

IMAGENS COMO POSSIBILIDADE PARA A ANÁLISE PSICOSSOCIAL NA INTERAÇÃO COM AUTISTAS

IMAGES AS A POSSIBILITY FOR PSYCHOSOCIAL ANALYSIS IN THE INTERACTION WITH AUTISTIC PEOPLE

IMÁGENES COMO POSIBILIDAD DE ANÁLISIS PSICOSSOCIAL EN LA INTERACCIÓN CON PERSONAS AUTISTAS

ADRIANA EDWIRGEN MAIA DE CASTRO¹
dricacastro10@yahoo.com

RENATA DE MELO CARDOSO PALMARES¹
rmcpalmares@gmail.com

FELIPE DA SILVA TRIANI¹
felipetriani@gmail.com

¹Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Resumo: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação, interação social e os comportamentos restritos e repetitivos. Acredita-se que a escola possa promover a inclusão social e educacional, evidenciando a necessidade de conhecer as Representações Sociais (RS) desses estudantes. Na Teoria das Representações Sociais (TRS) o senso comum é valorizado e analisado como construção dessa realidade. Objetivou-se analisar as RS de estudantes com TEA de duas escolas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro. A metodologia fundamenta-se na pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 27 estudantes com TEA verbais de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Utilizaram-se os instrumentos da iconografia, a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo com base nos dados obtidos. Para a descrição e análise dos dados foram apresentados três momentos complementares. Para crianças com autismo, a comunicação visual oferece uma alternativa valiosa à comunicação verbal, proporcionando uma maneira mais acessível e compreensível de interagir com o mundo ao seu redor. Tanto os desenhos elaborados pelos estudantes, como as falas nas entrevistas dos mesmos, indicam a importância da inclusão.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Representações Sociais; Inclusão; Imagens.

Abstract: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by difficulties in communication, social interaction, and restricted and repetitive behaviors. It is believed that schools can promote social and educational inclusion, highlighting the need to understand the Social Representations (SR) of these students. In the Theory of Social Representations (TSR), common sense is valued and analyzed as a construction of this reality. The objective of this study was to analyze the SR of students in the initial and final years of Elementary School with ASD from two municipal schools in Rio de Janeiro. The methodology is based on exploratory research with a qualitative approach. Twenty-seven verbal students with ASD from two public schools in the city of Rio de Janeiro participated in the study.

The instruments used were iconography, interviews, and content analysis based on the data obtained. Three complementary moments were presented for the description and analysis of the data. For children with autism, visual communication offers a valuable alternative to verbal communication, providing a more accessible and understandable way of interacting with the world around them. Both the drawings created by the students and their statements in the interviews indicate the importance of inclusion.

Keywords: AutismSpectrumDisorder; Social Representations; Inclusion; Images.

Resumen: El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades en la comunicación, la interacción social y conductas restringidas y repetitivas. Se cree que la escuela puede promover la inclusión social y educativa, destacando la necesidad de conocer las Representaciones Sociales (RS) de este alumnado. En la Teoría de las Representaciones Sociales (TSR) el sentido común es valorado y analizado como una construcción de esta realidad. El objetivo fue analizar las RS de alumnos de los años inicial y final de la Enseñanza Primaria de dos escuelas municipales de Río de Janeiro con TEA. La metodología se basa en la investigación exploratoria con enfoque cualitativo. Participaron en la investigación veintisiete estudiantes verbales con TEA de dos escuelas públicas de la ciudad de Río de Janeiro. A partir de los datos obtenidos se utilizaron los instrumentos de iconografía, entrevistas y análisis de contenido. Para la descripción y análisis de los datos se presentaron tres momentos complementarios. Para los niños con autismo, la comunicación visual ofrece una alternativa valiosa a la comunicación verbal, proporcionando una forma más accesible y comprensible de interactuar con el mundo que los rodea. Tanto los dibujos realizados por los estudiantes como sus declaraciones en las entrevistas indican la importancia de la inclusión.

Palabras-clave: Trastorno del Espectro Autista; Representaciones Sociales; Inclusión; Imágenes.

1. Introdução

Historicamente, crianças com deficiência foram segregadas e impedidas de frequentar escolas regulares. Contudo, transformações na legislação têm sido discutidas para garantir o direito à cidadania e à educação escolar pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) destaca a importância da educação inclusiva para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na escola regular. Essa perspectiva é corroborada pela Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, de 2012) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 2015). Ambas reforçam o direito à educação para todos os estudantes com deficiências e, no que tange este estudo, os com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Censo Escolar da Educação Básica de 2022 revelou um aumento significativo no número de matrículas na educação especial, chegando a 1,5 milhões, o que antes eram de 1,3 milhões em 2020. Segundo esse levantamento, houve um aumento do percentual de estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades em classes comuns (de 94,2% em 2022), sugerindo um progresso na inclusão escolar. Este crescimento reflete um esforço da sociedade para proporcionar educação adequada a todos os

estudantes, independentemente de suas condições. O maior número de matrículas no ensino fundamental (65,5%), etapa relevante para a inclusão (Brasil, 2023¹).

