

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O/A ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS/AS DOCENTES DA SALA DE RECURSOS GENERALISTA

PEDAGOGICAL WORK WITH THE STUDENT WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) FROM THE NARRATIVES OF THE GENERALIST RESOURCE ROOM TEACHERS

Bruce Lorrان Carvalho Martins de Sousa¹
Delano Moody Simões Silva²

Resumo: O indivíduo com transtorno do espectro autista (TEA) apresenta comprometimento comportamental, cognitivo, motor e sensorial. Salienta-se a heterogeneidade desse transtorno e, segundo a lei 12764/2012, tal indivíduo é considerado como pessoa com deficiência e deve ter acesso preferencialmente em escolas regulares com atendimento especializado, se necessário. Este trabalho objetiva fomentar a caracterização do espectro autista e as possibilidades do trabalho pedagógico destinado a esses/as estudantes a partir das narrativas docentes. A metodologia foi qualitativa com utilização de narrativas, assim centralizando nossa intervenção nas falas dos/as professores/as da sala de recursos generalista acerca do trabalho pedagógico com o/a estudantes com espectro autista. Para a construção das informações foram utilizadas a entrevista narrativa episódica e a entrevista narrativa mediada, sendo que as informações sofreram análise de conteúdo por categorização. Os resultados denotaram que não devemos generalizar as mediações escolares, em especial pela diversidade do TEA, logo sugestões que considerem as características apresentadas pelo/a estudante com autismo promovem a perspectiva inclusiva, principalmente aquelas que são norteadas pela construção do vínculo entre docente-aluno-conhecimento e da consideração do centro de interesse no contexto pedagógico.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Trabalho pedagógico; Sala de recursos generalista.

Abstrat: The individual with autism spectrum disorder (ASD) has behavioral, cognitive, motor and sensory impairment. The heterogeneity of this disorder is emphasized and, according to law 12764/2012, such an individual is considered a person with a disability and should preferably have access to regular schools with specialized care, if necessary. This work aims to foster the characterization of the autistic spectrum and the possibilities of pedagogical work aimed at these students from the teachers' narratives. The methodology was qualitative with the use of narratives, thus centralizing our intervention in the speeches of the teachers of the generalist resource room about the pedagogical work with students with autism spectrum. For the construction of the information, the episodic

¹Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. Especialista em Educação Especial e inclusiva. Licenciado em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília. Docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Brasília, Brasil. E-mail: xblorranx@gmail.com / lorranz-@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0713-5082>.

² Doutor em Ecologia pela Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. E-mail: delanomoodly@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6784-6161>.

narrative interview and the mediated narrative interview were used, and the information underwent content analysis by categorization. The results showed that we should not generalize school mediations, especially due to the diversity of ASD, so suggestions that consider the characteristics presented by the student with autism promote the inclusive perspective, especially those that are guided by the construction of the teacher-student-knowledge bond and the consideration of the center of interest in the pedagogical context.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); Pedagogical work; Generalist resource room.

Introdução

A diversidade humana compreende “as variações que as pessoas possam ter em seus atributos, capacidades e comportamentos, marcando a variabilidade de alterações, tanto do ponto de vista físico, quanto mental ou psicossocial” (KELMAN; SOUSA, 2015, p.28). Logo, a perspectiva distinta da natureza humana dispõe de um conjunto de diferenças idiossincráticas e não padronizadas culturalmente, contudo o contexto social (re)cria e reproduz uma estatização social (FERNANDES, 2004).

Os ditos diferentes, termo que pode ser associado à deficiência, conseguem se desenvolver, em especial diante das interações vivenciadas. Ressalta-se que o desenvolvimento humano compreende a “[...] trajetória do indivíduo, marcada não apenas pela herança que recebe de seus pais, mas pelas experiências que vivencia [...]. Trata-se de transformações [...] marcadas pelas negociações de significados” (KELMAN; SOUSA, 2015, p. 18). Quanto ao desenvolvimento, as pessoas com deficiência são caracterizadas com um desenvolvimento atípico, ou seja, “[...]desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária” (LEPRE, 2008, p.30).

Crianças com desenvolvimento atípico, como aquelas com TEA, se desenvolvem conforme as crianças com desenvolvimento típico, porém necessitam de caminhos alternativos para a aquisição do conhecimento a fim de compensar o defeito, a deficiência. Ressalta-se que o desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado ao contexto cultural, assim os indivíduos com desenvolvimento típico desenvolvem suas capacidades biológicas pareadas com idades culturais, que ocorrem o desenvolvimento cultural, pois nossa cultura está condicionada para aqueles dotados de funções orgânicas, como a visão, a audição e a cognição. Na criança com deficiência o desenvolvimento biológico e

cultural não ocorre simultaneamente como em crianças com desenvolvimento típico, assim os processos de significação dos signos e as respectivas internalizações, ocorrem tardiamente (VYGOTSKY, 1997).

Em decorrência dessa disparidade entre desenvolvimento natural e cultural na criança com deficiência, as mediações educacionais devem dispor de caminhos alternativos que favoreçam a compensação dessa criança, visto que os caminhos diretos são impedidos, devido à deficiência. Portanto, o trabalho pedagógico de estudantes com necessidades especiais, como aqueles/as com TEA, deve potencializar as habilidades apresentadas pelo/a estudantes e deixando as dificuldades em segundo plano.

