permitiu interpretar o tempo histórico, que trouxeram mudanças significativas no desenvolvimento humano, não só para a pessoa como para grandes segmentos da população. Essas mudanças e transformações são influenciadas fortemente pelas condições e eventos históricos resultantes das transições biológicas e sociais relacionadas aos aspectos culturalmente definidos ao longo da vida.

A seguir, é apresentado na Figura 3 um modelo que representa graficamente o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (2006). Isto possibilitou, neste estudo, a análise dos processos proximais, das suas características pessoais, disposição, recursos e demandas, experienciadas na SRM/AEE, das atividades, das relações interpessoais e papéis sociais vivenciados no ambiente imediato, além de valorizar o significado de eventos que ocorrem ao longo do tempo.

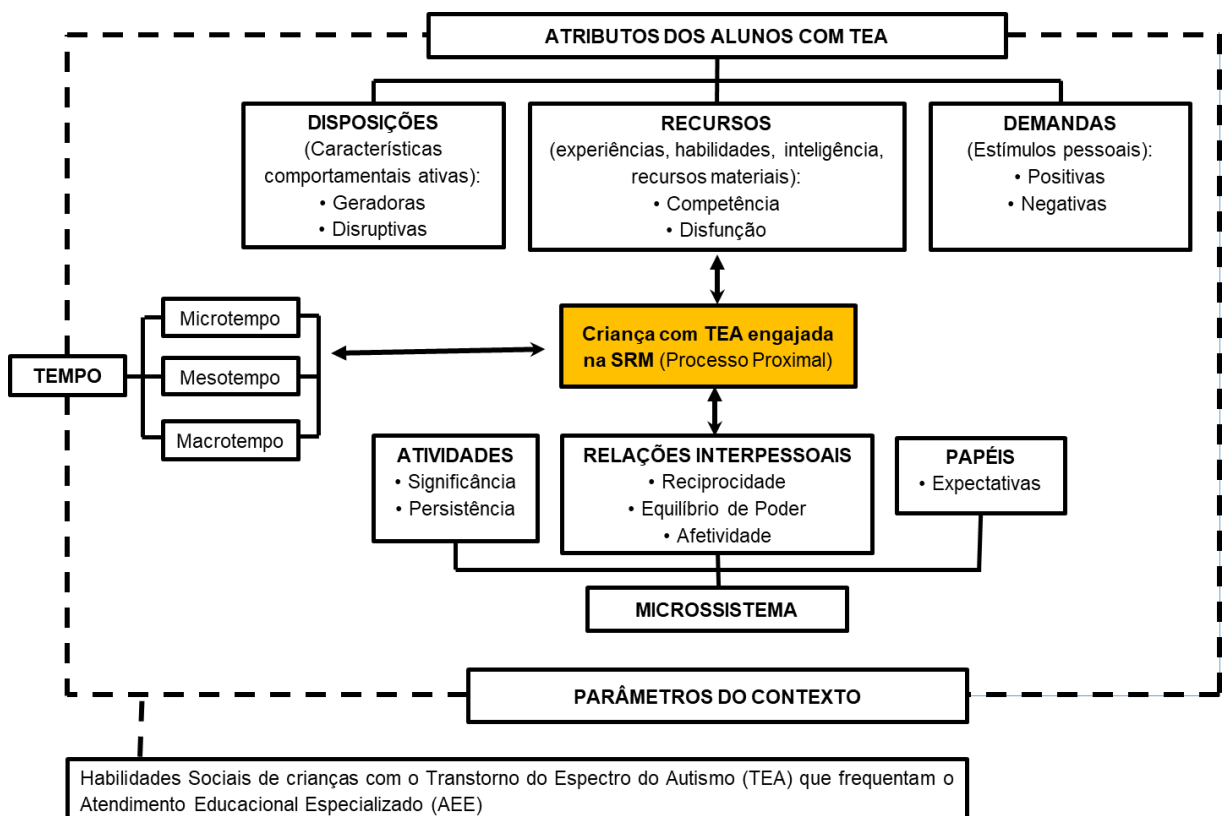


Figura 3 - Adaptação do Modelo da interação dos fatores do Modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), apresentado por Krebs (2002, 2006).

Fonte: Adaptação para o estudo feita pelo pesquisador.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está organizado e sistematizado em três seções, de acordo com os objetivos da pesquisa. Retomando-os, temos:

1) Identificar os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) durante o atendimento educacional especializado (AEE);

2) Descrever as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM);

3) Analisar a relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança.

Nos parágrafos subsequentes, a discussão dos resultados se encontra de forma articulada, em consonância com esses objetivos específicos, categorias de análise e instrumentos utilizados na pesquisa, conforme Quadro 1 (p. 77).

3.1

3.1 Recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM), durante o atendimento educacional especializado (AEE)

Com base no 1º objetivo específico, a partir dos parâmetros do contexto, avaliamos a importância dos objetos, símbolos e pessoas presentes no ambiente imediato que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças com TEA; e identificamos as estratégias do professor da SRM/AEE que permitiram a ocorrência de interações recíprocas.

O contexto da sala de recursos multifuncionais (SRM/AEE) e das escolas pesquisadas revelaram especificidades culturais e contextuais, consideradas importantes para a observação e análise. Nesses espaços, foram geradas as condições em que ocorreram as relações interpessoais entre os alunos com TEA e os professores, independentemente das condições físicas e pedagógicas em que se apresentavam.

Na SRM, espaço em que ocorre o AEE, foi observado o primeiro elemento do MBDH, o Processo, que é definido como uma interação recíproca ocorrida nas díades desenvolvimentais. Essas interações, segundo Bronfenbrenner e Evans (2000), são os processos proximais que, “envolvem uma transferência de energia entre um ser humano em desenvolvimento e as pessoas, os objetos e os símbolos existentes no ambiente imediato” (p. 118). Assim, para a eficácia dos processos proximais foi necessário que a pessoa estivesse engajada em uma atividade, ocorrida com regularidade, por períodos prolongados de tempo, tornando-se progressivamente mais complexa, e que nas relações interpessoais e nos objetos e

símbolos presentes no ambiente imediato tivesse ocorrido reciprocidade, além de que, nessa mesma sinergia, estimulasse a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

De acordo com os relatos da professora Ana, da escola E1, o aluno José:

Foi diagnosticado com TEA, 12 anos de idade, em 2017. Após ter se ausentado por algum tempo da escola, a professora da SRM/AEE teve que recomençar o trabalho empreendido no ano anterior, pois nesse ínterim, passou a ficar em casa para fazer as atividades diárias de forma muito livre e solta. Em função dessa situação, foi necessário recomençar, na SRM/AEE, o ensino das rotinas diárias da escola (entrada, banheiro, lanche, etc.), pois não realizava certas atividades como a professora gostaria que ele realizasse. Então, o trabalho desenvolvido com ele na SRM/AEE, teve início a partir das Atividades da Vida Diária (AVD), de forma básica, devido as suas limitações (Informação verbal).

O aluno com TEA requer uma atividades rotineiras para que realice atividades básicas com as Atividades da Vida Diárias (AVD). Qualquer quebra ou a não continuidade dessas rotinas, pode trazer dificuldades de interações sociais. Como afirma Cunha (2016):

A questão é que uma pessoa com TEA tem menor controle sobre seus impulsos diante de estímulos exteriores, quando estes o afetam grandemente. É preciso sempre propiciar oportunidades para que ela descubra propriedades (que efetivamente há) para superação desses desafios. E para encontrar oportunidades e revelar essas propriedades, será preciso observação (p. 58).

Nessa visão, ninguém conhece melhor as qualidades de um aluno ou as qualidades de suas atividades de que o professor que se propõe a realizar um trabalho voltado não só para superar as limitações do aluno, mas para reconhecer e estimular suas potencialidades. Certamente a observação o levará a conhecer seu aluno. Com isso, segundo Cunha (2016, p. 56) “fornece subsídios para melhor compreensão do educando. Seus gostos, interesses, desejos, sonhos, movimentação em sala, características pessoais e sociais; o que é mais pertinente aprender”.

Com outro aluno, Paulo, segundo os relatos da professora Luana, da Escola E2,

Eu (a professora) sempre busquei conversar e acrescentar regras e normas durante as interações realizadas na SRM/AEE, para que ele (o aluno Paulo) pudesse se adaptar a este ambiente, e melhorar seu desempenho na sala comum. Com essa prática conseguiu obter bons resultados. O aluno Paulo reagia de forma positiva às intervenções feitas pela professora. Mostrava interesse em aceitar e realizar atividades, conseguia compreendê-las com auxílio. Para isso, a professora buscava recursos, práticos e concretos, para que o aluno pudesse melhorar a leitura e compreender as atividades matemáticas e de raciocínio lógico (Informação verbal).

Este cenário, demonstrou a importância da formação do professor especialista; da organização do espaço em que ocorreram as atividades, como também do planejamento e

organização do tempo de atendimento que foi dedicado às crianças. Foi fundamental observar a convivência no espaço onde ocorreu as atividades na SRM/AEE. As atividades aconteceram em um ambiente propício à aprendizagem, iluminado e limpo. Apesar das condições materiais com reduzidos recursos didáticos e financeiros, os espaços existentes se mostraram atrativos e adequados para as atividades realizadas pelas professoras na SRM/AEE.

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas e materiais disponibilizados na SRM/AEE foram adaptados de acordo com as limitações e potencialidades dos alunos para desenvolver as habilidades sociais e o engajamento em novas experiências, promovendo e ampliando a participação efetiva desses alunos nas atividades propostas nesses espaços, contributivas para a interação entre os alunos com TEA e as professoras, provocando novas percepções e novos cenários de aprendizagens que, de modo positivo, contribuíram para o seu desenvolvimento.

Com esse olhar, Cunha (2016, p. 68) afirma que:

É necessário entender como o educando com preende nossa fala. A partir daí, poderemos criar exercícios, atividades, provocar situações estimulantes para sua socialização. No autismo, é comum indivíduos com extremas limitações na linguagem. Será preciso criar mecanismos que facilitem a comunicação com eles. Existem procedimentos pedagógicos que podem ser utilizados nesses casos: cartões com imagens ou figuras, música, contatos sensoriais poderão ser de grande valia.

Para isso, as professoras da SRM/AEE planejaram as aulas em conjunto com as professoras da sala comum, de acordo com as características dos alunos com TEA. Dessa forma, desenvolveram um trabalho planejado e organizado para o atendimento desses alunos, em pequenos grupos ou de forma individualizada, de acordo com a deficiência e comportamento apresentados. Na SRM/AEE, elaboraram o planejamento pedagógico individual, para desenvolver estratégias que estavam de acordo com as limitações e o ritmo de cada criança, com o objetivo de complementar o ensino regular, bem como de estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, principalmente àqueles referentes à comunicação e interação social. Essa parceria entre as professoras da SRM/AEE e da sala comum, provocou um diálogo sobre as necessidades, limitações e potencialidades dos alunos com TEA.

A partir desse contexto, e diante da realidade materializada em cada escola pesquisada, as professoras da SRM/AEE desenvolveram atividades que englobaram leitura, escrita, comunicação e psicomotricidade, envolvendo análise, síntese e raciocínio lógico, tais como: jogos de montar, atividades com blocos lógicos, jogos de sequência lógica, alfabeto móvel, alfabeto ilustrado, dominó de sílabas, textos com linguagem verbal e não-verbal,

softwares educacionais, além de apresentar situações do cotidiano que possibilitaram construir as ideias de operações fundamentais.

Para a compreensão dessa realidade, Bronfenbrenner e Evans (2000), afirmam que os processos proximais, já afirmado anteriormente, ocorrem o tempo todo no domínio das relações interpessoais, nos diferentes microssistemas em que a pessoa em desenvolvimento transita e, podem, dependendo das suas características (como duração do período de contato, frequência do contato ao longo do tempo, interrupção ou estabilidade da exposição etc.), levar a dois tipos de resultados no desenvolvimento, um positivo e um negativo. O próprio autor apresenta os exemplos de: brincar com uma criança pequena, brincar individualmente ou em grupo, atividades entre crianças, aprender novas habilidades, ler, etc., como engrenagens do desenvolvimento.

O resultado positivo foi denominado competência (repertório de habilidades sociais), demonstrado por meio da aquisição de habilidades socioemocionais, cognitivas e físicas, bem como da capacidade de controlar o próprio comportamento ou de outras pessoas. Nesse sentido, foi notório o trabalho realizado pelas professoras na SRM/AEE em parceria com outras professoras e profissionais da escola, com o objetivo de criar as condições materiais e pedagógicas para a realização das atividades que contribuíram para potencializar o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Por outro lado, Bronfenbrenner e Evans (2000), apontam que o resultado negativo denominado disfunções (repertório deficitário), demonstrado pela manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento em diferentes domínios do desempenho. Assim sendo, evidenciou-se nesta pesquisa que apesar das possibilidades pedagógicas utilizadas no dia a dia, as professoras encontraram muitas dificuldades para desenvolver e diversificar materiais pedagógicos voltados às dificuldades com TEA. Essas dificuldades estão agregadas à falta de uma política de formação para professores voltada à Educação Especial, principalmente relacionadas ao TEA, renovação de materiais pedagógicos, e a resistência dos pais. Essas barreiras interferiram tanto no desenvolvimento, quanto na qualidade do trabalho de inclusão escolar do aluno com TEA.

Dessa maneira, Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que, dependendo das características de tais relações, a pessoa pode desenvolver um repertório de habilidades sociais (que no modelo PPCT se chamaria de resultados de competências) ou um repertório deficitário (resultados de disfunção). Nesse âmbito, de acordo com Bronfenbrenner e Evans (2000), pode-se compreender os resultados evolutivos em um determinado estágio de desenvolvimento como uma função conjunta do processo, das características da pessoa, da

natureza do ambiente imediato em que vive, da intensidade e da frequência em relação ao período de tempo durante o qual foi exposta ao processo proximal e ao ambiente em que ocorreu.

Em suma, podemos concluir que esse quadro de comprometimento pedagógico e social de crianças com TEA requer práticas específicas, direcionadas à aquisição de habilidades sociais necessárias para a inclusão familiar, social e escolar dessas crianças.

3.2 Habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM);

Com base no 2º objetivo específico, intentou-se, dentro dos parâmetros do contexto, caracterizar as Habilidades Sociais das crianças pesquisadas por meio do SSRS-BR, e avaliar as disposições, recursos e demandas dos atributos dos alunos com TEA no contexto experienciado (SRM/AEE).

Na Tabelas 3, foi possível observar a avaliação e a classificação das Habilidades Sociais das crianças com TEA, feita pelos pais e professores. Os dados, de acordo com Del Prete (2016), permitiram uma caracterização das Habilidades Sociais das crianças pesquisadas. Esses dados encontram-se apresentados em tabelas com informações referentes à variação, considerando o menor e maior escore obtido pela amostra normativa; e ao escore percentil obtidos por cada criança da amostra normativa.