Contudo, a inclusão efetiva desses estudantes demanda que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas diferenciadas e promovam um ambiente de sala de aula inclusivo. Em específico, o TEA afeta a socialização, a comunicação e o aprendizado, isso requer diferentes formatos de suporte. Estes estudantes podem apresentar outras condições associadas, como TDAH, ansiedade e depressão, e podem ter habilidades intelectuais variadas, desde severas deficiências até altas habilidades cognitivas.

O TEA é um transtorno complexo do neurodesenvolvimento caracterizado por déficit na comunicação e interação social, apresentando dificuldades na reciprocidade sócio-emocional, linguagem verbal, não verbal ou na integração entre elas, manter e desenvolver relações; comportamentos restritivos e repetitivos revelados nas estereotípias, adesão a rotinas, alterações sensoriais (APA, 2013).

Aproximar os grupos de estudantes com TEA daqueles que não possuem o transtorno é fundamental para promover a aprendizagem mútua e a inclusão social. Estima-se que 1 em cada 160 crianças possui TEA, o que torna ainda mais importante discutir a inclusão desses estudantes na escola. O TEA é um transtorno que afeta a socialização, a comunicação e o aprendizado, o que pode requerer auxílio constante em alguns casos. Existem três níveis de autismo: nível 1, quando o indivíduo precisa de pouco suporte; nível 2, em que o grau de suporte é razoável, moderado; e o nível 3, popularmente conhecido como autismo severo, quando a pessoa precisa de muito suporte (OMS, 2017).

Nesse sentido, torna-se relevante minimizar barreiras didáticas, arquitetônicas, comunicacionais, interrelacionais e culturais, proporcionando uma resposta educativa adequada que leve em conta a diversidade dos estudantes. São necessárias abordagens educacionais específicas, como o uso de técnicas de ensino estruturado, apoio visual e rotinas estruturadas. Isso implica a necessidade de problematizar maneiras que apoiem o docente para lidar com a diversidade de necessidades educacionais em sala de aula. Intervenções físicas e psicossociais são necessárias para propiciar um ambiente escolar acessível, inclusivo e acolhedor.

A inclusão de estudantes com TEA passa pela valorização e pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, mas, sobretudo, por práticas pedagógicas criativas e não convencionais. Dada essa complexidade, esta pesquisa tem como objetivo analisar as RS de estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de duas escolas municipais do Rio de Janeiro com TEA.

¹ Informações disponíveis em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf.
Acesso em 21 de junho de 2024.

Dessa forma, o objetivo desse estudo é examinar os desenhos realizados pelos estudantes com TEA e desvendar as Representações Sociais desses estudantes do Ensino Fundamental sobre a escola.

Para isso, esta pesquisa propõe uma análise psicossocial de processos educativos relativos a estudantes com TEA. Isso foi elaborado a partir da intersecção de três temas: i) o desenho do invisível, que aborda a necessidade de tornar visíveis as necessidades do estudante autista, isto é, tornando conhecidas as suas características comportamentais; ii) o abstrato se torna tangível, que remonta à teoria que estuda os processos de Representações Sociais e; iii) a partilha do simbólico, que enfatiza a interação entre o estudante com TEA, seu desenho e os outros, no processo comunicacional desses indivíduos.

Em seguida, à guisa de ilustração, o artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica que utilizou o recurso ao desenho como técnica principal para a pesquisa sobre representações sociais com estudantes autistas.

1.1 O desenho do invisível

Busca-se romper as amarras do processo de exclusão histórica do TEA, fazendo todo um percurso cronológico e destacando a identificação das possibilidades e impossibilidades corporificadas nas condições de vida de cada indivíduo e o lugar da educação escolar em suas vidas. Segundo Padilha (2003), o processo de universalização da educação básica possibilitou o conhecimento da riqueza e da diversidade da população brasileira. Despertar-se-á para o conhecimento da multiplicidade de características dos estudantes com TEA, que muitas vezes pareciam ignorados socialmente.

Suscitaram-se a pressão de variados grupos sociais e a necessidade de demonstração da eficiência de governantes, e esse segmento da população (indivíduos com TEA) passou a ser foco de atenção, preocupações e ações políticas. Portanto, é primordial o enfoque no movimento de inclusão e exclusão, bem como nas políticas públicas relacionadas.

