



INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

INTERACCIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

SOCIAL INTERACTIONS IN THE SCHOOL CONTEXT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Iasmim Faria Nogueira¹
Vanessa Lorryne Fonseca Guimarães²
Sofia Rodrigues de Souza³
Juliana Lino Madeira⁴
Larissa Oliveira Silva⁵
Betânia Diniz Gonçalves⁶

RESUMO: O artigo se propõe a analisar como ocorrem as relações sociais de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, sendo produzido com base em uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevistas individuais semiestruturadas aplicadas em cinco professoras do Ensino Fundamental I e II. A partir das análises, sobretudo, dos trabalhos de Cotugno (1995), Hartup (1989) e Arantes (2003), esse estudo pretende contribuir para futuras reflexões a partir dos resultados obtidos, principalmente, a respeito de como os aspectos referentes às dificuldades emocionais e comportamentais dessas crianças atuam como interferência em suas relações sociais, bem como a diferença trazida pela forma como o professor conduz e prepara suas aulas, seja de modo vertical ou horizontal. Além disso, demonstra, também, influências de questões que, em tese, estão fora do ambiente escolar, sendo nesse caso, a comunicação com a família e as interferências das medicações.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades/Superdotação; Transtorno do Espectro Autista; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Escola; Relações Sociais;

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo analizar cómo las relaciones sociales de los niños con Altas Habilidades / Superdotación (AH / SD), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o Trastorno del Espectro Autista (TEA) ocurren en el entorno escolar, siendo elaborado a partir en una investigación cualitativa, utilizando entrevistas individuales semiestruturadas aplicadas a cinco profesores de la Escuela Primaria I y II. A partir del análisis, sobre todo, de los trabajos de Cotugno (1995), Hartup (1989) y Arantes (2003), este estudio pretende contribuir a futuras reflexiones a partir de los resultados obtenidos, principalmente en los aspectos relacionados con las dificultades emocionales. La conducta y comportamiento de estos niños actúa como una interferencia en sus relaciones sociales, así como la diferencia que trae la forma en que el docente conduce y prepara sus clases, ya sea de forma vertical u horizontal. Además, también demuestra la influencia de cuestiones que, en teoría, están fuera del ámbito escolar, en cuyo caso, la comunicación con la familia y las interferencias de la medicación.

PALABRAS CLAVE: Altas Habilidades / Superdotación; Trastorno del Espectro Autista; Desorden Hiperactivo y Deficit de Atencion; Colegio; Relaciones sociales;

ABSTRACT: The article's intention is to analyse how the social relationships occur on children with High abilities/"Gifted" (HA), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) or Autism Spectrum Disorder (ASD)

¹ Acadêmica de Psicologia. PUC Minas. iasmimf@hotmail.com

² Acadêmica de Psicologia. PUC Minas. lorrynevanessa@gmail.com

³ Acadêmica de Psicologia. PUC Minas. sofiadesouza.10@gmail.com

⁴ Acadêmica de Psicologia. PUC Minas. julinalinomadeira@gmail.com

⁵ Acadêmica de Psicologia. PUC Minas. larissasilva201616@icloud.com

⁶ Doutora em Psicologia. Docente da PUC Minas. betaniadg@hotmail.com

on the school environment, being produced based on a qualitative research, using semi structured individual interviews applied on five teachers from Elementary School. From the analysis, mainly from the work of Cotugno (1995), Hartup (1989) and Arantes (2003), this study intends to contribute on future thought based on the achieved results, specially on how the aspects concerning the emotional and behaviour difficulties from these children interfere on their social relationships, as well as the difference that the way the teachers conduct and prepare their classes brings, vertically and horizontally. Furthermore, it also demonstrates the influence on matters that, on theory, are out of the school environment's reach, being that case, the communication with the family and the interference of medication.

KEYWORDS: High Abilities/Giftedness; Autistic Spectrum Disorder; Attention Deficit Hyperactivity Disorder; School; Social relationships;

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco analisar como ocorrem as relações sociais de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na escola, um espaço essencialmente interativo e reconhecidamente relevante para o desenvolvimento interpessoal. Tal estudo se mostra importante na medida em que se sabe que as interações sociais são extremamente relevantes para o desenvolvimento da criança, tanto no que diz respeito à aprendizagem, quanto no desenvolvimento de relações emocionais e sociais saudáveis. Além disso, a entrada desses alunos nas escolas regulares se mostrou gradativamente maior nos últimos anos. Desse modo, é válido ressaltar a escola como um ambiente propício ao diálogo e à interação não apenas do aluno com o professor como também do aluno com outros alunos, haja vista que as interações entre os pares é de extrema importância para o aprendizado do sujeito.

Além disso, se faz mister dizer que existe um grande contingente de crianças com tais necessidades educacionais especiais no Brasil, sendo cerca de 16 mil estudantes com AH/SD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) e entre 3% a 7% da população infantil com TDAH (BENCZIK, CASELLA, 2015). Já no mundo, 1 a cada 160 crianças apresentam autismo (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OMS, 2017). Tais dados comprovam a atualidade do estudo proposto, já que há necessidade de inclusão dessas crianças no ambiente escolar, sendo um viés possível sua saudável integração nas relações sociais.

Cabe destacar que o ser humano só se constitui enquanto sujeito a partir das interações que desenvolve com os outros, isso de acordo com a perspectiva sociointeracionista que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem a partir dessas interações, tanto entre o aluno e o professor quanto do aluno com outros alunos. Segundo Vygotsky (1989), um fator importante no processo interativo é o conceito de internalização, no qual a criança, a partir do contato com o outro, cria sua independência para resolver alguns dos seus problemas. Assim, o aprendizado

e a experiência são construídos por meio do contato para mais tarde criarem valores intrapessoais (MARTINS, 1997).