Perante a este cenário que envolve a perspectiva autista, em especial as intervenções didáticas, este trabalho objetiva fomentar a caracterização de indivíduos com espectro autista e as possibilidades do trabalho pedagógico destinado a estudantes com TEA a partir das narrativas dos/as professores/as da sala de recursos generalista. Ressalta-se que esse trabalho é um recorte da dissertação de mestrado de um dos autores.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

De acordo com a lei nº 12.764, a Lei Berenice Piana, o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado como pessoa com deficiência e dispõe de acesso à educação inclusiva preferencialmente em escola regulares com atendimento especializado, se necessário (BRASIL, 2012). Indivíduos com TEA apresentam “deficiência na comunicação verbal e/ou não verbal, ausência de reciprocidade social, comportamentos motores ou verbais estereotipados, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos e fixos” (BRASIL, 2012, p.2).

Os indivíduos com espectro autista são classificados como Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5, o DSM-V, (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014). Salienta-se que a identificação de indivíduos com TEA surge à margem de hipóteses teóricas, especialmente porque o espectro autista não apresenta um indicador laboratorial, logo uma avaliação processual e integral das características do espectro autista compreende caminhos diagnósticos desse transtorno (ORRÚ, 2016).

As manifestações do TEA podem se manifestar nos primeiros meses de vida, contudo geralmente apresentam-se por volta dos três anos de idade, sendo observados o

uso deficiente da comunicação, a falta de reciprocidade afetiva e a dificuldade de expressar sinais visuais quando é estimulada (CARVALHO, 2015; CUNHA, 2017; SCHMIDT, 2018). Posteriormente aos três anos de idade, algumas crianças podem apresentar comprometimentos de comunicação, como a fala ecológica³ (ORRÚ, 2012; WHITMAN, 2015). Ressalta-se que existem indivíduos com TEA com capacidade verbal íntegra, isto é, são verbalizados, além da presença de indivíduos averbais (SOUSA, 2017).

Quanto à interação social, observa-se que indivíduos com espectro autista demonstram a disposição para si mesmo e/ou a aparente ausência de interesse nas pessoas (ALMEIDA, CAMPOS, 2018). Outras características bastante observadas em indivíduos com espectro autista compreendem as estereotípias⁴, o comprometimento motor e a íntensa aderência a rotinas (WHITMAN, 2015; CUNHA, 2017; SANTOS, 2017).

Alterações sensoriais como a hipersensibilidade e/ou a hipossensibilidade dos sentidos são características observadas no espectro autista, principalmente na acentuada sensibilidade ao barulho e a aversão ao toque (WHITMAN, 2015; SANTOS, 2017). Ressalta-se ainda que estudantes com espectro autista podem apresentar o interesse por determinadas luzes (SCHMIDT, 2018) ou aversão com luzes brilhantes e que piscam; aversão em ingerir determinados alimentos pela textura ou odor, a seletividade alimentar, ou o extremo interesse e/ou aversão em determinados odores (WHITMAN, 2015).

As alterações cognitivas são manifestadas pela dificuldade em processar informações abstratas e/ou simbólicas (CUNHA, 2017), pois os indivíduos com espectro autista são pensadores visuais e entendem o mundo de maneira concreta e/ou literal (ORRÚ, 2012). Logo, indivíduos com espectro autista apresentam dificuldades em entender o humor, metáforas e figuras de linguagens (WHITMAN, 2015)

Ressalta-se que, mesmo diante da caracterização das alterações, não existe um padrão de manifestações do TEA. Então, deve-se conceber que cada indivíduo com espectro autista apresenta características próprias, sendo que as alterações, citadas anteriormente, denotam algumas manifestações apresentadas.

³ Ecolalia compreende a repetição, imediata ou tardia, das falas ao qual a pessoa com TEA escuta e conferindo a mesma uma ideia de “efeito papagaio” (SOUSA, 2017), sendo a mesma promotora da identidade do indivíduo com espectro autista (ALVES; ALMEIDA, 2018).

⁴ Estereotípias compreendem os comportamentos repetitivos e não funcionais sem explicações convencionais como, por exemplo, o balanço das mãos e dos braços em frente aos olhos, o bater de palmas no mesmo ritmo e o balanço do tronco ritmicamente (TENÓRIO, 2015; WHITMAN, 2015).

O trabalho pedagógico com o estudante com TEA

Diante da heterogeneidade de manifestações do espectro autista, as intervenções pedagógicas devem corroborar com a identidade de cada estudante com TEA, evitando a padronização, assim o trabalho pedagógico deve partir das características apresentadas desses/as estudantes (BRASIL, 2012). Esse contexto propicia uma perspectiva inclusiva, ao qual a escola deve adequar seus espaços e sujeitos para uma pedagogia centrada nas necessidades da criança com deficiência (DISTRITO FEDERAL, 2013).

A educação de indivíduos com deficiência, como aqueles com TEA, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, dispor de serviços de apoio especializado, como o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2012). Tal atendimento especializado objetiva identificar e organizar recursos pedagógicos considerando as necessidades dos/as estudantes, sendo que tais atividades não substituem aquelas da sala regular (BRASIL, 2010).

O AEE pode ser ofertado em sala de recursos multifuncionais/generalistas ou sala de recursos específicas (DISTRITO FEDERAL, 2010). No Distrito Federal, as salas generalistas auxiliam, individualmente ou em grupos, alunos/as com deficiência física/mental/múltipla e aqueles com TEA, sendo objetivado o estímulo à colaboração entre os/as docentes da sala de aula regular e da sala de recursos, a adaptação dos recursos e fortalecer a autonomia destes/as estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Diante de salas de aula regulares e/ou sala de recursos, observa-se que a construção de um vínculo entre discente-docente é muito importante em uma perspectiva não excludente desse/a educandos/a, assim o planejamento, a construção e a execução das intervenções pedagógica para estudantes com TEA, devem ser norteadas pelo desenvolvimento deste vínculo entre os/as aluno/as com espectro autista, o/a professor/a e o espaço escolar, visto que a vinculação é um elemento dinamizador da aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2013; CUNHA, 2018). Observa-se que, a depender do caso, estabelecer contato visual com o/a estudante com TEA compreende o início deste processo de vinculação, por isso, manter-se sempre disposto no campo de visão do indivíduo com TEA e olhar em seus olhos predispõe a vinculação (CARVALHO, 2015; SOUSA, 2017; CUNHA, 2018).