Para Fonseca (2024), o processo de inclusão é diário e deve estar inserido no cotidiano da sociedade. Por essa razão, família e escola precisam atuar em parceria cooperando para que o estudante com TEA possa ter o acompanhamento apropriado, a fim de que contribua com seu desenvolvimento integral e significativo. Dessa maneira, é imprescindível preparar responsáveis e corpo docente para o processo da inclusão do estudante com TEA na sala de aula regular.

Para Carneiro (2004), a educação inclusiva é um modelo de ensino no qual são valorizadas as diferenças, possibilitando o direito de todos os estudantes estudarem no mesmo ambiente. O que antes era invisível hoje, num arroubo, faz-se presente e cobra dos atores envolvidos comprometimento e ação.

Pode-se admitir que a inclusão venha sendo discutida há décadas, mas ainda está em desenvolvimento, pois são necessárias mudanças nas propostas educacionais com um olhar sensível e minucioso, buscando a construção de uma educação livre da exclusão, e que seja transformadora e libertadora. Percorrer-se-ão os domínios dos limites educacionais muitas vezes impostos à população com TEA, a naturalização das exclusões, os enfrentamentos na luta pela inclusão e por políticas públicas. No artigo 27, do capítulo IV da Lei n.º 13.146/2015, cujo aspecto apresentado na lei é o do Direito à Educação, está posto que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015a).

Segundo Mantoan (2003), percebe-se o quanto a escola regular precisa adequar-se para atender a grande variedade de estudantes que frequentam a unidade de ensino por acreditar que essa instituição poderá contribuir na mudança institucional, transformando algumas percepções sobre alguns comparativos, como iguais e diferentes, normais e deficientes. Diante de tantas especialidades educacionais presentes na escola regular estão os estudantes com TEA.

O autismo, que a partir da Lei Berenice Piana e logo após o DSM-5, passou a ser chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), não é visível. Ele se caracteriza como dificuldade de socialização, comunicação e presença de comportamentos repetitivos, que pode interferir na aprendizagem (Mantoan, 2003). É dever de toda a sociedade brasileira lutar por uma escola regular comprometida em proporcionar um ambiente de socialização, aprendizagem e, principalmente, de inclusão. Sendo assim, este trabalho justifica-se fundamentalmente pelo comprometimento dos pesquisadores em contribuir para o processo de inclusão do estudante com TEA.

1.2 O abstrato se torna tangível

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi criada por Serge Moscovici, em 1961. Esse psicólogo social romeno radicado na França buscava entender como as Representações Sociais (RS) acerca da psicanálise eram produzidas, influenciadas e partilhadas pelos sujeitos no interior de grupos sociais parisienses.

Diferentemente das representações coletivas estáticas de Durkheim, a TRS enfatiza processos dinâmicos e interativos que moldam as teorias do senso comum na sociedade atual. Moscovici (2012) destacou a importância de estudar tanto o conteúdo quanto os processos de produção dessas

representações, oferecendo uma visão mais contextualizada da maneira como o conhecimento social é construído e utilizado no contexto da segunda metade do século XX.

A TRS tem sido mobilizada nas Ciências Sociais para relacionar o senso comum com o conhecimento científico e outras formas de representações. Jodelet (2001, p.22), conceitua a RS como “[...] uma forma de conhecimentos socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade de um conjunto social”.

Em função das relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e nas práticas sociais, as RS constituem elemento fundamental na investigação dos fatores que influem na eficácia do processo educativo.

Para Jodelet (2001), as abordagens das RS não são rígidas, permitindo ao pesquisador, ao observar o objeto, optar pela melhor abordagem para estudar as representações sobre esse objeto. Essa escolha deve ser feita a partir de um olhar sobre a dinâmica representacional. Ao relacionar as RS e a escola, esta não se faz isoladamente do processo educacional. Ela atua nas relações e nas práticas. A educação é um processo dialógico em que o indivíduo toma consciência de si, do outro e do mundo.

Segundo Foucault (2004), o sujeito social não se relaciona com a sociedade universal profundamente, como objeto único, mas como intervenções ao contexto social, ou seja, aos grupos aos quais pertence. Os valores se constituirão em referenciais que serão reelaborados pelos sujeitos no convívio com a pluralidade dos grupos sociais. Uma ideia deixa de ser simplesmente uma ideia quando, ao longo de um elo, permite que as sociedades humanas se constituam em grupos sociais.

