



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

ADRIANA RAME CORREIA MARTINS BARBOSA

**O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DE METODOLOGIAS PAUTADAS EM  
MATERIAIS CONCRETOS: UM ESTUDO DE CASO**

JOÃO PESSOA/PB

2020

ADRIANA RAME CORREIA MARTINS BARBOSA

**O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DAS METODOLOGIAS PAUTADAS EM  
MATERIAIS CONCRETOS (UM ESTUDO DE CASO)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba UFPB, como exigência parcial da obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.



Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca

Orientadora: Professora MS.Santuza  
Mônica de França Pereira da Fonseca

JOÃO PESSOA/PB

2020

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

B238d Barbosa, Adriana Rame Correia Martins.

O desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir das metodologias pautadas em materiais concretos (um estudo de caso) / Adriana Rame Correia Martins Barbosa. - João Pessoa, 2020.

49 f. : il.

Orientação: Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca.

Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Desenvolvimento infantil. 2. Educação infantil. 3. Transtorno do Espectro Autista. I. Fonseca, Santuza Mônica de França Pereira da. II. Título.

UFPB/BC

ADRIANA RAME CORREIA MARTINS BARBOSA

**O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DAS METODOLOGIAS PAUTADAS EM  
MATERIAIS CONCRETOS (UM ESTUDO DE CASO)**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Graduação em  
Pedagogia do Centro de Educação da  
Universidade Federal da Paraíba, como  
exigência parcial da obtenção do título de  
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora MS Santuza  
Mônica de França Pereira da Fonseca

**DATA DE APRESENTAÇÃO:**

06/04/2020.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof.<sup>a</sup> MS. Santuza Mônica de França Pereira Fonseca

**ORIENTADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues

**EXAMINADORA 1**

Prof.<sup>a</sup> Esp. Isolda Ayres Viana Ramos

**EXAMINADORA 2**

JOÃO PESSOA/PB

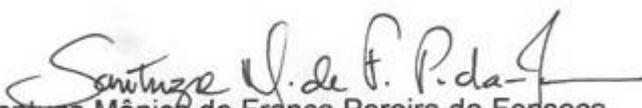
2020

ADRIANA RAME CORREIA MARTINS BARBOSA

**O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DAS METODOLOGIAS PAUTADAS EM  
MATERIAIS CONCRETOS (UM ESTUDO DE CASO)**

Aprovada em: 06/04/2020

BANCA EXAMINADORA

  
Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca

Universidade federal da Paraíba

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues

Universidade federal da Paraíba



Prof.<sup>a</sup> Esp. Isolda Ayres Viana Ramos

Universidade Federal da Paraíba

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso à  
minha família, que sempre me incentivou a

voltar a estudar, sem vocês nada disso seria possível.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por todas as oportunidades concebidas, a minha família pela paciência, compreensão e investimento, em especial ao meu marido Mairton Júnior pelo companheirismo e pelo suporte emocional, aos meus filhos amados Bianca, Mairton neto e Mateus, pelo incentivo e motivação e aos mais novos membros da família: meu genro Rômulo e minha amada neta Clarice.

Gostaria de agradecer também meu pai Severino Ramos e minha mãe Maria Zilda, graças a vocês me tornei a pessoa que sou hoje. Igualmente ao meu sogro Mairton e minha sogra Maria das Neves, meu irmão Alberto, meus cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, afilhados e afilhadas, tios e tias, quero dizer-lhes que, em todos os momentos, vocês foram o meu porto seguro, aqueles com quem pude contar em todos os momentos e, durante os quatro anos desta graduação, não foi diferente.

Quero agradecer também àqueles (as) que estavam comigo todos os dias na sala de aula, dividindo realizações, alegrias, tristezas e descobertas, sem dúvidas a melhor turma de Pedagogia de todos os tempos, Maria, Luciene, Bárbara, Ronaldo, Nejla, Michele, Felipe, Thais, Ellen, Alexia, Jackeline e a minha fiel escudeira e companheira de trabalhos Abigail Codeceira, a pessoa mais generosa que eu conheci. Nossa turma foi guerreira e unida, certamente serão os melhores profissionais que a universidade pode formar.