De acordo com Cunha (2018), a formação destes vínculos ocorre por intermédio de três etapas: a observação, a avaliação e a mediação. A observação, início deste processo, busca o reconhecimento pelo/a professor/a das habilidades e competências

adquiridas por seu/sua estudante e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novas habilidades. A avaliação compreende a formulação de objetivos e métodos pedagógicos a serem realizados, então a escolha, por exemplo, dos recursos didáticos utilizados, perpassa pela reflexão das habilidades observadas anteriormente. A mediação é a prática da intervenção pedagógica que possibilita interação entre o/a aluno/a e o conhecimento, assim, partindo da observação e avaliação. Logo, esse processo de vinculação promove um viés mais reflexivo e inclusivo, visto que a metodologia pedagógica foi planejada e executada respeitando as características do espectro autistas.

O ponto de partida nas atividades com estudantes com TEA deve ser a valorização do dito “ponto ótimo” desses indivíduos (ORRÚ, 2012), também determinado como centro/eixo de interesse. O centro/eixo de interesse compreende a área do saber que o indivíduo com espectro autista confere grande significância, logo encontramos indivíduos com espectro autista com interesse restrito em determinados desenhos, eras geológicas do planeta Terra ou em diferentes espécies de dinossauros (WHITMAN, 2015; ORRÚ, 2016). Portanto, os centros/eixos de interesse também são norteadores do trabalho pedagógico com alunos/as com TEA (CUNHA, 2018).

Metodologia

A metodologia deste trabalho é de cunho qualitativo (GODOY, 1995). Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa narrativa, pois possibilita compreender o modo como os/as professores/as, considerando o contexto ao qual estão inseridos/as, dão sentido ao trabalho pedagógico, diante da (re)significação de suas vivências durante suas narrações, possibilitando o conhecimento e a reflexão das concepções docentes (FLICK, 2003). Logo, esta pesquisa emerge à luz das narrativas dos/as professores/as sobre o trabalho pedagógico com o/a estudante com transtorno do espectro autista

A pesquisa foi realizada com dez (10) professores/as da Sala de Recursos Generalista. As salas de Recursos Generalistas, lócus desta pesquisa, estão inseridas em diferentes instituições de ensino do Distrito Federal, Brasil. Todos/as os/as professores/as participantes desta pesquisa são profissionais ativos na Sala de Recursos do Distrito Federal e que realizam ou, em algum momento de sua trajetória docente, já realizaram mediações em com o/a educando/a com espectro autista. Não ocorreu a determinação de tempo de docência dos/as participantes. Durante o primeiro contato com todos/as os/as

participantes, foram expostos os próximos encontros da pesquisa a fim de possibilitar a construção de informações, sendo realizada a leitura e a disponibilização do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Para a construção de informações, foram utilizadas duas (2) técnicas de pesquisa: a entrevista narrativa episódica e a entrevista narrativa mediada. A entrevista episódica caracteriza-se na estimulação do/a participante em narrar as experiências vivenciadas a fim de contextualizá-las (FLICK, 2003), enquanto a entrevista narrativa mediada compreende a narrativa intermediada por objeto e/ou imagem do objeto a fim de possibilitar aprofundamento dos contextos (CAIXETA; BORGES, 2017). Logo, foi realizada a entrevista episódica com o/a docente da Sala de Recursos Generalista sendo a mesma gravada com autorização dos/as participantes e, posteriormente, foi executada a entrevista narrativa mediada, sendo a mesma intermediada pelos próprios recursos didáticos utilizados por esses/as docentes, ou a fotografia deles. Todas as entrevistas desta intervenção foram transcritas na íntegra posteriormente.

As informações construídas foram sistematizadas por análise de conteúdo, pois corresponde uma análise de significados por intermédio de fragmentos das mensagens, além de que realizamos uma categorização das informações (BARDIN, 2011). As categorias deste trabalho foram: i) a caracterização dos/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); ii) o trabalho pedagógico com o/a estudante com TEA.

Resultados e discussão

A caracterização dos/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A definição do transtorno do espectro autista (TEA) fundamenta-se na natureza espectral das manifestações do indivíduo com espectro autista (CARVALHO, 2015; CUNHA, 2018), assim compreender esta definição é essencial na proposição de estratégias inclusivas. Quando perguntados sobre o termo Transtorno do Espectro Autista, o TEA, observa-se que os/as participantes deste estudo corroboram com o âmbito espectral, pois identificamos falas como:

Docente 8 - São muito diferentes, por isso que se usa o termo espectro porque eles (alunos/as com TEA) são totalmente diferentes.

Tal diversidade de manifestações (re)constróem um perfil característico do indivíduo com espectro autista (CARVALHO, 2015; ORRÚ, 2016; CUNHA, 2018;

SCHMIDT, 2018), assim observa-se a pluralidade de características decorrente ao TEA corroborando com a desconstrução de um perfil estático e pré-determinado de identidade daquele com espectro autista, promovido pelas mídias e estigmas promotores de desigualdade e segregação (ALMEIDA; CAMPOS, 2018).

Ainda justificando o termo espectro autista, observamos que algumas frases dos/as participantes demonstram um perfil desconstruído do espectro autista, assim como nos mostra as seguintes falas:

Docente 3 - Você olha e fala: não, este menino não é autista, ele tem certa interação, faz contato visual, [...] então ele não tem todas as características né... então a gente tem um leque bem amplo de alunos.