Tabela 1 - Avaliação e Classificação das Habilidades Sociais obtidos pelo SSRS-BR (versões pais e professores)

Subescalas (Avaliação dos Pais)	Variação Normativa	João (E) (P)	José (E) (P)	Paulo (E) (P)	Saulo (E) (P)
(EG) Escore Geral	11-45	21 (20) Abaixo da média inferior	16 (5) Abaixo da média inferior	16 (5) Abaixo da média inferior	25 (30) Médio inferior
F1 (Responsabilidade)	0-8	2 (25) Abaixo da média inferior	5 (80) Altamente elaborado	2 (25) Abaixo da média inferior	5 (80) Altamente elaborado
F2 (Autocontrole)	0-10	2 (10) Abaixo da média inferior	3 (15) Abaixo da média inferior	4 (30) Médio Inferior	5 (55) Bom repertório
F3 (Afetividade/Cooperação)	1,71-12	8 (50) Bom repertório	3 (3) Abaixo da média inferior	6 (25) Abaixo da média inferior	9 (65) Bom repertório
F4 (Desenvoltura Social)	0-8	2 (10) Abaixo da média inferior	3 (25) Abaixo da média inferior	0 (3) Abaixo da média inferior	2 (10) Abaixo da média inferior
F5 (Civildade)	2-8	7 (70) Bom repertório	2 (1) Abaixo da média inferior	4 (10) Abaixo da média inferior	4 (10) Abaixo da média inferior
Subescalas (Avaliação dos Professores)	Variação Normativa	João (E) (P)	José (E) (P)	Paulo (E) (P)	Saulo (E) (P)
(EG) Escore Geral	8,78-44	26 (40) Bom repertório	7 (1) Abaixo da média inferior	21 (20) Abaixo da média inferior	20 (20) Abaixo da média inferior
F1 (Responsabilidade)	2-12	11 (65) Bom repertório	3 (3) Abaixo da média inferior	6 (25) Abaixo da média inferior	10 (55) Bom repertório
F2 (Autocontrole)	2-16	10 (50) Bom repertório	4 (5) Abaixo da média inferior	9 (40) Bom repertório	9 (40) Bom repertório
F3 (Assertividade/Desenvoltura Social)	0,78-10	3 (15) Abaixo da média inferior	0 (3) Abaixo da média inferior	5 (40) Bom repertório	1 (3) Abaixo da média inferior
F4 (Cooperação/Afetividade)	0-6	2 (20) Abaixo da média inferior	0 (5) Abaixo da média inferior	1 (10) Abaixo da média inferior	0 (5) Abaixo da média inferior

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Escores Geral (EG), Fatoriais (E) e Percentis (P)

Com relação a avaliação feita pelos pais, no Escore Geral (EG), observou-se que a variação dos resultados foi de 16 a 25 pontos. Analisando os percentis, os participantes João, José e Paulo se classificaram no nível “abaixo da média inferior”, enquanto Saulo obteve a classificação de nível “médio inferior” em habilidades sociais. Porém, José obteve o menor

escore e Saulo o maior escore. Isto indica que 75% dos participantes obtiveram o nível “abaixo da média inferior” e 25% o nível “médio inferior”. Considerando somente as subescalas, observou-se que 65% dos participantes obtiveram o nível “abaixo da média inferior”, 5% o nível “médio inferior”, 20% o nível “bom repertório”, e 10% o nível “repertório altamente elaborado” em habilidades sociais.

Assim, de acordo com os resultados obtidos pelas crianças com TEA por meio do SSRS-BR na avaliação dos pais, conforme a Tabela 1, a análise do escore geral (EG) mostrou que 75% dos participantes apresentaram nível “abaixo da média inferior” em habilidades sociais. A subescala F4 (Desenvoltura Social) foi a que atingiu o menor nível de classificação, 100% do nível “abaixo da média inferior”, seguido pela subescala F5 (Civildade) com 75% do mesmo nível. As subescalas F1 (Responsabilidade), F2 (Autocontrole) e F3 (Afetividade/Cooperação) atingiram cada uma 50% o nível “abaixo da média inferior” em habilidades sociais, e somente a subescala F1 (Responsabilidade), indicou 50% o nível “altamente elaborado” de habilidades sociais.

Considerando o escore geral (EG) e os demais fatores, apesar de Saulo ter atingido os resultados mais altos e José obtido os resultados mais baixos, todas as crianças apresentaram, como resultado final, escores abaixo da média padrão do teste.

Ainda, com relação a avaliação feita pelos professores, no Escore Geral (EG), observou-se que a variação dos resultados foi de 7 a 26 pontos. Analisando os percentis, os participantes José, Paulo e Saulo classificaram-se no nível “abaixo da média inferior”, e, João obteve nível de “bom repertório”. Porém, José obteve o menor escore e João o maior escore. Isto indica que 75% dos participantes obtiveram o nível “abaixo da média inferior” e 25% o nível “bom repertório” em habilidades sociais. Considerando somente as subescalas, registrou-se a ocorrência somente em dois níveis: 62,5% dos participantes obtiveram o nível “abaixo da média inferior” e 37,5% o nível “bom repertório” em habilidades sociais.

Dessa forma, considerando os resultados obtidos pelas crianças com TEA por meio do SSRS-BR na avaliação dos professores, a análise do escore geral (EG) mostrou que 75% dos participantes apresentaram nível “abaixo da média inferior” em habilidades sociais. A subescala F4 (Cooperação/Afetividade) foi a que atingiu o nível mais baixo nível de classificação, 100% do nível “abaixo da média inferior”, seguido pela subescala F3 (Assertividade/Desenvoltura Social) com 75% do mesmo nível. A subescala F1 (Responsabilidade) ficou dividida com 50% entre os níveis “abaixo da média inferior” e o de “bom repertório”. A subescala F2 (Autocontrole), atingiu 75% o nível “bom repertório” de habilidades sócias. Considerando o escore geral (EG) e os demais fatores, João atingiu os

resultados mais altos e José obteve os resultados mais baixos. Todavia, todas as crianças apresentaram escores abaixo da média padrão do teste.

Comparando as duas avaliações referentes às crianças com TEA, tanto dos pais quanto a dos professores, os resultados demonstraram que o nível “abaixo da média inferior” foi mais incidente na subclasse F4 “Desenvoltura Social” que engloba comportamentos que expressam traquejos nas relações interpessoais, seguido das subclasses F4 “Cooperação e Afetividades” que engloba comportamentos que contribuem para o andamento de uma atividade e/ou atendem necessidades dos outros. Esses resultados revelaram o déficit qualitativo de interação social e na comunicação, característicos de crianças com TEA.

Por outro lado, dentro de uma perspectiva promissora, os resultados demonstraram que o nível “bom repertório” em habilidades sociais de crianças com TEA apareceu na subclasse F2 “Autocontrole” que engloba comportamentos emitidos em situações de conflito e/ou que requerem pospor ou restringir os próprios comportamentos. Esses resultados evidenciaram a importância de se estimular as habilidades sociais em crianças com TEA, em vários contextos imediatos, principalmente em situações em que ocorre a socialização, como por exemplo na sala de recursos multifuncionais (SRM/AEE) e também na família. Sabe-se que mães e professores, segundo Bolsoni-Silva (2013), podem julgar diferentemente os comportamentos das crianças, pois seus ambientes são distintos, apresentando demandas e exigências próprias, o que justifica avaliações em ambos os contextos para melhor compreender as interações estabelecidas entre os adultos e as crianças e os comportamentos das crianças.

Nesse sentido, a importância da qualidade das relações interpessoais para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância foram revelados nos estudos de Del Prette e Del Prette (2001, 2002, 2003, 2005, 2010), Weiss e Lloyd (2003), Novak e Peláez (2004), a correlação significativa entre déficits de habilidades sociais, problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, foram evidenciadas na literatura de Bandeira e Quaglia (2006), Diperna (2006), Rimm-Kaufman e Chiu (2007), Rutherford, Dupaul e Jitendra (2008), permitem situar as habilidades sociais como um fator fundamental do ajustamento escolar de crianças, o que envolve, em sentido amplo, tanto aspectos acadêmicos como interpessoais. Essa associação entre baixa competência social e dificuldades de aprendizagem está bem documentada na literatura, embora, Bandeira et al., (2006) e Diperna (2006), afirmam que “carece ainda de maior investigação sobre a natureza dessa relação, suas características e mecanismos (p. 347)”.

Estudos de Bandeira (2009) revelaram também que durante a infância, o desenvolvimento das habilidades sociais é fundamental para a prevenção da ocorrência de comportamentos problemáticos e de suas consequências futuras, tais como a rejeição pelo grupo de pares, relacionamentos interpessoais pobres e comportamentos antissociais.

Em outro estudo, feito por Castro e Bolsoni-Silva (2008), afirmam que o professor pode manter, fortalecer ou até desestimular comportamentos ligados à interação criança-criança e criança-professor, influenciando tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais. Interessante notar que as comparações entre os grupos de crianças do ensino especial e regular não diferiram nem no tocante às práticas educativas (positivas e negativas) nem quanto ao repertório comportamental das crianças (habilidades sociais e problemas de comportamento). Dessa forma, com base nesses dados e dentro dos seus limites, não se pode afirmar que as crianças que frequentam salas de recurso (Ensino Especial) apresentam mais problemas de comportamento, o que sugere a não associação entre necessidades educacionais especiais e problemas de comportamento.

Assim, segundo Bandeira e Quaglia (2006) para serem bem-sucedidas, as crianças precisam ter comportamento assertivo, pois esse comportamento contribui para melhorar a comunicação interpessoal, expressar sentimentos e necessidades. Por outro lado, cabe ao professor identificar a importância de tais comportamentos para o desenvolvimento da criança, buscando estimulá-los mesmo em situações que envolvam estabelecer limites. Nesse contexto, é fundamental que o professor tenha experiência e formação profissional na área de educação especial.

Em continuidade, para avaliar os atributos dos alunos com TEA (disposições, recursos e demandas) no contexto experienciado e, dentro dos parâmetros do contexto, a Pessoa é o segundo componente do MBDH, envolvendo tanto as características determinadas biopsicologicamente quanto aquelas características que foram construídas na interação com o ambiente. O desenvolvimento, conforme Bronfenbrenner e Morris (2006), está relacionado com a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas da pessoa durante o ciclo vital). Assim, para Bronfenbrenner (2005), as características da pessoa são tanto produtoras como produto do desenvolvimento, constituindo um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e são, ao mesmo tempo, resultado da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa, ao contexto e ao tempo.

Esses atributos da pessoa em desenvolvimento são apresentados por Bronfenbrenner e Morris (2006) em três grupos de características biopsicológicas: disposições, recursos e

demandas. Tais características foram observadas nos alunos com TEA que frequentavam a SRM/AEE. Esse componente serviu para avaliar as disposições, recursos e demandas dos atributos dos alunos com TEA no contexto experienciado (SRM/AEE).

Para Copetti e Krebs (2004), quando a pessoa se defronta com dificuldades ou obstáculos durante seu transcurso de vida, é colocada frente a situações que podem conduzi-la a um esforço para vencer as dificuldades, ou inversamente, para que se sinta impotente ou incapaz de gerar energia na busca para transpô-las. Segundo Bronfenbrenner e Morris (2006), as características biopsicológicas de uma pessoa mais provável de influenciar o desenvolvimento futuro são referidas como disposições comportamentais ativas, primeiro atributo da Pessoa, que podem iniciar e manter os processos proximais em movimento ou, ao contrário, interferir ativamente, retardar ou até impedir sua ocorrência.

Durante as observações foram evidenciadas grupos de características comportamentais ativas pessoais que desencadearam, tanto as forças geradoras como as forças disruptivas, que, no contexto experienciado poderiam promover ou retardar o desenvolvimento do aluno com TEA. As características biopsicológicas que levam a resultados de competência são chamadas de características desenvolvimentais geradoras que envolvem curiosidade, disposição para engajar-se em atividades sozinhas ou com os outros, responsividade para iniciativas ao lado dos outros, prontidão para seguir metas de longo prazo e senso de autoeficácia.

Essas características puderam ser observados nas narrativas das professoras das escolas pesquisadas E1 e E2. De acordo com o relato da professora Luana, da Escola E2, o aluno Saulo:

[...] iniciou as atividades na SRM/AEE em março de 2015. Atualmente, tem 11 (onze) anos de idade, é muito tímido, sem iniciativa própria, precisa ser estimulado e orientado o tempo todo para realizar as atividades, não é agressivo, gosta de cantar, mas raramente conversa com as pessoas. Reconhecia parte das letras e dos números. Para realizar atividades diárias como tomar água, ir ao banheiro, entre outras necessidades precisava ser estimulado continuamente pela professora. Apesar disso, teve alguns avanços em seu comportamento, embora tenha-se a impressão de que o aluno Saulo permaneça sempre nas mesmas condições. Algumas atividades orientadas como o alfabeto móvel e a utilização de imagens estimularam-no a organizar as letras e formar palavras, embora ainda apresente muitas dificuldades em reproduzir a palavra que representa a imagem; é necessário estímulo e orientação constante da professora para a conclusão das atividades, visto que no início do ano, o mesmo não conseguia realizar nenhum tipo de atividade com esse contexto (Informação verbal).

Outro, com comportamento tranquilo e não agressivo, que conseguia se relacionar bem com a professora e com os demais colegas da SRM/AEE e também com a professora da sala comum, conseguia compreender as tarefas que eram direcionadas para ele, desde que a

professora estivesse próxima, do contrário ele se distraía facilmente e não conseguia concluir a tarefa sozinho. De acordo com a professora Luana, da escola E2, o aluno Paulo:

No final do ano letivo, obtive resultados satisfatórios. Na atividade de leitura, ele conseguia ler sozinho frases curtas com mais clareza, e também entendia o que estava lendo. Conseguia construir frases através da visualização de imagens que eram mostradas para ele. e escrevia palavras por meio de imagens. No início, escrevia algumas palavras com erros “ortográficos”. Então, conseguia escrever palavras que ele relacionava nas figuras. No momento, ele escrevia com alguns “erros ortográficos”, mas construía frases por meio de imagens, por exemplo a imagem de uma bota preta, em seguida a professora pedia-lhe que observasse e descrevesse sobre o referido objeto (“A bota é preta”). Dessa forma, conseguia construir frases curtas. Quanto a escrita, já conseguia escrever seu nome completo sem a ficha e sem o uso de apoio. Conseguia resolver operações simples de Matemática utilizando materiais concretos (tampinhas de garrafas, entre outros), e, as vezes com pontinhos elaborados no caderno. Conseguia escrever sozinho e sem intervenção, os números de 1 a 50; já diferenciava o antecessor e o sucessor de um número. Outro aspecto relevante, foi uma melhora acentuada na sua coordenação motora ao manipular uma tesoura para recortar figuras, fato que no início do ano, tinha muitas dificuldades para executar esse tipo de tarefa. Quanto a interação com outras crianças, o aluno Paulo mantinha um contato direto com outras crianças da mesma faixa etária, conseguia interagir e até compartilhar objetos de uso pessoal dele, como lápis de cor. Brincava, interagia, compartilhava e conversava com outras crianças durante as atividades com os jogos pedagógicos na SRM/AEE (Informação verbal).

As outras características biopsicológicas que levaram a resultados de disfunções são denominadas de características desenvolvimentais disruptivas que, segundo Bronfenbrenner e Morris (2006), envolvem apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade, distração, falta de habilidade para adiar gratificações imediatas, baixo nível de autoeficácia, tendência a comportamentos explosivos. As pessoas que exibem algumas dessas características poderão encontrar dificuldades para se empenharem em processos que requeiram padrões progressivamente mais complexos de interação recíproca sobre um período estendido de tempo.