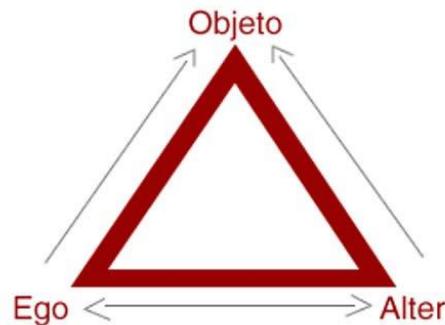
Para Alves-Mazzotti (2007), por meio do pensamento as pessoas empreendem um movimento de influência mútua, estabelecem relações e concretizam ideias, permitindo a compreensão do mundo e da vida. Segundo a TRS, na partilha do sensível, ocorrem dois processos fundamentais e concomitantes, a objetivação e a ancoragem. Neste segundo processo, que novas informações ou conceitos são interpretados e compreendidos à luz de conhecimentos e experiências já existentes. É um meio de integrar algo novo e desconhecido dentro de um sistema de crenças e valores familiares.

1.3 A partilha do simbólico

A representação de um objeto é uma construção simbólica. Para Abdalla *et al.*, (2018), as representações são formas de simbolizar a realidade, substituindo o objeto real e, ao mesmo tempo, sendo o produto de um processo de construção social. Representações não são cópias exatas da realidade, mas interpretações e construções feitas pelos sujeitos sociais (*ego*) em interação com outros (*alter*).

Para Marková (2017), na TRS, o ego é sempre considerado um sujeito social devido às suas

relações com outros, seu pertencimento social e sua integração em redes de comunicação interpessoal, institucional e de massa; o alter representa as outras pessoas com quem o ego interage; já o objeto pode se referir a diversas áreas da realidade social e é sempre simbolizado, ou seja, é uma construção interpretativa do sujeito. A relação entre esses três elementos é mediada constantemente. Isso significa que o sujeito não pode ser entendido isoladamente, mas sim em função de suas interações com o *alter* e o objeto.



Acerca da partilha do simbólico, Campos e Lima (2015) lembram que tanto Pierre Bourdieu quanto Serge Moscovici enfatizaram a importância desse processo na construção da realidade social e elaboram uma crítica à TRS, por ela não dar a devida importância à base material dos objetos que estudam. Isso significa que podem focar mais nas ideias e símbolos associados aos objetos, sem considerar suficientemente o papel que os próprios objetos materiais desempenham na formação dessas representações. Uma visão do espaço social composto por campos interativos, integrando subjetividade e objetividade.

A educação inclusiva visa romper com a exclusão histórica desses indivíduos, promovendo um ambiente que valorize suas características únicas e forneça o suporte adequado para seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, o desenho emerge como uma ferramenta poderosa e eficiente para facilitar a comunicação e a aprendizagem dos estudantes com TEA. O processo de inclusão de estudantes com TEA deve ser contínuo e inserido no cotidiano da sociedade, com a escola e a família atuando em parceria para oferecer o acompanhamento apropriado.

Segundo Padilha (2003), conhecer a multiplicidade de características dos alunos com TEA é essencial, e o desenho pode ser uma maneira eficaz de expressar essa diversidade. O desenho permite que esses alunos rompam as barreiras de comunicação e socialização que muitas vezes os excluem, proporcionando uma forma de expressão que vai além das palavras.

As representações são construções simbólicas que ajudam os indivíduos a entender e interagir com o mundo. Segundo Bagarollo et al. (2013), para os estudantes com TEA, desenhar pode ser uma

maneira de simbolizar e compreender melhor suas experiências e o ambiente ao seu redor. Na TRS, a mediação constante entre sujeito (*ego*), outros (*alter*) e os objetos de aprendizagem é primordial. O desenho facilita essa mediação, permitindo uma interação mais rica e significativa, onde ideias e sentimentos podem ser expressos visualmente.

Para Bagarollo et al. (2013), o desenho é uma ferramenta potencialmente eficiente para se comunicar com estudantes com TEA no contexto educativo. Ele permite que ideias abstratas se tornem tangíveis, facilita a expressão e a comunicação, reduz a ansiedade, desenvolve habilidades motoras e cognitivas, e promove a inclusão social. Integrar o desenho nas práticas educativas pode transformar a experiência de aprendizagem para estudantes com TEA, tornando-a mais acessível, compreensível e inclusiva.

1.4 Estudo empírico

Nas escolas, foram esclarecidos o objetivo e os demais aspectos da pesquisa à direção; aos professores envolvidos com os estudantes incluídos e com as classes especiais; e aos estudantes com TEA. Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e posterior concordância dos responsáveis pelos estudantes, foi aplicada a entrevista, de forma individual, em suas respectivas escolas, as quais os entrevistados responderam na presença dos pesquisadores que ficaram à disposição para possíveis esclarecimentos e, no mesmo momento, realizaram o desenho.