Docente 6 - Inclusive tem um menino que ninguém acha que ele é TEA porque ele é carinhoso, [...] isso não é muito comum ver nos autistas, mas ele é assim.

Salienta-se que mesmo que indivíduos com espectro autista apresentem uma tríade de comprometimento, ou seja, dificuldades na comunicação, interação e comportamentos repetitivos e estereotipados (CUNHA, 2017; ALVES; ALMEIDA, 2018), nota-se que o termo espectro também integra aqueles que não seguem tais comprometimentos como, por exemplo, a aceitação ao toque, porém são considerados autistas (BRASIL, 2012).

O comportamento de indivíduos com TEA é um dos norteadores da prática pedagógica e terapêutica a fim de potencializar habilidades e atenuar dificuldades, promovendo a perspectiva inclusiva (CUNHA, 2017). Mesmo que tais indivíduos sejam inclusos em um espectro de manifestações idiossincráticas do TEA, os aspectos comportamentais compreendem um grande campo de estudo nas intervenções com indivíduos com espectro autista.

Dentre as características comportamentais mais comuns entre os indivíduos com TEA, encontramos as dificuldades de comunicação. Quanto à habilidade comunicativa verbal encontramos indivíduos verbais e/ou averbais e suas respectivas variações:

Docente 3 - Os mais comprometidos, não falam.

Docente 4 - Nós temos aqui um que não tem nenhum comprometimento na linguagem, na comunicação.

Docente 10 - Aqui [...] a gente já teve o TEA que tem falas repetidas.

Desta forma, encontramos indivíduos com espectro autista verbalizados, como, por exemplo, aqueles/as com fala monótona, aqueles/as com vocabulário restrito, aqueles/as que balbuciam fonemas e falas ecológicas (WHITMAN, 2015). Ainda observamos indivíduos averbais com TEA que promovem suas interações por meio de gestos e/ou apontamentos para objetos e/ou lugares desejados (ORRÚ, 2012; WHITMAN, 2015; CUNHA, 2017). Logo, podemos conceber que a comunicação não restringe ao campo verbal, assim encontramos outras formas dela, especialmente nesses indivíduos com TEA não verbalizados, como a comunicação pelo olhar:

Docente 10 - Ele (o aluno com TEA) não faz contato visual.

Naqueles/as estudantes averbais, é por intermédio do contato visual que se constrói um relacionamento de reconhecimento do outro, estimulando a alteridade (CUNHA, 2018). Entretanto acredita-se que indivíduos com TEA, a depender do caso, podem não manter este contato visual, como sugere a fala do/a participante, contudo a pessoa com TEA, a depender do caso, não apresenta a ausência do contato visual, pois realizar olhares breves e periféricos com foco no rosto do interlocutor (CARVALHO, 2015; SCHMIDT, 2018). Com o propósito de estimular a comunicação pelo olhar, o/a docente deve permanecer no campo de visão deste/a educando/a, se abaixando no nível do/a mesmo/a e olhando nos olhos a fim de promover essa comunicação (CUNHA, 2017).

A interação social é outro fator primordial para as intervenções com pessoas com TEA, como podemos constatar pelas falas abaixo:

Docente 5 - Eles ficam muito sozinhos, conversando sozinhos inclusive. Não vejo eles conversando em grupo, é sempre sozinho.

Salienta-se que, a depender do caso, o indivíduo com espectro autista pode apresentar o comprometimento na interação social em decorrência de seu comprometimento na comunicação, pois corroboramos na relação intrínseca entre comunicação e interação social (ORRÚ, 2012; SCHMIDT, 2018). Contudo, tal característica comportamental, mesmo que dentre as mais comuns, não é absoluta nos indivíduos com espectro autista, pois, mesmo sendo TEA, há indivíduos que mantêm esta habilidade presente, mesmo que diante dos comprometimentos comunicativos, sendo esta interação intermediada pela formação do vínculo entre ambos. Nota-se ainda indivíduos com TEA que iniciam uma interação social de maneira idiossincrática, como, por

exemplo, o ato de manipular o cabelo de seus pares e/ou mediadores a fim de tocar em sua textura ou aproximando-se da face dos/as mesmos/as (SCHMIDT, 2018).

Os comportamentos repetitivos e ritualizados como, por exemplo, as rotinas, também foram citados pelos/as participantes como características do espectro autista:

Docente 5 - Eles (alunos com TEA) vem e sempre perguntam as mesmas coisas. É aquele negócio repetitivo né.

Docente 7 - Uma coisa importante é trabalhar a rotina dele né, porque o autista, principalmente, tem que seguir uma rotina para que eles se entendam no ambiente que eles estão.

Compreender os comportamentos repetitivos da pessoa com TEA é de suma importância para promover a preservação de sua identidade e evitar crises, como, por exemplo, aquelas decorrentes a ansiedade (CUNHA, 2017). Observa-se que as rotinas são intrinsecamente ligadas ao comportamento autista (WHITMAN, 2015; RAMOS, 2018), assim as mesmas devem ser respeitadas e conduzidas para o contexto pedagógico, em especial quando existem rotinas prejudiciais ao desenvolvimento integral desse indivíduo porque possibilita a desconstrução das mesmas (CUNHA, 2018). As mudanças na rotina do/a estudante com espectro autista também deve ser trabalhadas, de maneira gradual e ponderada, dentro do viés pedagógico, visto que é essencial que o/a mesmo/a compreenda que a vida cotidiana é imersa de diversas mudanças (CUNHA, 2018).