Apesar de a escola ser um espaço natural para a relação entre pares, a falta de participação, interesse e reciprocidade social dificulta a interação social do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Vale ressaltar que, de acordo com Klin (2006), para o diagnóstico de TEA, é necessário que a criança apresente desenvolvimento anormal em alguns aspectos, dentre eles o social, a linguagem, a comunicação e em brincadeiras imaginativas ou simbólicas. Além disso, essas crianças podem, também, ter dificuldade ou resistência em alterações da rotina. Ademais, segundo Félix, Santos & Asfora (2017), o que mais compromete tal interação é a “inabilidade no uso de comportamentos não-verbais tais como o contato visual, a expressão facial, a disposição corporal e os gestos”. Para tais autoras, o autista não oralizado compromete ainda mais a comunicação com os colegas, mas tende a responder aos comandos da professora após o estabelecimento de uma relação de confiança. O comportamento do autista pode variar de um isolamento contínuo ou uma aceitação passiva da interação a qual raramente procura até um interesse pela relação, mas quando o faz é considerado incomum (CAMARGO, 2009).

No que tange o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), a criança receberá esse diagnóstico se possuir seis ou mais sintomas de desatenção e hiperatividade. Entre os sintomas de desatenção destaca-se a falta de atenção em detalhes, não seguir instruções, evitar tarefas que demandem atenção prolongada e dificuldades para a organização de tarefas. Já a respeito da hiperatividade e impulsividade podemos citar a incapacidade de desenvolver atividades de lazer de forma calma, o costume de remexer ou batucar as mãos ou pés, levantar em momentos inapropriados, falar demasiadamente e ter dificuldade de esperar pela sua vez. Assim, a maior dificuldade na escola é o fato de os alunos apresentarem, na visão dos professores, questões como inquietude, desatenção, dificuldades na aquisição de hábitos e obediência (CALDAS, 2017). Devido à hiperatividade cerebral desses indivíduos, que pode estar associada a uma hiperatividade física, essas pessoas são acometidas por uma inconstância de sua capacidade atencional e da manutenção desta, além de dificuldades para controlar seus impulsos, o que causa empecilhos na adaptação delas ao modelo de ensino tradicional. Nesse sentido, seu desempenho acadêmico é afetado negativamente e esses indivíduos passam a ser estereotipados, o que contribui para a elaboração de conceitos negativos sobre si mesmos (RANGEL JÚNIOR; LOSS, 2011). Além disso, 50% das crianças com TDAH apresentam problemas significativos em seus relacionamentos sociais (PELHAM; BENDER, 1982). Dessa

forma, se faz importante considerar o contexto social de cada sujeito diante das relações com os colegas no âmbito escolar.

Em relação às crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) existem duas teorias em voga: a Teoria dos Três Anéis de Renzulli e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. A primeira conceitua o assunto por meio da interseção de três áreas: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa (SILVA, ROLIM & MAZOLI, 2016). Já a segunda teoria define a inteligência como algo que leva o indivíduo a resolução de problemas ou formulação de produtos a qual depende da cultura onde está inserido. Esse autor divide a inteligência em oito categorias, sendo elas: linguística, lógico matemático, espacial, corporal, cinestésica, musical, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Cada uma das inteligências poderia se desenvolver em graus diferentes e interagirem entre si (OUROFINO, 2007). Os principais desafios na interação social dessas crianças dizem respeito ao fato de, na maioria das vezes, o relacionamento com os professores se dar de forma conflituosa, haja vista que esses alunos, por suas excepcionalidades, desafiam esses profissionais na rotina diária de sala de aula. Além disso, é frequente o desestímulo e frustração sentidos por eles diante de um ensino que trabalha com a repetição e por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do seu potencial. Nesse sentido, muitas vezes ele é julgado e estereotipado em decorrência de suas diferenças pessoais, o que acaba influenciando diretamente na interação, ou não interação, entre ele e os colegas de sala e entre ele e o professor (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Assim, cabe pontuar que o presente artigo foi produzido como base em uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevistas individuais semiestruturadas aplicadas em professoras do Ensino Fundamental I e resultando na importância do conhecimento de aspectos referentes às dificuldades emocionais e comportamentais de crianças com TEA, TDAH e AH/SD como fator de interferência em suas relações sociais, bem como a diferença trazida pela forma como o professor conduz e prepara suas aulas seja de modo vertical ou horizontal. Por fim, outro ponto que será colocado como importante são as questões que, em tese, estão fora do ambiente escolar, sendo nesse caso, a comunicação com a família e as interferências das medicações.

2 INTERAÇÕES SOCIAIS E DIFICULDADES ESPECÍFICAS DAS CRIANÇAS

A interação social se reflete em estruturas sociais e históricas, estando presentes transformações e reflexões, as quais são transferidas a partir do contato com a sociedade e podem também estar associadas a grupos (MARTINS, 1997). Nesse contexto, Hartup (1989),

após suas pesquisas sobre interações sociais com pares, indicou que toda criança tem a necessidade de ter contato com dois tipos de relacionamentos, o vertical e o horizontal. Tais relacionamentos apresentam significados diferentes para as crianças e são ambos essenciais para que elas desenvolvam suas habilidades sociais efetivas. Os primeiros se dão por meio de um suposto apego ou ligação a pessoas que apresentam maior poder, status social, ou conhecimento e elas podem proporcionar modelos internos ou gerar um sentimento de segurança e proteção, que fundamentam o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais (CAMARGO, 2009). Por outro lado, as relações horizontais são vistas como recíprocas e correlativas, uma vez que normalmente são relacionadas a sujeitos com mesma idade ou status. Assim, demonstram experiências e desempenhos relacionados à intimidade, cooperação e competição (HARTUP, 1989).

