

UMA ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO DE APEGO DE UMA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Nicolau Freitas dos Santos

Universidade Federal Rural de Pernambuco - vanessa.nfsantos@gmail.com

Pompeia Villachan Lyra

Universidade Federal Rural de Pernambuco - pompeialyra@gmail.com

Resumo: O presente estudo visa analisar e investigar se há a possibilidade do estabelecimento de relações socioafetivas, mas precisamente, relações de apego por uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como investigar a qualidade das relações socioafetivas estabelecida por essa criança com seus principais parceiros interacionais no contexto escolar da Educação Infantil. Este trabalho tem como base teórica os postulados deixados por John Bowlby (1964/1984) referentes à Teoria do Apego. Com base nessa teoria, o apego é entendido como construído ao longo da primeira infância, por meio das interações estabelecidas pela criança com seus principais cuidadores. Por essa razão, é que essa pesquisa constitui-se como relevante devido ao contexto etário da Educação Infantil, pois é nesse período, que há a possibilidade de ebulição do fenômeno do apego. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa que se desenvolveu através de um Estudo de Caso do possível estabelecimento de relações de apego construídas pela criança com TEA, matriculada no 3º Ciclo de uma instituição escolar da Educação Infantil pertencente à rede privada de ensino da cidade do Recife-PE. Os procedimentos metodológicos incluem observações e registros videográficos do cotidiano escolar vivenciado pela criança em questão, bem como das relações que ela estabelece durante o seu tempo na escola. Os dados indicam que a criança com TEA em questão, estabelece relação de apego com os parceiros interacionais. Essas relações são diferenciadas conforme a dinâmica relacional co-construída pelos parceiros interacionais.

Palavras-chave: Autismo, Apego, Inclusão, Educação Infantil.

Introdução

O presente estudo vai ao encontro de pesquisas, como as desenvolvidas por Janaína Silva (2010), Débora Matos (2013) e outros, que investigam relações diádicas de apego em um contexto escolar. Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo investigar a possibilidade do estabelecimento de relações de apego por uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com adultos com quem se relaciona. Haja vista, que tradicionalmente, a Teoria do Apego, desenvolvida a partir dos trabalhos de John Bowlby (1984a, 1984b, 1988) e Mary Ainsworth (1967, 1969, 1989), objetiva compreender como os vínculos entre os sujeitos são construídos, especificamente a relação de apego entre mãe e bebê.



No entanto, sabe-se que em detrimento dos comprometimentos na tríade do desenvolvimento neurobiológico, a saber, na comunicação, no comportamento e na interação social, a criança com TEA apresenta certas dificuldades no tocante ao engajamento de relações socioafetivas, dentre outros possíveis comprometimentos (GOERGEN, 2013). Entretanto, a partir de dados *ainda* controversos da literatura sobre a construção de relações afetivas em crianças com TEA (particularmente os resultados que se referem às relações de apego), a presente pesquisa assume a perspectiva de que tais crianças podem vir a estabelecer relações afetivas – de apego –, só que, de modo peculiar, tendo em vista a condição de desenvolvimento que lhes é inerente.

Nesta mesma direção, esta pesquisa se opõe aos discursos que enquadram o sujeito com o TEA como aquele que *vive em seu próprio mundo*, como aquele que *não* fala, que *não* socializa, que *não* demonstra e nem tampouco estabelece qualquer tipo de afeto, que bate ou morde, são muito frequentes e, muitas vezes, estão cristalizados e naturalizados nos diversos espaços e instituições sociais, especificamente, na escola e na família. Enxergar o sujeito com TEA por essa lente é reduzi-lo aos comprometimentos relacionados ao seu quadro clínico e negar uma série de possibilidades relacionadas à sua condição de desenvolvimento humano.

1. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon

O autismo leva a um funcionamento diferenciado do sujeito no tocante ao atraso ou comprometimento na interação social, na comunicação verbal e não verbal e uma dimensão muito restrita de comportamentos repetitivos e com interesses restritos (APA, 2013; GOERGEN, 2013). São comprometimentos em três áreas de funcionamento cerebral, considerados para o diagnóstico de TEA.