Ainda sobre os comportamentos repetitivos de indivíduos com espectro autista, encontramos as estereotípias. Um bom exemplo de estereotípias compreende:

Docente 7 - Quando ele (aluno/a com TEA) não quer, [...] ele balança, faz aqueles trejeitos todos né.

A realização de estereotípias, isto é, gestos não funcionais, mesmo que sem explicações claras e óbvias, conferem um significado especial para o indivíduo com TEA (TENÓRIO, 2015; ALVES, ALMEIDA, 2018). Salienta-se que as mesmas podem surgir em decorrência de um período de ansiedade, medo e/ou irritabilidade (CUNHA, 2017).

As abordagens pedagógicas com o/a aluno/a tendem a serem de base comportamental, em especial no estímulo de comportamentos (CUNHA, 2017), então, seguindo essa perspectiva, o ponto de partida do/a docente compreende conhecer seu/sua aluno/a com TEA para intervenções adequadas. Logo, comunicar-se com esse/a aluno/a e, conseqüentemente, interagir com o/a mesmo, bem como a percepção de comportamentos repetitivos e estereotipados, são ações pautadas no olhar sensível e

reflexivo do/a mediador/a quanto aos comportamentos idiossincráticos do espectro autista. Tais reflexões propõem a desconstrução de estigmas e sugerem estratégias pedagógicas adequadas a este público.

As aprendizagens dos/das estudantes com TEA se deparam com as alterações cognitivas, isto é, dificuldades na formulação do pensamento (WHITMAN, 2015), em especial a dificuldade no pensamento abstrato:

Docente 6 - A dificuldade maior para estes alunos (TEA) é abstrair as coisas que eles aprendem.

Esse comprometimento cognitivo dos/as alunos/as com TEA, a depender do caso, justifica-se na natureza do TEA, já que os/as mesmos/as são pensadores/as visuais e entendem o mundo de maneira concreta e/ou literal (ORRÚ, 2012; WHITMAN, 2015). Em decorrência a este panorama, a utilização de recursos concretos pode atenuar este comprometimento em processamento de informações abstratas potencializando as aprendizagens desses estudantes (SOUSA, 2017). Ressalta-se que o déficit de atenção deve ser (re)pensado nas intervenções com o/a aluno/a com espectro autista, principalmente a fim de promover uma educação inclusiva, logo promover atividades diretas e com poucas informações são estratégias adequadas a este público.

Outra característica marcante em pessoas com TEA compreende o comprometimento da motricidade⁵. Segundo os/as participantes, o comprometimento motor fino, global e de lateralidade são características do indivíduo com espectro autista:

Docente 8 - Eles (alunos com TEA) tem dificuldade na coordenação motora fina ou na grossa, ou na marcha, caem muito e tropeçam.

Docente 10 - Eu percebo que o estudante dentro do espectro, [...] ele tem um pouco de dificuldade de coordenação motora, lateralidade, noção de espaço, equilíbrio.

Indivíduos com TEA estão sujeitos a atrasos nas funções de motricidade (TEIXEIRA; CARVALHO; VIEIRA, 2019), logo intervenções pedagógicas precoces potencializam o desenvolvimento desses/as estudantes (CARVALHO, 2015). Deve se salientar que “[...] a aprendizagem motora envolve uma fase cognitiva, na qual as

⁵ A integração de diversas funções motoras [...] consideradas de suma importância para o desenvolvimento global da criança, sendo a motricidade fina disposta na capacidade de manuseio eficiente e/ou preciso dos pequenos músculos como, por exemplo, desenhar, enquanto a motricidade global compreende a disposição corporal espacial do indivíduo como, por exemplo, correr (TENÓRIO, 2015).

informações são obtidas pelos sentidos” (WHITMAN, 2015, p. 63), assim reconhece-se que os comprometimentos motores podem ser gerados e/ou agravados em decorrência das alterações sensoriais, pois a (co)relação entre motricidade e sensibilidade constroem habilidade motoras finas e grossas (WHITMAN, 2015). Desta forma, o papel da escola em promover intervenções corrobora com o desenvolvimento da motricidade deste/a educando/a, em especial naquelas atividades que ocorre uma estimulação sensorial.

As alterações sensoriais são relatadas pelos/as participantes deste estudo, em especial a hipersensibilidade da audição dos/as educandos/as com TEA. A seguir algumas falas que exemplificam a situação:

Docente 5 - Tem outro (aluno com TEA) aqui que ele fica nervoso quando tem barulho, inclusive a sala de recursos aqui é afastada justamente por causa do barulho.

Docente 10 - A gente tem também aquele que não aguenta barulho, que anda tampando os ouvidos.

Na hipersensibilidade da audição, nota-se que os indivíduos com TEA, a depender do caso, colocam as mãos ao ouvido a fim de impedir o som extremamente alto (SANTOS, 2017; SCHMIDT, 2018), assim reduzir o barulho nesse ambiente torna-se uma estratégia adequada (CARVALHO, 2015). Salienta-se que tais alterações sensoriais podem, a depender do caso, restringir os/as educandos/as das atividades propostas, visto o desconforto propiciado (SANTOS, 2017), logo as intervenções, como a citada pelos/as participantes, devem evitar casos de ansiedade e/ou irritabilidade. Quanto à hipossensibilidade na audição pode ser exemplificada quando o/a estudante coloca as mãos nos ouvidos a fim de potencializar o som escutado (SCHMIDT, 2018).

Sobre as alterações do tato, observamos uma diversidade de manifestações:

Docente 8 - Não gostava do toque [...]. Às vezes, vou pegar alguma coisa e tocava nele e [...] ele ficava incomodado com o toque. Tinha um outro (aluno com TEA) que era super carinhoso, abraçava. [...], ele não tem esse incômodo do toque.