A minha amiga Josilena (Leninha) que me encorajou a voltar a estudar.

E por último e não menos importante, gostaria de agradecer imensamente aos meus mestres, aqueles com quem pude contar ao longo desta jornada, principalmente os professores Edson Guedes, Swamy Soares, Graça Pereira, Fernando Fernandes, Taísa Caldas, Adriana Diniz, Wilson Aragão e, em especial, à professora Rose Mary que tanto me incentivou e acreditou no meu potencial, quando eu mesma não acreditava.

E um agradecimento especial às minhas orientadoras pelo seu apoio, paciência e comprometimento. Muito obrigada por tudo professora Janine Marta Coelho e professora Santuza Mônica de França.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*

Paulo Freire (1996).

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar como as estratégias metodológicas pautadas em materiais concretos contribuem efetivamente para o desenvolvimento integral da criança com TEA e, consecutivamente, para que haja uma aprendizagem significativa, bem como tais estratégias podem dar o aporte necessário ao professor perante as especificidades de cada criança. Para tanto, o tipo de pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa tipo estudo de caso, no qual o sujeito da pesquisa foi uma criança de 9 anos com TEA, aqui identificado pelas iniciais J.S.O.P., aluno regular do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino. Nesse contexto, e a fim de um estudo mais aprofundado foram utilizados como base teórica para esta pesquisa, as publicações dos autores: Baptista (2002); Cunha (2002); Gill (1991); Goulart (1997); Freire (1996); Montessori (1965); Piaget (1967); Rodrigues (2013); Vygotsky (1988), dentre outros. Após a coleta e análise dos dados advindos das observações, foram elaboradas atividades utilizando materiais que proporcionassem experiências concretas e, desta forma, auxiliando a criança em seu desenvolvimento cognitivo e integral. Como resultados da pesquisa concluiu-se que o uso de metodologias pautadas em materiais concretos é essencial na contribuição de um aprendizado significativo bem como para a aquisição da leitura e da escrita em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

**Palavras-chave:** Desenvolvimento infantil. Educação. Transtorno do Espectro Autista.

## ABSTRACT

The main objective of this work is to investigate how methodological strategies based on concrete materials effectively contribute to the integral development of children with ASD- Autism Spectrum Disorder and consecutively to a significant learning, as well as such strategies can give the necessary contribution to the teacher in view of the specificities of each child. For this purpose, the type of research used was the case study, where the research subject was a 9-year-old child with ASD, identified here by the initials J.S.O.P. regular student of the 4th year of elementary school of a private school. In this context and in order to further study, the authors' publications were used as a theoretical basis for this research: Baptista (2002); Cunha (2002); Gill (1991); Goulart (1997); Freire (1996); Montessori (1965); Piaget (1967); Rodrigues (2013); Vygotsky (1988), among others. After collecting and analyzing the data from the observations, activities were elaborated using materials that provided concrete experiences and thus assisting the child in the development of reading and writing. As results of the research, it was concluded that the use of methodologies based on concrete materials are essential in contributing to meaningful learning and to the acquisition of reading and writing in children with ASD.

**Keywords:** Child Development. Education. Autism Spectrum Disorder.

**LISTA DE SIGLAS**

APA	American Psychological Association
ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CID	Código Internacional de Doenças
DMS	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
OMS	Organização Mundial de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento



## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho intenciona apontar os resultados da pesquisa sobre o desenvolvimento de uma criança com TEA a partir de metodologias pautadas em materiais concretos. A questão que norteou a pesquisa foi: É possível alfabetizar uma criança com TEA utilizando materiais concretos? A fim de responder, durante todas as etapas da pesquisa, busquei comprovar que a utilização de procedimentos metodológicos envolvendo materiais concretos, contribuiu de forma significativa, bem como facilitou o processo de aquisição da leitura e da escrita da criança sujeito da pesquisa.