Nesse sentido, essas características puderam ser observadas nas narrativas das professoras sobre o comportamento dos alunos com TEA. De acordo com a professora Ana, da escola E1, o aluno João:

No início do ano, apresentou algumas dificuldades: não entendia ironia; não compreendia o significado de algumas figuras (Representação de situações cotidianas), não conseguia perceber o sentimento que estava representado em cada figura, o que estava expressando cada figura; não compreendia a moral de uma fábula; achava os problemas matemáticos muito confusos, mesmo com as explicações feitas pelas professoras, não conseguia resolvê-los. Nas avaliações com questões subjetivas, mesmo com as respostas anunciadas diretamente pela professora, não conseguia compreender e responder no caderno a resposta correta, e de acordo com a professora da sala comum, isso se repete também. Sobre seu comportamento, praticamente manteve o mesmo do ano anterior. É um aluno calmo, quieto, não briga com os colegas nem com a professora; não fica reclamando das situações; faz as tarefas quando é solicitado; é um aluno dócil, que atende o que a

professora pede (Por ex.: fica em pé, senta, vai ao banheiro...). Não é um aluno agressivo, pelo contrário é muito afetivo com os colegas, tendo em vista que ele já convive nessa escola desde de pequeno (dos seis não de idade) o contribuiu para conquistar uma boa amizade com os colegas... assim foi o início de ano letivo dele. A professora Ana em conversa com a professora da sala de aula comum, afirmou que o aluno João faz todas as tarefas quando solicitado. Possui uma letra “bem arrastada”, as vezes o professor tem que se esforçar um pouco para entender o que escreve, sua escrita não é muito bem desenhada, pouco compreensível, escreve sozinho com ajuda da professora. Afirma que é um aluno “extremamente esforçado”, devido ao esforço da mãe que o acompanha ativamente. Em casa ele ajuda-a muito nos deveres domésticos (Informação verbal).

Outro aluno, não acatava certos limites, foi considerado pela professora com um aluno que não tinha limites, inquieto, dificilmente se sentava para fazer as atividades, mexia-se o tempo todo durante sua permanência na SRM/AEE. De acordo com a professora Ana, da escola E1, o aluno José:

Possui um comportamento muito dependente do pai, não se concentra, não acata certos limites, não tem limites. Seu comportamento, permaneceu praticamente inalterado ao longo do ano, quase não senta para fazer as atividades, se mexe o tempo todo durante as atividades, o tempo que consegue ficar sentado para realizar as atividades dura em torno de 3 (três) a 4 (quatro) minutos, por possuir pouca atenção, foi necessário fazer trabalhos bem pontuais e rápidos com ele. Ao fazer uma atividade, ele responde de forma muito rápida, se levanta e já sai correndo, é necessário ir atrás dele (Informação verbal).

Outro aluno apresentou dificuldades nas resoluções de operações matemáticas, pois na maioria das vezes, não conseguia compreender o enunciado das questões, apresentou ecolalia³¹, e as vezes deitava-se no chão para brincar com carrinhos, o que aumentava o nível de distração durante as atividades, tornando-o desatento com os objetos e com o ambiente, ocasionando um baixo nível de auto-eficácia. De acordo com a professora Luana, da escola E2, o aluno Paulo:

Apresentava dificuldades nas resoluções de operações matemáticas, pois na maioria das vezes, não conseguia compreender o enunciado das questões. Essa situação, obrigava a professora a buscar outros recursos didáticos como tampinhas, palitos e outros materiais para auxiliá-lo nas resoluções. No final do ano letivo, o aluno Paulo obteve resultados satisfatórios. Na atividade de leitura, ele conseguia ler sozinho frases curtas com mais clareza, e também entendia o que estava lendo. Conseguiu resolver operações simples de Matemática utilizando materiais concretos (tampinhas de garrafas, entre outros), e, as vezes com pontinhos elaborados no caderno. Conseguiu escrever sozinho e sem intervenção, os números de 1 a 50; já diferenciava o antecessor e o sucessor de um número (Informação verbal).

³¹ Nas crianças com TEA de uso predominante da comunicação verbal, a ecolalia é um fenômeno persistente que se caracteriza como um distúrbio de linguagem, definida como a repetição em eco da fala do outro (OLIVEIRA, 2003).

Quanto aos Recursos, segundo atributo da Pessoa, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), não possuem nenhuma disposição seletiva para a ação, no entanto são constituídos por características biopsicológicas ativas e passivas que podem influenciar a capacidade da pessoa para realizar efetivamente os processos proximais, ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento. As ativas são ligadas às competências que ampliam os processos proximais como: habilidades, capacidades, conhecimentos, destreza, inteligência, experiências e recursos materiais. As passivas são vinculadas às disfunções que, em contraste, limitam os processos proximais como: as deficiências física ou mental, defeitos genéticos, baixo peso ao nascer e processos degenerativos.

Nesse sentido, essas características puderam ser observadas nos relatos das professoras sobre o comportamento dos alunos com TEA. Um aluno parecia que tinha “um delay” quando lhe era dirigida alguma pergunta, passava um certo tempo para responder, parecia até que ele não ouvia (ou não dava a devida atenção) ao que havia lhe perguntado, depois de um certo tempo ele retomava a situação e respondia subitamente.

Outro demonstrava muita habilidade em lidar com as tecnologias, manipulava muito bem outros equipamentos eletrônicos. Com outro aluno, houve uma melhora acentuada na sua coordenação motora ao manipular uma tesoura para recortar figuras, fato que no início do ano apresentava muitas dificuldades para executar esse tipo de tarefa; com relação à interação com outras crianças, buscava manter preferencialmente, contato direto com outras crianças da mesma faixa etária, além disso, conseguia interagir e até compartilhar objetos de uso pessoal, como lápis de cor; brincava, interagia, compartilhava e conversava com outras crianças durante as atividades na SRM/AEE.

Quanto as Demandas, terceiro atributo da Pessoa, segundo Bronfenbrenner e Morris (2006), são qualidades de uma pessoa que afetam o desenvolvimento por terem um potencial de convidar ou desencorajar reações de pessoas no ambiente em que ela se encontra, contribuindo para atração ou rejeição dos processos proximais. Aspectos como aparência física, idade, gênero, etnia, temperamento e hereditariedade, estimulam ou desencorajam as reações do ambiente social.

Essas características puderam ser observadas no relato da professora Ana, da escola E1, o aluno João:

O início do trabalho nas SRM/AEE, como já descrito anteriormente, após identificarmos suas dificuldades, realizamos um atendimento individualizado, devido ser um aluno de 5º ano, e também por conta da “Prova Brasil” que era nosso carro-chefe, pois já tivemos casos de alunos com TEA que no período de

realização da Prova Brasil, eles não compareciam para não diminuir o IDEB da escola. Não foi o caso do João, muito pelo contrário, nós queríamos que ele fizesse a “Prova Brasil” porque acreditávamos que ele era capaz de realizá-la. Para isso, trabalhamos com ele de forma individualizada, com material adaptado, complementado com revistas em quadrinho e recortes de figuras, que ele pudesse identificar situações cotidianas, como pude presenciar em outros momentos de observação, com o objetivo de prepará-lo não somente para a “Prova Brasil”, mas para a vida, pois queremos que ele continue sua vida escolar, em outra escola já no 6º ano, de forma mais independente. Então, nesse sentido, ele teve um avanço considerado nas habilidades sociais. No final do ano de 2017, mantivemos o esforço do trabalho em conjunto: o trabalho da professora da sala comum centrado em cima da provinha Brasil” era complementado na SRM/AEE. Foi feito um trabalho em cima dos descritores, tanto pelo mediador quanto pela professora da sala comum, na SRM e com a mãe. Foi feito um trabalho intenso e contínuo com diversos tipos de materiais para que o aluno alcançasse um desempenho melhor. Por conta dessa parceria, as avaliações realizadas na sala comum foram mudadas (adaptadas) para que o aluno, em vez de responder questões subjetivas, escrevendo em muitas linhas, responderia questões de múltiplas escolhas ou então com respostas diretas, uma prática que as professoras passaram a aceitar. Por ser um aluno que gosta de ler, as avaliações orais passaram a ser aceitas pelas professoras, principalmente das disciplinas de geografia, história e ciência (Informação verbal).

Dessa forma, o trabalho da professora da sala comum centrado em cima da “provinha Brasil” era complementado na SRM/AEE. Foi feito um trabalho conjunto em cima dos descritores, integrando as professoras da sala comum e da SRM/AEE, a mãe, e o mediador. O objetivo foi de prepará-lo não somente para a “Prova Brasil”, mas para a vida, para que ele continuasse sua vida escolar, em outra escola já no 6º ano, de forma mais independente. Assim, Cunha (2016, p. 57), afirma que:

[...] os vínculos com os diversos ambientes, que são comumente geridos por experiências sensoriais, poderão contribuir para a construção da sua interioridade afetiva e social. Com afeição, torna-se decisivo aspectos do seu pensamento para melhor entendimento do seu comportamento.

Portanto, as disposições dos alunos com TEA contribuíram para que os processos proximais se realizassem e se preservassem ativos, possibilitando o seu desenvolvimento. Essas disposições ativas (forças geradoras, que promovem o desenvolvimento) observadas nos alunos com TEA, no contexto experienciado na SRM/AEE, oportunizaram comportamentos que estavam orientados pela curiosidade, disposição para se engajar em atividades individuais e até mesmo compartilhadas com outras pessoas, e pela responsividade para tomar iniciativas.

As disposições passivas (forças disruptivas, que retardam ou paralisam o desenvolvimento), presentes nos alunos com TEA, especialmente aqueles que manifestaram desatenção, insegurança, distração, semidependência, impulsividade e timidez excessiva, apresentaram dificuldades para que se engajassem nas atividades as quais exigiram padrões

progressivamente mais complexos de interações recíprocas no contexto experienciado na SRM/AEE.

Os recursos dos alunos com TEA que influenciaram o engajamento efetivo nos processos proximais estão associados às competências e disfunções demonstradas por esses alunos, suas habilidades ou inabilidades, suas capacidades ou incapacidades, seus conhecimentos ou pouco ou nenhum conhecimento, sua agilidade ou apatia, suas experiências ou in experiências adquiridas ou não no decurso da vida.

As demandas têm o potencial de estimular ou desencorajar reações relacionadas ao contexto experienciado na SRM/AEE, favorecendo ou não as operações dos processos proximais. Esse potencial pôde encorajar, além dos alunos com TEA, outras pessoas que transitavam no ambiente imediato, fomentando o processo de desenvolvimento desses alunos. Apurou-se que as demandas apresentadas como um potencial que os alunos com TEA têm, por um lado, predispuseram-se para receber atenção, carinho, afeto e respeito e, por outro, de transformar sentimentos negativos, por meio da convergência de esforços entre as professoras, pais e demais pessoas, em ações positivas de superação de barreiras.

As características individuais disposições, recursos e demandas dos alunos com TEA do atributo Pessoa, segundo elemento do MBDH, foram evidenciadas, comparando os resultados das Avaliações das Habilidades Sociais – SSRS/BR (DEL PRETTE, 2016) feitas pelas professoras e pelos pais das crianças com TEA. Esta análise se refere aos dados apresentados na tabela 3. Adotou-se como referência para o cruzamento e análise os dados da tabela 3, em função da variação dos resultados referentes aos alunos da pesquisa.

Essas variações surgiram em função dos diferentes olhares dos participantes e vivências que ocorreram em contextos diferenciados, tanto na escola, especificamente no ambiente da SRM/AEE, quanto em outros ambientes, como por exemplo na família.

Por um lado, o nível “abaixo da média inferior”, ligado às dificuldades de aprendizagem, de interpretar e compreender os significados das palavras, de escrever palavras e números com dificuldade, pelo fato de possuir uma escrita arrastada, ou ainda por apresentar características comportamentais de ser distraído, apático, desatento, inseguro, semidependente, de apresentar movimentos estereotipados, ecolalia, pouca capacidade de comunicação e baixo nível de autoeficácia, demonstram que as disposições passivas (forças disruptivas) retardam o desenvolvimento dos alunos com TEA, trazendo prejuízos para realização das interações interpessoais.

Por outro, o nível “bom repertório” ou o nível “altamente elaborado” do repertório de habilidades sociais, estão ligados ao bom relacionamento que os alunos têm com os colegas,

com as professoras e com as demais pessoas, de ser afetivo, calmo, não agressivo, nas díades desenvolvimentais, de ajudar nas tarefas domésticas, relacionam-se às disposições ativas (forças geradoras) que, através dos processos proximais, promovem o desenvolvimento desses alunos.

Os processos proximais inter-relacionados nas disposições são potencializados pelos recursos (características biopsicológicas que influenciam ou não o engajamento efetivo nos processos proximais) que ampliam os processos proximais (competências), quando estão ligados ao aumento das habilidades de se relacionar com outras crianças, aumento da destreza, das trocas de experiências em compartilhar objetos pessoais com outros colegas, ter capacidade e muita habilidade em lidar com as tecnologias, manipular muito bem outros equipamentos eletrônicos; ou limitam ou inibem o desenvolvimento (disfunções) e se relacionam à falta ou diminuição da destreza e de habilidades.

As demandas dos participantes são potencializadas pelas características comportamentais ativas, que por meio dos estímulos pessoais geram aspectos que podem estimular ou desencorajar as reações do ambiente social. Isto ocorreu, de acordo com os relatos da professora Ana já citados, quando os pais, professores da sala comum e da SRM/AEE, uniram-se e desenvolveram um trabalho intenso e contínuo com o objetivo de preparar o aluno João para a realização da provinha Brasil. Eles apostaram no temperamento e acreditaram na capacidade desse aluno. Esse ato sensibilizou outros professores que passaram também a acreditar no potencial do aluno João.

Situação interessante ocorreu na acolhida de outro aluno no contexto da SRM/AEE. O acolhimento foi feito com amor e profissionalismo pelas professoras da sala comum e da SRM/AEE e por outros profissionais da escola, fato gerador de uma relação de confiança entre as professoras, a mãe e o aluno, que ao longo do tempo vivenciado na escola, este já considerava as professoras como parte de sua família. De acordo com o relato da professora Luana, da escola E2, quanto a inserção do aluno Saulo na escola e na SRM/AEE:

[...] ele foi muito bem recebido, tanto na sala comum, como na SRM/AEE, o que motivou a mãe a estimular o seu filho a frequentar a SRM/AEE de forma assídua. Esse processo foi construído paulatinamente, conquistando a confiança da criança e da mãe, tendo em vista, que a mãe e a criança já haviam passado por várias situações negativas em outras escolas. Atualmente, esse acolhimento gerou uma relação de confiança entre a professora, o aluno e a mãe, em função do atendimento que é realizado tanto na sala comum como na SRM/AEE. O aluno Saulo, segundo relato da mãe, considera a professora com uma pessoa íntima do seu ciclo de amizades, fazendo parte de sua família. Para contribuir com o serviço realizado na SRM/AEE, a mãe socializava com a professora da SRM/AEE, as orientações feitas por outros profissionais que acompanhavam seu filho. Então, mediante essa relação de confiança e de troca de informações estabelecida entre a mãe e a escola, por

meio da SRM/AEE, contribuiu para aumentar gradativamente a autoestima e a confiança do aluno (Informação verbal).

Quanto a esses aspectos ligados às emoções, Cunha (2016, p. 73), considera que:

Pelas emoções, percebemos melhor os mecanismos das dimensões pessoais indispensáveis à vida em sociedade, como a tolerância, a compaixão, o compartilhar, dentre tantos outros [...]. O aluno com o espectro autista pode desenvolver essas propriedades na escola. Para tal, o amor é fundamental. Nada inclui melhor o aluno do que a ação educativa do amor. Ao mesmo tempo que ele traz pertencimento afetivo, traz pertencimento social. Na comunicação da ação pedagógica, busca-se também alcançar o amor do aluno.

Portanto, as disposições, os recursos e as demandas dos alunos com TEA que compõem o atributo Pessoa, segundo elemento do MBDH de Bronfenbrenner (2005), apresenta essas três características individuais inter-relacionadas que podem potencializar ou não os processos proximais, por meio dos estímulos pessoais.

3.3 Relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança.

Com base no 3º objetivo específico, dentro dos parâmetros do contexto, avaliamos a significância e a persistência temporal das atividades oportunizadas na SRM /AEE, como também descrevemos por meio das relações interpessoais, a reciprocidade o equilíbrio de poder e a afetividade ocorridas entre as díades desenvolvimentais (interação recíproca). Estes elementos compõem o microsistema.

