

DOI: 10.33947/1980-6469-v14n2-3705

AUTISMO, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO ATRAVÉS DO AFETO***AUTISM, INTERACTION AND LEARNING: A RELATIONSHIP THROUGH AFFECTION***Mario Marcos Lopes¹, Luciana Maria Campos Fernandez Nascimento²**RESUMO**

Diante do comprometimento da capacidade de interação da criança com Transtorno do Espectro Autista e sua dificuldade para iniciar ou manter uma comunicação efetiva, o presente artigo objetiva abordar a importância da interação social no autismo e o desenvolvimento da autoestima através do lúdico e do estabelecimento de vínculos afetivos, considerando suas implicações na aprendizagem. Para tanto, procede-se à abordagem qualitativa, bibliográfica e de caráter exploratório. Desse modo, observou-se que construir o processo de ensino e aprendizagem para uma autoestima positiva favorece a autoconfiança de crianças autistas, melhorando as relações interpessoais e consequentemente a aprendizagem; o que permite concluir que o lúdico e a afetividade têm papel fundamental no processo de interação e inclusão social de crianças com no Transtorno do Espectro Autista.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Afetividade. Aprendizagem. Interação. Lúdico.

ABSTRACT

Given the impairment of the interaction capacity of children with Autistic Spectrum Disorder and its difficulty to initiate or maintain effective communication, this article aims to address the importance of social interaction in autism and the development of self-esteem through playfulness and bonding, considering their implications for learning. To this end, we proceed to the qualitative, bibliographical and exploratory approach. Thus, it can be concluded that playfulness and affection play a fundamental role in the process of interaction and social inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder.

KEYWORDS: Autism. Affectivity. Learning. Interaction. Ludic.

1 Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade de Araraquara (2011). Especialista em: Tecnologias e Educação a Distância (2016) pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (2016), Gestão Estratégica de Pessoas (2015), Gestão Escolar (2013) e Didática e Tendências Pedagógicas (2011) pela Faculdade de Educação São Luís e Aperfeiçoamento em Educação Ambiental pela Universidade Federal de São João Del Rei - MG (2010). Graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2008) e Pedagogia (2016) pela Fatece. Atuou como Tutor e Orientador no Curso de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em espaços educadores sustentáveis oferecido pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). É professor-tutor e orientador de TCC dos Cursos de Especialização da Faculdade de Educação São Luís, além de ministrar aulas nas disciplinas de Gestão Ambiental e Metodologia do Ensino de Ciências. É docente nas disciplinas de: Tecnologia Educacional na Gestão do Conhecimento: Educação Continuada e Evolução Profissional; Metodologia da Pesquisa Científica; Planejamento, avaliação e metodologias em educação ambiental e orienta trabalhos de conclusão de curso de Especialização na área da Educação pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Atua como Professor Coordenador (Secretaria de Estado da Educação).

2 Especialista em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Barão de Mauá.

INTRODUÇÃO

O grande desafio para criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está na interação social que, segundo Schmidt (2014) decorre de uma das áreas do funcionamento cerebral comprometida (lobo frontal e atenção compartilhada): ausência ou dificuldade para iniciar ou manter interação. “Não há gatilho interno para estabelecer interesse e continuidade em temáticas interativas externas” com dificuldade de entendimento e obtenção de prazer pelo que vem do outro (SCHMIDT, 2014, p.32).

A interação social da criança que está com TEA será tratada neste artigo no que se refere à comunicação através da construção da autoestima a partir da criação de vínculos afetivos e suas influências na aprendizagem. Por isso, ao considerar a relação de interdependência da interação social com a comunicação, a criança com TEA também poderá ter limitação da comunicação não verbal “como contato visual, expressões faciais, gestos, linguagens e comportamento de companheirismo empobrecido com aparente desinteresse intrínseco pelos outros” (SCHMIDT, 2014, p.33).

Diante do exposto, faz-se necessário estudar a área da interação social e questões de afetividade da criança com TEA, considerando tamanha importância desses elementos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesta perspectiva, objetiva-se neste trabalho refletir sobre a importância da promoção da interação social e da afetividade para o estabelecimento da comunicação da criança autista em idade escolar compreendida entre os cinco e os seis anos, a segunda infância; por ser o período em que se inicia o processo de interação e comunicação tendo a linguagem papel fundamental com o uso comum de um sistema de símbolos.

No presente artigo, a pesquisa deu-se a partir de abordagem qualitativa sendo bibliográfica e de caráter exploratório no sentido de compreender a importância da interação e do estabelecimento de vínculos afetivos para promoção da aprendizagem da criança autista.

PRESSUPOSTOS PARA COMPREENDER O AUTISMO E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA NUMA PERSPECTIVA SÓCIO AFETIVA

O Autismo no Brasil: fundamentos legais

Em meados dos anos oitenta com a revolução tecnológica, o surgimento das teorias construtivistas³ e as primeiras ações para a garantia de uma educação inclusiva de qualidade; a educação passou a ser redimensionada para uma formação global do educando, uma vez que não era considerado mais como não possuidor de conhecimentos. Começou a ser reconhecida a existência e a importância dos conhecimentos prévios de cada ser no processo de ensino e aprendizagem. O aprendiz, agora, detentor de hipóteses elaboradas a respeito de conteúdos trabalhados e a aprendizagem concebida a partir da relação do sujeito com o meio, ou seja, o início da aprendizagem sendo o próprio sujeito e não o conteúdo; desenvolvida através da interação do sujeito com o mundo (PIAGET, 1980).