A pesquisa de natureza qualitativa foi pensada a partir da disciplina Avaliação de Procedimentos de Intervenção, ministrada pela professora Dra. Janine Marta Coelho, componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. No decorrer da disciplina mencionada, uma das atividades propostas pela professora, consistia em acompanhar uma criança diagnosticada com alguma das deficiências estudadas durante o período, mediante tal recomendação escolhi um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A criança J.S.O.P., com 9 anos de idade, é aluno regularmente matriculado no quarto ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular de ensino na cidade de Bayeux, no turno da tarde. Uma pequena sala de aula com quase trinta alunos e apenas uma professora, onde uma vez por semana eu fazia minhas observações, alternando entre as visitas e as aulas na UFPB. Após vários dias de observações na referida sala de aula e, depois de algumas perguntas feitas, a professora da turma e a mãe de J.S., minha professora, solicitou uma atividade baseada em todas as informações que eu dispunha sobre o aluno, juntamente com os textos apresentados e discutidos em suas aulas.

Tal atividade fundava-se em elaborar exercícios que tanto avaliassem como estimulassem as habilidades imprescindíveis para o processo de alfabetização, tais como compreensão, raciocínio, memória, percepção, imaginação, associação de ideias, observação e atenção.

Com base nas observações feitas durante as idas à escola, percebeu-se que J.S. ainda se encontrava em processo de alfabetização, que o mesmo conhecia algumas letras e números, mas não conseguia juntá-las, o que dificultava bastante o processo de aquisição da leitura e, consecutivamente, da escrita. Desse modo, a atividade proposta pela professora seria uma excelente oportunidade para estimular tais habilidades no aluno J.S.

Mediante orientações da professora da disciplina de Avaliação e Procedimentos de Intervenção, elaborei um livro pedagógico feito em feltro, contendo dez atividades lúdicas que contemplavam todas as habilidades exigidas pela tarefa, as quais posteriormente foram aplicadas com J.S. Tamanha foi a aceitação e o entusiasmo do mesmo para com as atividades a ele propostas, e entendendo a enorme vontade dele em aprender a ler e a escrever, me senti desafiada a continuar acompanhando e auxiliando o aluno J.S. em sua trajetória na busca pela aquisição da leitura e da escrita, surgindo assim a necessidade de um estudo mais profundo sobre TEA, bem como sobre as necessidades educativas das crianças com este transtorno.

Isto posto, o tipo de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, por acreditar que embora o universo da pesquisa seja de apenas uma amostra, a mesma pode apresentar resultados e/ou conclusões significativos que tanto podem servir de ponto de partida para futuras pesquisas, bem como os resultados podem ser replicados em casos semelhantes.

A referida pesquisa desenvolveu-se durante o período letivo de 2019.2 com 2 visitas por semana, durante 8 semanas, totalizando 16 visitas e foi dividida em 4 etapas: Coleta de dados; elaboração e confecção do material a ser utilizado; aplicação das atividades e análise dos resultados. Para o desenvolvimento da pesquisa em questão foram utilizados materiais concretos, pensados e organizados a atender as necessidades educativas do aluno e partindo de uma das premissas de Piaget (1974), no qual o autor destaca que para o desenvolvimento integral da criança, deve-se iniciar do concreto para o abstrato; neste sentido, as atividades foram desenvolvidas a fim de que o aluno pudesse manuseá-las e assim proporcionar-lhe não apenas a apresentação do conteúdo a ser estudado, como também uma maneira mais significativa e divertida de aprendizagem e apropriação de tais conteúdos.