O microsistema é o primeiro sistema no qual o ser humano em desenvolvimento interage, e possui um padrão de papéis, de atividades e de relacionamentos que são associados a determinados comportamentos e expectativas, de acordo com a sociedade no qual está inserido. Dessa forma, Bronfenbrenner (1979, 1996) inicia suas considerações sobre os elementos do microsistema enfatizando que estas constituem as ações das pessoas. É a manifestação principal e mais imediata não só do desenvolvimento, como também das forças ambientais mais poderosas que instigam e influenciam o desenvolvimento. Assim, afirma que “uma atividade é uma conduta progressiva que possui um momento próprio, e que tem um significado ou uma intenção para aqueles que participam do ambiente (p. 45)”.

As atividades variam de acordo com a complexidade dos propósitos em que elas estão relacionadas. Essas variações, segundo Bronfenbrenner (1979, 1996), refletem-se em duas dimensões adicionais, significando que elas são definidas de acordo com a maneira pela qual são percebidas pelas pessoas. Assim, para que uma atividade seja considerada é

necessário que haja duas condições: que tenham uma certa persistência temporal e que tenham significância para os indivíduos envolvidos no ambiente.

Assim sendo, a persistência temporal depende do aluno com TEA perceber na atividade, se esta ocorreu apenas no presente imediato ou como parte de uma trajetória mais ampla, estendendo-se para o passado ou na direção do futuro. A outra condição diz respeito à significância do objetivo da atividade, quando a trajetória do objetivo é percebida como direta (caminhar até o final da quadra e pegar um cone), como quando envolvendo uma sequência de passos ou subobjetivos (ir até ao banheiro, escovar os dentes e voltar para a sala).

Portanto, as atividades são definidas considerando a maneira pela qual é percebido o significado do objetivo da atividade e a sua persistência temporal: são as propostas de atividades desenvolvidas no espaço da SRM/AEE. Seguem algumas narrativas que evidenciaram a presença dessas atividades.

De acordo com os relatos dos professores, as principais barreiras apresentadas pelos alunos foram: dificuldades na leitura e na escrita, escrita com dificuldade, dificuldade de construir palavras ou frases curtas, dependência para a conclusão das atividades, dificuldade de reconhecer imagens que representavam atividades cotidianas, dificuldade de relacionar palavras com figuras. Foram aplicadas atividades orientadas com o alfabeto móvel e a utilização de imagens representando ações cotidianas, entre outras atividades já citadas anteriormente, sempre com o objetivo de estimulá-los a organizar as letras e formar palavras a partir do contexto apresentado.

No final do ano letivo, por um lado, foi possível constatar que os alunos já conseguiam escrever seus nomes sozinhos, enquanto outros ainda precisavam de apoio; relacionavam palavras com as imagens ou conseguiam escrever palavras e construíam frases através da visualização de imagens que eram mostradas a ele; conseguiam resolver operações simples de Matemática utilizando materiais concretos (tampinhas de garrafas, entre outros). Percebemos que houve pequenos avanços no reconhecimento de letras e números em algumas atividades diárias e na interação com a professora da SRM/AEE.

Isto, demonstrou, nas concepções dos professores, que as atividades realizadas na SRM/AEE em conjunto com o apoio dos pais, têm revelado tímidos avanços no desenvolvimento do aluno com TEA, mesmo diante das dificuldades e barreiras encontradas ao longo do processo das relações interpessoais. Assim, as atividades vivenciadas no contexto da SRM/AEE proporcionaram aos professores e pais envolvidos na pesquisa a competência de perceber, não somente as limitações, mas principalmente as potencialidades dos alunos

com TEA, desvelando uma dura realidade de tornar visível o que muitos consideram invisível – a inclusão do aluno com TEA na escola regular.

Uma outra estrutura que Bronfenbrenner (1979, 1996) refere-se como importante para os contextos de desenvolvimento humano, como segundo elemento do microsistema, são as estruturas ou relações interpessoais. Para este autor, a presença de uma relação em ambas as direções estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade, e esta é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra, desenvolvendo-se reciprocamente. Para que essa díade de atividade conjunta contribua para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças (alunos) com TEA no ambiente imediato (SRM/AEE), é primordial a presença da reciprocidade, do equilíbrio de poder e da afetividade.

A reciprocidade esteve presente na maneira como os alunos com TEA, professoras e pais interagiram entre si. Para Bronfenbrenner (1979, 1996), a interação entre duas pessoas pode gerar uma força motivacional própria, capaz de levar os sujeitos a maior perseverança no engajamento progressivo em padrões de interações mais complexas.

O equilíbrio de poder, para Bronfenbrenner (1979, 1996), é uma aprendizagem que colabora para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento social constatados na pessoa em crescimento, numa variedade de ambientes ecológicos durante toda a vida. Nesse sentido, a investigação demonstrou que o equilíbrio de poder se alterou entre os professores, os alunos com TEA e os pais, gerando uma força motivacional nas pessoas envolvidas nas atividades da SRM/AEE, levando os alunos com TEA, de certa forma, a um engajamento progressivo à medida em que essas atividades se tornavam mais complexas.

Isso permitiu que esses alunos retomassem a experiência e realizassem atividades conjuntas com outros alunos com TEA e até com outros deficientes, inclusive que podem ser retomadas ou experienciadas no futuro, mesmo quando estiverem sozinhos. Portanto, o equilíbrio de poder oferece oportunidade à pessoa, de aprender a conceitualizar e enfrentar diferentes relações de poder.

A afetividade, terceira característica das relações interpessoais, refere-se ao estabelecimento de sentimentos, preferencialmente positivos, no decorrer do processo de desenvolvimento. Nesta investigação, seguem algumas narrativas que evidenciaram essas relações interpessoais. A professora Ana, da escola E1, relatou que o aluno João:

No final do ano de 2017, mantivemos o esforço do trabalho em conjunto: o trabalho da professora da sala comum centrado em cima da provinha Brasil” era complementado na SRM/AEE. Foi feito um trabalho em cima dos descritores, tanto pelo mediador quanto pela professora da sala comum, na SRM e com a mãe. Foi

feito um trabalho intenso e contínuo com diversos tipos de materiais para que o aluno alcançasse um desempenho melhor. Por conta dessa parceria, as avaliações realizadas na sala comum foram mudadas (adaptadas) para que o aluno, em vez de responder questões subjetivas, escrevendo em muitas linhas, responderia questões de múltiplas escolhas ou então com respostas diretas, uma prática que as professoras passaram a aceitar. Por ser um aluno que gosta de ler, as avaliações orais passaram a ser aceitas pelas professoras, principalmente das disciplinas de geografia, história e ciências. [...] O início do trabalho nas SRM/AEE, como já descrito anteriormente, após identificarmos suas dificuldades, realizamos um atendimento individualizado, devido ser um aluno de 5º ano, e também por conta da “Prova Brasil” que era nosso carro-chefe, pois já tivemos casos de alunos com TEA que no período de realização da Prova Brasil, eles não compareciam para não diminuir o IDEB da escola. Não foi o caso do João, muito pelo contrário, nós queríamos que ele fizesse a “Prova Brasil” porque acreditávamos que ele era capaz de realizá-la. Para isso, trabalhamos com ele de forma individualizada, com material adaptado, complementado com revistas em quadrinho e recortes de figuras, que ele pudesse identificar situações cotidianas, como pude presenciar em outros momentos de observação, com o objetivo de prepará-lo não somente para a “Prova Brasil”, mas para a vida, pois queremos que ele continue sua vida escolar, em outra escola já no 6º ano, de forma mais independente. Então, nesse sentido, ele teve um avanço considerado nas habilidades sociais (Informação verbal).

Outro aspecto observado, em relação ao desenvolvimento social constatados na pessoa em crescimento, segundo a professora Ana da escola E1, o aluno João foi levado a conhecer outros ambientes ecológicos:

[...] Participou dos jogos adaptados (JAAVAS)³⁸. Nas aulas de Educação Física, a turma dele adaptou o futebol, pois ele gosta muito de futebol e todas as vezes que tinha futebol ele vinha arrumado com o equipamento de algum time. Nas partidas de futebol, todas as vezes na hora do gol os colegas passavam a bola para ele, não se importavam se iam vencer ou perder, o objetivo deles era passar a bola para o João, essa iniciativa partiu dos próprios alunos de forma espontânea. Com isso ele melhorou nas avaliações, a mãe o matriculou nas aulas de dança (Zumba) e natação, contribuindo cada vez mais na melhoria da interação dele com as pessoas, em vez de ser algo mecânico, começou a melhorar consideravelmente, embora precise avançar muito mais, com isso começou a melhorar muito suas habilidades sociais [...] (Informação verbal).

Assim, este estudo verificou as oscilações no equilíbrio de poder entre os participantes da pesquisa. Essas oscilações geraram uma força motivacional crescente e gradativa nos alunos com TEA e nas professoras envolvidas nas atividades. Mesmo assim, os alunos com TEA apresentaram um tímido e progressivo engajamento em padrões de interações mais complexos (das atividades mais simples às mais complexas). Isto certamente gerou possibilidades de ações que poderão ser bem-sucedidas também no futuro, quando realizarem uma atividade conjunta ou resgatarem a atividade até mesmo sozinhos em outros ambientes com deficientes. Para Bronfenbrenner (1979, 1996) é provável que a pessoa retome

³⁸ O JAAVAS (Jogos Adaptados André Vidal de Araújo) é um Projeto da Secretaria Municipal de Educação realizado por meio do Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CMEE), cujo objetivo é promover a educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência. Desde 2012, o projeto vem por meio de suas ações divulgando e o oportunizando a participação das pessoas com deficiência (PcD) em modalidades adaptadas e jogos recreativos adaptados.

o seu "lado" da atividade conjunta ou ao lado do outro, em outros ambientes no futuro, ou retome a atividade até mesmo sozinha.

Outro aspecto que merece destaque são os papéis sociais que, de acordo com Bronfenbrenner (1979, 1996), devem ser entendidos como “um conjunto de atividades e relações que esperam de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e dos outros em relação àquela pessoa” (p. 85).

Nesse sentido, o relato da professora Ana, da escola E1 demonstrou que:

Os alunos pertencentes as famílias com pais mais atuantes dentro e fora da escola, e que frequentam assiduamente as aulas regulares e no contra turno participam da SRM/AEE, e outros eventos, como as terapias, esporte e lazer, desenvolveram-se com mais facilidade, melhorando seu aprendizado em sala de aula (Informação verbal).

Mesmo diante dessa realidade, a maioria dos pais não atribuíram muita importância aos serviços realizados nas SRM/AEE. Isto ocorreu porque nas maiorias vezes os pais não concebiam a SRM/AEE como um espaço de aprendizagem para os seus filhos, conforme o relato da professora Ana, da escola E1:

A maioria dos pais não dão tanta importância aos serviços realizados nas SRM, pois os alunos que são atendidos nessas salas evoluíram consideravelmente, embora isso não tenha sido percebido pela maioria dos pais. Isto ocorre porque nas maiorias vezes as pais não veem a SRM/AEE como um espaço de aprendizagem para os seus filhos, os alunos estão ali para aprender, para trocar experiências, enfim, para viver. Muitas vezes o professor tem que estimular mais os pais, mais do que os próprios alunos, no sentido de fazer com que os pais tragam seus filhos para a SRM/AEE (Informação verbal).

Muitas vezes os professores tiveram que estimular mais os pais do que os próprios alunos, no sentido de fazer com que trouxessem seus filhos para a SRM/AEE, como demonstrado no relato da professora Ana, da escola E1:

A maioria dos pais não dão tanta importância aos serviços realizados nas SRM, pois os alunos que são atendidos nessas salas evoluíram consideravelmente, embora isso não tenha sido percebido pela maioria dos pais. Isto ocorre porque nas maiorias vezes as pais não veem a SRM/AEE como um espaço de aprendizagem para os seus filhos, os alunos estão ali para aprender, para trocar experiências, enfim, para viver. Muitas vezes o professor tem que estimular mais os pais, mais do que os próprios alunos, no sentido de fazer com que os pais tragam seus filhos para a SRM/AEE (Informação verbal).

Assim, os papéis sociais vivenciados pelos participantes foram entendidos como um conjunto de atividades e relações que estimularam os professores, e os pais a assumirem uma determinada posição na sociedade e dos outros em relação àqueles alunos, frente aos desafios encontrados nos contextos das escolas e das famílias.

Esse quadro, apesar das limitações da pesquisa, como a utilização parcial do SSRS-BR, e o reduzido número de participantes, demonstrou que o trabalho desenvolvido na sala de recurso multifuncional (SRM/AEE), onde é ofertado o atendimento educacional especializado, realizado entre as crianças que participaram da pesquisa, tem promovido um tímido avanço para o desenvolvimento dessas crianças, embora algumas delas não tenham apresentado avanços significativos nos seus comportamentos em função de suas características biopsicobiológicas. Contudo, revelaram também que é necessário, além do trabalho realizado na SRM/AEE, a união da família e de outros profissionais que compõem o mundo dessas crianças. Com isso, é necessário que os professores e outros profissionais que atuam na SRM/AEE, desenvolvam atividades pedagógicas em consonância com o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse estudo, cujo objetivo foi caracterizar as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM), em duas escolas da rede municipal de ensino, pôde-se chegar a algumas considerações, respondendo dessa forma as questões específicas apresentadas.

Ao atingir os objetivos da pesquisa, considerou-se que os processos proximais efetivados em função das atividades experienciadas na sala de recursos multifuncionais (SRM/AEE) e das características pessoais, desencadearam uma força (disposição) para que as crianças permanecessem engajadas nas atividades realizadas na SRM/AEE e em outros ambientes da escola, estabelecendo condições que contribuíram para o aumento do repertório de habilidades sociais.

Essa força se revelou de forma positiva (competência), por meio do trabalho realizado pelos professores na SRM/AEE em parceria com outros professores e profissionais da escola, com o objetivo de criar as condições materiais e pedagógicas para a realização das atividades que contribuíram, de modo significativo, para potencializar o desenvolvimento dos alunos com TEA, criando condições para elevar o nível de habilidades sociais. E de forma negativa (disfunções), evidenciado pelas barreiras que encontraram para desenvolver e diversificar materiais pedagógicos voltados às dificuldades dos alunos deficientes, principalmente àqueles com TEA, diminuíram o processo de aquisição de habilidades sociais.

As disposições dos alunos com TEA contribuíram para que os processos proximais se realizassem e se preservassem ativos, o que possibilitou o seu desenvolvimento. As disposições ativas (forças geradoras, que promovem o desenvolvimento) observadas nos alunos com TEA, no contexto experienciado na SRM/AEE, revelaram comportamentos que estavam orientados pela curiosidade, disposição para que se engajassem em atividades individuais e até mesmo compartilhadas com outras pessoas, e pela responsividade para tomar iniciativas.

As disposições passivas (forças disruptivas, que retardam ou paralisam o desenvolvimento), que estiveram presentes nos alunos com TEA, especialmente aqueles que manifestaram desatenção, insegurança, distração, semidependência, impulsividade e timidez excessiva, apresentaram dificuldades para se engajarem nas atividades as quais exigiam padrões progressivamente mais complexos de interações recíprocas no contexto experienciado na SRM/AEE.

Os recursos dos alunos com TEA que influenciaram o engajamento efetivo nos processos proximais estiveram associados às competências e disfunções demonstradas por esses alunos, suas habilidades ou inabilidades, suas capacidades ou incapacidades, seus conhecimentos ou pouco ou nenhum conhecimento, sua agilidade ou apatia, suas experiências ou inexperiências adquiridas ou não no decurso da vida.