No que tange às formas de ensino utilizadas pelos educadores, elas podem, também, assumir o caráter de relação vertical ou horizontal. Isso se deve à teoria que sustenta a pedagogia e didática de cada professor. Um exemplo disso é a comparação entre as abordagens tradicionais e a sociocultural, tendo em vista que na abordagem tradicional a relação professor-aluno é vertical, o professor é o que irá transmitir o conhecimento e ao aluno cabe apenas absorver o conhecimento que lhe é dado. Já na abordagem sociocultural a relação professor-aluno é horizontal, o conhecimento é construído com base no diálogo entre as duas partes e o aluno não é passivo na construção do próprio conhecimento, faz isso de forma conjunta com o professor (MIZUKAMI, 2007).

Assim, o sistema disciplinar vigente nas escolas pode ser exemplificado, principalmente, por organizações hierárquicas, organização dos alunos em filas, lugares pré-definidos e espaços separados para atividades específicas. Este sistema disciplinar, normalmente é definido como “silenciador” dos estudantes e é utilizado, supostamente, para manter a ordem necessária nos ambientes escolares (MATTEI, 2008). Contudo, é importante ressaltar que, a partir da teoria piagetiana, Arantes (2003) tece sobre a importância do professor conseguir enxergar o seu aluno em sua totalidade, haja vista que, quando estão em sala de aula, esses alunos não deixam de ser humanos e, logo, possuem sentimentos enquanto exercem a função de estudar. Dessa forma, é essencial que os educadores entendam essa dinâmica de ensino e façam uso dela com os alunos, explorando o caráter interativo no ambiente educacional, consigam uma participação maior desses alunos na construção do ensino.

Sabe-se que uma das principais dificuldades encontradas em crianças Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais é a interação social e outras características que, em última medida, a afetam. Diante disso, segundo Garton (1992), o ambiente interpessoal, se tratando,

nesse caso, da escola, é importante para adquirir habilidades comunicativas, levando em conta o suporte do adulto, posto que este contribui para a capacidade da criança, além de se adequar ao seu comportamento comunicativo para obtenção de respostas.

Do ponto de vista da interação social das crianças com TDAH, estas apresentam dificuldades, pois são muitas vezes associadas a um temperamento forte e estigmatizadas como “mandonas”. Além disso, elas também têm dificuldades de se lembrar de combinados e de segui-los, facilmente perdem objetos e também podem sentir dificuldades para permanecer em brincadeiras, já que estas exigem cooperação com os pares (ALBERTASSI, GARCIA, 2006). Além disso, de acordo com Osório e Cols (2000), que comparou suas pesquisas às de Jacquemin (1975), crianças com TDAH apresentam, comumente, ansiedade, que interfere em sua capacidade de perceber a realidade e se concentrar e também maior impulsividade, o que acarreta em uma modificação de capacidade de raciocínio coerente. Recorrentemente, eles também apresentam baixa autoestima, relacionamentos interpessoais permeados de receio, vivência de um maior número de experiências depressivas ou introspectivas, maior dificuldade para controlar seu estresse, o que pode causar uma desorganização em suas vidas, tendem à simplificação de estímulos e, por fim, são propensos a uma maior desorganização dos pensamentos (COTUGNO, 1995).

Ainda na perspectiva de hábitos sociais das crianças com TDAH, as maiores queixas direcionadas a essas crianças são quanto a uma extrema inquietude e desatenção, que podem culminar em dificuldades em adquirir hábitos e a obedecer, além de imaturidade ao brincar quando há regras envolvidas, não conseguem trabalhar em grupo e também não prestam atenção nas explicações. Além disso, sua vida social é limitada e seu desempenho escolar é considerado baixo, ambos os fatos contribuindo para o fracasso escolar e uma interação agressiva e pobre com seus colegas e professores (GUIDOLIM, FERREIRA & CIASCA, 2013).

Em relação às dificuldades das crianças autistas, elas podem responder de forma drástica perante alguns objetos inanimados, sejam eles doces sendo desembulhados ou um aspirador de pó em funcionamento (KLIN, 2006). Além disso, outras crianças são caracteristicamente mudas e isoladas de interações sociais e, em geral, são chamadas de crianças de baixo funcionamento (TREVISAN, PESSOA, 2018). Ademais, as maneiras peculiares de interagir dessas crianças ainda apresentam uma busca pelo contato com outro, com um gesto ou um olhar, mostrando inclusive compreender a atitude do outro. Dessa forma, a dificuldade em estabelecer relações sociais é um aspecto central no transtorno autista, sendo essas consideradas como fundamentais para o desenvolvimento do sujeito (MARTINS, MONTEIRO, 2017).

Ainda nessa perspectiva, existem diferentes níveis de dificuldade na reciprocidade social e emocional, dependendo de como a criança autista se porta e se seu interesse em estabelecer interações é pouco ou nenhum (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014). Dessa forma, é sabido que muitas dessas crianças não conseguem ser sensíveis e responsivas aos afetos das pessoas e nem mesmo serem expressivas aos seus próprios. Assim, sua capacidade de responder às interações é prejudicada, gerando déficits severos na comunicação (FIORE-CORREIA; LAMPREIA, 2012).

No que tange às crianças com AH/SD, algumas dificuldades e comportamentos podem ser apontados como fator de relevância para dificultar as interações sociais. De acordo com Alencar (2007) os alunos com esses diagnósticos frequentemente demonstram baixa motivação e desinteresse na realização das tarefas escolares, pois essas não se apresentam como desafios para eles. Também por isso é comum nesses alunos a falta de compromisso e de envolvimento em atividades, o que corrobora para que o seu desempenho acadêmico seja diminuído. Entretanto, o autor sugere que o comportamento do extremo oposto também existe, onde há uma dedicação exagerada às atividades.