O presente trabalho divide-se em três capítulos distintos; o primeiro apresenta um recorte sobre educação inclusiva, o marco histórico e seus avanços, destacando sucintamente importantes momentos da educação inclusiva. O segundo capítulo, traz algumas questões sobre o que é TEA, suas classificações e características e, por fim, o último o capítulo discorre sobre ensino e aprendizagem em crianças com TEA, capítulo este que apresenta os autores que nortearam as metodologias utilizadas para compor as atividades e materiais que foram utilizados durante a pesquisa.

## 2. METODOLOGIA

O Trabalho de Conclusão de Curso além de ser uma exigência curricular, é um tipo de trabalho acadêmico destinado a dar cientificidade à proposta temática escolhida pelo aluno, dito isto, percebe-se a importância não apenas do mesmo, bem como na definição do tipo de pesquisa a ser utilizado para a sua realização.

Mediante o exposto, decidiu-se por utilizar o estudo de caso, tipo esse de pesquisa utilizado nas ciências sociais, podendo ser conceituado como um modo de coletar informações específicas e detalhadas, frequentemente de natureza pessoal. Segundo Gil (1991), o estudo de caso é tipificado pelo estudo profundo e detalhado de poucos objetos, de forma a conceder conhecimento amplo e específico do mesmo, tarefas possíveis mediante a especificidade do objeto de pesquisa. O autor mencionado anteriormente afirma que:

O delineamento se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, no mínimo, estabelecer uma base para que posteriormente haja uma investigação mais sistemática e precisa (Gil, 1991, p.79).

Ou seja, apesar de estar usando apenas uma amostra, a mesma pode ter resultados e/ou conclusões significativos e, assim, serem replicados em casos semelhantes, ou que tais resultados possam servir de ponto de partida para pesquisas futuras.

O cientista social americano Yin (2005) diz que o estudo de caso trata-se de uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que os limites entre o fenômeno e os contextos não estão claramente determinados. Isto posto, é importante salientar que apesar do aluno pesquisado ter diagnóstico de TEA, e encontrar-se regularmente matriculado e frequentando as aulas do 4º ano do Ensino Fundamental I, mesmo apresentado um alto potencial intelectual para a aquisição da leitura e da escrita, o mesmo ainda não dominava tais habilidades.

Levando em consideração as condições acima citadas, faz-se necessário um estudo de caso a fim de uma investigação mais detalhada, visando compreender como este aluno aprende, suas especificidades e como a utilização de materiais e experiências concretas podem auxiliá-lo no desenvolvimento e na aquisição da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, o referido trabalho foi dividido em quatro etapas:

➤ **Etapa 1** - Coleta de dados

Isto posto, a coleta de dados foi realizada na sala de aula do aluno J.S.O.P., sala esta com quase trinta alunos e apenas uma professora. Às quintas feiras em visita à escola Jaime Caetano, durante o turno da tarde, fiquei em um canto da sala observando e realizando anotações, após vários dias de observação em sala de aula, foi aplicado um questionário junto a professora da turma e a mãe do aluno J.S.O.P. Pude reunir informações bastante relevantes, não apenas sobre a rotina do aluno, bem como sobre suas dificuldades, preferências e especificidades. De posse destes dados, seria o momento de passar para a etapa seguinte.

➤ **Etapa 2** – Elaboração e confecção do material a ser utilizado

A elaboração do material a ser utilizado com o aluno, deveriam seguir os preceitos de uma atividade exigida anteriormente pela professora da disciplina Avaliação e Procedimentos de Intervenção, componente curricular do curso de Pedagogia. Atividade esta solicitada pela professora fundava-se em elaborar exercícios que tanto avaliassem como estimulassem as habilidades imprescindíveis para o processo de alfabetização, tais como compreensão, raciocínio, memória, percepção, imaginação, associação de ideias, observação e atenção. Ao mesmo tempo, deveriam atender às necessidades educativas do aluno.