Adotamos o pensamento de Bosa (2002) ao elucidar a intensa conexão entre as *áreas* do neurodesenvolvimento comprometidas em decorrência do transtorno. A autora explica que os comprometimentos estão totalmente imbricados um no outro, tornando difícil a explicação desses em categorias estantes, como se a comunicação não tivesse relação direta com o modo de interação e com o comportamento eliciado pela criança. Ao contrário, ao falar em interação estamos falando também em comunicação e em comportamento, embora haja o termo “a tríade de comprometimentos no espectro”, os aspectos envolvidos nesse conjunto não são separáveis, não podem ser analisados por categorias dissociadas uma da outra.



Diante desse contexto *aparente* de comprometimentos e déficits, Henri Wallon (2007), foi um importante teórico que debruçou-se ao estudo das patologias e defendia a ideia da plasticidade do sistema nervoso. Dedicou-se à análise das síndromes psicomotoras. Observou que a pessoa com deficiência, em situação de dependência, estabelece vínculo que age sobre suas próprias ações. Wallon (2007) é um importante teórico que fundamenta o nosso olhar teórico-metodológico, na medida em que, opta por enxergar o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem prévia censura da lógica adulta. Ele interessa-se pela infância como problema concreto.

Wallon (2007) formulou a Psicogênese da Pessoa Completa, na busca por compreender o desenvolvimento infantil de forma integral, longe das dicotomias. Para ele, a criança com TEA não é vista apenas através de seus comprometimentos, mas ultrapassa a visão clássica que dicotomiza o ser humano entre mente e corpo, razão e emoção. Antes, porém, compreende o sujeito com TEA de forma completa, em toda a sua inteireza. Desse modo, compreender o desenvolvimento da criança com TEA por essa perspectiva, significa ampliar o nosso olhar sobre a diversidade, sobre os direitos humanos, sobre o respeito e a compreensão acerca das idiossincrasias inerentes a qualquer pessoa.

2. Educação Infantil e inclusão da criança com TEA

O conceito de *inclusão*, no presente estudo, tem sentido mais amplo do que apenas oportunizar o direito ao acesso de alunos com deficiência (incluindo neste grupo o sujeito com TEA) à escola. O significado da palavra inclusão é mais amplo do que isso. Está ancorado em Rosita Carvalho (2011), que abrange as minorias historicamente excluídas e marginalizadas socialmente. Dentro desse público, o sujeito com TEA está incluído.

Todo esse público, por vezes esquecido, tem direito a ter direitos básicos inerentes, que estão legitimados por mecanismos legais. Garantir direitos básicos e inerentes a qualquer pessoa, criar condições de bem estar para todos os que da sociedade participam, está longe do exercício de caridade ou assistencialismo, não é questão de benefício, se trata da garantia de direitos. E, sem dúvida, tal violação se concretiza como um dos mais significativos entraves à democracia e à paz.

Nesse sentido, o paradigma da inclusão, vem no decorrer dos tempos, buscar a não exclusão e segregação social e escolar daqueles que não apresentam condição de desenvolvimento típico, bem como propor ações que garantam acesso e permanência destas e de todas as pessoas que se encontram à margem no ensino regular (SASSAKI, 2006). Em Carvalho (2011), percebe-se



congruência de ideias com as que foram argumentadas por Sasaki (2006), ao afirmar que a ênfase desloca-se, pois, do *aluno com defeito* para situar-se na resposta educativa da escola, para saber como o sistema escolar irá garantir a todos os estudantes condições necessárias e adequadas para a aprendizagem, sem negar a problemática vivida por todos eles.

Desse modo, a instituição escolar não pode negar-se a fazer a matrícula de nenhuma criança. E, desde a Educação Infantil, esse direito é garantido a todas as crianças desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394/96 (BRASIL, 1996). Incluir crianças com qualquer tipo de deficiência ou necessidade educacional especial no sistema educacional, desde a Educação Infantil é além de garantir um direito, criar condições para que estabeleçam relações entre pares e com o meio através de diversas formas de linguagem: gestual, corporal, oral, escrita, musical, principalmente, a do faz de conta, (DECHICHI; MENEZES, 2011), além dos ganhos favorecidos pela atividade do brincar (dirigido ou espontâneo) presentes nesse espaço de desenvolvimento.