Em consonância, mudanças importantes ocorriam no mundo no que se referia à Educação Inclusiva, onde a pessoa com deficiência passou a ser vista também como alguém capaz de aprender e interagir no meio em que vive. Tais mudanças oriundas de princípios legais implementados em diferentes períodos, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e da Declaração de Salamanca (1994) de caráter político, social e cultural com prioridade e incentivo às políticas públicas em prol da garantia ao acesso à escola e a uma educação de qualidade a todos. A pessoa com deficiência já não era vista como aberração, “precisando” ser “exterminada” como se acreditava na Roma antiga até o advento do Cristianismo.

Neste âmbito, o Brasil com a Constituição Federal (CF) de 1988 tornou-se um marco para Educação Inclusiva por torná-la dever do Estado e por reconhecer a pessoa com deficiência titular de direito. Com respaldo legal, a modalidade Educação Especial pôde ser exigida assim como oferecida:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...] (BRASIL, Constituição Federal, Art. 208, III, 1988).

3 Teorias Construtivistas advém do Construtivismo: teoria criada por Jean Piaget de base epistemológica sobre o desenvolvimento do conhecimento humano.

De acordo o Parecer CNE/CEB 17/2001 a Modalidade Educação Especial refere-se aos sujeitos da Educação Especial:

[...] como sendo aqueles com necessidades educacionais especiais, e esse termo engloba os educandos que, durante o processo educacional, demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares [...]; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos [...] e altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos.

Dentre as dificuldades de comunicação/interação social encontra-se o TEA. Nele, a pessoa também pode apresentar dificuldades comportamentais e disfunções sensoriais e/ou orgânicas.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Autista e em seu Art. 1º, § 1º e § 2º:

§ 1º Para os efeitos desta lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I e II:

I-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;

II-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.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Dessa forma, para que a educação em prol do autista seja inclusiva e de qualidade, em essência, faz-se necessário repensar a organização escolar, o sistema político educacional como um todo; da gestão até a formação dos professores, perpassando pelo ambiente físico e estrutural das instituições de ensino de forma que haja atendimento educacional especializado e diferenciado para também toda e qualquer pessoa com deficiência.

O estudante com deficiência pertencer ao processo de ensino e aprendizagem é um direito que lhe cabe, assim como é um dever do sistema educacional ofertar um Currículo diversificado em prol da superação das dificuldades e da promoção da integração de toda comunidade escolar (SANTOS, 2005).

Não é a criança que deve se adaptar a escola, mas a escola é quem deve se transformar para recebê-la. A sociedade é quem deve se transformar para receber e garantir os direitos da pessoa com deficiência.

Interação e aprendizagem

No processo de construção do conhecimento o aspecto da interação social é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, pois na relação com o outro, o sujeito se descobre e descobre o mundo ao redor, se incluindo nele através da capacidade de comunicação que favorece a interação onde as trocas de experiências entre os indivíduos acontecem a partir do uso da linguagem, ocasionando a transformação de si mesmo e do mundo no âmbito cognitivo, social e afetivo (VYGOTSKY, 1989).

Para Passerino (2005) ao citar Vygotsky (1998), no processo de transformação do ser humano as relações estabelecidas entre os indivíduos:

São relações dialéticas, pois o meio afeta o indivíduo provocando mudanças que são refletidas novamente no meio, num processo que não é apenas de estímulo-resposta, mas assemelha-se a um espiral ascendente, na qual tanto o sujeito como o meio são interdependentes. Dentro dessa perspectiva, a interação é vista como processo social no qual os sujeitos constroem seus conhecimentos e se constituem como indivíduos

numa inter-relação constante entre fatores internos e externos (PASSERINO 2005, p.14).

No Transtorno do Espectro Autista (TEA) a construção do conhecimento ocorre de forma diferenciada em decorrência da dificuldade na capacidade de comunicação, interação social e comportamento, variando para cada criança (SANDBERG; SPRITZ, 2017).

O tipo de dificuldade enfrentado por qualquer criança nessas três áreas pode variar imensamente, por isso o uso do termo “espectro”. Uma criança com autismo pode ser verbal ou não verbal, agressiva ou retraída, excessiva ou [...] sensível a estímulos, um gourmet dedicado ou alguém muito seletivo em relação à alimentação, uma criança que fica acordada a noite inteira ou é capaz de dormir enquanto o mundo explode à sua volta. Não existe uma característica comum compartilhada por todas as crianças autistas. A constelação completa dos sintomas é que leva a um diagnóstico de TEA. (SANDBERG; SPRITZ, 2017, p.18).

Ainda conforme Schwartzman (2011, p. 37 apud ALBUQUERQUE; ANDRADE, 2015, p.17),

Autismo é um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definidas de acordo com os critérios eminentemente clínicos, o qual afeta a inter-relação constante entre fatores internos e externos.

Partindo desse pressuposto e segundo Passerino (2005, p.14), “o uso de instrumentos mediadores visuais tornou-se eficiente no trabalho com sujeitos com autismo, evidenciando um forte relacionamento entre o processo de interação social”.

Apesar do déficit na interação social, no comportamento e na comunicação é possível intervir no TEA desenvolvendo esses aspectos. Para Kwee, Sampaio e Atherino (2009, p.217) “a criança com Autismo é capaz de fazer uso da comunicação, desde a utilização de padrões articulatórios adequados, através do treino da fala (quando ela existe) até o uso da linguagem funcional da abordagem pragmática”. Por

isso intervenções pedagógicas de caráter interdisciplinar com recursos utilizados são importantes e imprescindíveis, considerando também a participação de diferentes profissionais e equipe multidisciplinar (Psicólogo, Psiquiatra, Terapeuta Ocupacional, entre outros) em parceria com educadores, familiares, amigos, entre outros; “os parceiros sociais” (KWE; SAMPAIO; ATHERINO, 2009).

