

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INTERAÇÕES ESCOLARES: SALA DE AULA E PÁTIO¹

AUTISM SPECTRUM DISORDER AND SCHOOL INTERACTIONS: CLASSROOM AND SCHOOLYARD

Emellyne Lima de Medeiros Dias LEMOS²

Laísy de Lima NUNES³

Nádia Maria Ribeiro SALOMÃO⁴

RESUMO: Este estudo objetivou analisar episódios interacionais de crianças com autismo nos contextos de sala de aula e pátio, considerando seus pares e professores. Entende-se a relevância da inclusão escolar e das interações sociais específicas que ocorrem nesses contextos a partir das características neurodesenvolvimentais, sociocomunicativas e comportamentais das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, foram realizadas oito filmagens em duas escolas particulares, com quatro professoras, quatro crianças com autismo e 42 crianças com desenvolvimento típico. Os resultados foram apresentados em termos quantitativos, a partir das frequências de episódios interacionais; e qualitativos, a partir da descrição de quatro estudos de caso contendo trechos dos episódios interacionais. Apesar das variações entre os contextos, os episódios interacionais completos caracterizaram-se pelo uso de objetos e mediações diádicas dirigidas pelas professoras às crianças autistas. Sobre as interações entre os pares, destaca-se que essas trocas foram mais frequentes durante as atividades livres no contexto de sala de aula. Por fim, ressaltase o papel do estudo dos episódios interacionais para os processos de pesquisa, avaliação e intervenção na área escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Interação social. Inclusão educacional.

ABSTRACT: This study aimed at analyzing interactional episodes of children with autism in the classroom and schoolyard contexts, considering their peers and teachers. It is understood the relevance of school inclusion and specific social interactions that occur in these contexts from the neurodevelopmental, socio-communicative and behavioral characteristics of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder. In order to do that, eight filming sessions were held in two private schools, with four teachers, four children with autism and 42 children with typical development. The results were presented in quantitative terms, from the frequencies of interactional episodes; and qualitative terms, from the description of four case studies containing excerpts from the interactional episodes. In spite of the variations between the contexts, the complete interactional episodes were characterized by the use of objects and dyadic mediations directed by the teachers to the autistic children. On the interactions between the pairs, it is emphasized that these exchanges were more frequent during free activities in the context of the classroom. Finally, the role of the study of the interactional episodes for the processes of research, evaluation and intervention in the school area is emphasized.

KEYWORDS: Autism. Social interaction. Educational inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de etiologia multifatorial (Posar & Visconti, 2017), afeta de maneira precoce e crônica o desenvolvimento nas áreas sociocomunicativa e comportamental, causando prejuízos no funcionamento global dos indivíduos por ele

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100005>

² Doutoranda em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas e Letras. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. João Pessoa/Paraíba/Brasil. Email: emellyne@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1927-3132>

³ Doutora em Psicologia Social. Professora da Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Psicologia. Porto Velho/Rondônia/Brasil. Email: laisynunes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4673-6289>

⁴ Doutorado em Psicologia - University of Manchester. Pós-Doutorado - The University of North Carolina at Charlotte. Professora da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/Paraíba/Brasil. Email: nmrs@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1305-7762>

acometidos (American Psychiatric Association [APA], 2014). Autores (Irvin, Boyd, & Odom, 2015; Paula, Cunha, Silva, & Teixeira, 2017) apontam a variabilidade em termos de grau de impacto em áreas como comunicação, aprendizado, adaptação a atividades de vida diária e socialização.

O expressivo aumento no número de casos tem sido discutido na literatura a partir de: maior exposição a fatores causais, ampliação dos critérios diagnósticos e maior número de profissionais capacitados para identificação dos sintomas, rastreamento e diagnóstico (Bishop et al., 2017). Mesmo diante de respostas não conclusivas frente a essa questão, destaca-se a relevância social do tema, dado o aumento do número de pessoas, lutando pelos seus direitos, à procura de serviços especializados e de escolas regulares.

Sobre os estudos em contextos escolares, atualmente as escolas dedicam maior atenção aos casos de TEA devido à popularização do termo por meio da mídia e das políticas públicas no Brasil (Bandeira & Silva, 2017; Schmidt et al., 2016). Desde 2008, o TEA foi colocado como público-alvo da Educação Especial e, em 2012, foi regulamentado que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012). Entretanto, Cabral e Marin (2017), em seu estudo de revisão, afirmam que são poucas as pesquisas na área no âmbito nacional, indicando a necessidade de novos estudos e de maior incentivo à publicação de práticas inclusivas.

Diante dessas considerações, este estudo objetiva analisar episódios interacionais (EI) de crianças com TEA nos contextos de sala de aula e pátio, considerando seus pares e seus professores. Parte-se da teoria histórico-cultural por concordar que as interações sociais são elementos constituintes do desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky (2007), as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, são construídas na e pela relação entre pessoas. Elas surgem, em primeiro lugar, no âmbito social, externo, para, depois, existir no plano individual, serem internamente reconstruídas e definitivamente internalizadas. O processo de transformação do nível interpessoal para o intrapessoal é resultado de um conjunto de eventos ocorrido ao longo do desenvolvimento. Desse modo, os contextos interativos caracterizam-se como situações proporcionadoras de aprendizagem e de desenvolvimento devido à mediação simbólica; assim, “o caminho do objeto até a criança e dessa até o objeto passa através de outra pessoa” (Vygotsky, 2007, p. 20). Destaca-se, ainda, a interinfluência durante trocas sociais cuja criança é considerada um participante ativo (Kuchirko, Tafuro, & Tamis-LeMonda, 2017; Martins & Monteiro, 2017; Salomão, 2010).

2 MÉTODO

Nesta seção, apresentam-se, inicialmente, os participantes da pesquisa. Em seguida, abordam-se os instrumentos utilizados. Por fim, são descritos os procedimentos para a coleta de dados nas escolas.

2.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 42 crianças com desenvolvimento típico, quatro crianças do sexo masculino com diagnóstico de TEA e quatro professoras de duas escolas regulares particu-

lares da cidade de João Pessoa, Paraíba, sendo duas turmas de cada escola. As crianças tinham entre 3 e 5 anos e eram de classe econômica A, B e C⁵. O critério de escolha desses participantes foi amostragem acidental ou por conveniência, cuja característica é a seleção, por parte do pesquisador, de membros da população mais acessíveis.