Acerca das alterações do tato, observamos a aversão ao toque manifestada em evitar ser abraçado/a, usar determinadas tipos de roupas que não propicie desconforto como, por exemplo, aquelas feitas com lã, ou caminhar sobre a grama (WHITMAN, 2015). Ainda observamos que indivíduos com TEA apresentam, a depender do caso, contato excessivo em algumas estruturas, como o isopor (SCHMIDT, 2018).

Mesmo diante da diversidade de manifestações do espectro autista, observamos que as alterações da audição e do tato foram mais significativas nas narrativas dos/as participantes em comparação das demais perspectivas sensoriais. Contudo a percepção sensorial do indivíduo com espectro autista é um dos caminhos norteadores das aprendizagens mais adequadas para esses/as estudantes com TEA, visto que percebem o mundo de maneira mais concreta e/ou literal (ORRÚ, 2012; WHITMAN, 2015). Desta maneira, estimular os sentidos é essencial na promoção de intervenções inclusivas.

O trabalho pedagógico com o/a estudante com TEA

As sugestões pedagógicas fomentadas pelos/as participantes desta pesquisa objetivam contribuir com um trabalho pedagógico que valorizem a identidade de estudantes com TEA. Logo o reconhecimento do/a docente sobre as características do estudante com espectro autista, a utilização do processo de vinculação, a (re)construção de um professor/a pesquisador/a e a paciência docente quanto aos resultados das intervenções foram fomentadas. A utilização da comunicação alternativa, dos recursos concretos, das atividades de experiência motora e da disposição do centro/eixo de interesse no contexto pedagógico também foram sugeridas pelos/as participantes.

O (re)conhecimento das potencialidades dos/as alunos/as com TEA compreende uma essencial recomendação:

Docente 2 - Eu acho que o ponto principal disto é você conhecer o aluno, não adianta você construir estratégias nenhuma se você não entrar nesse universo dele.

Segundo os/as participantes deste estudo, conhecer o/a aluno/a é o primeiro passo a ser dado pelo/a docente no planejamento e execução de mediações com o/a educando/a com TEA, assim (re)conhecer as habilidades e dificuldades de estudantes com espectro autista torna-se essencial na escolha de metodologias e recursos a serem utilizados (FINATTO; FERREIRA; SCHIMIDT, 2018). Uma estratégia eficaz para o/a docente (re)conhecer seu/sua estudante com autismo compreende o uso do processo de vinculação entre docente-discente com TEA, visto que o mesmo amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2013; CUNHA, 2018; RAMOS, 2018).

Segundo o processo de vinculação, fomentado por Cunha (2018), a primeira etapa compreende a observação. Nessa etapa, encontramos estratégias voltadas a conhecer o/a

aluno/a, logo a utilização de uma entrevista é uma ferramenta valiosa nessa etapa, conforme afirmado por uma participante:

Docente 3 - Para iniciar um trabalho é fazer uma pequena entrevista com ele né. Buscar saber quais são seus gostos, [...] e partir daí traçar estratégias de ensino em cima daquilo que o aluno gosta de fazer.

Nesta primeira etapa, a observação deste/a educando/a com espectro autista justifica-se na capacidade do/a docente em conhecer as qualidades e/ou dificuldades deste/a estudante com deficiência (ORRÚ, 2016). Salienta-se ainda que o contexto escolar é favorável à observação sendo registradas as informações construídas nesse processo, em especial aquelas que denotam os interesses, características sociais e as aprendizagens (CUNHA, 2018).

Na segunda etapa na formação de vínculos, a etapa de avaliação, observa-se o caráter de identificar as habilidades desse/a educando/a, conferindo uma perspectiva de tentativa e erro:

Docente 1 - Então a gente está sempre arrumando um método diferente. Hoje arruma um que dá certo, depois vai para outro, aí aquele outro já não dá certo, aí volta para aquele que deu certo e já não dá mais certo.

A avaliação “direcionará os passos do professor no caminho que deve construir em parceria com o aluno” (CUNHA, 2018, p. 59), logo (re)pensar o contexto educacional promove caminhos possíveis para as aprendizagens desses/as estudantes. Observa-se ainda que os/as docentes, participantes desta pesquisa, não fomentam a terceira etapa da construção de vínculos, a mediação, pois compreendem a mesma como uma abordagem final da intervenção que se separa das anteriores. Essa etapa compreende uma consequência da observação e da avaliação que culmina em uma interação entre aluno/a-docente-conhecimento (CUNHA, 2018), portanto intervenções mais adequadas ao perfil do/a educando/a perpassam por todas as etapas do processo de vinculação, em especial considerando a relação mútua entre todas as etapas.

Outra sugestão fomentada pelos/as participantes deste estudo compreende o estímulo de um/uma professor/a-pesquisador/a diante as mediações realizadas com o/a estudante com TEA:

Docente 10 - Um professor que trabalha com TEA precisa ser pesquisador, [...] o jeito que você trabalha pode dar certo para um e, em

outro ano, você pega outro com outro comportamento, aquele trabalho do ano anterior não vai funcionar, você tem que pesquisar.

Observa-se que os/as participantes sugerem a heterogeneidade de manifestações apresentadas, pois intervenções pedagógicas com estudantes com TEA não devem ser padronizadas. Salienta-se que o viés investigativo, sugerido pelos/as docentes deste estudo, pode ser realizado durante as intervenções com o/a estudante com TEA, visto que o contato direto com esse/a estudante permite que o mediador conheça as potencialidades e limitações de seu/sua alunado/a, então estimulando a reflexão docente acerca das metodologias utilizadas (DISTRITO FEDERAL, 2013).