Com base nos pressupostos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), os recursos utilizados podem ser “gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, voz digitalizada ou sintetizada e outros meios para efetuar a comunicação face a face” (NUNES; SANTOS, 2015, p.60).

Ainda para Nunes e Santos (2015, p.60) outra forma de intervir em prol de promover a comunicação/ interação no TEA é por meio do Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras ou PECS⁴ “é um protocolo de ensino desenvolvido em seis fases que capacita o indivíduo com distúrbios de comunicação a se expressar por meio de um sistema pictográfico”.

No âmbito das intervenções pedagógicas no TEA também se encontra o uso da Tecnologia Assistiva (TA) que de acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) (BRASIL, 2009, p.9):

[...] é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Das Tecnologias Assistivas, os recursos de acessibilidade do Sistema Operacional *Windows* (configurar o teclado para que a criança ao pressionar uma tecla por muito tempo não faça a letra aparecer repetidamente, ou seja, configurar as teclas de aderência, por exemplo) e o uso do Livox⁵ são alguns exemplos de como utilizar a tecnologia e os sistemas de infor-

4 Do inglês, *Picture Exchange Communication System*. Sistema desenvolvido por Bondy e Frost (1994)

5 Primeiro programa de comunicação alternativa em Português criado e idealizado por Carlos Pereira para Tablets Android Software.

mação a fim de assegurar o acesso da igualdade de oportunidade da pessoa com deficiência em relação aos demais membros da sociedade, contribuindo para inclusão social. O Livro torna-se bastante relevante para interação da criança no TEA por promover a comunicação alternativa ao integrar imagem, voz e texto (PEREIRA, 2018).

Ainda como meio de intervenção no TEA, Fernandes e Amato (2013) abordam a ABA (Análise de Comportamento Aplicada) fundamentada na análise de comportamento aplicada para com questões terapêuticas e educacionais na criança com TEA, uma vez que a comunicação dessa criança se dá através de comportamento. Para os respectivos autores:

[...] Propostas de intervenção baseadas no modelo [...] ABA têm sido frequentemente mencionadas como o único modelo com resultados cientificamente comprovados. Programas baseados na ABA exigem a verificação detalhada dos fatores ambientais e de sua interferência nos comportamentos da criança com TEA, buscando a identificação dos determinantes do comportamento e dos fatores que provavelmente resultarão na sua repetição. Essas informações são essenciais para o delineamento e acompanhamento dos processos de intervenção. Os programas frequentemente incluem as habilidades verbais e de comunicação em níveis de intensidade da intervenção semelhantes às habilidades cognitivas e acadêmicas e às dificuldades de comportamento. Além disso, a utilização estrita dos princípios da ABA e a formação específica e consistente dos terapeutas também são consideradas elementos essenciais para o sucesso da proposta. A participação dos pais, proporcionando uma estimulação mais intensiva no ambiente doméstico, frequentemente é mencionada como um dos pontos a favor da utilização das abordagens mencionada como um dos pontos a favor da utilização das abordagens de ABA. (FERNANDES; AMATO, 2013, p. 290).

A promoção do desenvolvimento da interação e da aprendizagem no TEA possibilita uma educação inclusiva de qualidade, de acessibilidade e de ludicidade

com capacidade de envolver o educando em sua plenitude de interesse e manuseio, contribuindo para uma construção do conhecimento de forma exitosa.

TEA E AFETIVIDADE

Professor e aluno: uma relação de afeto

A realização de qualquer atividade do pensar no processo ensino e aprendizagem enquanto construção do conhecimento da criança no TEA interessa a todo aquele que se dedica à educação, na medida em que possibilita uma análise das teorias relacionadas com as ações de aprender e ensinar, não apenas no sentido da prática didática - pedagógica, mas no substrato epistemológico que delas se origina para a formação do sujeito aprendiz.

Para Coll, Palácios e Marchesi (1995, p.258) “entre as pessoas com as quais as crianças vão consolidando novas relações [...] os professores adquirem um papel destacado sendo acrescentados como claras fontes na autoestima infantil”.

Sendo assim, ensinar torna-se tarefa ausente de simplicidade por não se constituir apenas numa reprodução de ideologias, mas numa construção do tecido social que possibilite aos educandos protagonizar sua própria história, através de uma educação transformadora que culmine em práticas democráticas e afetivas (FREIRE, 2000).

Democráticas, pela legitimação de uma práxis não individualista e reflexiva, na qual o professor auxilia, por intervenção, na origem e no desenvolvimento das ideias dos alunos. E, afetivas, pelo docente ser capaz de dar afeto, de transmitir emoção, de vibrar com as conquistas e ter paciência para saber esperar as respostas mais lentas dos discentes e, acima de tudo, amá-los conhecendo-os, pois segundo Chalita (2001, p.165) “ninguém ama o que não conhece”.

Conhecer o aprendiz não é só dizer que ele não aprende. Mais do que isso é identificar a sua capacidade de construção, procurando saber o porquê da aprendizagem não está acontecendo. Dessa maneira, é necessário refletir sobre a possibilidade de mudar a forma de ministrar as aulas (uma vez que ela não esteja envolvendo a classe) e conseqüentemente de se relacionar com o sujeito aprendente, entendendo que

ele “traz uma carga de coisas boas e ruins da própria família: são bloqueios, medos, ansiedades e outros traumas que atrapalham o processo de aprendizagem porque geram insegurança” (CHALITA, 2001, p. 139).

Amar, de acordo com Freire (2000) não significa omitir fatos e aceitá-los como estão ou são (desamor). Amar significa ver, ouvir, analisar, pensar e tentar solucionar problemas de forma justa e conjunta.