Outro ponto importante a ser mencionado é que o desenvolvimento da criança com altas habilidades se dá de forma assincrônica, ou seja, apesar dessa criança possuir, muitas vezes, diversos tipos de inteligências e um desenvolvimento intelectual acentuado, o desenvolvimento emocional acompanha a idade biológica do sujeito, o que explicita um desajustamento que pode corroborar em problemas emocionais e sociais. Dessa forma, é comum sujeitos superdotados apresentarem um perfeccionismo neurótico, que se dá pela incapacidade do indivíduo de se sentir satisfeito com o trabalho que realizou, bem como refazer diversas vezes o mesmo trabalho com o objetivo de atingir um alto nível de excelência. Além disso, apresentam excessivo medo de fracassar em suas atividades e são extremamente autocríticos e sensíveis a críticas externas. Aliado e/ou em consequência desses fatores, esses indivíduos apresentam elevado nível de ansiedade, insegurança e preocupação em relação às atividades que exercerão, além de apresentarem também uma baixa autoestima, depressão, hostilidade, comportamento agressivo e em alguns casos déficits de atenção (ALENCAR, 2007), podendo gerar, assim, interferências nas relações sociais dessas crianças.

Desse modo, conclui-se que a escola se constitui como um ambiente que aprimora o desenvolvimento infantil, tanto pela convivência com outras crianças, quanto pela função dos professores, pois essas mediações ajudam no desenvolvimento de novas habilidades das crianças (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014). Além disso, se fundamenta, também, o fato de que turmas heterogêneas proporcionam o convívio das diferentes crianças e

suas diferenças, o que propicia uma troca de valores, interação entre pares e cooperativismo, gerando benefícios para o desenvolvimento tanto das crianças com necessidades educacionais especiais quanto dos demais alunos (MIRANDA, 2003).

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa teve caráter qualitativo e abordou questões que envolvem crianças Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), especificamente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O objetivo da pesquisa foi analisar as relações interpessoais, no contexto escolar, de crianças que apresentam esses diagnósticos, contando com a participação voluntária de 5 professoras da rede particular e pública que já lecionaram para alunos nessas condições. Nesse sentido, teve-se como objetivo específico saber como é a socialização e inclusão dessas crianças a partir de suas dificuldades sociais e emocionais.

Utilizou-se entrevista individual semiestruturada que, de acordo com Flick (2009), utiliza perguntas abertas com a finalidade de reconstruir a “teoria subjetiva” do sujeito a fim de atingir seus conhecimentos sobre o assunto. Vale a pena ressaltar que tais perguntas são controladas pelas teorias e as respostas são constituídas a partir da interlocução entre essa teoria e o conhecimento do entrevistado a partir da interpretação, ou seja, essa estrutura é desenvolvida com o entrevistado e faz parte do conjunto de dados coletados. As entrevistas ocorreram de forma online utilizando plataformas digitais e foram gravadas resguardando-se o conforto e segurança das professoras. Empregou-se, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para todas as entrevistadas, sendo que seus nomes e o seu local de trabalho serão ocultados nos resultados, a fim de preservar sua identidade e privacidade. Nesse sentido, os nomes explanados durante o artigo são fictícios e foram escolhidos pelo grupo de forma aleatória.

É importante relatar que essa pesquisa não buscou a generalização dos fatos. Além disso, no que tange a análise foi necessário fazer a transcrição das entrevistas inicialmente gravadas e posteriormente fez-se uma segmentação da fala dos entrevistados, reduzindo-as em categorias para que fosse possível realizar a análise de conteúdo. Esse procedimento de interpretação favoreceu a articulação entre as unidades, possibilitando a formulação de hipóteses explicativas e relevantes para o estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização dos sujeitos

Elisa possui 46 anos e trabalha como professora na rede pública de ensino há 18 anos. A motivação para escolhê-la para a entrevista diz respeito ao fato de ela ser professora do Ensino Fundamental I de uma escola municipal e ter tido contato direto com alunos com TEA. Já *Tainá* tem 43 anos, e trabalha com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I há 15 anos na rede pública, tendo tido durante sua trajetória contato com alunos que apresentavam TDAH. *Andreia*, por outro lado, tem 51 anos e trabalha como professora há 34 anos, a maior parte deles trabalhados na rede privada. Lecionou em todas as séries do Ensino Fundamental I e tem experiências com crianças com AH/SD. Ademais, *Júlia* possui 40 anos, é professora há 11 anos, atuou com Educação Infantil e atualmente para o Ensino Fundamental I, sendo que já trabalhou na rede estadual e municipal com crianças com TDAH. Por fim, participou da entrevista *Paula* que possui 41 anos e é professora há 12 anos, atuando como professora regular no Ensino Fundamental I e como professora de apoio do Estado, principalmente acompanhando crianças com TEA, possuindo, também, experiência na Sala de Recursos Multifuncionais.

4.2 Categorias de análise

Referente a análise dos conteúdos, podemos destacar que ela foi dividida em três campos de análise central, sendo eles ligados diretamente aos objetivos gerais e específicos. Assim, o foco das discussões aqui presentes é analisar as relações sociais no contexto escolar, de crianças diagnosticadas com TEA, TDAH ou AH/SD. Nesse sentido, é perceptível a importância do conhecimento de aspectos referentes às dificuldades emocionais e comportamentais dessas crianças enquanto um fator chave para seu ajustamento nos ambientes sociais. Considerando tais fatores, a figura do professor se ergue como fundamental nessa situação enquanto mediador das relações sociais e do desenvolvimento infantil, sendo a forma como conduz e prepara suas aulas de modo vertical ou horizontal determinante. Por fim, outro ponto que será colocado são as questões que, em tese, estão fora do ambiente escolar, ou seja, a comunicação com a família e as interferências das medicações.