Considerando a heterogeneidade dos casos, a Tabela 1 exhibe a caracterização das crianças com TEA, todas faziam intervenções há, pelo menos, seis meses e frequentavam a escola há, pelo menos, nove meses. As crianças com TEA, exceto uma, realizavam intervenções em associações que, por sigilo, não foram mencionadas. Embora os quadros variassem entre leves e moderados, de acordo com a *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), apenas Mário e Hugo eram verbais, porém tinham dificuldades no uso funcional da linguagem e na intenção comunicativa. Pedro e João não apresentavam linguagem verbal, demonstravam interesse por objetos e brinquedos com comportamentos funcionais diante deles, tendo João a característica de respostas visuais e auditivas moderadamente prejudicadas e Hugo levemente prejudicadas.

Criança	Escola	Idade	CARS*	Tempo de escolaridade	Tipo de Intervenções
Pedro	1	4,6	31	2 anos	Fono./ Psicop.
João	2	3,3	34	9 meses	Assoc./ Ativ. Mot./ Fono.
Mário	2	4,10	34	2 anos	Ativ. Mot./ Natação/ Fono./ Psicop.
Hugo	1	5	33	3 anos	Assoc./ Fono.

Tabela 1. Caracterização das crianças com TEA

Fonte: Dados da pesquisa

Nota. *As pontuações variam de 15 a 60, e o ponto de corte para TEA é 30. Fono.= Fonoaudióloga; Psico.= Psicopedagoga; Assoc. Associação; Ativ. Mot. = Atividades Motoras.

2.2 INSTRUMENTOS

Para as observações, foram realizadas filmagens com uma câmera de vídeo digital, uma vez que esse recurso possibilita o registro em detalhes da situação observada e a revisão das cenas, oportunizando a análise de comportamentos não observados *a priori* (Kreppner, 2001). Os dados sociodemográficos e referentes às rotinas e às características das crianças com TEA foram apreendidos a partir de uma ficha de caracterização elaborada pelas autoras. Embora as crianças com TEA já tivessem os diagnósticos antes da realização desta pesquisa, devido à heterogeneidade dos sintomas, característica nos casos de TEA, também foi utilizada a escala CARS, cujas evidências de validação para uso no Brasil foram publicadas no estudo de Pereira, Riesgo e Wagner (2008).

2.3 PROCEDIMENTOS

Para coleta de dados nas escolas, foram seguidos todos os preceitos éticos conforme a Resolução nº 466/2012 do Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/MS), passando pela apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB), aprovado sob o protocolo de número 480/10. Para o registro dos

⁵ As classes econômicas, de acordo com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), são definidas a partir dos rendimentos familiares per capita, sendo a classe A com renda a partir de 11.262,00; a B com renda entre 8.641,00 e 11.261,00 e a C entre 2.005,00 e 8.640,00.

episódios interacionais (EI), foram realizadas duas filmagens em cada turma, contemplando os momentos de sala de aula e de pátio. Antes de iniciar a filmagem, foi esclarecido às professoras que deveriam agir como habitualmente fazem na rotina escolar.

Para a análise dos dados, dos 20 minutos filmados de cada situação (sala de aula e pátio), 10 minutos foram transcritos de forma integral pela primeira autora do presente artigo. Foram filmadas duas turmas de cada escola, mas, das oito transcrições, em apenas duas delas o ambiente filmado foi o mesmo (situação de pátio, escola 2, casos João e Mário), pois as salas de aula variaram em função da idade das crianças, e os parques pelo fato de ter mais de um disponível na escola 1.

A disposição desses ambientes e as atividades realizadas foram distintas, sendo descritas nos estudos de caso com vistas a favorecer a compreensão das variações dos episódios e de suas respectivas interinfluências. De acordo com a perspectiva teórica utilizada, atividades e objetos disponíveis nos ambientes são considerados nas análises por constituírem as interações e as mediações. Salienta-se ainda que as salas de aula apresentavam basicamente a mesma configuração com combinação de ventilação e iluminações artificiais e naturais a partir de ventiladores e janelas, presença de carteiras móveis e adequadas aos tamanhos das crianças, além de livros, brinquedos e materiais escolares acessíveis a elas.

A análise dos dados não contemplou os comportamentos verbais das crianças com TEA, pois não foi possível apreendê-los por meio da filmagem devido aos seguintes fatores: distância da pesquisadora, direção do rosto da criança durante tais emissões e interferência de barulhos e ruídos externos. Portanto, mesmo considerando a relevância desses dados, eles não puderam ser contemplados nas análises. Os dados das observações são apresentados a partir de quatro estudos de caso, considerando os episódios em termos quantitativos e qualitativos. Segundo Ventura (2007), o estudo de caso pode ser usado em abordagens quantitativas e qualitativas, em diferentes campos do conhecimento, destacando-se o rigor científico necessário ao planejamento, análise e interpretação dos dados. Conforme a autora, os estudos de casos naturalísticos são ricos em dados descritivos e focam uma realidade, em tempo e lugar, de modo complexo e contextualizado. Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) evidenciam a importância dos estudos de caso em termos do desenvolvimento atípico.