No tocante à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Belisário Júnior e Cunha (2010, p.44) esclarecem que,

[...] há pouco tempo, essas crianças tinham destino bem diferente de seus pares e vivenciavam apenas os atendimentos clínicos e, quando muito, instituições de ensino exclusivamente para pessoas com tais transtornos.

Parece que a criança com TEA foi lesada do direito à educação por mais tempo, comparada àquelas com outras deficiências. Ainda hoje, em escolas públicas ou privadas, é evidenciado certos entraves para a implementação desse direito, em razão, principalmente, das barreiras atitudinais encontradas e devido à carência de formação inicial e continuada para o trabalho pedagógico inclusivo com as nossas crianças diagnosticadas com TEA.

Sabe-se que a vivência pedagógica inclusiva deve sofrer mudança de sentido à medida que passa a considerar a aprendizagem como um processo que respeita o tempo e o ritmo de cada criança e não impõe como padrão a ser seguido o relógio do currículo hegemônico, em que todos aprendem sob a mesma forma e ao mesmo tempo. A prática da inclusão é considerada um caminho difícil, pois requer mudança paradigmática e estrutural de todo nosso sistema de ensino, seja no setor público ou privado, a começar na Educação Infantil, primeira instância formal de educação.

3. O fenômeno do Apego e o Transtorno do Espectro Autista

Conforme defende a Teoria do Apego de John Bowlby (1984), o comportamento dos parceiros relacionais, atitudes de disponibilidade, sensibilidade, responsividade e prontidão às



necessidades do parceiro relacional influenciam diretamente no comportamento a ser tomado pelo outro parceiro. E, dependendo do padrão de apego construído pelos parceiros nas experiências vividas, ao experienciar situações novas ou ameaçadoras, a criança, por exemplo, pode agir de forma tranquila e confortável ou de modo inseguro e ansioso.

Longe de sua principal figura de apego, geralmente a mãe, a criança, especialmente, aquela que está na Educação Infantil, se percebe em um ambiente novo, com situações e indivíduos desconhecidos. Tais momentos podem ser sentidos por vezes como assustadores. A criança, por sua vez, recorre a alguém que esteja atento às suas demandas, pois precisa sentir-se segura neste ambiente. Matos (2013) afirma que o professor tende a ocupar o lugar da principal figura de apego no ambiente escolar.

Aqui está sendo considerado o papel ativo de cada parceiro relacional para o estabelecimento da relação de apego. Em outras palavras, a criança com TEA tem papel ativo. Pode vir a utilizar-se de artifícios, como: agarrar-se, pendurar-se, puxar ou empurrar, com o objetivo de manter o contato novamente com sua figura de apego, aquela responsável por seus cuidados. Tais artifícios são concebidos como comportamentos de apego.

É na experiência diária com os pares que a criança com TEA convive com modelos diferenciados de relações socioafetivas. Essa convivência é benéfica para todas as crianças, ao passo que permite a oportunidade aos contatos sociais pela criança com TEA, bem como crianças com desenvolvimento típico aprendem com as diferenças (CARVALHO, 2009).

Apego é compreendido na presente pesquisa como uma ligação afetiva contínua entre a criança e sua figura materna, responsável pelos principais cuidados ao longo da vida e principalmente no início dela (VILLACHAN-LYRA, 2008). Nas palavras de Bowlby (1984), *apego* é um tipo especial de relacionamento a quem se dispensa cuidados.

Os comportamentos da mãe e da criança ou do estudante e do professor são considerados tendo em vista uma constante e mútua influência entre si; eles são interdependentes. Em decorrência dessa compreensão, dois papéis podem ser identificados, a princípio: 1) a figura de apego, que na maioria dos casos é a mãe, atua como base segura, que fornece conforto, segurança, autonomia e apoio para a criança. A criança ou o bebê compreende que sempre que precisar poderá contar com sua mãe, como espécie de *porto seguro* em situações ameaçadoras. Esse padrão de apego (seguro) favorece a exploração do ambiente e a construção de novas relações socioafetivas de forma autônoma e saudável; 2) o resultado da prontidão do cuidado, afago e da presença fornecidos pela figura de apego consiste na manifestação de comportamentos peculiares como choro, sorriso,





seguir e agarrar alguém, além de protesto, quando a criança é deixada sozinha ou com estranhos. São comportamentos que almejam, sobretudo, proximidade com o principal cuidador, nesse caso, com a mãe (figura de apego, base segura) (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1985).