4.2.1 As influências das emoções e dos comportamentos específicos das crianças com necessidades educacionais especiais enquanto preditivos nas interações sociais

Durante as entrevistas foi possível perceber que os comportamentos de crianças com necessidades educacionais especiais podem ser marcados por traços que variam desde expressões de estresse até timidez, sendo em sua maioria advindos de alguma característica chave de seu diagnóstico. Essa característica pode levar a uma situação de falta de adaptabilidade, gerando uma cadeia de emoções que influencia na forma como suas relações sociais se dão. Tais fatos vão de encontro às teorias de Cotugno (1995), que afirmam que muitas dessas crianças possuem relacionamentos interpessoais permeados de receio, mostrando maior dificuldade para controlar seu estresse, o que pode causar uma desorganização em suas vidas e seus pensamentos. Desse modo, é possível pontuar no discurso da professora Júlia um exemplo de como um aluno com TDAH, por apresentar dificuldades para manter sua atenção e concentração, característica de seu diagnóstico, pode demonstrar-se retraído pelo temor de talvez não conseguir acompanhar o raciocínio dos colegas em uma atividade em grupo, interferindo provavelmente em sua relação com eles. Como podemos observar no trecho a seguir:

Essa questão da desorganização né, de não conseguir memorizar, e isso traz dificuldades nos relacionamentos sociais para eles também, porque às vezes o coleguinha já contou alguma coisa, aí ele não lembra mais e se perdeu, aí vai falar de novo e fica nervoso. [...]. Na atividade que cada um precisa falar alguma coisa eles ficam um pouco retraídos, mas não são todos, tem aqueles TDAH que são mais assim, eles não conseguem iniciar e concluir uma coisa normalmente. O mais difícil é que no meio do caminho perde, é onde que fica nervoso, eles tentam, mas às vezes fica essa lacuna de não conseguir concluir. (Júlia, 40 anos, trabalhou com crianças com TDAH).

Os comportamentos de crianças com necessidades educacionais especiais tendem muitas vezes ao isolamento, devido a diversos fatores, sendo um deles a dificuldade de comunicação. A comunicação de algumas crianças com TEA, por exemplo, podem apresentar, como foi possível observar durante as entrevistas, marcas pontuais como frases pouco inteligíveis advindas de uma construção frasal, pouco desenvolvida. Fato que pode ser compreendido como elucidado Fiore-Correia e Lampreia (2012), por não serem sensíveis e responsivas aos afetos das pessoas tornando sua capacidade de responder às interações prejudicada, gerando assim déficits severos na comunicação. Logo, comportamentos de fuga de interações sociais, como esconder debaixo da mesa, não falar nada, podem ocorrer devido a uma dificuldade na compreensão da relação, e a criança pode ser estimulada a utilizar outras

formas comportamentais por meio do interesse e diálogo contínuo por parte do professor. Fato que pode ser demonstrado pelo trecho:

Essa menina dos desenhos, no início ela quase não falava nada comigo, aí eu comecei a falar com ela, todos os dias, puxando dela, porque quando ela chegou na escola, ela não conversava, ela ficava o tempo todo embaixo de uma mesa e ela chegava e não sentava, ficava lá embaixo da mesa e o pessoal deixava. [...]. Eles querem o cuidado, eles querem carinho, só de você começar a olhar para eles, falar o nome, mostrar que tem carinho por eles, que ali eles são iguais aos outros em questão de carinho, de cuidado, de tudo. Mas é fato, a gente tem que dar uma atenção maior. (Elisa, 46 anos, trabalhou com crianças com TEA).

Já em relação a crianças que apresentam AH/SD, foi possível deduzir o completo oposto por meio das entrevistas. Vocabulários muito requintados, que acompanham assuntos específicos e profundos tendem a afastar essas crianças das demais, por considerarem os colegas demasiadamente infantis, fazendo com que prefiram passar seu tempo, por exemplo, junto a livros. Ressalta-se o seguinte trecho como comprovação dos assuntos abordados:

Eles normalmente têm uma dificuldade de se relacionar entre os pares, com seu grupo. Então eles precisam tanto da minha intervenção quanto do meu estímulo para que consigam. [...]. Então ninguém deixava ele sozinho, não deixavam ele na biblioteca, fui com ele à biblioteca e combinei com a bibliotecária que se ele entrasse lá na hora do recreio era para ela expulsá-lo. Aí ele queria descer com livro ou com revista na hora do recreio e eu dizia “Não, a hora do recreio é para brincar. Você vai correr, vai brincar com os colegas!” (Andreia, 51 anos, trabalhou com crianças com AH/SD).

Além dos aspectos na comunicação, outro fator que torna as interações sociais de certa forma disfuncionais ou dificultosas é a questão das reações às contrariedades. A frustração é uma sensação comum no cotidiano de várias crianças, ainda mais naquelas que por si só apresentam características diferentes de seus colegas típicos. Os comportamentos frente às contrariedades nas entrevistas foram retratados de formas diversas variando da agressividade até a ansiedade. É possível pontuar em relação às crianças com AH/SD que essas, por apresentarem, em geral, traços de perfeccionismo, e terem seu senso investigativo estimulado ao extremo, podem apresentar uma grande dificuldade em aceitar o “não” enquanto resposta, bem como possíveis erros. Do mesmo modo, observa-se que, em relação à criança com TEA, essa contrariedade estaria relacionada a uma quebra de expectativas, pois essas crianças lidam com o que é dito de forma, quase sempre literal, e aquilo que lhes contradiz gera agressividade por se sentirem sem referencial. Fatos que podem ser observáveis em:

Ansiedade, são normalmente bastante ansiosas. Dificuldade de aceitar o “não” como resposta, quando alguma coisa não dá certo como esperam, ser frustrado com alguma

coisa, eles criam expectativas e as coisas têm que ocorrer como eles esperam. (Andreia, 51 anos, trabalhou com crianças com AH/SD).

Então ele ficava superagressivo com qualquer coisa e não poderia sofrer nenhuma contrariedade. Eles têm essa questão “do querer ser” e é e você tem que falar que é, se não eles costumam ficar contrariados e começam uma certa agitação. E a gente tem que ter cuidado ao realizar esse tipo de abordagem. Certas palavras para eles, parece que eles recebem com uma agressividade muito grande. (Elisa, 46 anos, trabalhou com crianças com TEA).