As demandas, por terem um potencial de estimular ou desencorajar reações relacionadas ao contexto experienciado na SRM/AEE, favorecendo ou não as operações dos processos proximais, puderam encorajar, além dos alunos com TEA, estimulando o processo de desenvolvimento desses alunos. Apurou-se que as demandas apresentadas como um potencial que os alunos com TEA têm, por um lado, predisuseram-se para receber atenção, carinho, afeto e respeito e, por outro, de transformar sentimentos negativos, por meio da convergência de esforços entre as professoras, pais e demais pessoas, em ações positivas de superação de barreiras.

As características individuais da Pessoa, segundo elemento do MBDH, disposições, recursos e demandas dos alunos com TEA, apresentaram variações nos resultados das Avaliações das Habilidades Sociais – SSRS/BR feitas pelos professores e pelos pais das crianças com TEA. Essas variações surgiram em função dos diferentes olhares dos participantes e vivências que ocorreram em contextos diferenciados, tanto na escola, especificamente no ambiente da SRM/AEE, quanto em outros ambientes, como por exemplo na família.

Com relação ao microsistema, pôde-se considerar que os processos proximais ocorridos no contexto experienciado na SRM/AEE, em função da aquisição de experiências, conhecimentos e habilidades sociais, geraram mudanças nas relações das crianças com TEA, com os membros das famílias, e também geraram novas oportunidades de relacionamentos com os seus pares, possibilitando a formação de novos vínculos sociais e o fortalecimento das relações interpessoais entre as crianças da escola.

A reciprocidade esteve presente na maneira como os participantes da pesquisa (alunos com TEA, professoras e pais) interagem entre si, o que gerou uma força motivacional própria, levando-os a maior perseverança no engajamento progressivo, em padrões de interações cada vez mais complexas. Assim, observou-se oscilações no equilíbrio de poder entre os participantes da pesquisa, as quais geraram uma força motivacional, crescente e gradativa, nos alunos com TEA e nos professores envolvidos nas atividades. Mesmo assim, os alunos com TEA apresentaram um tímido e progressivo engajamento em padrões de interações mais complexas. Isto certamente gerou possibilidades de ações que poderão ser

bem-sucedidas também no futuro, quando realizarem uma atividade conjunta ou resgatarem a atividade até mesmo sozinhos em outros ambientes com deficientes.

Outro aspecto observado está relacionado aos papéis sociais vivenciados pelos participantes que foram compreendidos como um conjunto de atividades e relações que estimularam as professoras e os pais a assumirem uma determinada posição na sociedade, e, dos outros, em relação alunos envolvidos na pesquisa, frente aos desafios encontrados nos contextos das escolas e das famílias.

É possível dizer que a convivência experienciada no contexto da SRM/AEE, onde as crianças estão inseridas direta e indiretamente em outros ambientes imediatos próximos ao seu entorno, fornece requisitos para que as pessoas envolvidas com essas crianças compreendam suas limitações e potencialidades que podem contribuir no processo de desenvolvimento, na aquisição de habilidades sociais e de aprendizagem.

Assim, as atividades vivenciadas no contexto da SRM/AEE proporcionaram aos professores e pais dos alunos pesquisados, a competência de perceber, não somente as limitações, mas principalmente as potencialidades dos alunos com TEA, desvelando uma dura realidade de tornar visível o que muitos consideram invisível – a inclusão do aluno com TEA na escola regular. Dessa forma, o processo de inclusão de alunos com TEA, e outras do público-alvo da Educação Especial, depende de uma série de engajamentos positivos entre os professores, as famílias, as escolas, a Secretaria de Educação do Município, as Universidades e com a própria comunidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Revised (DSM-III-R3)**. Washington: APA, 1987.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, APA. DSM IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, APA. DSM V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; PIMENTEL, A. C. B. Autismo infantil. **Rev. Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, 2000.

BAIO, J. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010. **Surveillance Sumaries**, v. 63, SS02, p. 1-21, 2014.

BALTES, P. B.; LINDENBERGER, U.; STAUDINGER, U. M. Life-span theory in developmental psychology. In R. M. Lerner (Ed.), **Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development** (pp. 1029–1143). New York: Wiley, 1998.

BALTES, P. B. Life-span theory in developmental psychology. In R. M. Lerner (Ed.), **Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development** (pp. 1029–1143). New York: Wiley. Baltes, P. B., & Smith, J. (2004). Lifespan psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism. **Research in Human Development**, 1, 123–144, 2004.

BANDEIRA, M., et al. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS) para o Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, p. 271-282, 2009. ISSN 0102-3772.

BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Comportamento assertivo: relações com ansiedade, locus de controle e auto-estima (pp. 1746). Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. (Orgs). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-39.

BARGAL, D.; GOLD, M.; LEWIN, M. Introduction: The Heritage of Kurt Lewin. **Journal of Social Issues**, 48(2), 3-13, 1992.

BARRETO, S. O.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. **Psico**, 42(4), 503-510, 2011.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa: do nascimento à terceira idade.** Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; et al. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicol. Esc. Educ. [online]**, 2(17), 259-269, 2013.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 5(2), 91-103, 2003.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R. e BOSA, C. (Orgs). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica (2009 – 2015).** Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** 4 Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, nº 131, p. 1.

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

BRASIL. MEC. **Portaria Ministerial nº 13/2007, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n. 9.394/96. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano:** tonando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **Making human beings human:** Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 2005.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedmann & T. D. Waks (Orgs.), **Measuring environment across the life span:** emerging methods and concepts Washington, DC: American Psychological Association, 1999. p. 3-30.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development:** Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. **Developmental science in the 21st century:** Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. Social Development, 9 (1), 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.). **Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (993-1028).** New York: John Wiley, 2006.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais.** São Paulo: Livraria Santos Editora, 2006.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, Regiane de Oliveira, Orient: Sérgio de Freitas. Inclusão e escolarização de alunos autistas. **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 111-114, Jul. 2009. ISSN 2175-7003. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/658>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

CASTRO, A. B.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil. In: V. L. M.; F. Capellini (Org), **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. Ed. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: **Ecologia do desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 271-295, 2004.

CHRISTENSEN, D. L., BAIIO, J., BRAUN, K. V. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 65, n. SS-3, p. 1-23, 2016.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, 26(1), 45-55, 2009.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; DEL PRETTE, Z. A. P. Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Paidéia**, 16(35), 395-406, 2006.

COPETTI, F. **Estudo exploratório dos atributos pessoais de tenistas**. Tese de Doutorado Inédita, Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2001.

COPETTI, F.; KREBS, R. J. As propriedades da pessoa na perspectiva do Paradigma Bioecológico. In: KOLLER, S. **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.71-93.

CHRISTENSEN, D. L., BAIIO, J., BRAUN, K. V. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 65, n. SS-3, p. 1-23, 2016.

CREWS, S.D.; BENDER, H.; GRESHAM, F. M; KERN, L.; VANDERWOOD, M.; COOK, C. R. Risk and. protetiva fator off emocional and./o behavioral disorders in children and adolescents: A “meha” -analytic synthesis. **Behavioral Disorders**, 32, 64-67, 2007.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2016.

DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. **Psicologia Ciência e Profissão**, 21, 14-29, 2001.

DE MELO, T.M. et al. Relações entre alterações anatomofuncionais do sistema nervoso central e autismo. **Revista CEFAC**, v. 8, n. 1, p. 36-41, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P., et al. **Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças – SSRs**: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; OLIVEIRA, L. A.; GRESHAM, F. M.; & VANCE, M. J. Role of social performance in predicting learning problems: prediction of risk using logistic regression analysis. **School Psychology International Journal**, 2, 1-16, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, 1(2), 38-49, 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 187-229.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P. **Prevenção de dificuldades de aprendizagem e da violência: Desenvolvendo tecnologia para avaliação e promoção de habilidades sociais**. Relatório de auxílio a pesquisa no exterior (pós-doutorado) aprovado pela FAPESP (Processo nº 02-00105-2). São Paulo, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DIPERNA, J. C. Academic enablers and student achievement: implications for assessment and intervention services in the schools. **Psychology in the Schools, Hoboken**, v. 43, n. 1, p. 7-17, 2006.

DO VALLE, T. G. M.; GARNICA, K. R. H. Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. In T. G. M. Do Valle (Eds.), **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções** (pp. 49-75). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ELLIOTT, S. N.; GRESHAM, F. M. **Social skills Improvement System: Intevention Guide**. Bloomington, MN: Perarson Assessments, 2008.

FÁVERO, E. A. G. et al. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância. **Psicol. Reflex. Crit. [online]**, 4(27), 658-669. 2014.

FUIZIY, M. H.; MARIOTTO, R. M. M. Considerações sobre educação inclusiva e o tratamento do outro. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 62, p. 189-198, 2010.

GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GOMES, C.; MENDES, E. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GONÇALVES, N. C. **O olhar da psicologia da saúde sobre o impacto do transtorno autista no núcleo familiar**. 2010. 14f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

GRESHAM, M. F. Análise do comportamento aplicado às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.), **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 17-66.

GRESHAM, F. M. Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial strategies. In M. Shinn, H. Walker & G. Stoner (Eds.), **Interventions Approaches and Behavior Problems: Preventive and Remedial Approaches** (2nd ed., pp. 403-432). Bethesda. MD: National Association of School Psychologists, 2002.

ITARD, J. **The wild boy of averyon**. Nova York: Appleton-Century Crofts, 1962.

JERUSALINKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. **Estilos da Clínica: Revista Sobre a Infância com Problemas**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 72-75, 1997.

KOLLER, Silvia. **Ecologia do desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KREBS, R. J. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação inclusiva. In: **Revista Educação Especial/** Universidade Federal de Santa Maria, jun. 2006.

KUPFER, M. C.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2010.

KUPFER, M.C.M.; FARIA, C.; KEIKO, C. O tratamento institucional do outro na psicose infantil e no autismo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 156-166, 2007.

LEME, V. B. R. et al. Habilidades Sociais e o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano: Análise e Perspectivas. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 181-193, abr. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000100181&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 out. 2017. Epub 15-Set-2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>.

LEMOS, 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, 2014.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, jun 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200269&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MANAUS. **Resolução nº 011/CME/2016**. Aprovada em 02.06.2016. Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Diário Oficial do Município de Manaus. Ano XVII. Edição 2939.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, A. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. (Pontos e contrapontos).

MATTOS, L.K.; NUEMBERG, A.H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, 2011.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MICHELSON, L.; SUGAI, D.; WOOD, R.; KAZDIN, A. **Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento**. Martínez Roca: Barcelona, 1987.

MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia?** – texto apresentado na Mesa Redonda de mesmo título no Evento organizado pelo LIDE – Laboratório Interunidades de Estudos sobre as Deficiências, Universidade de São Paulo, 1999.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NEWCOMB, A.; BUKOWSKI, W.; PATTEE, L. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. **Psychological Bulletin**, 113, 306-347, 1993.

NOVAK, G.; PELÁEZ, M. **Child and adolescent development**. A behavioral system approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004.

NUNES, D. R. P.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 84, p. 1-15, 2014.

OLIVEIRA, M. T. A Diversidade Sintomática na Ecolalia. **Ver. Dist. da Comum.**, 2003; 2(4):351-60.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PARKER, J.; ASHER, S. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? **Psychological Bulletin**, 102, 357-389, 1987.

PRATI, E. P.; COUTO, M. C. P. P.; MOURA, A.; POLLETO, M.; KOLLER, S. H. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia, reflexão e crítica**, 21(1), 160-169, 2008.

RIMM-KAUFMAN, S. E.; CHIU, Y. Promoting social and academic competence in the classroom: A intervention study examining the contribution of the "Responsive Classroom" approach. **Psychology in the Schools**. Haboken, v. 44, n. 4, p. 397-413, 2007.

RUBIRA, D. M. F.; SANTOS, F. S. F.; MARTINS, E. B. F. Um olhar para o processo de construção da cidadania diante da inclusão. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5181_2865.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

RUTHERFORD, L. E., DUPAUL, g. J., JITENDRA, A. k. Examining the relationship between treatment outcomes for academic achievement and social skills in school-age children with ADHD. **Psychology in the Schools**, v. 42, n. 2, p. 145-157, 2008.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos et al. Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 3, p. 409-422, Sept. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000300409&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000300007>.

SANTOS, L. M. dos. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

SCHMIDT, Carlos (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014. 1.004,23 Kb; PDF.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPCÃO JÚNIOR, F.B. **Autismo infantil**. São Paulo: Ed. Memnon, 1995.

SIFUENTES, T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 379-386. out-dez, 2007.

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.

SILVA, João Rakson Angelim da; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Atendimento educacional especializado, autismo e habilidades sociais em ambientes escolares: um estudo de revisão. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S.l.], v. 1, n. 2, set. 2017. ISSN 2527-0141. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/3635>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

STAINBACK S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo**: abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TUDGE, Jonathan. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: MOREIRA, L. V. C.; CARVALHO, A. M. A. **Família e Educação**: olhares da psicologia. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 209-231.

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

WALKER, H. M.; FORNESS, S.; KAUFFMAN, J.; EPSTEIN, M.; GRESHAM, F. M.; NELSON, C. M.; STRAIN, P. Macro-social validation: Referencing outcomes in behavioral disorders to societal issues and problems. **Behavioral Disorders**, 24, 130-140, 1998.

WEISS, M.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, v. 26, n. 1, p. 27-41, 2003.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

WING, L. Asperger's Syndrome: a clinical account. **Psychological medicine**, 11, 115-129, 1981.

ZANANDREA, M.; RAMALHO, M. H. S. **Desafios da educação:** eu no lugar do outro: interjogo entre a deficiência e a não deficiência. 3. ed. Caxias do Sul: Centro Universitário da Serra Gaúcha, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR DA SRM/AEE.

Nome:

Graduação:

Instituição de ensino:

Ano de conclusão:

Pós-graduação:

Tempo de atuação na área escolar:

Tempo de atuação com alunos com TEA no ensino regular:

Tipo de SRM/AEE: () I () II

1. Quantos alunos você atende na SRM? E quantos alunos com TEA são atendidos? Quantos com outras deficiências?
2. Quais são as características dos alunos com TEA atendidos na SRM? (Idade, Escolaridade, Laudo médico, Avaliação multiprofissional)
3. Como é organizado o tempo, turnos e horários na SRM para o atendimento dos alunos com TEA?
4. Quais as principais atividades desenvolvidas na SRM direcionadas aos alunos com TEA?
5. Quais os recursos materiais disponibilizados na SRM para o atendimento dos alunos com TEA?
6. Com relação ao planejamento, como é sua relação com o professor da sala comum?
7. Quais as dificuldades que você tem encontrado para atender os alunos com TEA?
8. No serviço ofertado na SRM, quais benefícios/avanços você identifica, que tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos com TEA (potencialidade e dificuldades quanto as habilidades sociais)?
9. Como a família dos alunos com TEA tem contribuído com o serviço ofertado na SRM, de acordo com o comportamento, potencialidades e dificuldades apresentadas no contexto familiar?

APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO

OBSERVAÇÃO n° _____

Escola: _____

Professor: _____

Aluno(a): _____ Ano e Turma: _____

Quantidade de crianças: _____

Nome da Atividade: _____			
Elementos das Atividades (Dimensões)			
Pessoa	Atributos	Grupos de características pessoais	Olhar
Disposições (Características comportamentais ativas)	Forças Geradoras (Promovem o desenvolvimento)	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade • Disposição para engajar-se em atividades individuais ou compartilhadas com outro • Responsividade para tomar iniciativas • Senso de autoeficácia 	
	Forças Disruptivas (Retardam o desenvolvimento)	<ul style="list-style-type: none"> • Apatia • Desatenção • Insegurança • Timidez excessiva • Impulsividade • Irresponsabilidade • Distração • Falta de habilidade para adiar gratificações imediatas • Baixo nível de autoeficácia • Tendência a comportamentos explosivos (violência, agressão) 	
Recursos (características biopsicológicas que influenciam o engajamento efetivo nos processos proximais)	Competências (Condições ativas que ampliam os processos proximais)	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades • Capacidades • Conhecimentos • Destreza • Inteligência • Experiências • Recursos materiais 	
	Disfunções (Condições passivas que limitam ou inibem o desenvolvimento)	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiências física ou mental • Defeitos genéticos • Baixo peso ao nascer • Processos degenerativos 	
Demandas (Estímulos pessoais)	Aspectos que estimulam ou desencorajam as reações do ambiente social	<ul style="list-style-type: none"> • Aparência física • Idade • Gênero • Etnia • Temperamento • Hereditariedade 	

Microsistema	Padrões			
	Atividades (Significância/ Persistência)	Papéis sociais (Expectativas)	Relações interpessoais	
SRM/AEE			Reciprocidade	
			Equilíbrio de poder	
			Afetividade (Relação afetiva)	

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa intitulada “O papel do atendimento educacional especializado (AEE) no desenvolvimento das habilidades sociais (HS) em crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)”, sob a responsabilidade do pesquisador João Rakson Angelim da Silva, inscrito no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, situado na Av. Tarumã, 103, Centro, telefone (92) 3233-1760/99101-4390, e-mail: jeangelim@gmail.com, sob orientação da Professor Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos, localizado na Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, PPGE (92) 3305-1181, ramal 1785, contato (92)98235-6668, e-mail: jlibardoni@yahoo.com.br, ou na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (bloco C) na sala do Laboratório de Estudo e Desempenho Humano, da Universidade Federal do Amazonas.

A pesquisa tem por objetivo geral: Caracterizar as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM). Pretende como objetivos específicos: 1) Identificar os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) durante o atendimento educacional especializado (AEE); 2) Descrever as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM); e 3) Analisar a relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista (com gravador de voz) e observação das aulas (com a utilização do diário de campo). A divulgação dos dados será feita de maneira codificada evitando a sua identificação.

Toda pesquisa envolvendo os seres humanos envolve riscos. Se a senhor se sentir constrangido com as perguntas e as observações, a pesquisa será interrompida e só retornará se o senhor desejar. Se o senhor não se recuperar, podemos encaminhá-lo a uma clínica para acompanhamento psicológico. Se houver qualquer dano/prejuízo causado pela pesquisa, será assegurado, mediante criteriosa comprovação, indenização de acordo com o prejuízo, ficando esta indenização a cargo dos pesquisadores. Não publicaremos seu nome, de maneira que a confidencialidade e a privacidade serão garantidas. Estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.” (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). O senhor tem direito a ressarcimento caso existam despesas relacionadas à pesquisa. Salienta-se que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a "transporte" e "alimentação", mas a tudo o que for necessário ao estudo (Item IV.3.g, da Resolução CNS nº. 446 de 2012). A entrevista com o senhor professor será realizada individualmente, no interior da escola, em uma sala disponibilizada pelo gestor escolar, de modo que não ocorra nenhuma interferência por parte dos alunos ou funcionários da escola. As observações das aulas não terão nenhuma interferência por parte da pesquisadora e que não sofrerá qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Os dados coletados serão destacados nos eixos de análise estabelecidos no corpo do projeto de pesquisa enfatizando as falas dos professores e as anotações do diário de campo sobre as observações das atividades práticas desenvolvidas pelos mesmos, procurando respeitar o contexto pesquisado. Posteriormente, serão confrontados os dados empíricos aos científicos, por meio de diferentes abordagens fundamentadas nos estudos realizados por diversos autores acerca da temática de estudo, de modo a consolidar esta pesquisa como um trabalho científico. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, estará contribuindo para a discussão acerca da Educação Inclusiva no contexto escolar e o papel do professor nesse processo de mediação das contradições presentes nesses espaços. Com relação aos benefícios, espera-se que, a partir dos resultados obtidos ao final da pesquisa, consigamos: a) despertar nos professores que atuam no contexto escolar inclusivo, novos conhecimentos teórico-metodológicos acerca da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva; b) estimular nos futuros profissionais da educação que receberão alunos com deficiência em suas turmas, principalmente alunos com TEA, que reconheçam a importância das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para o desenvolvimento dos alunos, e de seu papel como mediador neste processo frente ao atual contexto educacional inclusivo.

Se depois de consentir sua participação, desistir de continuar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012 item IV.3.f, IV.5.d, este documento foi elaborado em duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora, com as folhas numeradas.

Para qualquer outra informação poderá entrar em contato com o pesquisador por meio do número (92)9101-4390, e-mail jrangelim@gmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus – EEM, Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep@ufam.edu.br.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) o sobre a pesquisa intitulada “O papel do atendimento educacional especializado (AEE) no desenvolvimento das habilidades sociais (HS) em crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)”, que será desenvolvida pelo pós-graduando João Rakson Angelim da Silva, inscrito no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, vinculado à linha de pesquisa Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, e sob a orientação do Professor Doutor João Otacílio Libardoni dos Santos.

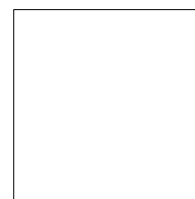
Declaro que fui informado quanto aos objetivos, geral e específico, bem como dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Compreendendo a importância da minha participação neste trabalho, concordo em participar e permito que obtenha fotografias, filmagens e/ou gravações de minha pessoa e minhas atividades docentes para fins de pesquisa científica, sabendo que terei resguardado o sigilo e identidade pessoal, assim como terei a liberdade de desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que acreditar ser conveniente.

Manaus, _____ de _____ de 2017.

Professor Participante

Professor Pesquisador

Professor Orientador



Impressão Dactiloscópica

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU
RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS**

Solicito a sua autorização para que o(a) Menor _____

sob sua responsabilidade, participe de forma voluntária da pesquisa intitulada “O papel do atendimento educacional especializado (AEE) no desenvolvimento das habilidades sociais (HS) em crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)”, sob a responsabilidade do pesquisador João Rakson Angelim da Silva, inscrito no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, situado na Av. Tarumã, 103, Centro, telefone (92) 3233-1760/99101-4390, e-mail: jeangelim@gmail.com, sob orientação da Professor Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos, localizado na Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroadó, PPGE (92) 3305-1181, ramal 1785, contato (92)98235-6668, e-mail: jlibardoni@yahoo.com.br, ou na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (bloco C) na sala do Laboratório de Estudo e Desempenho Humano, da Universidade Federal do Amazonas.

A pesquisa tem por objetivo geral: Caracterizar as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM). Pretende como objetivos específicos: 1) Identificar os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) durante o atendimento educacional especializado (AEE); 2) Descrever as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM); e 3) Analisar a relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança.

As aulas serão observadas por meio de visitas distribuídas ao longo de três meses seguindo um roteiro de conteúdos registrados em diário de campo. Tanto as observações, o

protocolo de avaliação quanto as informações contidas no diário de campo terão a finalidade de compreender como as atividades desenvolvidas no AEE/SRM interferem na vida desses alunos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, embora mínimos. Nas filmagens das aulas os alunos aparecerão nas mesmas; porém, suas imagens serão preservadas respeitando o que reza o artigo 17 do Estatuto da Criança e Adolescente⁴⁷. Caso algum aluno se sinta constrangido, a pesquisadora assegurará ao(à) senhor(a) e ao(à) seu(sua) filho(a) que a pesquisa terá um caráter especificamente científico, garantindo confidencialidade e privacidade na pesquisa, na qual a identidade de seu(sua) filho(a) não será divulgada em nenhum momento da pesquisa e na projeção da filmagem, as imagens dos alunos serão desfocadas para que não seja possível a identificação dos mesmos.

O(a) senhor(a) não terá nenhuma despesa com seu(sua) filho(a) e caso tenha, será garantido o ressarcimento de eventuais despesas, como transporte, alimentação e o que for necessário para a realização da pesquisa (item IV.3.g, da Resolução CNS nº 466/12). Os valores decorrentes das despesas serão repassados ao(à) senhor(a) por meio de depósito bancário ou pagamento direto do valor em dinheiro mediante gastos comprovados por meio de notas fiscais. Será assegurado também assistência integral gratuita pela instituição que acolhe esta pesquisa, pelos possíveis danos causados ao(à) seu(sua) filho(a), sejam eles físico, psíquico, moral, intelectual ou cultural, assegurando, de fato, o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano ao aluno, causado pela pesquisa. (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7).

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas as identidades e imagens não serão divulgadas, sendo mantidas em absoluto sigilo.

Se o(a) senhor(a) consentir a observação de seu(sua) filho(a), estará contribuindo para a discussão acerca da Educação Inclusiva no contexto escolar e o papel do professor nesse processo de mediação das contradições presentes nesses espaços. Com relação aos benefícios, espera-se que, a partir dos resultados obtidos ao final da pesquisa, consigamos: a) despertar nos professores que atuam no contexto escolar inclusivo, novos conhecimentos teórico-metodológicos acerca da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva; b) estimular nos futuros profissionais da educação que receberão alunos com deficiência em suas turmas, principalmente alunos com TEA, que reconheçam a importância das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para o desenvolvimento dos

⁴⁷ Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetivos pessoais (BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente. Ministério da Saúde, 2006 p. 13).

alunos, e de seu papel como mediador neste processo frente ao atual contexto educacional inclusivo.

Se depois de consentir autorização, o(a) senhor(a) desistir de colaborar com a pesquisa, o(a) senhor(a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa ou à criança.

De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012 item IV.3.f, IV.5.d, este documento foi elaborado em duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora, estando as folhas numeradas.

Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com o pesquisador por meio do número (92)9101-4390, e-mail jrangelim@gmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus – EEM, Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep@ufam.edu.br.

Consentimento Pós-Informação

Eu,

_____,
responsável pelo(a) aluno(a) _____,
fui informado(a) o sobre a pesquisa intitulada “O papel do atendimento educacional especializado (AEE) no desenvolvimento das habilidades sociais (HS) em crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)”, que será desenvolvida pelo pós-graduando João Rakson Angelim da Silva, inscrito no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação do Professor Doutor João Otacílio Libardoni dos Santos.

Declaro que fui informado quanto aos objetivos geral e específico, bem como dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Compreendendo a importância deste estudo e do meu consentimento, concordo em participar e permito que sejam realizadas observações de meu(minha) filho(a), para fins de pesquisa científica, sabendo que terei resguardado o sigilo e identidade pessoal de meu(minha) filho(a), assim como terei a liberdade de desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que acreditar ser conveniente.

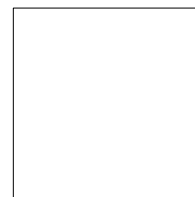
Este documento será emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a).

Manaus, _____ de _____ de 2017.

Pais e/ou responsáveis participante

Professor pesquisador

Professor Orientador



Impressão Dactiloscópica

APÊNDICE E – ANA, Fulana de Tal. Entrevista I. [nov. 2017]. Entrevistador: João Rakson Angelim da Silva. Manaus, 2017. 3 arquivos, mp3 (60 min.).

A professora Ana da Escola E1

De acordo com o roteiro de entrevista e observação (Apêndices A e B), a professora Ana é graduada em pedagogia, pela Universidade Federal do Amazonas, pós-graduada em Educação Inclusiva, com curso de aperfeiçoamento em Libras e Autismo. Atua na área de educação há 12 (doze) anos, sendo 4 (quatro) destes dedicados às crianças com transtorno do espectro de autismo (TEA).

Quanto ao número de alunos que atende na SRM/AEE, respondeu que:

Atende 10 (dez) crianças deficientes na sala de recursos multifuncionais (SRM- Tipo I), onde ocorre o atendimento educacional especializado (AEE), pelo turno matutino, durante 4 (quatro) dias semanais. Destes, 4 (quatro) crianças possuem diagnósticos com TEA, das quais, 2 (duas) delas foram escolhidos para participar deste estudo (Informação verbal).

Com relação as características dos alunos com TEA, relatou que:

O aluno João, tem 11 anos de idade, encontra-se matriculado na própria escola E1, no 5º ano do ensino fundamental, no turno matutino, possui laudo médico com TEA e fez a avaliação multiprofissional pelo CMEE. O aluno José, tem 12 anos de idade, encontra-se matriculado na própria escola E1, no 3º ano do ensino fundamental, no turno matutino, possui laudo médico com TEA e fez a avaliação multiprofissional pelo CMEE.

Com relação a organização do trabalho na SRM/AEE, relatou que:

O atendimento é realizado duas vezes por semana, no contraturno, com duração de duas horas por aula por horário, totalizando 4 (quatro) horas semanais (Informação verbal).

Quanto às atividades desenvolvidas/materiais disponibilizados na SRM/AEE, afirmou que:

Desenvolve atividades que englobaram leitura, escrita, comunicação e psicomotricidade tais como: jogos de montar, atividades com blocos lógicos, jogos de sequência lógica, alfabeto móvel, alfabeto ilustrado, dominó de sílabas, textos com linguagem verbal e não-verbal, softwares educacionais, além de apresentar situações do cotidiano que possibilitaram construir as ideias de operações fundamentais (Informação verbal).

Com relação ao planejamento das atividades desenvolvidas na SRM/AEE, relatou que:

Planeja as aulas em conjunto com a professora da sala comum e de acordo com as características do aluno. Desenvolve, assim, um trabalho planejado e organizado para o atendimento de alunos, no contraturno escolar, em pequenos grupos ou de forma individualizada, de acordo com deficiência e o comportamento da criança com TEA (Informação verbal).

Com relação as dificuldades encontradas para o atendimento na SRM/AEE, disse que:

Apesar das possibilidades pedagógicas que utiliza no dia a dia, reafirmou ter encontrado muitas dificuldades para desenvolver e diversificar materiais pedagógicos voltados às dificuldades dos alunos deficientes, principalmente àqueles com TEA. Essas dificuldades vinculam-se à falta de uma política de formação para professores voltada à Educação Especial, principalmente relacionada ao TEA, renovação de materiais pedagógicos, e a resistência dos pais. São barreiras que interferem à qualidade do trabalho de inclusão escolar (Informação verbal).

Com relação aos benefícios e/ou avanços oriundos da SRM/AEE, a partir das potencialidades e/ou dificuldades dos alunos com TEA, afirma que:

Elabora o planejamento pedagógico individual com o objetivo de desenvolver estratégias que estão de acordo com as limitações e o ritmo de cada criança, bem como de estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, principalmente àqueles referentes à comunicação e interação social (Informação verbal).

Quanto a participação da família, relata que:

Os alunos pertencentes as famílias com pais mais atuantes dentro e fora da escola, e que frequentam assiduamente as aulas regulares e no contraturno participam da SRM/AEE, e outros eventos, como as terapias, esporte e lazer, desenvolveram-se com mais facilidade, melhorando seu aprendizado em sala de aula (Informação verbal).

Com relação a importância da SRM/AEE para o desenvolvimento do aluno com TEA, na ótica do professor, afirma que:

É imprescindível o trabalho realizado na SRM/AEE para o aluno com TEA, porque é um atendimento que complementa e suplementa a formação da criança, como está no papel norteador PNEE-EI. Promove a inclusão de forma real e efetiva, para que o aluno ao ser inserido na escola, aprenda. Afirma que tão somente colocar o aluno com TEA na sala comum, não garante a sua inclusão. Gostaria muito que a SRM, fosse obrigatória, como é obrigatória a educação básica (Informação verbal).