São considerados EI completos as situações caracterizadas pela presença de dois ou mais participantes (diádico ou polidiádico) inseridos em determinado contexto (sala de aula ou pátio) e durante um fluxo interativo envolvendo os comportamentos dos participantes em termos de iniciativa, resposta e continuidade/*feedback* (Zanon, Backes, & Bosa, 2015). Esses comportamentos podem ser tanto da professora como das crianças típicas ou daquelas com TEA. Assim, os comportamentos interativos podem acontecer desde que seja mantida a atenção em comum; desse modo, o EI é considerado interrompido quando um dos parceiros muda o foco de atenção ou muda de atividade. Contudo, cabe diferenciar os termos “resposta adequada” (Lemos, Salomão, & Agripino-Ramos, 2014) e “EI completo”, visto que, neste último, além da resposta da criança com TEA ao comportamento iniciado pelo outro (criança ou professora), faz-se necessária a apresentação de um novo comportamento que indique continuidade ou *feedback* ao comportamento da criança com TEA.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os aspectos quantitativos dos EI são apresentados na Tabela 2 a seguir. Observa-se que, em termos gerais, houve maior frequência de EI incompletos, dado que pode ser justificado pelas dificuldades sociocomunicativas das crianças com TEA (Martins & Monteiro, 2017; Zanon, Backes, & Bosa, 2015). Segundo Camargo e Bosa (2012), elas demonstram dificuldades em compreender a situação social, iniciar, dirigir ou manter a atenção por mais de alguns minutos. Esses episódios podem ser comparados ao que Silva (2010) aborda como evento de desengajamento, cujo parceiro tenta chamar atenção do outro e não é capaz de captar a sua atenção. Conforme a autora, muitas vezes, o adulto consegue chamar atenção da criança autista, mas tende a não dar continuidade às ações que foram foco inicial da troca. Na presente pesquisa, essa característica foi observada nos comportamentos das professoras durante os EI analisados.

Criança	Situação Sala de aula					Situação Pátio				
	Total	EI completos		EI incompletos		Total	EI completos		EI incompletos	
		F	%	F	%		F	%	F	%
Pedro	19	6	31,6	13	68,4	20	7	35	13	65
João	20	7	35	13	65	16	3	18,7	13	81,3
Mário	15	3	20	12	80	10	5	50	5	50
Hugo	30	10	33,3	20	66,7	5	1	20	4	80

Tabela 2. Episódios interacionais estabelecidos em sala de aula e no pátio

Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, são apresentadas análises qualitativas desses dados respondendo às seguintes questões de pesquisa: O que ocorre em comum nesses EI? Com quem são estabelecidas as trocas interativas? Como se caracteriza a mediação das professoras? Como se dão as participações das crianças autistas? Somando-se a isso, foi elaborado um roteiro com informações abordadas nos referidos estudos de caso conforme exibido na Figura 1.

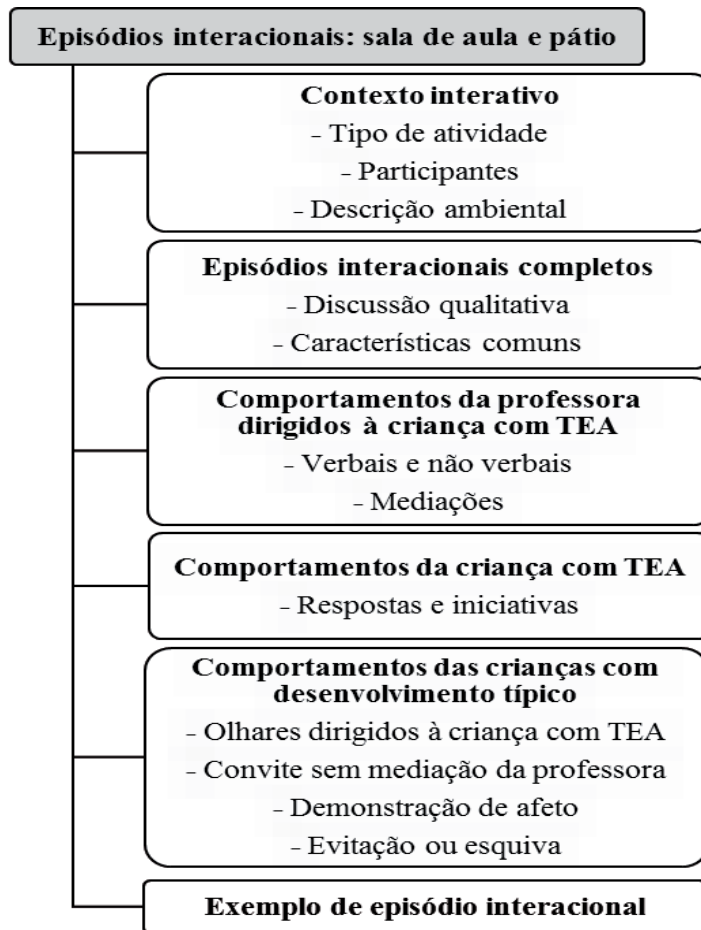


Figura 1. Diagrama de informações abordadas nos episódios interacionais

3.1 ESTUDOS DE CASOS

- **Caso 1: Pedro (4 anos e 6 meses)**

A filmagem no contexto de sala de aula registrou uma situação de atividade dirigida: uma pintura em folha de papel utilizando tintas guache e conta-gotas. Nesse momento, as crianças estavam sentadas em suas cadeiras e a professora caminhando pela sala de aula e dando instruções para a realização da tarefa. Sobre os EI estabelecidos neste contexto, seis deles foram considerados completos. A análise qualitativa desses episódios revelou que há em comum, nesses momentos, aspectos como: manipulação de objetos, suporte ou apoio físico, instruções e informações dirigidas diretamente a Pedro.

Sobre os comportamentos da professora dirigidos a Pedro, foi observado que ela ofereceu ajuda física, mas o fez dando continuidade aos comportamentos já iniciados pela criança. O mesmo aconteceu nas conversações; muitas vezes, a professora dirigiu instruções a Pedro

quando este já estava realizando a ação mencionada por ela. Ao analisar os comportamentos de Pedro na referida dinâmica, destaca-se que ele respondeu adequadamente a vários comportamentos verbais e não verbais da professora; e realizou sua tarefa de maneira independente, observando os objetos disponíveis e demonstrando iniciativa em direção a eles. Embora Pedro tenha demonstrado pouca iniciativa dirigida às demais crianças, ele ficou próximo e olhou em direção às ações daquelas que estavam próximas dele.

Em relação aos comportamentos das crianças típicas dirigidos a Pedro na sala de aula, houve olhares direcionados a ele e convite, para brincar ou sentar-se ao lado, sem mediação da professora. Vale ressaltar o tipo de atividade que estava sendo realizada nesse contexto, pois, de maneira geral, as crianças interagiram pouco entre si e com a professora, permanecendo, a maior parte do tempo, dedicadas à atividade de pintura. Ao finalizar a atividade e aguardarem o momento de pátio, sem atividades dirigidas, as crianças cantaram algumas músicas sentadas em círculo no chão. Nesses momentos, houve comportamentos de convite para brincar das demais crianças em relação a Pedro, além de comportamentos de demonstração de afeto, como toque, sorriso ou abraço, por parte de Pedro, tanto em resposta quanto por iniciativa própria.