Nesse sentido, podemos perceber que as características individuais das crianças geram comportamentos e emoções que são preditivas e geradoras de muitas dificuldades de interação social entre elas e os colegas, bem como com seus professores. Entretanto, cabe destacar que as dificuldades individuais das crianças não se constituem como única variável importante para o processo de interação social, sendo importante, também, considerar as características do ambiente em sala de aula e as variáveis externas ao ambiente escolar.

4.2.2 Interações sociais em sala de aula e sua relação com o ambiente proporcionado pelo professor: uma discussão sobre horizontalização e verticalização

No que tange a relação entre professor e aluno, pode-se perceber algumas diferenças tendo em vista que essas podem apresentar maior ou menor verticalidade ou horizontalidade, porém destaca-se que, em nenhum dos casos, ocorreu a presença unânime de apenas uma dessas modalidades nas relações. Por um lado, foi possível notar em algumas entrevistas professoras que conduziam de forma mais diversa a disposição das carteiras em sala de aula, proporcionando uma grande comunicação entre os estudantes ao utilizar metodologias de duplas e grupos mistos. Dessa forma, deixava-os, de certo modo, mais independentes e facilitava, também, a criação de um pensamento flexível à medida que os horários das matérias eram mais dinâmicos e a organização das salas e dos grupos eram diariamente trocados, facilitando a cooperação dos sujeitos, pela não manutenção de grupos fixos. Questões que podem ser ilustradas pelos trechos:

Às vezes faço o rodízio de grupos: um grupo trabalhando com atividade de português, outro de matemática, outro de geografia, outro de história, outro um jogo. E aí é assim, terminou vai para outra mesa, terminou vai para outra mesa. Gosto de fazer assim, não deixar o horário “estaque”, principalmente quando não é dia de aulas especializadas. Porque nesses dias é um pouco mais difícil de fazer essa dinâmica. Mas na minha sala eu vario bastante, não gosto muito das coisas de um jeito só não. Mas a maioria das salas na escola são assim ou em filas ou em duplas. (Andreia, 51 anos, trabalhou com crianças com AH/SD).

Mas se, de repente, eu trabalho de forma dinâmica, eu tenho certeza que o aprendizado muitas vezes vai ser maior e de forma mais prazerosa. E a criança também precisa desse contato diferente, essa questão de fileiras que muitas vezes a gente chega nas escolas e é o normal, a escola é aquilo mesmo, todo mundo sabe, então para as crianças das séries iniciais se sentirem abraçadas pela escola, tem que ter momentos de aprendizagem, mas de forma diferenciada, de forma lúdica, que faz a diferença. (Elisa, 46 anos, trabalhou com crianças com TEA).

As interações sociais em sala de aula podem ser facilitadas por meio da utilização de jogos e dinâmicas, realizadas com um viés de horizontalização, uma vez que as relações horizontais são vistas como recíprocas e correlativas, tendo em vista que de acordo com Hartup (1989), elas normalmente são relacionadas a sujeitos com mesma idade ou status. Assim, possuem experiências e desempenhos relacionados à intimidade, cooperação e competição. Nas entrevistas, fica evidente a importância das interações para o estabelecimento da relação de respeito ao próximo, bem como a internalização de regras e limites, fatos que favorecem a integração em grupos, e o estabelecimento da inclusão dessas crianças. Fatos passíveis de verificação abaixo:

Os jogos nos ajudam com essas crianças que eles entendam que há regras, que a vida é cheia de regras. A interação com o outro, que é a questão do respeito às individualidades, que se meu colega não gosta que eu encoste nele então eu tenho que respeitar. (Taína, 43 anos, trabalhou com crianças com TDAH).

Em contrapartida, também foi possível notar atitudes das educadoras que tendiam ao que se pode nomear conceitualmente de verticalidade. Nesse sentido, cabe frisar aspectos de controle e observação do aluno com necessidades educacionais especiais, numa tentativa de compensar características como desatenção nessas crianças, ao, por exemplo, solicitarem sua participação em sala de aula constantemente ou os colocarem em locais próximos ao quadro. Tal forma de centralização da atenção pode ser interpretada como uma colocação do professor como detentor do saber. Essa estrutura de ação se fundamenta na utilização de salas de aula tradicionais, as quais Mattei (2008), relata serem postas com organização dos alunos em filas, lugares pré-definidos e espaços separados para atividades específicas. Este sistema disciplinar, normalmente é definido como “silenciador” dos estudantes e utilizado supostamente para manter a ordem necessária nos ambientes escolares. Outra forma de verticalização da relação percebida nas entrevistas diz respeito ao separar as crianças das demais em momentos de prova, por exemplo, e realizar a leitura dessa para ela, fundamentando uma decisão de ação do professor que é tomada a partir da hierarquização de poder, onde prefere-se optar por tais atitudes ao invés de solicitar que o aluno leia a prova sozinho, favorecendo a autonomia, ou

mesmo solicitar que ele faça em conjunto com algum colega, fortalecendo laços. Pode-se tomar para reflexão o trecho:

Punha também os alunos mais perto, tinha que ficar do lado da minha mesa, porque quando ele dispersa, a gente chama de volta. Era o único diferencial. [...] Quando eu via que o aluno tinha muita dificuldade, que não compreendia as perguntas, o texto, eu deixava as crianças irem para uma aula de biblioteca e eu lia a prova, porque tinha que dar uma oportunidade diferente para ele, porque ele ficaria muito frustrado, por serem textos maiores eles não davam conta. (Júlia, 40 anos, trabalhou com crianças com TDAH).

Logo, nota-se que parte das interações sociais possíveis em sala de aula são determinadas pela forma como as aulas são estruturadas pelo professor, sendo que a base para a formação delas é perceptível como tendo um viés vertical ou horizontal. Assim, salas que favorecem o encontro e a troca de afetos e opiniões pela utilização de grupos variáveis podem levar a interações mais frequentes e fluidas, enquanto salas com o modelo de carteiras enfileiradas e hierarquizadas com o professor se constituindo como figura principal e como o detentor de todo o saber se caracterizam por relações verticais que dificultam as interações sociais, em especial entre os alunos.