Seguindo a Portaria E/SUBE n.º 7/2022 (Rio de Janeiro, 2022), que trata das solicitações de pesquisas acadêmicas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, solicitou-se a autorização ao departamento de convênios e pesquisas, utilizando anexo único e termo de consentimento livre e esclarecido. Logo após a pesquisa foi direcionada para o Instituto Helena Antipoff, que é centro de referência em Educação Especial no Brasil, pertencente à Secretaria Municipal de Educação, que regulamenta todo o trabalho em Educação Especial da rede municipal de ensino. Em seguida, foi consubstanciado o parecer do Comitê de Ética e Pesquisa sob o número 5.771.079. A presente pesquisa propõe uma abordagem qualitativa. Essa proposta é pertinente porque ajuda a revelar o que nem sempre se mostra de forma explícita no ambiente social.

Segundo Alves-Mazzotti (2007), as pessoas geralmente se comportam em função de convicções, compreensões, sentimentos e princípios, esse comportamento tem sempre um sentido que não se conhece de imediato, precisando ser revelado. Então, propõe-se analisar a objetivação das RS elaboradas por estudantes com TEA, matriculados no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, acerca de suas escolas.

Na sociedade contemporânea, as interações sociais entre os sujeitos podem ser estabelecidas em diversos ambientes, em que os indivíduos se transformam em sujeitos sociais. Visa-se compreender a

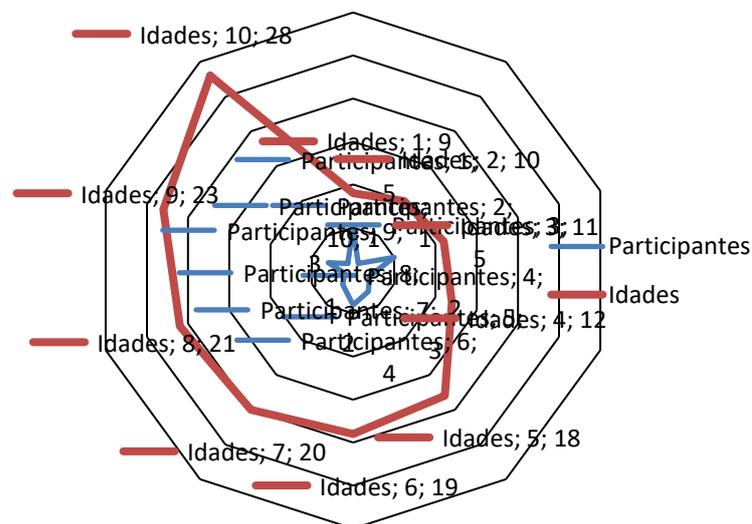
dinâmica das relações sociais (Minayo, 2001). Neste estudo, o cenário é a escola.

2. Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais da Prefeitura do Rio de Janeiro. A primeira escola atende 282 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e Classe Especial, com 22 estudantes com diagnóstico de TEA. A segunda escola atende 349 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica e Classes Especiais, sendo 25 estudantes com diagnóstico de TEA. Do universo de 47 estudantes identificados nas duas escolas participantes fizeram parte do estudo 27 estudantes com diagnóstico de TEA verbais, porém com dificuldades de fala, o que foi refletido nos dados produzidos, utilizando, portanto, a iconografia.

Os estudantes, cujas idades são apresentadas no Gráfico 1, estavam matriculados e incluídos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e nas classes especiais de duas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Cerca de 66% eram do sexo masculino e aproximadamente 33% feminino. Pardos compunham a maioria (48%), seguidos de negros (26%), e depois, brancos (22%).

Gráfico 1: Distribuição de participantes por idades.



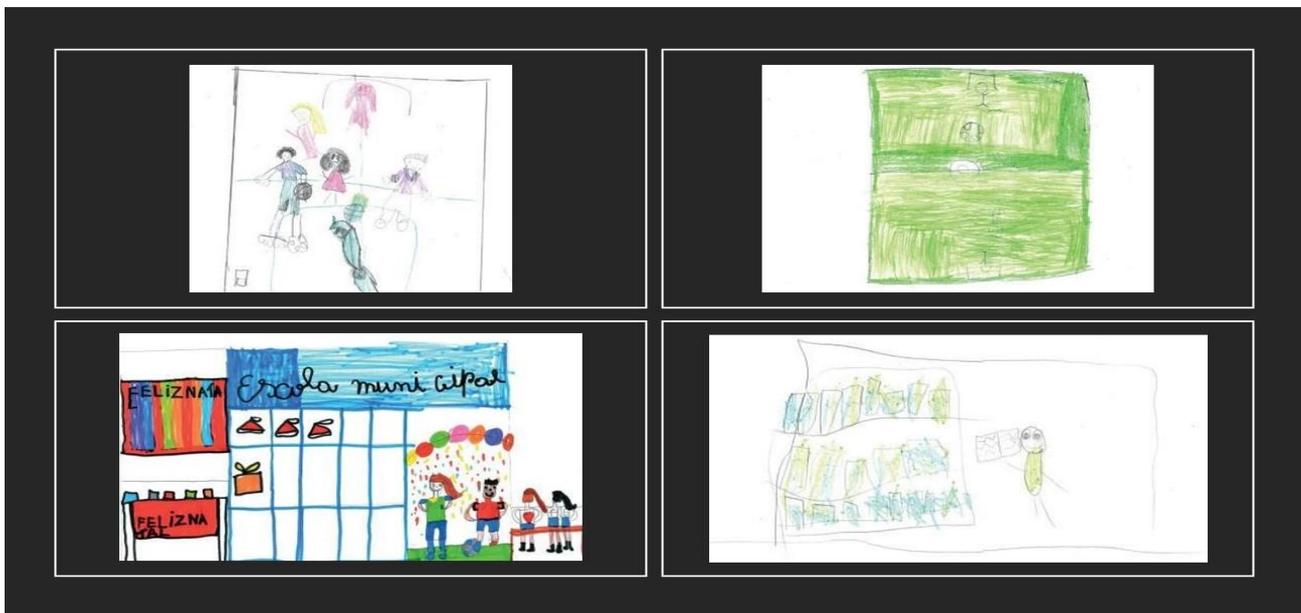
Fonte: Elaborado pelos autores.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a iconografia, que segundo Mahiques (2008), é a interpretação de imagens, desenhos e símbolos nas suas mais variadas formas; e a entrevista