Com relação à percepção dos pais sobre a importância dos serviços realizados na SRM/AEE para o desenvolvimento da criança com TEA, constatou que,

A maioria dos pais não dão tanta importância aos serviços realizados nas SRM, pois os alunos que são atendidos nessas salas evoluíram consideravelmente, embora isso não tenha sido percebido pela maioria dos pais. Isto ocorre porque nas maiorias vezes as pais não veem a SRM/AEE como um espaço de aprendizagem para os seus filhos, os alunos estão ali para aprender, para trocar experiências, enfim, para viver. Muitas vezes o professor tem que estimular mais os pais, mais do que os próprios alunos, no sentido de fazer com que os pais tragam seus filhos para a SRM/AEE (Informação verbal).

Concluiu a entrevista relatando sobre sua experiência profissional:

Considero a SRM/AEE muito importante para a socialização do aluno com TEA, desde que o professor tenha formação em educação especial, seja treinado para atender esse público específico, e que saiba adaptar os conteúdos curriculares para as atividades diárias. Quando tive minha primeira experiência na SRM, eu praticamente não sabia nada sobre educação especial, e menos muito menos sobre o autismo (TEA). Passei praticamente seis meses atuando como professora de reforço e não como uma professora com formação específica para atuar na SRM/AEE. Com o passar do tempo, participei vários cursos de formação em educação especial, por iniciativa própria, com isso fui me aprimorando na área de educação especial. O professor da SRM tem que conhecer o contexto em que está inserido, e os pais têm que confiar mais no trabalho da escola e trazer mais seu filho para conviver na escola, participar ativamente da SRM. Entendo, porque o lugar desses alunos é dentro da escola e não fora dela (Informação verbal).

A professora Ana da Escola E1 falando do aluno João

Nessa seção, transcrevemos o relato que a professora Ana, realizou nesta entrevista, sobre o aluno João, destacando suas características e experiências vivenciadas no contexto escolar, durante a pesquisa, sinalizando como ambiente imediato observado – a SRM/AEE. Assim, relatou que:

O aluno João foi atendido nesta escola desde a educação infantil (desde os 5 ou 6 anos de idade). Ao longo desse período, já havíamos iniciado um trabalho com ele, tanto na SRM/AEE, quanto na sala comum. Iniciou o ano de 2017, matriculado no 5º ano, com uma turma que iria fazer a Provinha Brasil.

No início do ano, apresentou algumas dificuldades: não entendia ironia; não compreendia o significado de algumas figuras (Representação de situações cotidianas), não conseguia perceber o sentimento que estava representado em cada figura, o que estava expressando cada figura; não compreendia a moral de uma fábula; achava os problemas matemáticos muito confusos, mesmo com as explicações feitas pelas professoras, não conseguia resolvê-los.

Nas avaliações com questões subjetivas, mesmo com as respostas anunciadas diretamente pela professora, não conseguia compreender e responder no caderno a resposta correta, e de acordo com a professora da sala comum, isso se repete também.

Sobre seu comportamento, praticamente manteve o mesmo do ano anterior. É um aluno calmo, quieto, não briga com os colegas nem com a professora; não fica reclamando das situações; faz as tarefas quando é solicitado; é um aluno dócil, que atende o que a professora pede (Por ex.: fica em pé, senta, vai ao banheiro...). Não é um aluno agressivo, pelo contrário é muito afetivo com os colegas, tendo em vista que ele já convive nessa escola desde de pequeno (dos seis anos de idade) o contribuiu para conquistar uma boa amizade com os colegas... assim foi o início de ano letivo dele.

A professora Ana em conversa com a professora da sala de aula comum, afirmou que o aluno João faz todas as tarefas quando solicitado. Possui uma letra “bem arrastada”, as vezes o professor tem que se esforçar um pouco para entender o que escreve, sua escrita não é muito bem desenhada, pouco compreensível, escreve sozinho com ajuda da professora. Afirma que é um aluno “extremamente esforçado”, devido ao esforço da mãe que o acompanha ativamente. Em casa ele ajuda-a muito nos deveres domésticos.

É um aluno verbal, contudo parece que tem “um delay” quando lhe é dirigida alguma pergunta, pois passa um certo tempo para responder, parece até que ele não lhe ouviu (não vai te responder mais) o que foi perguntado, depois de um certo tempo ele retoma a situação e responde subitamente. Se o professor não for preparado para compreender essa situação ou não estiver acostumado com esse contexto, poderá agir com impaciência perguntando e respondendo ao mesmo tempo, não deixando o aluno responder dentro do seu próprio tempo, isso pode demorar até que o professor se adapte ao longo do tempo de convivência.

No final do ano de 2017, mantivemos o esforço do trabalho em conjunto: o trabalho da professora da sala comum centrado em cima da provinha Brasil” era complementado na SRM/AEE. Foi feito um trabalho em cima dos descritores, tanto pelo mediador quanto pela professora da sala comum, na SRM e com a mãe. Foi feito um trabalho intenso e contínuo com diversos tipos de materiais para que o aluno alcançasse um desempenho melhor. Por conta dessa parceria, as avaliações realizadas na sala comum foram mudadas (adaptadas) para que o aluno, em vez de responder questões subjetivas, escrevendo em muitas linhas, responderia questões de múltiplas escolhas ou então com respostas diretas, uma prática que as professoras passaram a aceitar. Por ser um aluno que gosta de ler, as avaliações orais passaram a ser aceitas pelas professoras, principalmente das disciplinas de geografia, história e ciências.

Participou dos jogos adaptados (JAAVAS)⁴⁸. Nas aulas de Educação Física, a turma dele adaptou o futebol, pois ele gosta muito de futebol e todas as vezes que tinha futebol ele vinha arrumado com o equipamento de

⁴⁸ O JAAVAS (Jogos Adaptados André Vidal de Araújo) é um Projeto da Secretaria Municipal de Educação realizado por meio do Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CMEE), cujo objetivo é promover a educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência. Desde 2012, o

algum time. Nas partidas de futebol, todas as vezes na ora do gol os colegas passavam a bola para ele, não se importavam se iam vencer ou perder, o objetivo deles era passar a bola para o João, essa iniciativa partiu dos próprios alunos de forma espontânea. Com isso ele melhorou nas avaliações, a mãe o matriculou nas aulas de dança (Zumba) e natação, contribuindo cada vez mais na melhoria da interação dele com as pessoas, em vez de ser algo mecânico, começou a melhorar consideravelmente, embora precise avançar muito mais, com isso começou a melhorar muito suas habilidades sociais.

O início do trabalho nas SRM/AEE, após identificarmos suas dificuldades, realizamos um atendimento individualizado, devido ser um aluno de 5º ano, e também por conta da “Prova Brasil” que era nosso carro-chefe, pois já tivemos casos de alunos com TEA que no período de realização da Prova Brasil, eles não compareciam para não diminuir o IDEB da escola. Não foi o caso do João, muito pelo contrário, nós queríamos que ele fizesse a “Prova Brasil” porque acreditávamos que ele era capaz de realizá-la. Para isso, trabalhamos com ele de forma individualizada, com material adaptado, complementado com revistas em quadrinho e recortes de figuras, que ele pudesse identificar situações cotidianas, como pude presenciar em outros momentos de observação, com o objetivo de prepará-lo não somente para a “Prova Brasil”, mas para a vida, pois queremos que ele continue sua vida escolar, em outra escola já no 6º ano, de forma mais independente. Então, nesse sentido, ele teve um avanço considerado nas habilidades sociais.

Em casa, como ele é filho único sua mãe o trata como se fosse um bebê. Mas, ao longo das conversas que as professoras da SRM e da sala comum tiveram com a mãe, solicitando a ela que o tratasse de acordo com as características de sua faixa idade e nível de desenvolvimento, para que ele pudesse avançar e não retroceder no seu comportamento, nas interações e habilidades sociais.

Sua mãe é muito interessada em melhorar a qualidade de vida de seu filho, sempre buscou atendimento fora de escola, com outros especialistas, até na internet. Então, aquela tríade escola (SRM/AEE), família e TEA, realmente deu muito certo com o referido aluno. O Papel ativo da mãe foi e é muito importante para avanço do comportamento, das interações sociais e das habilidades sociais de seu filho, o aluno João.

Como professora (profissional da educação), atuando não somente na SRM/AEE, sinto-me muito feliz, porque a cada aluno com TEA, ou com qualquer outra deficiência, que avança, é um estímulo para o professor, reforçando está no caminho certo, que não desista, que procure meios para que esse aluno possa avançar cada vez mais, porque é uma prova que dá resultados, pois é possível essa combinação entre TEA, família e escola quando existe o apoio de todos voltados para a pessoa com TEA (Informação verbal).

A professora Ana da Escola E1 falando do aluno José

Nessa seção, transcrevemos o relato que a professora Ana, realizou durante a entrevista, sobre o aluno José, destacando suas características e experiências vivenciadas no contexto escolar durante a pesquisa, sinalizando, como *locus* principal, o ambiente imediato observado – a SRM/AEE. Relatou que:

O aluno José foi nosso aluno desde 2012, chegou aqui com 6 ou 7 anos de idade. É um Autista Clássico, não é verbal, não realiza certas atividades como gostaríamos que ele realizasse. Então, todo trabalho realizado com ele, inicia-se a partir da Atividades da Vida Diária (AVD), portanto é um trabalho bem básico, devido suas limitações. Hoje, ele está com 13 anos de idade.

Teve um início tumultuado, os pais não atendiam os comandos da escola, pois não aceitavam as orientações das professoras. O aluno saiu da escola por causa de problemas conjugais. A partir dessa situação, houve uma regressão em todas as atividades que já haviam sido conquistadas pelo aluno. Era um aluno “muito bom”, gostava de trabalhar com pincel grosso, montava as palavras recortadas pela professora, entre outras.

Em 2017, após ter se ausentado por algum tempo, tivemos que recomeçar todo o trabalho empreendido no ano anterior, pois nesse ínterim, se acostumou intensamente a ficar em casa do jeito que ele quisesse fazer as

projeto vem por meio de suas ações divulgando e o oportunizando a participação das pessoas com deficiência (PcD) em modalidades adaptadas e jogos recreativos adaptados.

atividades diárias. Em função dessa situação, começamos a ensiná-los sobre as rotinas diárias da escola (entrada, banheiro, lanche, etc.). Atualmente mora somente com o pai.

Possui um comportamento muito dependente do pai, não se concentra, não acata certos limites, não tem limites. Seu comportamento permaneceu praticamente inalterado ao longo do ano, quase não senta para fazer as atividades, se mexe o tempo todo durante as atividades, o tempo que consegue ficar sentado para realizar as atividades dura em torno de 3 (três) a 4 (quatro) minutos, por possuir pouca atenção, foi necessário fazer trabalhos bem pontuais e rápidos com ele. Ao fazer uma atividade, ele responde de forma muito rápida, se levanta e já sai correndo, é necessário ir atrás dele.

Tentamos aplicar o PECS⁴⁹ com ele, mas não obtivemos resultados. A nossa comunicação com ele, praticamente é inexistente, a gente sabe mais ou menos o que ele quer, o que pensa. Às vezes, quando deseja alguma coisa ele me puxa pelas mãos em direção ao que deseja. A comunicação até o momento permanece ainda inexistente.

Muito raramente, repete algumas palavras que a professora lhe fala (Ecolalia). Não é agressivo, não consta registro que ele bateu ou mordeu alguma colega da escola. É extremamente inquieto.

Quanto a participação da família, a mãe dele, praticamente, não aparece na escola. Seu pai aparece esporadicamente na escola, não se esforça para manter seu filho na escola. Para manter o aluno na escola, tivemos que montar um esquema de horário vinculado ao mesmo horário em que a irmã estudava inglês na escola, para que o aluno pudesse frequentar a SRM/AEE. A família, afirma que deseja que ele aprenda, mas percebemos o desinteresse e a falta de esforço dos pais para que isso de fato aconteça. Ele era aluno da rede particular e veio para a rede pública, no entanto quando a escola fez uma intervenção com a psicóloga junto ao aluno, o pai retirou o aluno da escola, esse comportamento dos pais se repete sempre que a escola busca ampliar esse atendimento fora da escola, visto que este aluno necessita do acompanhamento com outros serviços profissionais: fonoaudiológico, psicológico, terapia, nutrição, etc.

O aluno quando chega a SRM, adora ficar no computador, pois demonstra muita habilidade em lidar com as tecnologias, manipula muito bem outros equipamentos eletrônicos. Como o pai dele trabalha com refrigeração, ele também sabe toda a rotina de manipular e consertar condicionadores de ar, geladeiras, etc. (Informação verbal).

⁴⁹ PECS – Do inglês “Picture Exchange Communication System” (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), trata-se de utilizar recursos visuais como ferramenta para quem tem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) poder se comunicar.

APÊNDICE F – LUANA, Fulana de Tal. Entrevista II. [nov. 2017]. Entrevistador: João Rakson Angelim da Silva. Manaus, 2017. 3 arquivos, mp3 (60 min.).

A professora Luana da Escola E2

De acordo com o roteiro de entrevista e observação (Apêndices A e B), a professora Luana é graduada em pedagogia, pela Universidade Federal do Amazonas, pós-graduada em Educação Especial, com curso de aperfeiçoamento em Autismo. Atua na área de educação há 19 (dezenove) anos, sendo 4 (quatro) anos dedicados a alunos com transtorno do espectro de autismo (TEA).

Quanto ao número de alunos que atende na SRM/AEE, respondeu que:

Atende 18 (dezoito) alunos deficientes na sala de recursos multifuncionais, do tipo I, onde ocorre o atendimento educacional especializado (SRM/AEE), pelo turno vespertino, durante 4 (quatro) dias semanais. Destes, 3 (três) alunos foram diagnosticados com TEA, dos quais, 2 (dois) alunos foram escolhidos para participar deste estudo (Informação verbal).

Com relação as características dos alunos com TEA, relatou que:

O aluno Paulo, tem 8 anos de idade, encontra-se matriculado na própria escola E2, no 2º ano do ensino fundamental, no turno vespertino, possui laudo médico com TEA e fez a avaliação multiprofissional pelo CMEE. O aluno Saulo, tem 11 anos de idade, encontra-se matriculado na própria escola E2, no 2º ano do ensino fundamental, no turno vespertino, possui laudo médico com TEA e fez a avaliação multiprofissional pelo CMEE.

Com relação a organização do trabalho na SRM/AEE, relatou que:

Esse atendimento é realizado, no contraturno, duas vezes por semana, com duração de duas horas por aula, perfazendo um total de 4 (quatro) horas semanais (Informação verbal).

Quanto as atividades desenvolvidas/materiais disponibilizados na SRM/AEE, afirmou que:

Realiza atividades que envolve análise, síntese e o raciocínio lógico como: jogos de quebra-cabeça, alfabeto móvel, blocos lógicos, alfabeto ilustrado, dominó de sílabas, textos com linguagem verbal e não-verbal, além de apresentar situações do cotidiano que possibilitam explorar diversas situações do cotidiano (Informação verbal).

Com relação ao planejamento das atividades desenvolvidas na SRM/AEE, relatou que:

O planejamento é realizado em parceria com a professora da sala comum, com a qual dialoga sobre as necessidades dos alunos, para, em seguida, planejar e monitorar os resultados de acordo com as potencialidades de cada aluno. Desenvolve um trabalho planejado e organizado em pequenos grupos e/ou de forma individual, conforme a deficiência e o tipo de comportamento de cada criança com TEA. A partir das potencialidades e/ou dificuldades, procura traçar um planejamento pedagógico individualizado com o objetivo de desenvolver estratégias que atendam as limitações e o ritmo de cada aluno (Informação verbal).