Em todas essas situações, o objetivo é ter acesso novamente à presença materna – base segura, que é a principal fonte de cuidados de um bebê ou de uma criança. Assim, sentir-se protegido e seguro consiste o objetivo do sistema comportamental de apego. Outro grande aspecto a ser destacado na Teoria do Apego é a busca de proximidade à figura de apego, realizada de modo ativo pela criança. A partir de determinada idade, a criança começa a procurar o contato com a mãe, como segui-la, gritar, esconder-se ou esconder objetos para não deixá-la ir e etc. As estratégias que direcionam a retomada da proximidade com a figura de apego fazem parte de um repertório de comportamentos (criado a partir da experiência com o outro). A criança participa ativamente dessa interação. Há intencionalidade (Bowlby, 1984a).

Segundo Bowlby (1984a), crianças dirigem comportamentos de apego também para outras figuras que não são necessariamente a principal figura de apego, mas são figuras subsidiárias ou secundárias de apego. Bowlby (idem) chama a atenção para o fato de que as figuras para as quais o comportamento de apego é dirigido são pessoas amadas e queridas, e o encontro com elas é recebido com grande alegria pela criança. Nesse sentido, tal estudo considera que crianças com TEA podem estabelecer relações de apego com os sujeitos pertencentes ao seu cotidiano, nesse caso, o escolar. Pois, a condição de desenvolvimento da criança com TEA não exclui a possibilidade do desenvolvimento de relações de apego.

Metodologia

O presente estudo configura-se como um Estudo de Caso. Compõe o quadro de investigação uma criança com TEA e seus principais parceiros relacionais durante o tempo na escola, a saber, a professora da sua sala, uma estagiária responsável por acompanhar a criança em sua rotina escolar, a professora itinerante, responsável pela adaptação curricular e os seus pares, colegas de sala. A criança com TEA que participa desse estudo é matriculada no terceiro ciclo da Educação Infantil, em uma escola da rede particular de ensino, localizada na cidade de Recife-PE. A criança pertence ao sexo masculino, tem quatro anos e dez meses de idade e será conhecida neste estudo pelo nome de João¹.

¹ Temos o TCLE da escola e dos pais de João.

Compõem os dados da pesquisa a realização de registros escritos por meio da observação sobre os elementos referentes às relações socioafetivas construídas pela criança com TEA, bem como os registros videográficos desse cotidiano escolar. Os registros videográficos foram construídos todos os dias, ao longo de uma semana, sendo realizadas cinco sessões de videografia da criança em seu cotidiano escolar, por cinco dias consecutivos. Tais registros totalizam seis horas e vinte e seis minutos de duração.

Através da videografia será possível visualizar e analisar, de modo minucioso, episódios ocorridos no ambiente escolar, permitindo capturar pequenos, mas importantes detalhes das ações e interações estabelecida pela criança com seus parceiros interacionais (Meira, 1994). A Análise Interacional também será utilizada, pois se detém na análise minuciosa de gestos, artefatos, registros e discurso, aspectos presentes no campo semiótico, das interações entre os sujeitos (Jordan e Henderson, 1995). Para esses autores, a fala ou ações não verbais são sempre importantes na interação humana.

A unidade de análise desta pesquisa são os *frames* de apego. Os *frames* são coconstruídos a partir de relações interpessoais (Fogel, 1993). De forma específica, Fogel e cols. 1997, definem *frame* como: “segmentos de co-ação que têm um tema coerente, que acontecem em uma localização específica, e envolvem uma co-orientação mútua entre os participantes” (p.11). Essas ações correspondem e influenciam os comportamentos eliciados por cada parceiro relacional.

Os temas centrais escolhidos para a identificação da menor unidade representativa das relações de apego – *frames* de apego – foram baseados inicialmente em Villachan-Lyra (2008), são eles: cuidado, separação e reencontro². No entanto, devido ao contexto da presente pesquisa, foi necessário criar o *frame* de Apoio-brincadeira, compreendido como o momento marcado por ações comunicativas (verbais e não verbais) de um dos parceiros interacionais no sentido de solicitar apoio do outro interacional. A ação desse parceiro promove sensação de tranquilidade, conforto ou segurança e atua como base segura, favorecendo a continuação da interação.