semiestruturada, que para Manzini (2004), é a entrevista que possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas. Solicitou-se aos estudantes para desenhar a escola e que retratasse como a percebia. Posteriormente, foi perguntado aos discentes o que estava sendo representado no papel e eles explicaram o que haviam desenhado.

Os desenhos abaixo foram realizados pelos estudantes da Escola Municipal Barão de Itararé e da Escola Municipal Professor Carneiro Felipe e compuseram a pesquisa cerca de 32 estudantes que fizeram seus desenhos expressando seus sentimentos em relação à escola.

Figura 3 – Imagens realizadas pelos alunos com TEA



Fonte: Os autores.

De todos os 32 desenhos que foram realizados pelos estudantes com TEA, 02 desenhos demonstram seus sentimentos em relação à escola, 04 desenhos demonstram seus sentimentos em relação à sala de aula, 22 demonstram seus sentimentos em relação às aulas de Educação Física e 04 demonstram seus sentimentos em relação às aulas de artes. Essas duas últimas disciplinas são as únicas disciplinas que os estudantes especificaram em desenhos, portanto entendemos que são aulas das quais eles se identificam, uma vez que trabalham com o corpo, os sentidos, imaginação, criatividade, enfim, qualidades diferentes das trabalhadas em sala de aula.

Os desenhos demonstram que os estudantes têm uma forte tendência a descrever a escola a partir do que sentem, e assim, retratam o que mais gostam na escola. Assim, as aulas de Educação Física e Artes são as aulas que eles mais se identificam como foi descrito anteriormente.

Na sequência questionou-se o que cada um gostava e o que não gostava no ambiente escolar e

também falaram sobre suas rotinas, como o que faziam antes, durante e depois da escola.

Nessa perspectiva, quanto à natureza, a pesquisa foi aplicada com estudantes que têm diagnóstico de TEA. No que diz respeito ao procedimento, foi utilizado o desenho.

Portanto, ao utilizar o desenho como método de coleta de dados, tem-se como meta que o indivíduo represente de forma figurada algo que está interpretando. Ademais, para a coleta de dados, recorreu-se a uma entrevista com os alunos utilizando a gravação de voz.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas conversacionais sobre os desenhos dos quais os estudantes foram indagados a fim de explicarem o que fora desenhado por eles. Logo abaixo há exemplos de diálogos que foram realizados com os mesmos. Apresentaremos esses diálogos a seguir, são eles:

Diálogo 1:

Entrevistador: Olá, bom dia! Por favor, me explique o seu desenho.

Sujeito 1: O desenho eu fiz da tia de educação física. Ela ensaiando a gente e as pessoas jogando. Aqui é a aula da tia Vanessa, a aula da tia Vanessa e a gente comemorando o Natal na sala de aula. Aqui é da tia de recursos, ela me ensinando os trabalhos e as coisas que eu tenho dificuldade e ela me ensinando.

Diálogo 2:

Entrevistador: Olá, descreva pra mim o seu desenho.

Sujeito 14: É um campo de futebol onde eu estou jogando de futebol, eu gosto muito de futebol.

Entrevistador: Por que você fez essa figura?

Sujeito 14: Porque é uma figura muito legal e eu gosto de futebol.

Entrevistador: Do que você mais gosta na escola?

Sujeito 14: Eu gosto de estudar, eu gosto de brincar com meus amigos, eu gosto de tudo.