Educação e amor estão interligados e viabilizam mudança e evolução na construção do conhecimento quando o professor se envolve com o aluno porque “o conhecimento só produz mudança na medida em que também é conhecimento afetivo” (SALTINI, 1999, p.14).

Assim sendo, o estabelecimento de vínculo afetivo na relação professor e estudante (com ou sem deficiência) propicia ao aprendiz segurança para explorar o meio ampliando gradativamente suas conquistas cognitivas.

Com a criança com TEA não é diferente, pois segundo Albuquerque e Andrade (2015, p.21):

A pessoa no transtorno pode ter disfunções sensoriais que podem provocar resistências ao toque. Cuidado! Não confundir “eu não quero” com “eu não consigo receber carinho” [...]. A pessoa com TEA pode ter dificuldade de entender como são as pessoas neurotípicas⁶, porém se estiverem em um local agradável e com pessoas empáticas, podem demonstrar sua afetividade. Entendemos que afetividade não é ficar beijando e abraçando, mas respeitar o outro.

De acordo com Lira, Pantoja e Roazzi (2003, p.6), ao longo do desenvolvimento,

Os comportamentos de apego (choro do bebê quando a mãe o deixa sozinho no quarto, como também pelos sorrisos, agitação dos braços e vocalizações de prazer, expressos pelo bebê quando a mãe retorna para o cômodo) irão proporcionar o estabelecimento de relações de apego, inicialmente entre a mãe e o seu bebê e, posteriormente entre criança-adulto, adulto-criança e adulto-adulto.

É nesta relação de apego (adulto-criança) que

6 Transtorno neurodesenvolvimental.

o professor pode construir o conhecimento em sala de aula pelo desenvolvimento das “habilidades cognitiva, social e emocional”⁷ do aluno.

Quanto à habilidade cognitiva, entende-se como a capacidade do aluno se apropriar do conhecimento, trabalhando-o de maneira eficiente e significativa (CHALITA, 2001).

Para o discente desenvolver esta habilidade, é importante o professor despertá-lo da necessidade de aprender a aprender: interagir com o conhecimento sendo protagonista no processo ensino e aprendizagem.

Desta forma, uma prática educativa que enfatize a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade, atrelada a seleção de conteúdos significativos para cada nível escolar e considerando práticas pedagógicas de inclusão, o estudante com TEA pode desenvolver positivamente (de acordo com as potencialidades e o ritmo de cada um) seu raciocínio lógico, apropriando-se dos conteúdos trabalhados (BRASIL, 2006).

A habilidade social está atrelada ao convívio numa sociedade plural onde o principal desafio não é fazer o aluno com TEA adequar-se aos padrões, às regras e às condutas impostas pelo meio, mas é fazer o meio estar preparado para o convívio com a pessoa com TEA, respeitando-a e assegurando-a quanto aos seus direitos e deveres (BRASIL, 2015).

A compreensão de que cada sujeito tem sua história, suas potencialidades e dificuldades, demonstra que a experiência de cada um frente às situações adversas será vivenciada de maneira singular. Da mesma forma isso acontece, por exemplo, em relação à vivência de diferentes pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). [...] é imprescindível também empreender esforços para desconstruir concepções presentes no imaginário social que marginalizam e estigmatizam pessoas com TEA. (BRASIL, 2015, p.09-10).

Só o homem é capaz de estabelecer o processo de humanização, porque ele não é apenas formado por uma herança genética, mas também é construído da relação com o outro. As pessoas devem ser tratadas como tal (dando e recebendo afeto entre si), não como

7 Expressão utilizada por CHALITA.

coisas, das quais se detém poder sobre elas, sobretudo, conforme Savater (2000, p.97) é preciso deixar de lado “a imbecilidade e o egoísmo inconsequente”. O importante é tentar, acima de tudo, se colocar no lugar do outro, sentir, dar prazer e agir politicamente.

Caso contrário, o homem torna-se uma pessoa “manca do pensamento, fracote e manquitola seu espírito, mesmo que o corpo seja capaz de magníficas cambalhotas”, ou seja, uma pessoa fraca de pensamento e ausente de criticidade, incapaz de descobrir o significado da própria existência, assim como de explicar a pertença do eu e de nós não representa uma conduta consciente, pois com ela, o indivíduo sabe que age por vontade própria ao contrário da “conduta imbecil” (SAVATER, 2000, p.97).

Outro fator mencionado por Savater (2000) refere-se ao egoísmo consequente (pensamento semelhante à Chalita (2001) ao defender a teimosia como virtude). Só as pessoas egoístas consequentes (aquelas que pensam em si, preocupando-se com o próximo e evitando fazer-lhe qualquer tipo de mal) são livres para empregar a tão falada e sonhada liberdade (capacidade de decidir consciente da responsabilidade da decisão) de maneira corajosa frente às responsabilidades da vida.

Viver no mundo é viver em contato com outras pessoas, por isso deve-se aprender a respeitar o interesse do outro ou diminuir o interesse próprio.

No que se refere à habilidade emocional, entende-se pelo trabalho da emoção. “É primeiramente formar crianças capazes de ler e sentir os objetos e as palavras ditas e pensadas para depois entenderem as palavras escritas” (SALTINE, 1999, p. 15). É trabalhar com a capacidade dos educandos de confiarem em si mesmos (autoestima positiva) e consequentemente no outro, sentindo-se livres, autônomos e tranquilos para expressar ideias, formulando-as e reformulando-as. É utilizar o diálogo segundo a maiêutica de Sócrates (469 – 399 a.c.), como instrumento libertador do pensamento. É sentir e conhecer a si mesmo e ao outro, permitindo envolver-se, emocionar-se e lidar com as frustrações de maneira que a emoção não seja castrada e esteja em equilíbrio com a razão, ausentando-se de impulsividade (SALTINE, 1999).