O *frame* de apoio pode ocorrer no contexto de brincadeira e no contexto pedagógico. No contexto pedagógico, pode ocorrer quando os parceiros interacionais estão envolvidos em situações de instrução ou construção de conhecimento de modo formal. A seguir, será discutido o *frame* de Apoio-pedagógico.

² O presente artigo é fruto da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, e, como recorte desta pesquisa, optou-se por utilizar o *frame* de cuidado para esse momento.



Resultados e Discussão

Frame de Apoio-pedagógico (com a professora itinerante - Paula³)

Marcação temporal: 00:04:05 – 00:05:15

Tempo de duração: 1min10seg.

Contexto: João e a professora itinerante, Paula, levantam do chão e seguem juntos, de mãos dadas para sentar nas cadeiras. Em cima da mesa está a atividade. O papel está dividido ao meio; em uma metade há uma foto de João (de corpo inteiro) com o nome dele embaixo da foto. Do outro lado da folha, há um espaço em branco e uma linha na parte de baixo da folha.

Início do *frame*:

P: Vamos lá? Vamos pra mesa. Vem cá. Senta, João! Senta, João! (Paula conduz João para a mesa. João levanta-se do chão e senta-se na cadeira).

P: Quem é esse? (João, por sua vez, olha para Paula e depois para a foto. A professora pega o lápis e o entrega a João. João segura o lápis. Paula ajeita a cadeira onde João está trazendo-o João para mais perto da mesa).

P: Vai, João! A cabeça... A cabeça... Cadê a cabeça de João? Que legaaall, João!!! (Ao mesmo tempo em que Paula estimula João a desenhar, ela aponta com o indicador para o local adequado onde João deve desenhar. João, por sua vez, demora alguns segundos para desenhar e em seguida desenha algo muito semelhante a uma bola).

P: E o corpo? O corpo de João... O corpo de João. Que desenho mais liiindoo! (Paula aponta para a parte abaixo da cabeça – incentivando o desenho das demais partes do corpo. Ela permanece com o olhar em João).

P: E os pés? Os pés de João? (Nesse momento, João desenha em cima de sua foto que está colada na folha).

P: Aqui, João! Aqui! (A professora aponta para onde João deve desenhar e em seguida conduz a mão dele para o espaço apropriado. João, por sua vez, retorna a direção do desenho para o local indicado pela professora).

P: Os pés de João! Que legaaaall, João! Que desenho mais lindo! (João desenha os pés e as pernas, enquanto Paula tece elogios a ele).

P: Muito bom, João! Muito bem, viu, João? (João parece concluir a atividade de desenho. Ao finalizar, ganha mais elogios da professora e sorri).

Essa passagem ilustra um *frame* de apoio-pedagógico. Paula apresenta a atividade a João, estimulando alguns conceitos, como a identificação da foto, o reconhecimento do nome escrito embaixo da foto. Paula o faz em tom alegre e motivador. Note que logo no início dessa situação, João mantém o olhar fixo na atividade, ele olha com atenção para sua própria foto e seu nome expostos na folha. Note que João não pega o lápis para iniciar a atividade, ele espera Paula dar esse comando e quando ela o faz, João corresponde de forma positiva a essa ação.

³ Por questões de sigilo, serão preservados a identidade e o nome original da professora.



A todo o momento, João é estimulado pela professora para empreender maior engajamento na realização da atividade. Este fato pode ser constatado quando a professora fala: “A cabeça... Cadê a cabeça de João?” “Que legaaaall, João! Que desenho mais lindo”. Ao mesmo tempo, aceita a sugestão da professora (para desenhar o corpo) e dá a sua própria contribuição a essa história, ao desenhar o corpo como lhe convém. Sendo perceptível a coregulação das ações empreendidas por cada parceiro. Uma vez que durante todo o episódio é observado que Paula e João coregulam suas ações levando em consideração a ação do outro. João, por sua vez, direciona o olhar com atenção para a folha, pega o lápis para desenhar um círculo (que representa a cabeça do corpo), Paula espera a ação de João, enquanto tece elogios a ele.