4.2.3 A influência das variáveis externas: família e interferências medicamentosas nas relações sociais infantis no ambiente escolar

Pode-se observar que existem diversas variáveis que podem influenciar positiva ou negativamente nas relações sociais das crianças com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, entre elas, cabe citar, também, variáveis que podem ser descritas por não estarem associadas inicialmente ao ambiente escolar, a dizer especificamente das questões familiares e interferências medicamentosas.

No que tange a relação do ambiente escolar com a família é relevante considerar os estudos de Arantes (2003), os quais relatam a necessidade de o professor enxergar seus alunos em sua totalidade, tendo em vista que mesmo no processo de ensino-aprendizagem os estudantes não se desvinculam de suas características. Nesse sentido, tem-se, nos relatos das professoras, o entendimento da influência da família na relação da criança com a escola, já que a família representa o primeiro grupo de interações sociais da criança, influenciando na formação de algumas características e comportamentos. Além disso, nas entrevistas fica evidente a importância do alinhamento entre a família e a escola, visto que ambos devem exercer um trabalho conjunto, agindo em benefício da criança. Assim, teria pouca eficácia o

professor tentar, por exemplo, impor regras e limites à criança e como resposta a isso os pais irem à escola, ou exporem reclamações, repreendendo o professor, pois o mesmo não poderia deixar que uma criança realizasse determinadas atitudes em sala de aula. Como é possível perceber abaixo:

Se a família estiver junto com o professor, alinhada com o professor, o trabalho se dá de maneira mais tranquila. Nesse caso específico que eu falei sobre essa criança, a família dela era uma família que passava a mão na cabeça, que não gostava que a gente colocasse limites. E a criança que tem TDAH precisa de limites, a gente não pode deixar a criança quebrar a sala, atrapalhar os outros, então a gente tem estratégias, e a família via essas estratégias como algo que estivesse excluindo a criança, e não era. (Taína, 43 anos, trabalhou com crianças com TDAH).

A família tem que estar junto, porque igual eu falo o aluno é nosso um ano só, e da família é para o resto da vida. Então a gente tem que ter esse engajamento, eu gosto de ter reuniões periódicas para saber como está em casa, gosto de falar como está na sala de aula, para a gente ver o que é melhor para a criança, porque eu não quero uma criança, quieta, calada e muda na sala de aula, eu quero que ela aprenda, que ela converse que ela se expresse, que ela fique ali ativa e não que ela fique dopada igual muitas crianças que a gente vê e fica assim. Então se a família não me der um retorno de como estava em casa e eu falar de como está na sala de aula, a gente não consegue ter esse relacionamento fino, tudo é em pró da criança. (Júlia, 40 anos, trabalhou com crianças com TDAH).

O encontro entre família e escola também se torna relevante quando o assunto é medicalização, como foi possível notar no trecho anterior. A interferência medicamentosa surge como demanda no contexto escolar em decorrência de características que, em tese, sustentam a utilização de medicamentos como uma tentativa de adequar a criança ao ambiente, colocando-a mais semelhante às crianças denominadas típicas. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) instaurada pelo Ministério da Educação, cuja função era garantir que alunos especiais que tivessem as devidas condições frequentassem classes regulares de ensino e não apenas as instituições especializadas, não resultou na mudança do ensino e das práticas educacionais, exigindo que a criança com necessidade educacional especial se ajustasse ao sistema de ensino ao invés do sistema se ajustar à criança. Esse fato é passível de interpretação visto que alguns professores acreditam que a medicação pode agir como regulador de características como agitação. Essa interpretação é advinda dos docentes que veem o remédio como organizador da mente, pois compreendem que exista um ideal de pensamento, organização e lógica. Tal fato pode ser exemplificado pelo trecho abaixo:

Eu estou falando de ritalina aqui porque é o mais conhecido né, mas quando a criança toma esse remédio ela consegue ter foco, ela consegue produzir, ela se acalmar, porque não está nela né, parece que, eu imagino que a criança fica com um barulho infernal na cabeça, ela fica toda bagunçada e coloca para fora. Então parece que o remédio consegue fazer essa organização e parece que dá foco para as coisas, então é

muito importante e não vai ser para a vida inteira, então é sempre importante a gente explicar isso para os pais, a criança precisa disso para ela se acalmar e se organizar, eu acho que a medicação é muito importante. (Júlia, 40 anos, trabalhou com crianças com TDAH).

De forma contrária, há, ainda, professores que veem a questão da medicação como um dificultador das interações da criança bem como do processo de aprendizado, pois a criança pode aparentar-se pouco ativa e disposta para as atividades. Professores com pensamentos nessa linha interpretam que crianças com diferenças em sala de aulas, como comenta Miranda (2003), podem proporcionar troca de valores e interações sociais mais ricas. Vide o trecho:

Mas as pessoas se incomodam tanto, é igual TDAH. Eu não sou médica, mas eu fico me perguntando até que ponto essa medicação é para criança ou para os pais e professores. Porque já ouvi muitos professores e diretores: "Ah não, mas fulano não está medicado, não pode entrar aqui não". Quer dizer, é porque ele não vai ficar quieto. Porque sinceramente, a medicação deixa o aluno bobo, aéreo, lerdo, parado, a criança está ali, mas não está ali. (Paula, 41 anos, trabalhou com crianças com TEA) .