A paciência também foi sugerida pelos/as participantes no trabalho com estudantes com espectro autista:

Docente 8 - Nem sempre a gente alcança os objetivos [...] porque, na verdade, você tem que trabalhar com a potencialidade do aluno, então muitas coisas que você planeja, não dá certo.

Tais indivíduos com desenvolvimento atípico, como aqueles com TEA, necessitam de caminhos alternativos para compensar a deficiência (VIGOTSKY, 1997), assim culminando em estratégias diferenciadas que necessitam de tempo e paciência até o/a docente atingir os resultados esperados com esses/as estudantes com espectro autista. A virtude da paciência e, conseqüentemente, a espera de resultados não imediatos justifica-se no foco pedagógico, isto é, foco nos processos de aprendizagem e não nos resultados, visto que os mesmos podem demorar a serem atingidos pelos/as estudantes com espectro autista e, quando adquiridos, podem ser diferentes do que o/a docente imagina (CUNHA, 2017), assim justificando que o trabalho pedagógico com o/a estudante com TEA deve ser processual.

A relevância da rotina de trabalho compreende uma sugestão relatada pelos/as participantes no trabalho pedagógico com o/a aluno/a com espectro autista:

Docente 7 - Quando ele chega aqui, eu já falo o que nós vamos fazer naquele dia. Quando termina uma atividade ele já quer saber o que vamos fazer depois, antes de terminar eu já tenho que estar mostrando tudo para ele.

Sabe-se que a rotina é essencial no trabalho pedagógico com o/a estudante com TEA e as mesmas devem ser iniciadas individualmente com o/a aluno/a e depois com os outros indivíduos que o/a estudante com TEA é inserido (ORRÚ, 2012; DISTRITO

FEDERAL, 2013; WHITMAN, 2015). Portanto, segundo os/as participantes, a inserção da rotina nas atividades potencializa as aprendizagens dos/as alunos/as com TEA, especialmente quando os/as mesmos/as compreendem e/ou percebem as etapas processuais e mudanças na rotina escolar. A rotina diária pode ser representada por fichas com imagens e, processualmente, o estudante com autismo retira as fichas que já realizou, então o mesmo já perceberá qual será a próxima etapa da rotina a ser realizada por ele/ela.

As dificuldades referentes à comunicação e, conseqüentemente a interação, foram citadas pelos/as participantes desta pesquisa:

Docente 3 - A mais difícil é não consegue se comunicar, a gente não consegue alcançar que ele deseja, o que ele está sentindo. [...] a comunicação. Eu acho que é uma das principais coisas que tem que desenvolver no TEA. E eu acho que a segunda coisa deve ser a interação.

Algumas atitudes potencializam a comunicação entre docente-aluno/a, como, por exemplo, fazer o contato visual com o aluno/a, chamá-lo/a pelo nome, nomear objetos, estimular sentimentos e emoções (SANTOS, 2017; CUNHA, 2018). Essas estratégias estimulam a comunicação e conseqüentemente irão estimular a interação social, contudo mesmo a comunicação verbal sendo um fator essencial à prática pedagógica, a ausência da mesma não inviabiliza o processo de ensino e aprendizagem, pois outras formas de comunicação, e conseqüentemente de interação, são observadas como, por exemplo, a comunicação alternativa:

Docente 7 - A gente pega uma foto ou um desenho que representa este momento e aí cria uma tabua, [...] essa é a comunicação alternativa. Se o aluno quiser ir ao banheiro, ele pega a plaquinha e entrega.

A comunicação alternativa foi sugerida pelos/as participantes, pois a mesma promove a comunicação de indivíduos com TEA não verbais, visto que compreende uma estratégia auxiliar de comunicação, busca superar e/ou diminuir as dificuldades comunicativas identificadas pela fala, o olhar e expressões faciais deste educando com deficiência (CUNHA, 2018). Essa comunicação alternativa pode utilizar recursos visuais diversos acessíveis e de baixo custo, além de que a utilização da língua de sinais, sons tecnológicos e recursos táteis também são possíveis (CUNHA, 2017).

Segundo os/as participantes, a utilização de recursos concretos compreende uma sugestão fundamental para o estímulo da cognição no/a estudante com TEA:

Docente 9 - A gente trabalha muito com [...] recurso concreto que chama a atenção do aluno [...], material concreto é importantíssimo para o autista, ele visualizar, ele pega, ele ter o contato ali.

Indivíduos com espectro autista apresentam, a depender do caso, comprometimento cognitivo, em especial nas questões da abstração/simbólicas (DISTRITO FEDERAL, 2013; CUNHA, 2017), sendo o mesmo atenuado na utilização de recursos concretos, instrumentos que estimulam a percepção sensorial. Essa perspectiva justifica-se nos processos das aprendizagens desses/as educandos/as que partem da prática para a teoria, isto é, do caráter concreto para o abstrato, assim concretizando ao máximo as informações (SOUSA, 2017; CUNHA, 2018). Logo o/a docente deve realizar suas mediações de forma sensorial porque tais estudantes apropriam melhor os saberes pela sensorialidade (FINATTO, FERREIRA, SCHMIDT, 2018).

A sugestão dos/as participantes que surge em decorrência as alterações motoras compreende a realização de atividades de experiência motora:

Docente 9 - Atividades motoras, brincadeiras fora da sala de aula para estimular a coordenação motora grossa, subir e descer, essa coisa que precisa trabalhar com alunos que tem TEA.