Entrevistador: Do que você não gosta na escola?

Sujeito 14: Eu não gosto de brigas, eu não gosto de ninguém brigando, eu não gosto de xingamentos.

Entrevistador: Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Sujeito 14: Não.

Entrevistador: Obrigada!

Diálogo 3:

Entrevistador: Olá, bom dia! Descreva pra mim o seu desenho.

Sujeito 18: É que eu tô na aula de arte desenhando.

Entrevistador: Por que você fez essa figura?

Sujeito 18: Pra mostrar o que eu gosto na escola.

Entrevistador: Descreva pra mim o seu dia a dia na escola.

Sujeito 18: Tá. Eu chego na escola, eu entro na minha sala. Depois eu lancho, depois volto pra sala e depois faço os deveres.

Entrevistador: Do que você mais gosta na escola?

Sujeito 18: Aula de arte.

Entrevistador: Do que você não gosta na escola?

Sujeito 18: Aula normal?

Entrevistador: Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Sujeito 18: Ah, acho que não.

Entrevistador: Obrigada.

A partir desses diálogos supracitados, as análises revelaram que justamente a forma mais antiga de expressão humana já registrada, o desenho, sintetiza imagetivamente o pensar. Para Kramer (2016), o desenho possui uma grande relação com a formação do ser humano, principalmente quanto ao

desenvolvimento da sua criatividade. No caso desta pesquisa, as figuras expressam o olhar do autista sobre sua escola.

As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, apoiando-se em investigar as comunicações para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem transmitida. De acordo com Franco (2005), a análise de conteúdo é considerada uma ferramenta de pesquisa que se situa em um campo mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.

O delineamento de pesquisa é um plano para coletar e analisar dados, com o objetivo de responder à pergunta do investigador. Para um efetivo plano de pesquisa, é necessário explicitar e integrar procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro que devem ser enquadradas nas categorias, entre outros (Franco, 2005).

3. Resultados

Os desenhos e os diálogos realizados com os estudantes com TEA, apresentam as Representações Sociais que esses sujeitos tem do objeto pesquisado, entende-se por esse objeto a escola e o que ela representa para esses sujeitos em questão (Jodelet, 2001).

As RS dos estudantes mostram as atividades que gostam na escola, destacando o trabalho tradicional e as interações desses estudantes com TEA com os outros que não apresentam. As imagens dos participantes sobre a sala de aula estão relacionadas a suas vivências na escola, à preocupação com o conteúdo propriamente dito e ao relacionamento interpessoal. Para identificar a categoria educação física e artes, embasou-se nos pressupostos de Jodelet (2001), de que a preposição da TRS é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). O objeto de RS são as danças, a bola, a quadra, as atividades artísticas.

Os sentidos dos participantes sobre os amigos direcionam-se para as ideias de uma dificuldade de interação social, que os estudantes com TEA apresentam. Quanto às imagens sobre amigos, os estudantes relatam nas entrevistas e nos desenhos que gostam de brincar com os colegas, permitindo a relação de amizade e do relacionamento afetivo com os professores. De modo geral, nas RS dos estudantes com TEA sobre amigos observamos as necessidades, os anseios e uma preocupação com o relacionamento com o outro (Bagarollo, 2013).

As objetivações evidenciam as dificuldades na rotina diária do estudante com TEA sobre barulhos e brigas. Para Jodelet (2001), de modo geral, as RS revelam a função de tornar familiar aquilo que é estranho, aproximando o “objeto estranho” do entendimento de todos para melhor interagirem com ele.

Os marcadores representacionais da categoria conhecimentos e interações sociais são as atividades desenvolvidas na quadra poliesportiva. O relacionamento interpessoal com os outros alunos na brincadeira de amarelinha, a apresentação da peça teatral cuja personagem principal é a chapeuzinho vermelho e os diálogos e convivência com os companheiros na sala de aula (Kramer, 2016)

4. Considerações finais

Objetivamos analisar as representações sociais a cerca da escola por estudantes com TEA de duas Escolas Municipais do Rio de Janeiro, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Por meio de imagens, do desenhos realizados pelos mesmos, nos possibilitou compreender que os ambientes escolares regulares podem oferecer experiências variadas e enriquecedoras para estudantes com TEA, permitindo sua participação em todas as atividades do cotidiano escolar, que incluem o brincar, a interação social, as atividades pré-acadêmicas e as acadêmicas. Todavia, faz-se necessário que os professores foquem sua atenção nas potencialidades das crianças para que o processo de inclusão ocorra em amplo sentido, e não apenas no tocante à garantia de acesso às instituições.

Tendo em vista que as representações sociais não são homogêneas, neste estudo apontamos para a possibilidade de as representações sociais sobre a escola elaboradas pelos estudantes com TEA dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Então, as RS organizaram-se sob o núcleo central relacionado principalmente à Educação Física e às atividades exercidas no ambiente fora da sala de aula tradicional.