Com relação as dificuldades encontradas para o atendimento na SRM/AEE, disse que:

Apesar das possibilidades pedagógicas utilizadas no cotidiano da SRM/AEE, reafirmou que a compreensão verbal foi uma das dificuldades mais comuns encontradas durante as tentativas de diálogo entre a professora e aluno com TEA (Informação verbal).

Com relação aos benefícios e/ou avanços oriundos da SRM/AEE, a partir das potencialidades e/ou dificuldades dos alunos com TEA, afirma que:

Apesar das dificuldades de diálogo entre a professora e aluno com TEA, por outro lado, afirmou que o acompanhamento personalizado e individualizado em horários programados, melhorou o processo de comunicação entre a professora e aluno com TEA, o que contribuiu para o aumento das interações interpessoais. Isso tem estimulado o desenvolvimento de habilidades sociais, sobretudo àqueles referentes à comunicação, que tem contribuído para o desenvolvimento oral e auditivo, ao desenvolvimento da fala, à sociabilidade, e para o reconhecimento das letras e dos números (Informação verbal).

Quanto a participação da família, relata que:

Os pais tem assumido o compromisso de trazer as crianças para os atendimentos agendados na SRM/AEE para dar continuidade ao processo de aprendizagem, e realizar os acompanhamentos especializados de que necessitam, como o do fonoaudiólogo, do psicológico entre outros (Informação verbal).

Com relação a importância da SRM/AEE para o desenvolvimento do aluno com TEA, afirma que:

A SRM/AEE tem um papel fundamental para o desenvolvimento de crianças com TEA, porque através desta sala a professora consegue fazer um atendimento mais especializado e individualizado, o que, na maioria das vezes, é quase impossível na sala regular, independentemente do esforço do professor. Relata, como pontos positivos da SRM, as atividades direcionadas e jogos com o objetivo de estimular a aprendizagem e promover o desenvolvimento de crianças com TEA, considerando os aspectos concreto, afetivo e emocional, para que possa compartilhar e interagir com os demais alunos. Assim, a SRM/AEE sinaliza avanços significativos para cada criança (Informação verbal).

Com relação à percepção dos pais sobre a importância dos serviços realizados na SRM/AEE para o desenvolvimento da criança com TEA, constatou que,

Tem pais que valorizam o AEE, realizado nas SRM, trazendo assiduamente seus filhos nos horários de atendimento, relatando que seus filhos tiveram um avanço significativo ao longo do período em que frequentaram a SRM: seus filhos ficaram mais interessados em frequentar a escola, devido as atividades realizadas na SRM/AEE, principalmente nos dias de atendimento, queriam que fossem todos dias as aulas neste ambiente. São pais que perceberam a importância da SRM/AEE para a melhoria da qualidade de vida de seus filhos. Porém, outros pais acham que esse atendimento funciona como aula de reforço, não trazem as crianças para a SRM, alegando residirem muito longe da escola, ou devido as condições de saúde da criança, com isso dificulta sobremaneira o trabalho realizado na SRM/AEE, trazendo prejuízo para o desenvolvimento da criança, pois a mesma perde momentos de interação com outras crianças. Apesar disso, a professora da SRM/AEE, em conversa com os pais, busca conversar, estimular e esclarecer sobre a importância desse serviço às crianças e família (Informação verbal).

Concluiu a entrevista relatando sobre sua experiência profissional:

É importantíssimo, na educação especial, o reconhecimento do AEE ofertado nas SRM, no sentido de promover o acesso de crianças com necessidades especiais a estes ambientes, principalmente por meio do AEE, que possibilitou um atendimento mais individualizado e específico a essas crianças. Não adianta incluir a criança na sala regular sem assegurar as condições para a realização do AEE. Nós recebemos este ano muitos alunos que foram inclusos nas salas comuns, com isso foram contratados mediadores para dar suporte ao professor da sala comum, para que pudessem acompanhar e orientar os alunos em atividades desenvolvidas nas salas de

aula. Com esses mediadores em salas, as crianças evoluíram muito, devido a atenção direcionada para esses alunos, estes deixaram de ficar isolados nos cantinhos das salas, como se fosse um problema para a escola. Isto tem favorecido a vivência destas crianças na SRM/AEE, devido a necessidade de dar continuidade ao trabalho que foi desenvolvido na sala comum, e isso é suplementado/complementado na SRM/AEE (Informação verbal).

A professora Luana da Escola E2 falando do aluno Paulo

Nessa seção, transcrevemos o relato que a professora Luana, realizou durante a entrevista, sobre o aluno Paulo, destacando suas características e experiências vivenciadas no contexto escolar durante a pesquisa, sinalizando, como *locus* principal, o ambiente imediato observado – a SRM/AEE. Relatou que:

O aluno Paulo iniciou as atividades na SRM/AEE em março de 2017. Frequenta regularmente a SRM.

Possui um comportamento tranquilo, não é agressivo, consegue se relacionar bem com a professora e com os demais colegas da SRM/AEE, apresenta ecolalia⁵⁰, as vezes deita-se no chão e brinca com carrinhos, não se concentra nas atividades, tornando-se desatento com as coisas e com o ambiente.

A professora sempre buscou conversar e acrescentar regras e normas durante as interações realizadas na SRM/AEE, para que ele pudesse se adaptar a este ambiente, e melhorar seu desempenho na sala comum. Com essa prática conseguiu obter bons resultados. O aluno Paulo reagia de forma positiva às intervenções feitas pela professora. Mostrava interesse em aceitar e realizar atividades, conseguia compreendê-las com auxílio. Para isso, a professora buscava recursos, práticos e concretos, para que o aluno pudesse melhorar a leitura e compreender as atividades matemáticas e de raciocínio lógico.

Apresentava dificuldades nas resoluções de operações matemáticas, pois na maioria das vezes, não conseguia compreender o enunciado das questões. Essa situação, obrigava a professora a buscar outros recursos didáticos como tampinhas, palitos e outros materiais para auxiliá-lo nas resoluções.

Foi também utilizado o alfabeto móvel e outros recursos feitos de papel cartolina, fora da atividade do caderno, para que ele pudesse compreender e fazer sozinho suas tarefas. Essas orientações foram repassadas à sua mãe para dar continuidades em casa, no sentido melhorar seu desempenho e aprendizagem. Sua mãe sempre o acompanha e demonstra grande interesse em trazê-lo a SRM/AEE.

No final do ano letivo, o aluno Paulo obteve resultados satisfatórios. Na atividade de leitura, ele conseguia ler sozinho frases curtas com mais clareza, e também entendia o que estava lendo.

Conseguia construir frases através da visualização de imagens que eram mostradas para ele. e escrevia palavras por meio de imagens.

No início, escrevia algumas palavras com erros “ortográficos”. Então, conseguia escrever palavras que ele relacionava nas figuras. No momento, ele escrevia com alguns “erros ortográficos”, mas construía frases por meio de imagens, por exemplo a imagem de uma bota preta, em seguida a professora pedia-lhe que observasse e descrevesse sobre o referido objeto (“A bota é preta”). Dessa forma, conseguia construir frases curtas.

Quanto a escrita, já conseguia escrever seu nome completo sem a ficha e sem o uso de apoio.

Conseguia resolver operações simples de Matemática utilizando materiais concretos (tampinhas de garrafas, entre outros), e, as vezes com pontinhos elaborados no caderno. Conseguia escrever sozinho e sem intervenção, os números de 1 a 50; já diferenciava o antecessor e o sucessor de um número.

⁵⁰ Nas crianças com TEA de uso predominante da comunicação verbal, a ecolalia é um fenômeno persistente que se caracteriza como um distúrbio de linguagem, definida como a repetição em eco da fala do outro (OLIVEIRA, 2003).

Outro aspecto relevante, foi uma melhora acentuada na sua coordenação motora ao manipular uma tesoura para recortar figuras, fato que no início do ano, tinha muitas dificuldades para executar esse tipo de tarefa.

Quanto a interação com outras crianças, o aluno Paulo mantinha um contato direto com outras crianças da mesma faixa etária, conseguia interagir e até compartilhar objetos de uso pessoal dele, como lápis de cor. Brincava, interagia, compartilhava e conversava com outras crianças durante as atividades com os jogos pedagógicos na SRM/AEE.

Quanto a participação da família, a mãe era muito presente nas atividades do filho (aluno Paulo) na SRM/AEE. Dificilmente, deixava de trazê-lo ao AEE. Quando soube do diagnóstico do filho procurou auxílio profissional e recursos direcionados. Com base nesse diagnóstico, ela conseguiu apoio para colocá-lo em atividades recreativas, natação, serviços de avaliação junto ao fonoaudiólogo e psicólogo, conforme consta na sua ficha de avaliação multidisciplinar do CMEE.

A mãe é muito presente nas atividades cotidianas, buscando sempre o melhor para o seu filho (aluno Paulo), melhores recursos para que ele possa interagir e não ser excluído de nenhuma atividade escolar. O comprometimento da mãe ajudou muito nos avanços que seu filho adquiriu na SRM, inclusive buscava dialogar com os professores da SRM e da sala regular, com o objetivo de dar continuidade, em casa, nas atividades que eram vivenciadas no ambiente escolar, tanto na SRM, como na sala regular.

Com relação à parceria com a professora da sala comum, tivemos várias conversas. Foi relatado que o aluno no ambiente da sala de aula comum, era muito distraído, porque ele levava para a sala “carrinhos”, pois era uma forma que a mãe estabeleceu de trazê-lo para a escola, pois como ele estudava pela manhã, tinha muita dificuldade de acordar cedo, então essa foi uma saída (chantagem) para que pudesse vir à escola em troca dos carrinhos. Apesar desses relatos, a professora da sala comum afirmou que o aluno conseguia compreender as tarefas que eram direcionadas para ele, desde que a professora estivesse próxima, do contrário ele se distraía facilmente, e não conseguia concluir a tarefa sozinho. O comportamento do aluno Paulo condicionado à sua presença muito próxima, era consequência das condições da sala comum: havia muitas crianças, não tinha o apoio de um mediador, o que dificultou a realização de um trabalho mais individualizado focado no aluno autista, que segundo a professora, foi um ponto negativo. A professora fazia o que estava ao seu alcance, sem medir esforços para atender a todas as crianças da sala de aula regular. Porém, como este aluno já conseguia ficar sentado, calmo, “concentrado” em seu lugar, copiar do quadro, isso facilitava muito o serviço prestado em sala comum, principalmente para a sua concentração. E no final do ano, professora da sala comum relatou que este aluno já conseguia fazer as atividades sem precisar o tempo todo de sua presença. Isso foi considerado, pela professora da sala comum, um extraordinário avanço para o desenvolvimento dessa criança, que inclusive ele conseguiu participar da semana de avaliação interna. Em uma das avaliações em que o referido aluno não conseguiu completar as atividades, a professora da sala regular solicitou que esse aluno se completa a sua avaliação na SRM/AEE, sob as orientações da professora da SRM/AEE, mantendo e respeitando as condições éticas durante a realização da avaliação. Usando as orientações de comando, o aluno com TEA conseguiu completar o processo avaliativo realizado na SRM. Ficou claro para a professora da sala comum, que o sucesso em várias atividades realizadas na sala comum com o aluno Paulo, só foi possível pelo trabalho em parceria realizado na SRM/AEE (Informação verbal).

A professora Luana da Escola E2 falando do aluno Saulo

Nessa seção, transcrevemos o relato que a professora Luana, realizou durante a entrevista, sobre o aluno Saulo, destacando suas características e experiências vivenciadas no contexto escolar durante a pesquisa, sinalizando, como *locus* principal, o ambiente imediato observado – a SRM/AEE. Relatou que:

A mãe relatou que teve muitas dificuldades de matricular e manter o aluno nas escolas por onde passou. Com isso a mãe se tornou muita arredia e desconfiada com os serviços oferecidos nas SRM/AEE.

O aluno Saulo iniciou as atividades na SRM/AEE em março de 2015. Atualmente, tem 11 (onze) anos de idade, é muito tímido, sem iniciativa própria, precisa ser estimulado e orientado o tempo todo para realizar as

atividades, não é agressivo, gosta de cantar, mas raramente conversa com as pessoas. Reconhecia parte das letras e dos números.

Para realizar atividades diárias como tomar água, ir ao banheiro, entre outras necessidades precisava ser estimulado continuamente pela professora. Apesar disso, teve alguns avanços em seu comportamento, embora tenha-se a impressão de que o aluno Saulo permaneça sempre nas mesmas condições.

Algumas atividades orientadas como o alfabeto móvel e a utilização de imagens estimularam-no a organizar as letras e formar palavras, embora ainda apresente muitas dificuldades em reproduzir a palavra que representa a imagem; é necessário estímulo e orientação constante da professora para a conclusão das atividades, visto que no início do ano, o mesmo não conseguia realizar nenhum tipo de atividade com esse contexto.

Hoje, ele reconhece os números até 9 (nove), depois se perde na contagem, na sequência lógica e na escrita dos números. Apesar de todo o esforço frente as atividades realizadas com o aluno, sinto uma certa angústia quanto ao seu desenvolvimento, parece que o aluno não obteve nenhum avanço ao longo do ano letivo, dando a impressão que permanece sempre fazendo a mesma coisa, do mesmo jeito, sem demonstrar reações, como se estivesse esquecendo o que já havia aprendido, sendo necessário repetir várias vezes a mesma atividade.

Contudo, percebe-se que houve pequenos avanços no reconhecimento de letras e números, em algumas atividades diárias e na interação com a professora da SRM/AEE. Isto, demonstra, na concepção tanto da professora, como dos pais, que as atividades realizadas na SRM/AEE, em conjunto com o apoio dos pais, têm revelado esses tímidos avanços no desenvolvimento do aluno.

O aluno pertence a uma família com pais separados. A mãe trabalha por conta própria, vive em função do filho. Ela busca terapia, atividades recreativas, é uma mãe que cuida dele de forma ativa, assídua em trazer seu filho para a SRM/AEE, acompanha de perto todas as atividades em que o filho está envolvido. Durante o dia vai deixar e buscar o filho na escola, leva-o para o fonoaudiólogo, ao psicólogo, possui uma vida comprometida e direcionada para o filho. Ela participa das atividades de natação, de colônia de férias, entre outras atividades com o objetivo de ampliar a interação com outras pessoas, inclusive dando a impressão de sobrecarregá-lo com tantas atividades, deixando-o estafado. Ela é muito assídua, e ele segue o mesmo ritmo, raramente deixa de participar das atividades da SRM/AEE.

Quanto a inserção do aluno Saulo na escola e na SRM/AEE, ele foi muito bem recebido, tanto na sala comum, como na SRM/AEE, o que motivou a mãe a estimular o seu filho a frequentar a SRM/AEE de forma assídua. Esse processo foi construído paulatinamente, conquistando a confiança da criança e da mãe, tendo em vista, que a mãe e a criança já haviam passado por várias situações negativas em outras escolas.

Atualmente, esse acolhimento gerou uma relação de confiança entre a professora, o aluno e a mãe, em função do atendimento que é realizado tanto na sala comum como na SRM/AEE.

O aluno Saulo, segundo relato da mãe, considera a professora com uma pessoa íntima do seu ciclo de amizades, fazendo parte de sua família.

Para contribuir com o serviço realizado na SRM/AEE, a mãe socializava com a professora da SRM/AEE, as orientações feitas por outros profissionais que acompanhavam seu filho. Então, mediante essa relação de confiança e de troca de informações estabelecida entre a mãe e a escola, por meio da SRM/AEE, contribuiu para aumentar gradativamente a autoestima e a confiança do aluno (Informação verbal).