Seguindo o exercício acima citado, tendo como base as habilidades a serem estimuladas no aluno, e que segundo PIAGET (1987) ele encontra-se no estágio operatório concreto, não esquecendo-se das especificidades da criança com TEA e pensando no desenvolvimento da pesquisa, todas as atividades utilizadas foram pensadas, adaptadas e desenvolvidas não apenas a fim de atender as necessidades educativas do mesmo, bem como para despertar seu interesse pelas mesmas e, sempre lembrando que o que irá estabelecer o nível de desenvolvimento da criança será a quantidade e a qualidade de estímulos que ela recebe.

Nesse contexto, e tendo como apoio os preceitos de Maria Montessori foram usados materiais concretos de diferentes formas e cores, imagens e desenhos de sua preferência, como por exemplo: alfabeto com imagens de animais; quebra- cabeça com imagens de animais; brinquedos e suas palavras; dominó de sílabas; jogo da memória (com imagens e palavras); poemas impressos, cartões imagens de brinquedos, e suas palavras; sílabas e letra inicial e cruzadinhas; cartões com imagens de animais, e suas respectivas palavras, além de sílabas e letra inicial.

- Alfabeto móvel (letra, figura, palavra): Serve para apresentar as letras que compõem a escrita das palavras contidas nas figuras apresentadas e sempre associando a figura, a letra inicial e sua escrita.
- Quebra-cabeça: Desenvolve as habilidades cognitivas, a coordenação motora e a capacidade de raciocínio.
- Dominó de sílabas: Desenvolve o raciocínio lógico, a capacidade de observação, atenção e concentração, além de promover a oralidade.
- Jogo da memória (imagem e palavra): Trabalha a memorização das imagens de forma rápida associando-as à sua forma escrita, e ajuda a desenvolver e aperfeiçoar o raciocínio, além de exigir grande capacidade de atenção.
- Cruzadinha: Favorece e provoca o estímulo cognitivo, assim como auxilia na compreensão, coordenação e na aprendizagem do significado das palavras.

Para a confecção destas atividades, foram utilizados materiais como feltro, papelão, E.V.A, tampas de lenços umedecidos, barbantes, miçangas, imagens, canetinhas, giz de cera, cola, tesoura, dentre outros. Deve-se enfatizar que a maioria das atividades foram feitas utilizando material reciclável. (Vide apêndice ao final deste trabalho).

### ➤ **Etapa 3** – Intervenção Pedagógica

A presente pesquisa foi desenvolvida em ambiente não formal, mais precisamente na casa do aluno J.S.O.P. no contra turno das aulas regulares da escola em que ele frequentava, sendo importante salientar que a escola citada anteriormente, não possui sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Deste modo, as atividades foram aplicadas duas vezes por semana, geralmente às terças e quintas pela manhã, com duração de duas a três horas, durante todo o período letivo de 2019.2.

Como já foi dito anteriormente, os encontros realizaram-se quase sempre às terças e quintas pela manhã, e ao chegar na residência do J.S., o mesmo encontrava-se muito entusiasmado e sempre estava disposto a realizar as tarefas planejadas. Começávamos sempre cantando suas músicas preferidas e, por muitas vezes, J.S me pedia para ler algum livro para ele, por esse motivo quase todos os encontros terminavam com a leitura de livros ou de poemas, como por exemplo: A boneca (Olavo Bilac), Jogo de bola (Cecília Meireles), entre outros.

Em todos os encontros as atividades planejadas e realizadas com o aluno eram sempre iniciadas com uma música, ou com uma leitura, a atividade subsequente sempre era advinda

da anterior, e assim sucessivamente, desse modo as atividades estavam interligadas, ocorrendo assim uma sequência didática ao mesmo tempo em que se estabelecia uma rotina de atividades.

➤ **Etapa 4** – Análise dos resultados.

J.S.O.P. é uma criança muito esperta, inteligente, que gosta muito de receber elogios e ser incentivado. Aprecia desenhos como os Minions, Pocoyo e é apaixonado por animais. Quando conversamos sobre a possibilidade de realizar algumas atividades todas as terças e quintas pela manhã, ele ficou muito animado.