Na situação de pátio, a professora e as crianças se agruparam em diferentes momentos de acordo com os brinquedos utilizados e as brincadeiras que aconteceram. Tais brincadeiras ora foram iniciadas pelas crianças, ora pela professora, que, na maioria das vezes, observava as crianças brincando livremente e aproximava-se diante da necessidade de ajudá-las. O ambiente físico caracterizou-se por uma área coberta, com iluminação e ventilação naturais, delimitada em forma de um amplo quadrado, com areia pelo chão e diferentes brinquedos como: túneis, escadas diferentes, escorregos, balanços, baldes, pás e pequenas formas.

Quanto aos EI estabelecidos no contexto de pátio, sete episódios interacionais completos foram registrados. A análise qualitativa revela que eles ocorreram em momentos que envolviam a manipulação de objetos (brinquedos). Nesse contexto, foram observadas maiores frequências de trocas visuais, mais iniciativas por parte de Pedro e maior tempo de duração do EI quando comparado aos episódios completos ocorridos em sala de aula. Considerando a participação da professora durante as interações estabelecidas no pátio, foram observadas diferentes estratégias para inserir Pedro nas brincadeiras, solicitando, por exemplo, que a criança típica repetisse um comportamento que Pedro tinha demonstrado interesse. No que diz respeito a Pedro, destacam-se os comportamentos ativos na interação, denotando sua compreensão em relação ao meio e aos comportamentos não verbais presentes nele. A professora, por sua vez, percebia tais comportamentos de Pedro e realizava gestos e apoios físicos, ambos notadamente a partir do interesse e dos comportamentos demonstrados por ele.

Outro aspecto relevante refere-se aos comportamentos das crianças típicas dirigidos a Pedro, tendo sido frequentes: olhar dirigido à criança com TEA, convite sem mediação da professora e demonstração de afeto. Diferentemente da sala de aula, as crianças dirigiram-se mais vezes e por mais tempo a Pedro. Tais comportamentos evidenciaram a reciprocidade dos comportamentos das crianças nas interações considerando a mediação da professora. Embora os convites para brincar das crianças em relação a Pedro tenham ocorrido sem a mediação da professora, é importante ressaltar que ela se aproximava e auxiliava dando continuidade à interação estabelecida e iniciada entre as crianças. As características dessas interações são exemplifi-

cadadas a partir deste EI completo ocorrido no pátio, cuja situação diádica demonstra que Pedro inicia e finaliza a interação:

Professora: De costas para Pedro e braços cruzados, olha as demais crianças./ Pedro: Posiciona-se na frente da professora, olha em direção ao seu rosto, olha para o braço dela e estende os seus braços para cima em direção à professora./ Professora: Inclina-se em direção a Pedro, descruza os braços e olha para seu rosto sorrindo./ Pedro: Estira o braço da professora, segura levemente, com as pontas dos dedos, a pele do cotovelo dela e olha nesta direção./ Professora: Estende os braços atrás das costas de Pedro, faz movimentos com as pontas dos dedos em Pedro (cócegas), em seguida abraça-o./ Pedro: A mão de Pedro se solta do cotovelo da professora, enquanto é abraçado pela mesma, olha para o outro lado onde estão as crianças correndo, afasta-se da professora e caminha na direção oposta.

Os dados obtidos a partir das interações estabelecidas no pátio corroboram Camargo e Bosa (2012) ao considerarem que, nesse ambiente, a criança com TEA é mais solicitada pelo grupo, age com mais independência e expressa melhor suas intenções, além de serem mais frequentes os comportamentos de sorriso e as demonstrações de afeto do que no contexto de sala de aula. Uma das características desse caso refere-se ao fato de que, pela idade das crianças, o horário das suas atividades no pátio e o espaço utilizado eram diferenciados em relação aos das crianças maiores. Tal estratégia possibilitou uma situação de pátio com menos barulho e informações visuais, mais clareza em relação ao espaço físico e disposição de objetos, o que pode ter favorecido o comportamento adaptativo e interativo de Pedro.

- **Caso 2: João (3 anos e 3 meses)**

A filmagem no contexto de sala de aula registrou uma situação de atividade em grupo referente à apresentação de sons (chocalho, relógio, por exemplo) e músicas. Durante a realização da filmagem, as crianças estavam sentadas em círculo no chão, juntamente à professora, e João estava caminhando pela sala manipulando diferentes objetos que encontrava ao seu alcance (carrinho, cartazes, cola, por exemplo).

Durante os sete EI completos observados em sala de aula, João demonstrou interesse por objetos, manipulando diferentes objetos ao seu alcance, alguns não relacionados à atividade proposta. Nesse contexto, além da manipulação de objetos, foram observadas respostas adequadas por parte de João e poucas informações e instruções dirigidas pelas crianças ou professoras diretamente a ele. Quanto aos comportamentos da professora em relação a João, ela dirigiu-se a ele trazendo-o para o grupo apenas na sua vez na realização da atividade. Devido às características comportamentais de João relacionadas ao interesse por objetos e a responder adequadamente diante de situações diádicas, entre ele e sua professora, tal estratégia favoreceu os EI completos.

Quanto aos comportamentos de João, embora tenha apresentado comportamentos de isolamento ao afastar-se dos seus pares, ele respondeu adequadamente diante das mediações e instruções a ele dirigidas. Ao observar um objeto sendo manipulado por outra pessoa, embora não demonstrasse iniciativa dirigida à pessoa, demonstrava comportamentos de iniciativa em direção à ação ou ao objeto. A exemplo disso, ao observar a professora com o chocalho na mão, aproximou-se, pegou o chocalho, sorriu e começou a movê-lo para cima e para baixo.