Sendo assim, um trabalho satisfatório da emoção do aluno está notadamente ligado à relação que um professor bem estruturado emocionalmente (desi-

nibido para demonstrar sentimentos e tranquilo para resolver situações desconcertantes e dar limites) estabelece com ele, pois conforme Chalita (2001, p.246):

[...] em todos os níveis do processo de formação, o aprendiz precisa trabalhar sua dimensão ou habilidade afetiva. Para isso é preciso que o condutor do processo, o professor, comece a trabalhar e a desenvolver primeiro sua habilidade- já se falou, ninguém dá o que não tem.

Afetividade e aprendizado caminham juntos. O papel da emoção é de suma importância para o desenvolvimento da memória e concomitantemente da aprendizagem (CHALITA, 2001).

Gentile (2003, p.44) assinala durante entrevista à revista Nova Escola que:

Os sentimentos regulam e estimulam a formação de memórias. São eles que provocam a produção e a interação de hormônios, fazendo com que os estímulos nervosos circulem mais nos neurônios. Graças a esse fenômeno cerebral é mais fácil para uma criança lembrar-se do processo de fotossíntese, se ligar esse conteúdo de Ciências a uma planta que tem em casa ou árvore em que costuma subir quando está em férias na casa da vovó.

Nesta perspectiva, a aprendizagem e o diálogo entre o professor e o aluno só acontecem de fato quando for executada uma ação educativa que privilegie conteúdos significativos, transmitidos a partir de funcionalidade e de afetividade, intencionando despertar o desejo de aprender e aguçar o estreitamento de laços afetivos (CURY, 2003).

AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM NO TEA

Autoestima e o processo ensino e aprendizagem

Em diferentes ações de cunho educativo o fator emocional atrelado ao cognitivo e vice-versa, proporciona ranços ou avanços para os alunos com TEA na grande aventura de conquistar uma visão de mundo através de sua própria autonomia e forma de agir (SANDBERG; SPRITZ, 2017).

Para tanto, torna-se importante começar a investir no desenvolvimento da autoestima dos alunos compreendidos nos anos pré-escolares⁸ (atualmente referem-se à modalidade da Educação Infantil) e escolares (atualmente referem-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental), pois a autoestima é:

[...] o desempenho escolar anda de mãos dadas, alimentando-se mutuamente [...]. Se a criança ao entrar na escola, já carrega consigo uma boa autoconfiança, acreditando-se capaz de se sair bem diante das dificuldades, aquele espaço não chegará a lhe causar temor. (MOY-SÉS, 2003, p. 39).

No que se refere à Educação Infantil (dos 3 aos 5 anos), as crianças iniciam a aquisição de conscientização sobre as suas capacidades de tomar iniciativas, não fazer algo que lhes é pedido, opor-se às exigências, gradativamente externar suas ideias com mais facilidade quanto ao princípio, meio e fim delas, e se autodescrever através de atributos externos e físicos. É nesse período, segundo Bassedas et al. (1996, p.45), que as experiências vivenciadas pelas crianças:

Em todos os contextos [...] fazem com que elas interiorizem uma imagem e um conhecimento de si mesmas [...] e ao mesmo tempo, adquiram uma valorização do próprio conceito que é transmitido por pessoas significativas em sua relação diária.

No tocante aos anos iniciais do Ensino Fundamental (dos 6 aos 12 anos) de acordo com a teoria da personalidade de base Psicanalítica, o conhecimento de si mesmo vai se transformando e acrescentando em relação a tudo o que está inserido no âmbito psicológico e social. Nesse momento, as crianças se autodescrevem não mais a partir de atributos externos e físicos como na fase anterior, mas através de termos internos e psicológicos (FREUD, 1980).

Conforme Coll, Palácios e Marchesi (1995, p.245):

Assim como ocorre com os aspectos psíquicos,

a criança vai descobrindo e elaborando a dimensão social de seu eu. Com mais frequência do que antes, as crianças dessas idades descrevem a si mesmas como membros de determinados grupos sociais ou familiares, mas, além disso, as relações sociais não mais se limitam a simples conexões entre pessoas, mas conforme se vai aproximando a adolescência, a criança começa a conceptualizar seu eu em termos de sentimentos interpessoais e da qualidade desses sentimentos. Assim, por exemplo, enquanto um pré-escolar pode se descrever como companheiro e amigo de outro, pelo simples fato de ocupar uma classe próxima, na escola, quando uma criança mais velha se define como amiga de outra, fá-lo entendendo que existe algo que a une a essa outra (compartilham seus brinquedos, aprendem e descobrem coisas juntas [...]).

Desde a primeira descrição do autismo realizada por Kanner (1943), o documento do Ministério de Saúde do Brasil (Linha de Cuidado para Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista) apontou que em estudos recentes

As dificuldades de comunicação e interação nos dois primeiros anos de vida vêm sendo minuciosamente estudadas por pesquisadores de diversas áreas. Alguns desses sinais já formam parte, não apenas das pesquisas epidemiológicas e dos estudos longitudinais, como também de avaliações qualitativas e acompanham a clínica de atendimento ao bebê. Muitos estudos mostraram uma evolução positiva das crianças com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) quando uma intervenção precoce foi realizada e isso não pode mais ser negado (BRASIL, 2015, p. 47).