Para o/a estudante com TEA desenvolver e/ou estimular a motricidade, o/a mediador/a deve promover atividades e/ou recursos lúdicos baseados na experiência motora (TEIXEIRA; CARVALHO; VIEIRA, 2019), assim o estímulo da motricidade fina pode ser observado em atividades que o/a aluno/a possa rasgar um jornal e/ou realizar a pintura com os dedos embebidos de tinta, enquanto a motricidade global será estimulada por atividades que exploram o ambiente como, correr, rodar objetos e/ou jogar bola (CUNHA, 2017).

Referente ao centro/eixo de interesse, ou hiperfoco, os/as participantes também recomendam que o/a professor/a disponha do mesmo nas metodologias educacionais:

Docente 10 - Ele não precisa não precisa ficar fazendo atividades totalmente diferenciadas, ele pode ser inserido dentro daquilo que ele se interessa dentro do contexto da aula.

A utilização dos centros/eixos de interesse nas aprendizagens do/a aluno/a com TEA promove uma perspectiva reflexiva e diagnóstica de saberes, porquanto demonstra a identidade desse/a estudante (ORRÚ, 2016). Dispor dessa perspectiva em sala pode

propiciar caminhos inclusivos nas intervenções pedagógicas porque insere o/a estudante no planejamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

O (re)conhecimento das características dos/as alunos/as com TEA é norteador da prática pedagógica, pois a (re)construção de estratégias baseadas na essência heterogênea promove um ambiente inclusivo. Então, recomenda-se os docentes não se apegar a um perfil estático de um “comportamento autista” com características pré-determinadas como, por exemplo, toda pessoa com TEA não participa de interações sociais e/ou ficam sempre balanando o corpo ritmicamente. Conhecer seu/sua aluno é essencial, principalmente para compreender a essência da identidade do TEA e, conseqüentemente, despedaçar um perfil estático de manifestações. Então encontramos uma diversidade de manifestações como, por exemplo, o indivíduo averbal que interage pelo olhar ou aquele com comprometimento cognitivo que se apropria de saberes, inclusive aqueles abstratos.

O trabalho pedagógico com indivíduos com espectro autista deve considerar as características desse transtorno, assim estratégias como a inserção dos centros/eixos de interesse e a formação de um vínculo afetivo são caminhos excelentes para nortear os processos das aprendizagens, visto que cativam e incluem o/a aluno/a no planejamento educacional, propiciando contexto não segregantes. A incorporação de um/uma professor/a pesquisador/a e que demonstre paciência estimula a reflexão quanto às mediações realizadas, principalmente diante da diversidade de situações ao qual o/a docente encontra nas intervenções com esses/as alunos/as. O/A docente deve adequar constantemente suas concepções e prática pedagógicas para incluir o/a aluno com TEA.

A utilização de recursos concretos e atividades de experiência motoras, o uso de rotinas e aplicação da comunicação alternativa, são recomendações desta pesquisa e foram baseadas nas características relatadas, contudo a utilização das mesmas deve considerar a idiosincrasia de cada estudante com espectro autista, isto é, não são recomendações gerais. Portanto, as mesmas serão adequadas para estudante com TEA que apresentem características semelhantes àsquelas fomentadas nesse estudo.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais V (DSM-V)**. Tradução: NASCIMENTO, M. I. C. et al. Porto Alegre: Atmed, 5ª ed. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Lei nº12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm . Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEE, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> . Acesso em: 12 jun. 2019.

CARVALHO, E. N. S. de. Transtorno do espectro autista. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S.B.(orgs).**Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p.225-236.

CAIXETA, J. E.; BORGES, F. T. Da Entrevista Narrativa à Entrevista Narrativa Mediada: definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano. In: GUERRA, C. et. al. **Fronteiras**. Anápolis: Unievangélica, v.6, nº 4, 2017. p. 67-88.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão** – psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: WAK editora, 2017.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Currículo em movimento da educação básica: Educação especial. Distrito Federal: 2013. Disponível em: < <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-especial.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FERNANDES, I. A questão da diversidade da condição humana na sociedade. Revista da **ADPPUCRS**. Porto Alegre, nº. 5, dez. 2004. p. 77-86.

FINATTO, M.; FERREIRA, L.; SCHMIDT, C. Problematizando as práticas pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado com alunos com autismo. In: VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

FLICK, U. Entrevista Episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.114-136.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 35, n.3, Mai./Jun. 1995.

LEPRE, R. M. O Desenvolvimento Atípico - Quando as Coisas não caminham como o Previsto. In: LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e a educação: diversidade e inclusão**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 30-33.

KELMAN, C. A.; SOUSA, M. A. Sociedade, educação e cultura. In: Maciel, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 15-59.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2012.

RAMOS, C. C. da R. C. Ação e reflexão sobre as atividades pedagógicas realizadas com um estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), v. 5, nº 1, mar, p. 222 – 229, 2018.

SANTOS, L. C. C. dos. A Sala de Recursos Multifuncionais e seu papel na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: Perspectivas Atuais e Desafios Futuros. In: CAMINHA, V. P. S.; HUGUENIN, J. Y.; CAMINHA, A. de O.; ALVES, P. P.; ASSIS, L. M. de. **Autismo: caminhos para aprendizagem**. Bogotá: Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018. p. 11-26.

SOUSA, B. L. C. M. de. Livro Gigante: ensino de botânica para estudantes com autismo. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais). Faculdade UnB de Planaltina. Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2017.

TEIXEIRA, B. M.; CARVALHO, F. T de; VIEIRA, J. R. L. Avaliação do perfil motor em crianças de Teresina - PI com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação Especial**. Rio Grande do Sul, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019.

TENÓRIO, M. C. A. A importância da coordenação motora para o desenvolvimento da criança dentro do espectro autista. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2015.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas.** São Paulo: M.Books, 2015.