Ao finalizarem a atividade em sala de aula e antes de seguirem para o pátio, a professora e as crianças ouviram músicas, manipulando os chocalhos e dançando. Nisso, a professora segurou as mãos de João, movendo-as ao som da música junto às demais crianças e colocando os braços dele no pescoço de outra criança. Apesar de João ter retirado o braço, ambos sorriram e se olharam. Depois, outras crianças aproximaram-se de João, demonstraram afeto, como de toques e abraços, e fizeram convites sem mediação da professora.

Na situação de pátio, o ambiente era caracterizado pelo espaço pequeno, com apenas um brinquedo que tem um escorrego, uma plataforma com obstáculos em sua superfície e um túnel na parte de baixo. Nesse contexto, algumas crianças brincavam de se esconder, outras brincavam descendo o escorrego e outras brincavam com a professora auxiliar, enquanto João caminhava de um lado para o outro, dirigia-se ao portão, subia e descia o escorrego sem, contudo, engajar-se em alguma brincadeira com seus pares ou as professoras.

Em relação aos três EI completos, entende-se que a professora realizou poucas mediações entre as crianças na situação de pátio. João comportou-se nesse contexto de acordo com seus interesses, dirigindo-se aos objetos e brinquedos disponíveis, demonstrando iniciativas em direção a eles e também ações necessárias para manipular os referidos itens.

Considerando a dinâmica do pátio, a professora em relação a João e às crianças de uma maneira geral demonstrou uma participação menos ativa em relação à sala de aula, observando e intervindo nas situações em que as crianças precisavam de algum tipo de auxílio. Ao final da filmagem, a professora utilizou-se de explicitações verbais com o objetivo de explicar e chamar atenção para que João olhasse, através de pequenas frestas no brinquedo, estando as crianças na parte de baixo deste. Esse exemplo de EI completo ocorrido no pátio, iniciado pela professora e finalizado por João, é descrito a seguir:

Professora: Aproxima-se de João, aponta em direção às crianças e diz: *Ó João teus amiguinhos estão lá embaixo ó! Olha aqui no buraco!!* João: Para de caminhar e olha pelo buraco em direção às crianças./ Professora: Ainda apontando diz: *Oh! Lá embaixo olha! Tá vendo Marina lá?!* João: Aproxima o rosto ainda mais e permanece olhando em direção às crianças./ Professora: Olha para João, sorri e diz: *Achou Marina, muito bem!*. Toca em João, aponta para o buraco e continua: *Aqui tem mais ó! Vem ver aqui ó!!* João: Olha na direção que a professora apontou, desvia o olhar em direção à criança que desce no escorrega e segue em direção ao escorrega.

Durante essa brincadeira iniciada pela professora, João e as crianças responderam adequadamente, olhando e sorrindo mutuamente. Cabe pontuar também que este é o primeiro ano de vida escolar da maioria das crianças da sala de aula observada, assim como de João, que frequenta a escola há nove meses. Posto isso, em relação às interações iniciadas pela professora, compreende-se que ela deixa João um pouco mais livre, aproximando-se nos momentos que percebe que ele está mais “disponível”, como ocorrera na situação de pátio ou na sua vez durante a realização da tarefa em sala de aula, elogiando e incentivando a interação por meio de *feedbacks*.

- **Caso 3: Mário (4 anos e 10 meses)**

A filmagem no contexto de sala de aula registra uma situação de atividade no livro, a saber: colagem de bolinhas de papel em um número. Durante a realização da filmagem, as

crianças estavam sentadas em suas cadeiras, divididas em grupos de quatro ou cinco alunos; a professora caminhava pela sala de aula orientando a realização da atividade.

Os três EI completos ocorreram durante a realização da atividade envolvendo o uso de materiais/objetos. A professora utilizou apoio físico e *feedbacks* verbais nesses episódios, demonstrando à criança, a partir de elogios, os comportamentos adequados que ela havia desempenhado. Exemplificando este dado, cita-se: a professora, sentada ao lado da criança, fala ao mesmo tempo que conduz a mão da criança em direção às bolinhas de papel: *Oh, Mário, pega!* A criança juntamente à professora estende o braço em direção ao papel pegando-o. A professora diz: *Vai*. A criança passa o papel da mão esquerda para a mão direita e cola a bolinha na folha de papel. A professora diz: *Legal! Muito legal!*

Ainda sobre os comportamentos da professora, ela demonstrou apoio físico, dicas verbais e gestuais para realização da atividade dirigidas diadicamente a Mário, além de comportamentos de apontar à medida que explicava a atividade ou chamava atenção dele para dar continuidade à colagem. A literatura na área indica que a fala do adulto dirigida à criança é essencial para o desenvolvimento e que, especificamente, a fala da professora dirigida à criança com TEA facilita a prática em sala de aula e o comportamento infantil de competência social (Chang, Shih, & Kasari, 2016; Irvin, Boyd, & Odom, 2015).

Nesse contexto, por um lado, a participação de Mário durante a atividade se caracterizou por comportamentos de maior passividade, principalmente no sentido de iniciar as interações. Por outro lado, Mário demonstrou compreender as demandas do meio por meio de respostas adequadas, sorrisos e ausência de comportamentos de esquiva, permanecendo sentado junto aos demais e fazendo as colagens, indicando compreender as demandas do meio.

O pátio foi o mesmo que foi descrito na análise da criança 2 (João). Nesse contexto, algumas crianças brincavam de *pega*, outras brincavam descendo o escorrego, outras simplesmente corriam pelo pátio, enquanto Mário caminhava de um lado para o outro, dirigia-se ao portão, subia e descia o escorrego sem, contudo, engajar-se em alguma brincadeira com as crianças ou a professora; muito embora, olhasse em direção às elas por períodos breves.

Dentre os 10 EI, cinco deles se completaram, evidenciando a participação de Mário e a mediação da professora. O tempo de duração desses episódios foi consideravelmente mais longo do que no contexto de sala de aula. As interações observadas no contexto de pátio foram caracterizadas por interação diádica, uma vez que a professora se dirigia diretamente a Mário, convidando-o verbal e não verbalmente para as brincadeiras, dando instruções e elogiando a sua participação. Assim, embora Mário demonstrasse menos comportamentos de iniciativa, ele contou com a mediação da professora no sentido de favorecer suas interações.