As representações sociais são objetivadas no que se refere ao lugar onde os estudantes com TEA mais gostam de estar na escola, que é a quadra de esportes e o papel fundamental das atividades físicas e de linguagens, para a ampliação da aprendizagem desses estudantes, bem como referência à promoção da saúde mental.

A sociabilização apresenta-se como de extrema importância para os estudantes, uma vez que vivenciam nas atividades o contato com outros indivíduos e se sentem aceitos, em que processos afetivos e cognitivos são adquiridos.

Ao final das análises dos resultados obtidos com a aplicação dos dois instrumentos (iconografia e entrevistas semiestruturada), dialogando com os autores, podemos observar que alguns aspectos são marcantes na construção das representações sobre a escola para os estudantes com TEA, como as atividades realizadas e o local de desenvolvimento, o que corrobora que a aprendizagem pode se dar mediante as relações interpessoais e em ambientes externos.

Foi possível perceber as demandas desses estudantes com TEA, possibilitando que os educadores estejam atentos às necessidades destes para a definição de objetivos educacionais claros, avaliação

contínua para a criação de estratégias pedagógicas visando intervir nos aspectos que carecem de maior atenção. Essas questões interferem diretamente na organização do currículo e no planejamento escolar, e, se elas não forem levadas em consideração, a aprendizagem do estudante diagnosticado com TEA dar-se-á de modo fragmentado, ficando seriamente comprometida.

A pesquisa apresentou como fatores limitantes à dificuldade idiossincrática de comunicação oral dos estudantes com TEA, mesmo sendo considerados verbais, a exemplo das entrevistas realizadas nas escolas em que os mesmos balbuciavam suas respostas. Futuramente podem ser exploradas as atividades destacadas nos três momentos de análise de dados, utilizando as práticas corporais com os desenhos e falas.

Este estudo colabora para a compreensão do papel da comunicação não verbal para a vida das pessoas com TEA nas escolas, uma vez que por meio de imagens pode-se compreender quais são as RS desses estudantes sobre a escola.

Quando as estratégias adequadas suprem as necessidades dos estudantes com TEA, as aulas tornam-se momentos muito positivos na vida deles. Portanto o espaço, os materiais e a organização da aula são importantes, mas são necessárias estratégias que possibilitem a intervenção do professor.

Referências

ABDALLA, M. F.; LIMA, R.; VILLAS BÔAS, L. V. Sobre Educação e Cultura em uma perspectiva psicossocial. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 58, 2022.

ALVES-MAZZOTTI, J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez.2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. Ed. Washington, DC: APA, 2013.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Autismo: orientação para os pais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado**. 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&itemid=3019. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI**. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 5 set. 2013.

BRASIL. **Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n.º 10.880, de 9 de junho de 2004 e Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, Lei n.º 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n.º 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n.º 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 5 set. 2013.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC/SEB, 2015b. Disponível em: <http://www.net/vanzela/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Capital Simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. Caderno de Pesquisa, v.48, n. 167, p. 100-127, jan/marc. 2018.

CARNEIRO, R. U. C. **Aprender a educar no século XXI**. 2004. Palestra proferida no Seminário dos 10 anos do Mestrado em Educação da UCB, Brasília, 2004. Não publicado.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: LiberLivro, 2005.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FONSECA, M. P. S. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, [s. l.], v. 46, p. 1-8, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5XbXgXVZJfCW6Kx9gTVHdq/abstract/?lang=>. Acesso em: 18 Fev. 2025.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

JODELET, D. (org.) **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: Jodelet, D. As representações sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Tradução.

KRAMER, S. M. I. L. **Infância e educação infantil**. Papyrus Editora, 2016.

MAHÍQUES, Rafael García. **Iconografía e iconología: la historia de arte como historia cultural**. Volumen I. Madrid: Ecuentero, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 07 nov. 2020.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. Tradução Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. **Cadernos de Pesquisa**, Mato Grosso, v. 47, n. 163, p. 358-375, jan./mar. 2017.

MINAYO, M.C.S.(org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis. Vozes, 2012.

OMS—ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Transtorno do Espectro Autista**. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. 2003. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RIO DE JANEIRO. **Portaria E/SUB N.º7 DE 7 DE JANEIRO DE 2022. Estabelece normas para realização de pesquisas acadêmicas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2022/11/PORTARIA-E_SUBE-no-7_2022.pdf. Acesso em: 30 mai. 2025.

Recebido em: 22/07/2025

Aceito em: 05/08/2025

Endereço para correspondência:

Nome: Adriana Edwirgen Maia de Castro

E-mail: dricacastro10@yahoo.com



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)