A professora motiva a ação de João em tons de carinho, alegria e cuidado, fornecendo a João subsídios para concluir a atividade proposta. Este movimento, por sua vez, parece favorecer a manutenção da autoconfiança pela criança em suas potencialidades e possibilidades para superar desafios. Nos momentos pedagógicos, João parece saber que pode contar com Paula para ir mais além, podendo contar com esse parceiro para atuar como uma base segura neste processo.

Conclusões

As interações descritas no *frame* de Apoio-pedagógico ocorrem de modo harmonioso, sincrônico e motivador. Foi observado que certas características, tais como: expressão de emoções positivas, sensibilidade, atenção, disponibilidade, engajamento ativo apresentam-se de modo recorrente. Para nós, fica claro que nesta dinâmica relacional, a professora atua como fonte de suporte para as ações de João. Destacamos a coregulação das ações destes parceiros. Uma vez que Paula, a professora, elicia o tom carinhoso e motivador para que João realize a atividade de desenho, João, por sua vez, realiza tal ação, garantindo senso de autoconfiança e segurança para lançar-se em situações desafiadoras. Estes fatos evidenciam nosso olhar relacional para o fenômeno do apego que emerge nas reações coconstruídas entre os parceiros relacionais, nesse caso, entre a criança com TEA e sua professora.

De modo geral, espera-se ainda que este estudo mobilize a desconstrução dos diversos rótulos associados ao indivíduo com TEA. Pois, estamos convencidos, conforme aponta Pehlivanurk (2004), que o fenômeno do apego é compatível e eliciado por crianças com autismo. A condição de desenvolvimento da criança com TEA não exclui a possibilidade do desenvolvimento de relações de apego.



Referências

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

AISNORTH, M. D. S. Attachments beyond infancy. **American Psychologist**, 44, 969-1925, 1989.

AISNORTH, M. D. S.; BOWLBY, J. An ethological approach to personality development. **American Psychologist**, 46, 331-341, 1991.

AISNORTH, M. D. S; WITTING, B. A. Attachment and exploratory behavior in one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Ed.), **Determinants of infant behavior**, cap. 4, (pp. 111-136). London: Methuen, 1969.

BELISÁRIO JUNIOR, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: MEC, 2010.

BOSA, C. A. As relações entre Autismo, Competência Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.281-287, fev./mar. 2002.

BOWLBY, J. **Apego e perda** – volume 1: Apego. São Paulo: Martins Fontes, 1969/1984.

CARVALHO, R. E. **Inclusão e Escolarização de Alunos Autistas**. Pedagogia em Ação, Brasília, v. 1, n. 1, 2009.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DECHICHI, C.; FERREIRA, MENEZES, J. M. **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. (Org.) Uberlândia: EDUFU, 2011.

FOGEL, A. **Developing through relationships**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

FOGEL, A.; LYRA, M. da C. D. P. Dynamics of development in relationships. Em F. Masterpasqua & P. Perna (Orgs.). **The Psychological meaning of Chaos**. DC: American Psychological Association, 1997.

GOERGEN, M. S. Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 2013. Cap. 2, p. 29-42.

JORDAN, B.; HENDERSON, S. Interaction Analysis: Foundations and Practice Author(s): Brigitte Jordan and Austin Henderson Source: **The Journal of the Learning Sciences**, vol. 4, 1995, pp. 39-103. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1466849>. Accessed: 4 de fev. de 2016.

MATOS, D. K. R. **Apego e habilidade escolares em alunos da Educação Infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, 2013.



MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas de Psicologia**, 1 (3), 59-71, 2005.

PEHLIVANTURK, B.; UNAL, F.; OZUSTA, S. Comparison of attachment-related social behaviors in autistic disorder and developmental disability. **Turk Psikiyatri Derg**, 20(2): 105-117, 2009.

SASSAKI, **Inclusão Construindo uma sociedade para todos: Os novos paradigmas**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, J. O. da. **A construção do vínculo entre professores e alunos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, 2010. ■

VILLACHAN-LYRA, P. **Relação de apego mãe-criança: um olhar dinâmico e histórico-relacional**. Ed. Universitária: UFPE, 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