Considerando a dinâmica da situação de pátio, a professora demonstrou mais comportamentos dirigidos especificamente a Mário do que em relação às demais crianças. A exemplo disso, citam-se explicitações verbais que buscavam explicar por intermédio de instruções ou chamar atenção dele durante a brincadeira, iniciada pela professora, de correr de mãos dadas com ele, incentivando-o a subir as escadas, correr pela plataforma e descer pelo escorrego, isso juntamente às demais crianças. Essa brincadeira ocorreu repetidas vezes, caracterizando grande parte dos minutos da filmagem no pátio.

No momento supracitado, Mário respondeu adequadamente à professora e também demonstrou iniciativa, na medida em que, durante os intervalos dados pela professora nessa situação de brincadeira, ele iniciava ações como: subir o escorrego, correr pela plataforma, descer o escorrego ou mesmo correr novamente em direção às escadas evidenciando iniciar a brincadeira novamente. Não obstante, em ambos os contextos, observaram-se poucos comportamentos das demais crianças dirigidos a Mário. Entende-se que, embora a professora tenha realizado diferentes tipos de mediações e *feedbacks*, estes eram dirigidos a Mário em termos isolados, e não em termos interacionais.

Desse modo, ressalta-se que, da mesma maneira que a professora realizou mediações favorecendo os comportamentos de Mário dirigidos a tarefas, objetos, ações ou brincadeiras, ela deveria realizar também mediações no sentido de aproximar as crianças, potencializando interação social, dado que parece ser uma área emergente em Mário. Leia-se emergente no sentido de que a criança, embora não consiga fazer sozinha, fornece pistas a partir de seu comportamento e características de que, com ajuda, o fará. A seguir, um exemplo de EI completo em contexto de sala de aula, durante uma atividade estruturada:

Mário: Olha o livro, passa a mão na cola e faz careta./ Professora: Conduz levemente a mão de Mário até os papéis picados e diz: *Bora, Mário! Sentando direito! Pegue o papelzinho, cole!* Mário: Olha para a tarefa, pega o papel, cola e afasta a mão./ Professora: *Muito bem! Olha o de Mário como está ficando bonito!* Mário: Sorri./ Professora: Aponta para o papel picado e diz: *Vai, Mário, pega o outro!* Mário: Pega outro papel, cola e esfrega os dedos da cola./ Professora: *Bora, Mário! Pega mais!* Mário: Pega outro papel, cola, olha para a tarefa e sorri./ Professora: *Êê!!! Pegue mais!* Olha a tarefa de Mário, sorri e bate palmas./ Mário: Bate palmas e sorri. Olha em direção à professora e olha a tarefa./ Professora: Aponta para os papéis e diz: *Vai, pegue mais!* e dirige-se à outra criança.

Em relação aos contextos e às interações com pares em situações de inclusão escolar, estudos (Sanini, Sifuentes, & Bosa, 2013; Schmidt et al., 2016; Watkins et al., 2015) afirmam que, por um lado, tanto contextos livres quanto contextos dirigidos podem promover o desenvolvimento social de crianças com TEA, porém o mais livre tende a ser mais duradouro e espontâneo. Por outro lado, autores como O'Hara e Hall (2014) argumentam que ambientes livres como o pátio podem ser utilizados como *settings* para intervenções a partir da estruturação do ambiente e de orientações graduadas, visto que foi observado, partindo de dados empíricos, que apenas diante da presença de professoras e de outras crianças as interações e o engajamento da criança com TEA com seus pares é menor.

• **Caso 4: Hugo (5 anos)**

A filmagem no contexto de sala de aula registra uma situação de atividade dirigida referente a um ditado de números. Durante a realização da filmagem, as crianças estavam sentadas em suas cadeiras, agrupadas em pequenas mesas, juntamente a outras crianças. A professora, de pé, caminhava pela sala de aula, enquanto chamava atenção das crianças para a realização da atividade.

Quanto aos EI completos (10), destaca-se que muitos deles aconteceram em função do comportamento de esquivar da atividade demonstrado por Hugo, que se esquivava da atividade, mas retornava e a executava diante das solicitações/mediações verbais e não verbais

da professora, caracterizando os episódios interacionais. Na referida dinâmica, a professora utilizou, tanto em relação às crianças típicas como também a Hugo, as mesmas instruções para realização da atividade; embora com Hugo, ela tenha se dirigido diadicamente devido aos comportamentos de esquiva. Diante destes, a professora se aproximava de Hugo convidando-o a levantar-se do chão e a retornar à mesa para fazer a atividade.

Especificamente em relação à Hugo, durante a realização da atividade, houve momentos em que ele se levantou e saiu de sua cadeira, dirigindo-se ao chão, deitando-se e lá permanecendo até que a professora o conduzisse de volta à mesa de atividades onde estavam as demais crianças. Embora Hugo demonstrasse comportamentos de esquiva, necessitando da mediação da professora para realização da atividade, também demonstrou responder adequadamente às mediações e às instruções a ele dirigidas.

Em relação às crianças, durante os minutos observados e registrados por meio da filmagem, não foram observados comportamentos delas dirigidos especificamente à Hugo. Esse fato pode ter se dado tanto pela presença de um observador, como pelo contexto de atividade individual solicitada ou também pelos comportamentos de esquiva. Todavia, cabe pontuar que, no mesmo dia, em outros momentos que Hugo apresentou maior disponibilidade, as crianças evidenciaram maior interação. Ao finalizarem a tarefa e antes de irem ao pátio, as crianças ficaram sem atividades dirigidas, algumas guardavam seus materiais em suas bolsas, outras finalizavam a atividade e outras se agrupavam, formando uma fila para, na sequência, irem ao parque. Nesse momento, Hugo dirigiu-se às crianças que estavam próximas a um espelho e houve, de ambos, comportamentos de demonstração de afeto, como toques, abraços e sorrisos, além de convite sem mediação da professora, ao tocarem na mão de Hugo trazendo-o para mais próximo delas ou mostrando e compartilhando um brinquedo, por exemplo.