Nessa perspectiva quanto mais cedo for diagnosticado o transtorno maiores são as chances de eficácia das intervenções pedagógicas, fonoaudiológicas, psicológicas, dentre outras; uma vez que as características do autismo podem se apresentar de forma diversificada dependendo do desenvolvimento cognitivo e de como o processo de interação e de autoestima seja trabalhado na criança com TEA (BRASIL, 2015).

8 Expressões utilizadas por Coll (1995).

Conforme Werner (2018), as crianças com TEA permanecem com a essência de criança que independente do transtorno precisam de limites. Elas muitas vezes, pelo próprio transtorno, podem se comportar de forma inadequada. Mas como este limite pode ser dado de maneira que não fira sua autoestima? Para autora, uma das formas é modificar a maneira como falar com a criança, dando uma ordem contrária, evitando o “não” em demasia. No lugar de dizer não sente no chão, por exemplo, é possível chamar a criança até você e mostrá-la um local mais apropriado para que ela sente, se este for seu objetivo.

A partir do desenvolvimento psíquico e social, o autoconceito das crianças diferencia-se e articula-se por passar a ser mais elaborado nos próprios valores do que nas opiniões dos outros e perpetuando-se em outras fases do desenvolvimento vital (no TEA dependerá das abordagens de intervenção dadas considerando a singularidade de cada caso). Sendo assim, a procura de brechas para possibilidade da interação e do desenvolvimento da autonomia e consequentemente da autoestima da criança com TEA foi abordado também no documento do Ministério de Saúde (Linha de Cuidado para Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista) ao citar o tratamento clínico de base psicanalítica como meio de intervenção no TEA:

O objetivo geral no trabalho com pessoas com TEA é o de minimizar suas dificuldades e/ou angústias, ampliar suas capacidades de aprendizagem, permitir que eles localizem suas fragilidades nas trocas emocionais e afetivas que os fazem se isolar possibilitando uma saída própria nas suas relações com os que o cercam; acolher a família e incluí-la como parceira do trabalho, sem exigir dela o papel de terapeuta, é também condição para o bom andamento do tratamento, além da troca interdisciplinar com outros profissionais. Tratando o mal-estar do sujeito com os outros, sendo parceiro de suas “soluções próprias” (capacidade de criar a partir da dificuldade) considera a partir do sintoma, o tripé: dificuldade de interação, problemas de comunicação e interesses restritos e repetitivos. Apesar de muitas vezes a pessoa com TEA não falar (não compartilha discurso) é considerada

um sujeito no campo da linguagem com possibilidades de inserção e laço social. Os efeitos visados desse tratamento são abertura do fechamento autístico a partir da construção de relação de confiança (transferência), favorecendo a socialização, a facilitação da vida cotidiana e o acesso a aprendizagem [...], para que possam se expressar de forma compartilhada seus sentimentos e vivências de uma maneira efetiva e singular [...]. (BRASIL, 2015, p. 80).

Ainda o referido documento faz menção a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como caminho para o desenvolvimento da autonomia, autoestima, habilidades sociais e motoras na criança com TEA:

Intervenções analítico comportamentais podem ajudar, por exemplo, uma pessoa com um transtorno do espectro do autismo a se comunicar melhor, a produzir consequências de modos mais efetivos e refinados nas relações sociais que mantém, de modo que se sentirá mais autônomo para fazer escolhas em sua vida, seja para realizar trabalhos artísticos, engajar-se em atividades de lazer, estudo, buscar oportunidades no mercado de trabalho ou fazer qualquer outra coisa que venha a escolher. O profissional deve trabalhar para que a pessoa com TEA venha a se tornar capaz de escolher por si própria, com vistas a ampliar seu repertório comunicativo, buscando torná-la mais apta a produzir em sua história contextos que contribuirão para sua autonomia. (BRASIL, 2015, p. 82).

A partir daí, torna-se fundamental a atuação do professor, que ao refletir sobre o seu papel e o papel da escola, exerce determinadas influências na construção do pensamento do aprendiz.

Nesse sentido, tem-se o empirismo, o racionalismo crítico e o materialismo dialético: correntes filosóficas que emergiram a partir do século XVIII e serviram de base teórica para a formação das tendências pedagógicas com suas respectivas concepções de ensino e aprendizagem (CHAUI, 1997).

Para o empirismo, as ideias precedem da percepção sensorial do indivíduo. Nada vem ao nosso

pensamento de forma casual. No racionalismo, a razão humana (o sujeito) se ocupando com os princípios lógicos (o objeto) pode atingir o conhecimento verdadeiro (CHAUI, 1997).

Sobretudo, estas duas concepções constituem em essência a pedagogia tradicional. Nela a atitude intelectual é extremamente valorizada em detrimento de outras formas de atividade humana, havendo a supervalorização do saber, sendo o mestre o pivô do ato pedagógico, detentor único do saber e um agente avaliador autoritário e rotulador (LUCKESI, 1994).

Esta centralização do ato pedagógico reflete na potencialidade cognitiva do aprendiz, o qual se fechará para novas descobertas do mundo erudito por se conceber como alguém que não consegue fazer as coisas, não consegue aprender, não consegue ter forças para vencer situações-problemas do dia-a-dia, particularmente do cotidiano escolar, contribuindo para o fracasso escolar (MIRANDA, 2003).

Para o realismo crítico, representado por Kant (1724-1824), tanto os sentidos (o objeto) como a razão humana (o sujeito) tem participação precisa na origem de novos conhecimentos (CHAUI, 1997).

Em decorrência deste pressuposto filosófico, o epistemólogo Piaget (1980) foi além e entendeu que a passagem de um conhecimento para o outro acontece pelo contato direto do sujeito com o objeto do mundo empírico.