Assim, é passível de compreensão que tanto as influências familiares quanto às questões medicamentosas podem auxiliar o estudante em suas interações sociais e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem das crianças, quanto podem desfavorecer tais pontos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como produto direto dessa pesquisa empírica em que o objetivo geral refere-se a análise das relações sociais, no contexto escolar, de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ou Altas Habilidades/Superdotação, chegou-se a três resultados fundamentais. Concluiu-se, primeiramente por meio da análise qualitativa das entrevistas, que as características individuais das crianças geram comportamentos e emoções que são preditivas e geradoras de dificuldades de interação social entre elas e os colegas e com seus professores. Ademais, as interações sociais possíveis em sala de aula são, de certa forma, determinadas pela forma como as aulas são estruturadas pelo professor, tendo em vista o enquadramento das aulas em um sentido vertical ou horizontal. Sendo assim, salas que favorecem o encontro e as interações entre os pares pela utilização de grupos variáveis podem levar a interações sociais mais frequentes e dinâmicas, enquanto salas com o modelo centralizado na figura do professor, hierarquizada e com carteiras enfileiradas se caracteriza por propiciar relações verticais que dificultam as interações sociais entre os alunos. Por fim, se faz mister dizer das influências consideradas externas ao ambiente

escolar que corroboram ou dificultam as interações das crianças com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, sendo as influências familiares e as questões medicamentosas as influências mais apontadas durante o processo de pesquisa.

Ainda é válido salientar que o decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 cria possibilidades que permitem e fundamentam o retorno de escolas especiais, estabelecendo lacunas que devem ser observadas e pesquisadas pela comunidade científica. Caso esse decreto venha a vigorar, a exemplo disso, pode-se em outra oportunidade, pesquisar quais serão as interferências nas interações sociais de crianças que migraram de sistemas de ensino regular para escolas especiais a curto e médio prazo, bem como quais serão as interferências nas capacidades de trato e comportamento dos professores de escolas regulares com alunos com necessidades educacionais especiais a longo prazo, já que foi relatado nas entrevistas que toda informação adquirida por eles foram buscada para além da graduação.

REFERÊNCIAS

ALBERTASSI, Isis Fiorio; GARCIA, Agnaldo. Crianças com necessidades especiais e seus amigos: um estudo na cidade de Vitória (ES). **Relacionamento interpessoal: estudos e pesquisas**, p. 55-73, 2006.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, Aug. 2007.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: **Grupo Editorial Summus**, 2003.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; CASELLA, Erasmo Barbante. Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, 32.97: 93-103, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF; Presidência da República, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em : 09 out 2020.

CALDAS, Raphaella Christine Souza. Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH): Relato de experiência. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 10, v. 10, n. 20 (10), 2017.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, abril de 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de abril de 2020.

COTUGNO, Albert. J. Personality attributes of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) using the Rorschach Inkblot Test. **Journal of Clinical Psychology**, Washington, DC 51(4), 554 -561, 1995.

FÉLIX, Amanda Flaviane; SANTOS, Ane Graciele Lopes dos; ASFORA, Rafaella. **As habilidades sociais de estudantes com transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

FIORE-CORREIA, Olívia; LAMPREIA, Carolina. A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 32, n. 4, p. 926-941, 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Abr. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, Artmed Editora SA ed.Vol. 3. 2009.

GARTON, Alison. F. **Social Interaction and the development of language and cognition**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers,Hillsdale, USA:,1992.

GUIDOLIM, Keiteuicia; FERREIRA, Tais de Lima; CIASCA, Sylvia Maria. Habilidades sociais em crianças com queixas de hiperatividade e desatenção. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo , v. 30, n. 93, p. 159-168, 2013. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000300002&lng=pt&nrm=iso>> acesso em 18 mar. 2020.

HARTUP, Willard W. Social relationships and their developmental significance. **American Psychologist**, Washington, DC 44, 120-126, 1989.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 28, supl. 1, p. s3-s11, May 2006. Disponível em<<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso>>. Acesso 17 abr. 2020.

JACQUEMIM, André. O Teste de Rorschach em crianças brasileiras. São Paulo: Vetor, 1975.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 28, supl. 1, p. s3-s11, May 2006. Disponível em<<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso>>. acesso 17 abr. 2020.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília SP , v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014.Disponível em <Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382014000100009&lng=en&nrm=iso>>. acesso 24 abr. 2020.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula : reconhecer e desvendar o mundo**. 111-122. ed. São Paulo, 1997. Disponível em: <crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, Aug. 2017. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200215&lng=en&nrm=iso>> acesso 23 abr 2020.

MATTEI, Giovanna. **O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino**. 31 p. 75-84. ed. Santa Maria, 2008. Disponível em: <ldanaahs.seed.pr.gov.br.>. Acesso em: 18 mar. 2020

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática do Professor de Alunos com Deficiência Mental**. UNIMEP, 2003. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/ >. Acesso em: 20 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, 2018. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/superdotacao>. Acesso em : 13 out. 2020

MIZUKAMI, Maria Da Graça Nicolleti. **Ensino: A abordagem do processo**. São Paulo, 1 jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - Organização Pan-Americana de Saúde. **Transtorno do Espectro Autista**, 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098 >. Acesso em : 21 maio. 2020

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. **Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, p. 41, 2007.

OSÓRIO, Flávia de Lima.; BIANCHI, Simone Hurtado; LOUREIRO, Sônia Regina. Transtorno Hiperkinético: avaliação do funcionamento psicodinâmico através do Rorschach [Completo]. In: **II Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e Outros Métodos Projetivos, Anais**. p. 159-166, 2000.

PELHAM, William E.; BENDER, Mary E. Peer relationships in hyperactive children: Description and treatment. **Advances in Learning & Behavioral Disabilities**, 1982.

RANGEL JUNIOR, Édison de Britto; LOOS, Helga. Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 373-382, Dec. 2011. Disponível em : <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000300010> . Acesso em: 15 abr. 2020.

SILVA, Winnie Gomes da; ROLIM, Rossana Gecília Bezerra; MAZOLI, Wayne de Holanda. Reflexões sobre o processo neuropsicológico de pessoas com altas habilidades/superdotação. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 195-210, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202016000200004>. Acesso em: 13 abr. 2020.

TREVIZAN, Zizi; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos. **Educ. rev.** Curitiba, v. 34, n. 71, p. 241-258, Oct. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602018000500241&script=sci_arttext. Acesso em: 12 maio 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.