Diante do exposto, concorda-se com autores (Lemos, Salomão, Aquino, & Agripino-Ramos, 2016; Martins & Monteiro, 2017; Schmidt et al., 2016) que destacam o papel da escola para crianças com TEA e a importância tanto na socialização quanto na aprendizagem dessas crianças. Conforme descrito anteriormente, Hugo apresentou comportamentos que indicam sua aprendizagem tanto social quanto acadêmica, uma vez que escreveu os números a partir da instrução da professora, além de compreender as pistas do contexto e direcionar-se espontaneamente junto ao grupo. Entretanto, notadamente, necessita de mediação e da aprendizagem de outras habilidades que favoreçam sua vida escolar. Nessa direção, Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) apontam a escola regular como um contexto no qual a criança com dificuldades encontra modelos mais avançados de comportamentos para seguir.

A filmagem foi realizada no pátio, área ampla e aberta, com diferentes brinquedos e areia no chão. Durante a filmagem, as crianças dirigiram-se aos diferentes brinquedos, algumas sozinhas e outras em pequenos grupos. No momento havia outras turmas também utilizando o mesmo espaço. A professora caminhava pelo pátio observando e aproximando-se das crianças nos momentos em que precisavam de algum auxílio.

A situação do pátio foi caracterizada por poucos comportamentos da professora no sentido de realizar mediações que favorecessem as interações sociais entre as crianças de uma maneira geral, ela as observava a certa distância, aproximando-se diante de alguma solicitação delas. Sobre o único EI completo observado na situação de pátio, destaca-se que ele se caracte-

rizou pela iniciativa e pela continuidade da criança com desenvolvimento típico, durante uma brincadeira e brinquedo de interesse de Hugo e em uma situação diádica.

No tocante aos comportamentos de Hugo, destaca-se que ele demonstrava interesse no balanço e na gangorra, podendo ser analisado a partir de comportamentos de iniciativa dirigidos a esses objetos. Grande parte da situação de pátio se caracterizou pela brincadeira no balanço, sem evidências de interações com seus pares nesses momentos. Entretanto, para brincar na gangorra, necessita-se de outra criança e, Hugo, embora olhasse as pessoas, não demonstrava iniciativas dirigidas às elas, denotando a necessidade de mediação. No entanto, uma das crianças percebeu e realizou um convite sem mediação das professoras para brincar naquele brinquedo. Durante a brincadeira, ocorrem trocas de olhares e demonstração de afeto da criança com desenvolvimento típico dirigidas a Hugo. É interessante notar o respeito, a sensibilidade e a empatia demonstrados durante a referida brincadeira pela criança com desenvolvimento típico. Esta, ao observar os comportamentos não verbais de Hugo, inicia, dá continuidade e finaliza a brincadeira perguntando após alguns minutos: “*Quer parar?*”. Nesse momento, Hugo a olha e desce da gangorra, dirigindo-se a outro brinquedo.

Analisando a situação descrita, cita-se Camargo e Bosa (2009) e Irvin, Boyd e Odom (2015) ao afirmarem que inclusão de crianças com TEA em escolas regulares oportuniza, por um lado, contatos sociais favorecendo seu desenvolvimento e o das demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças. Por outro lado, para Kasari, Locke, Gulrud e Rotheram-Fuller (2010), o pátio, embora apresente uma boa configuração para intervenções de competências sociais, parece ser mais difícil para a criança com TEA por ser, muitas vezes, caótico e lotado.

Em termos gerais, a professora demonstrou poucas mediações dirigidas a Hugo. Embora demonstrasse comportamentos de esquiva quando solicitado pela professora nas situações relacionadas à tarefa, o mesmo pode não acontecer em situações mais livres, como a de pátio. Assim, a professora poderia utilizar-se das situações mais prazerosas para a criança, no sentido de estabelecer contatos com ela, proporcionando um vínculo que possivelmente se estenderia aos demais contextos e situações. O exemplo a seguir demonstra um EI completo ocorrido em sala de aula iniciado por uma criança com desenvolvimento típico dirigido à criança com TEA e finalizado pela professora. Consiste em uma sequência de ações que se assemelham a uma maneira de cumprimentar:

Criança: Estende a mão em direção a Hugo./ Hugo: Olha em direção à mão da criança e bate na mão dela./ Criança: Ergue o polegar em direção a Hugo./ Hugo: Imita a ação com o polegar, olha em direção à mão da criança, aproxima-se e fecha a mão em direção à mão da criança./ Criança: Imita a ação, baixa o polegar, fecha a mão e olha para Hugo./ Hugo: Olha em direção à mão da criança e bate nela com a sua mão. Com a mão oposta e o polegar estirado, bate na mão da criança./ Criança: Olha para Hugo e permanece com a mão fechada dirigida a ele./ Hugo: Olha a mão da criança, imita a ação e bate na mão da criança./ Criança: Olha para Hugo e estira o dedo indicador em direção a ele./ Hugo: Olha a mão da criança e toca o dedo dele./ Professora: Por trás de Hugo, coloca as duas mãos embaixo dos braços dele, coloca-o para sentar e diz: *Vamos terminar!*

Posto isso, Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) revelam que as pesquisas sobre inclusão escolar e interações sociais de crianças com TEA, em ambientes naturais, têm apresentado

resultados encorajadores. As autoras destacam a importância de abordar a sintomatologia da criança com TEA, em termos de níveis adaptativo, social, cognitivo e linguístico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos abordados, ressalta-se a importância da interação social para a aquisição de habilidades referentes ao desenvolvimento infantil. A partir dos estudos de caso apresentados, entendem-se os benefícios da inclusão escolar tanto em termos da criança atípica, como das demais crianças, que desenvolvem habilidades relativas à tolerância, respeito e empatia por meio das vivências escolares. Pretende-se, a partir dos dados e discussões apresentados, contribuir no sentido de considerar a participação das crianças com TEA nas interações escolares, a fim de entender de que maneira interagem e a partir de quais mediações.

Compreende-se que as dificuldades impostas pelo TEA não se configuram necessariamente em limitações que impedem plenamente as interações. Embora não seja possível estabelecer correlações entre os comportamentos e os contextos, nem tampouco seja o objetivo do presente estudo, destaca-se a importância de analisar as interações sociais nesses cenários, verificando a participação das crianças com TEA e de seus pares, considerando o contexto, o tipo de atividade, a mediação das professoras e as influências mútuas a partir do conceito de bidirecionalidade.