Nesse sentido, Piaget (1980) construiu uma teoria do conhecimento, uma epistemologia de base psicogenética que se transformou em referência para as teses construtivistas e conseqüentemente para as práticas escolares: o conhecimento se forma e evolui através de um processo de construção e reconstrução.

No que se refere ao materialismo dialético, o conhecimento humano evolui da experiência lógica racional. Dessa maneira, ele será atingido depois de várias tentativas do processo que conduz do objeto (a matéria) para o sujeito (a consciência) e do sujeito para o objeto (ARANHA, 1996).

Os principais representantes do materialismo dialético, Karl Marx (1818 – 1883) e Engels (1820 – 1895). A partir deles, Vygotsky (1896-1934) criou teorias referentes ao processo de construção do conhecimento e da aprendizagem (ARANHA, 1996).

Para Vygotsky (1989) o saber é formado a partir do processo de intervenção, no qual a relação do homem com o mundo não é direta, mas uma relação mediada e constituída a partir das relações sócio históricas.

O caráter dinâmico e enfatizador das potencialidades do aluno e do professor relacionados de maneira concomitante formou a base teórica da pedagogia nova. Nela as perguntas e as indagações trazidas pelos alunos são o ponto de partida para ampliação e a apropriação do saber, não se reduzindo a memorizações sem significado, mas sim tendo como relevância à exploração do meio (COSTA, 2002).

Enfatizar as potencialidades do educando com TEA é também desenvolver nele a capacidade de confiar e gostar de si mesmo. É acima de tudo elevar a sua autoestima. É compreender o erro como tentativa para solucionar problemas propostos. O erro como oportunidade para o recomeço.

O lúdico no processo de interação no TEA

A literatura especializada mostra que é através da atividade lúdica que a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, interage com o outro e consigo no trato das emoções e faz estimativa compatível com o seu crescimento físico e desenvolvimento, ampliando sua capacidade cognitiva.

De acordo com Piaget (1980), o jogo é imprescindível na vida da criança por possibilitar assimilação e transformação da realidade. Inicialmente, a criança joga repetindo uma determinada situação (imitação). Por volta dos 2 aos 6 anos, ela joga sem, exclusivamente, relembrar o acontecido, conseguindo executar representações próprias ou que sejam referências às situações do dia-dia (simbólico). Em torno dos 7 anos, a criança começa a criar seus jogos, implantado regras e transmitindo-as entre si.

Oliveira (1999) ao citar Vygotsky diz que o papel do brinquedo é entendido como brincadeira de faz-de-conta, na qual:

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal

na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado (OLIVEIRA, 1999, p. 67-68).

É nesta zona de desenvolvimento que o lúdico atua com forte influência no desenvolvimento da criança, permitindo que ela aprenda a agir num âmbito cognitivo, considerando as motivações e tendências internas.

Durante a atividade lúdica, a intervenção do professor no processo de construção do conhecimento ao desestabilizar hipóteses, criar espaços, disponibilizar materiais, participar de brincadeiras, desenvolver a percepção da autovalorização e de suas possibilidades, entre outros; favorece o enriquecimento das relações sociais desde que seja criado um clima permissivo às crianças expressarem o que sentem quanto ao autoconceito e a autoestima (MOISÉS, 2003).

Para Albuquerque e Andrade (2015, p.26):

Na criança com o transtorno (TEA), o brincar ocorre de forma atípica, porque ela tem a tendência de brincar de forma diferente com o brinquedo. Ela geralmente foca nas partes dele e não na finalidade, ou seja, no uso social que o brinquedo apresenta. A roda do carro, muitas vezes, pode chamar mais atenção do que o carro em si. A criança fica absorvida por partes específicas do brinquedo: a boca, os olhos da boneca, partes da roupa.

Em nossas experiências, a criança no TEA precisa ser estimulada a brincar e, só então, descobrirá a função do brinquedo, a criança no espectro pode observar através da visão periférica e nos imitar. Deixamos claro que não devemos tolher a brincadeira das crianças.

A pessoa que brinca com a criança autista deverá fazer o papel de mediador da relação da criança com o brinquedo. Em nossa prática lúdica, buscamos adotar uma postura de não julgarmos a forma atípica do brincar da criança com TEA. Seguimos o interesse dela, pois acreditamos que essa é a chave para interação; no lugar de julgarmos, aceitamos e brincamos a sua maneira. Quantas vezes a criança está brin-

cando do seu jeito, (por exemplo, girando a roda do carrinho) e quando intervimos para demonstrar a forma convencional, ela simplesmente nos vira as costas e continua a brincar da sua maneira singular?

Nesse sentido, o brincar como intervenção lúdica favorece o desenvolvimento do processo de interação da criança com TEA por possibilitar a construção de vínculos afetivos pela descoberta de si mesmo e do outro. Para Albuquerque e Andrade (2015, p.27):

O brincar é fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem, pois conduz o pensamento abstrato, que pode estar alterado nas crianças com TEA.

A partir da intervenção do brincar, as crianças com TEA são beneficiadas em diversas áreas, tais como: processamento vestibular (equilíbrio), proprioceptivo, visual, auditivo, tátil, olfativo e gustativo; na interação social, comunicação verbal e não verbal, conhecimento pedagógico, cognitivo, atenção e concentração, coordenação viso-motora, coordenação motora ampla, preensão manual, criatividade, entre outros.

A linha mestra da intervenção através do brincar é a descoberta do outro e o prazer de estar com ele. A criança com TEA, ao vivenciar situações lúdicas que possibilitem essa interação, poderá vir a construir o processo de empatia e conhecimento.