Ao considerar os dados deste estudo, de maneira geral, verificou-se que foram comuns aos EI que se completaram mediações verbais e não verbais diádicas dirigidas diretamente à criança com TEA e uso de objetos, sendo, em sua maioria, entre professores e crianças com TEA. As trocas interativas foram observadas em menor frequência entre pares, sugerindo a importância da mediação das professoras sob uma perspectiva mais interacionista, equilibrando as situações nas quais se dirigem diretamente à criança com TEA e aquelas que se dirigem às demais crianças favorecendo atividades conjuntas.

Sobre a participação das crianças com TEA e seus pares, evidenciaram-se os seguintes aspectos: as crianças com desenvolvimento típico não demonstraram comportamentos de evitação e se dirigiram às crianças com TEA mais frequentemente durante atividades livres no contexto de sala de aula. Foram observadas variações em termos das características de cada turma, das crianças de maneira geral, assim como das características do transtorno e seu respectivo grau de comprometimento.

A exemplo disso cita-se que, em alguns casos, as crianças com TEA demonstravam maior funcionalidade em seus comportamentos e menos interação; em outros, elas demonstravam mais comportamentos de respostas adequadas e menos de iniciativa; ou maior comprometimento na compreensão verbal ou no uso funcional da linguagem e menor na socialização ou nos comportamentos acadêmicos. Enfim, para cada uma dessas peculiaridades, salienta-se o papel da mediação adequada no sentido de potencializar as interações sociais.

Sugere-se, a partir das limitações desse estudo, que outras pesquisas com metodologia observacional sejam realizadas, contemplando um número maior de observações, com vistas a minimizar a influência da presença do observador. Sugere-se também a participação de juízes independentes para as análises. Cabe sublinhar que outros estudos possam considerar nas análises, os comportamentos verbais das crianças e, ainda, que instrumentos adicionais envolvendo

avaliação das características da criança com TEA sejam utilizados, visto que a escala utilizada neste estudo é mais dirigida à identificação do grau de comprometimento.

Destaca-se a relevância deste estudo, pois poucas são as pesquisas com metodologia observacional em contextos naturalísticos nesta área, sobretudo as que abordam contextos escolares e situações de sala de aula e pátio. Salienta-se ainda que a apresentação dos dados a partir de estudos de caso favoreceu uma maior compreensão das interinfluências entre os aspectos analisados. Espera-se que os dados possam fomentar evidências para pesquisa, avaliação e intervenção na área de inclusão escolar de crianças com TEA, de modo a favorecer estratégias que promovam interações entre elas e seus pares, além de reflexões sobre o papel das mediações no desenvolvimento das crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th Edition). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Bandeira, D. R., & Silva, M. A. (2017). Psicodiagnóstico em casos de suspeita de Transtorno do Espectro Autista. In C. Bosa, & M. Teixeira (Orgs), *Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica* (pp. 43-62). São Paulo: Hogrefe.
- Bishop, S. L., Huerta, M., Gotham, K., Havdahl, K. A., Pickles, A., Duncan, A., ... Lord, C. (2017). The autism symptom interview, school-age: a brief telephone interview to identify autism spectrum disorders in 5-to-12-year-old children. *Autism Res.*, *10*, 78-88.
- Cabral, C., & Marin, A. (2017). Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, *33*(142079), 1-30. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, *21*(1), 65-74.
- Camargo, S. P. H. & Bosa, C. A. (2012). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *28*(3), 315-324.
- Chang, Y., Shih, W., & Kasari, C. (2016). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior? *Autism*, *20*(1) 65-74. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361314567761>
- Irvin, D. W, Boyd, B. A., & Odom, S. L. (2015). Child and setting characteristics affecting the adult talk directed at preschoolers with autism spectrum disorder in the inclusive classroom. *Autism*, *19*(2), 223-234. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361313517398>
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2010). Social networks and friendships at school: comparing children with and without ASD. *Journal Autism Developmental Disorder*, *41*(5), 533-544. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1076-x>
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *17*(2), 97-107.
- Kuchirko, Y., Tafuro, L., & Tamis-LeMonda, C. S. (2017). Becoming a communicative partner: infant contingent responsiveness to maternal language and gestures. *Infancy*, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1111/inf.12222>

- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Recuperado em 30 de julho de 2019 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 117-130.
- Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., Aquino, F. S. B., & Agripino-Ramos, C. S. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(3), 351-361. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>
- Martins, A. D. F., & Monteiro, M. I. B. (2017). Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 215-224. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121108>
- O'Hara, M., & Hall, L. J. (2014). Increasing engagement of students with autism at recess through structured work systems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4), 568-575.
- Paula, C. S., Cunha, G. R., Silva, L. C., & Teixeira, M. C. T. V. (2017). Conceituação do Transtorno do Espectro Autista: definição e epidemiologia. In C. Bosa, & M. Teixeira (Orgs), *Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica* (pp. 7-28). São Paulo: Hogrefe.
- Pereira, A., Riesgo, R. S., & Wagner, M. B. (2008). Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. *Jornal de Pediatria*, 84(6), 487-494.
- Posar, A., & Visconti, P. (2017). Autism in 2016: the need for answers. *Jornal de Pediatria*, 93(2), 111-119.
- Salomão, N. M. R. (2010). Interação Social e desenvolvimento linguístico. In V. L. R. Luna, & Z. A. Nascimento (Orgs.), *Desafios da psicologia contemporânea* (pp. 91-104). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C. A. (2013). Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 99-105.
- Schmidt, C., Nunes, D. R. P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F., Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 222-235.
- Silva, E. C. C. (2010). *Autismo e troca social: contribuições de uma abordagem microgenética* (Tese de Doutorado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.
- Ventura, M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Rev SOCERJ*, 20(5), 383-386.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *J Autism Dev Disord*, 45, 1070-1083. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>
- Zanon, R. B., Backes, B., & Bosa, C. (2015). Diferenças conceituais entre resposta e iniciativa de atenção compartilhada. *Revista de Psicologia: Teoria e Prática*, 17(2), 78-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-69066>

Submetido em 05/06/2019

Reformulado em 20/08/2019

Aceito em 27/08/2019