O lúdico no processo de interação favorece a criança com TEA na construção positiva da autoestima, autonomia e autoconfiança e, a promoção de autodescobertas emocionais em prol da relação harmoniosa entre os aspectos de afetividade e cognição com a aceitação do outro e do respeito próprio. Através do lúdico, possíveis barreiras referentes ao processo de interação entre os brincantes no TEA são minimizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou abordar o desenvolvimento da interação social da criança com TEA e suas relações de afetividade e autoestima.

Durante o estudo foi possível constatar que é possível traçar estratégias para o desenvolvimento da interação social da criança com TEA, apesar da interação ser um dos aspectos mais afetados neste tipo de transtorno. Para tanto, Albuquerque e Andrade (2015) apontaram claramente essa possibilidade ao defenderem a intervenção através do lúdico pelo ato de brincar como estratégia que viabiliza a interação e o estreitamento de laços afetivos, apesar do brincar de uma criança com TEA ser um “pouco atípico”. Ainda, conforme o Ministério da Saúde, quanto mais cedo houver a intervenção junto à criança com TEA maior será seu avanço.

Nesse sentido, educar para a interação da criança no TEA é não desconsiderar que no espectro autista há limitações nos aspectos relacionados à comunicação e ao comportamento; mas conforme Fernandes e Amato (2013) é considerar também que não há somente um único motivo para o TEA e por isso a partir da análise comportamental torna-se possível o estabelecimento da comunicação, adentrando em um mundo tão particular e ainda cheio de porquês da criança com

TEA. Pensar no TEA considerando diferentes níveis é considerar também diversas possibilidades de desenvolver a comunicação através de diferentes estratégias já abordadas no decorrer desta pesquisa como ABA, CAA, entre outros.

Na condição de educador, de importante referencial para as crianças e sensibilizado para a questão do TEA, considerar “interação e afetividade” (CHALITA, 2001) como um “caminho possível para o sucesso escolar” (MIRANDA, 2003); é considerar também que o professor necessita se relacionar com o aluno, priorizando a expressão do afeto e a intervenção com paciência e sem rotular, ausentando-se do uso de expressões comparativas ou negativas, pois um aprendiz com TEA de autoestima elevada demonstra satisfação consigo mesmo e pelo que faz (respeitando os níveis do autismo); responde melhor às tentativas de comunicação e aprende com mais fluidez, interesse e satisfação. Segundo Moisés (2003), a autoestima se conquista passo a passo.

A interação social do TEA é a questão mais importante e também ainda a mais desafiadora.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. C. P. F. C.; ANDRADE, F. M. da C. **Receitas de brincadeiras: a arte de desenvolver vários tons de azul**. Recife: O Autor, 2015.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BASSEDAS, E. et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988_atual/art_208_.asp>. Acesso em: 08 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação do. **Lei nº 12.764, 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação do. **Educação Infantil: Dificuldades e práticas da inclusão**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde do. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtornos_autismo_versao_preliminar.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação do. **Parecer CNE/CEB 17/ 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-de-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187202/12888-parecer-e-resolucao-normativos-sobre-educacao-especial>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Tecnologia assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- CHALITA, G. **A solução está no afeto**. 8. ed. São Paulo: Gente, 2001.
- CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.
- COSTA, M. L. A. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Olho d'água, 2002.
- CURY, A. **Pais brilhantes, Professores fascinantes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- FERNANDES, F. D. M.; AMATO, C. A. de la H. Análise do Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de literatura. **CoDAS**, v.25, n.3, p.289-296, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/codas/v25n3/16.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREUD, S. **Uma introdução ao narcisismo (1914) - Obras completas.** Rio de Janeiro: Triago, 1980.

GENTILE, P. Sem memória não há aprendizagem. **Revista Nova Escola.** São Paulo. Editora Abril, edição 163, ano 18, p. 43-47, 2003.

KWEE, C. S.; SAMPAIO, T. M. M.; ATHERINO, C. C. T. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa Teacch. **Revista CEVAG,** Rio de Janeiro, v. 11, p. 217-226, março. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

LIRA, P. V.; PANTOJA, A. P. F.; ROAZZI, A. O processo de formação de vínculos afetivos: conceitos básicos na teoria do apego. **Revista Travessia.** Olinda, v. 05, n. 01, p. 391-405, 2003.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Moderna, 1994.

MIRANDA, S. de. **Um voo possível: o sucesso escolar nas asas da autoestima.** São Paulo: Papyrus, 2003.

MOISÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo.** 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

NUNES, D. R. de P.; SANTOS, L. B. dos. Mesclando Práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com Autismo. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 10, n. 1, p. 59-69, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00059.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

OLIVEIRA, M. K. D. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, V. B. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** Petrópolis: Vozes, 1999.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência.** Rio de Janeiro: Ranah, 1980.

PASSERINO, L. M. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudos dos processos de Interação Social e Mediação.** 2005. 216 f. Tese (Informática na Educação): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

PEREIRA, C. **Livox: Programa de Comunicação Alternativa.** Disponível em: <<http://www.livox.com.br/quem-somos>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SANTOS, K. S. **A Política Nacional de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: Novos referenciais Cognitivos e Normativos.** Porto Alegre. p. 320, 2005. Disponível em: <<http://www.socialiris.org/antigo/imagem/boletim/arq55340775d046d.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANDBERG, E. H.; SPRITZ, B. L. **Breve Guia Para Tratamento do Autismo.** São Paulo: M. Books, 2017.

SAVATER, F. **Ética para meu filho.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas: Papyrus, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERNER, A. **Lagarta Vira Pupa.** Disponível em: <<http://lagartavirapupa.com.br/pupa-pupa-pupa-lagarta-vira-pupa/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.