À medida que as atividades eram apresentadas e, por conseguinte, realizadas e manipuladas pelo aluno, notoriamente percebia-se a sua evolução, e seu desenvolvimento na aquisição da leitura e da escrita eram impressionantes, a forma como ele apropriava-se dos temas abordados contribuía de forma positiva para o sucesso da realização das atividades a ele propostas. Para tanto, a avaliação acontecia continuamente, por muitas vezes após a realização de uma atividade teve que ser repensada, a fim de atender todas as necessidades pedagógicas do aluno.

Após três semanas de encontro, J.S. conseguia reconhecer sílabas, e a maioria das palavras a ele apresentadas, deixando evidente que, em pouco tempo, ele dominaria totalmente a leitura e escrita, em paralelo, tornava-se uma criança mais autônoma e confiante.

Depois de tudo que foi exposto, não podemos deixar de ressaltar o envolvimento do aluno, o prazer em que ele sentia ao perceber-se conhecendo as palavras, associando as imagens aos respectivos nomes, juntando sílabas para formar novas palavras, a cada avanço seu semblante reluzia tamanha a sua felicidade.

### **3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O MARCO HISTÓRICO E SEUS AVANÇOS**

Hoje, no Brasil, há um crescente movimento acerca de organização de espaços educativos para atender a demandas da inclusão escolar. Documentos nacionais e internacionais produzidos nos últimos anos reconhecem a educação como direito humano, considerando as diferenças entre as pessoas, trazendo de forma sensível mudanças nas relações sociais, em diferentes instituições e, principalmente, na escola. Ambiciona-se uma educação de qualidade através das políticas públicas inclusivas, e assim debelar as desigualdades, as injustiças e democratizar o ensino.

O professor é muito importante para que a inclusão tenha sucesso, pois ele tem em seu papel uma responsabilidade social. Ele precisa ser valorizado, formado e capacitado (CUNHA, 2016). Para tanto, faz-se necessário o incentivo, a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento a pessoa com transtorno do espectro autista bem como o apoio a pais e responsáveis consolidando-se uma parceria entre família e escola, fundamental na educação de toda criança com necessidades educacionais especiais. Não podemos deixar de lembrar os princípios para uma gestão democrática, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, evidenciando o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo educativo do aluno (CUNHA, 2013).

As especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais exigem, entre outros aspectos, adaptações nos currículos, bem como alternativas e recursos de ensino que proporcionem condições de aprendizagem (CASTELA, 2013). Como afirma Kupfer (2001 apud GUARESCHI; NAUJORKS, 2006), essas crianças podem aprender em maior ou menor grau, de acordo com suas especificidades. É por isso que o professor desempenha a importante tarefa de acreditar e investir na aprendizagem de seus alunos e, sobretudo, ter clareza que as suas representações formuladas podem negar condições favoráveis de ensino e oferecer ações educativas empobrecidas (BAPTISTA, 2014).

#### **4. AFINAL, O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA?**

Autismo foi a terminologia utilizada pela primeira vez, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, para descrever um grupo de sintomas que se relaciona com a esquizofrenia, como um distúrbio psíquico que prejudica a consciência do próprio eu, as relações afetivas, a percepção e o pensamento.

Cientificamente a palavra autismo vem do alemão “AUTISMUS” a partir do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. O prefixo “AUTO” reforça a referência à escassa interação do indivíduo que possui o distúrbio com os seus semelhantes, enquanto o sufixo “ISMO” é o indicativo de ação, reforçando o vocábulo.

No Brasil, dois manuais de diagnóstico têm sido adotados: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que está em sua 5ª edição, e a Classificação Internacional de Doenças (CID), na 10ª edição (Nos EUA já em sua 11ª edição). Ambos consideram o autismo um Transtorno do Desenvolvimento.

Enquanto o primeiro DSM incorporou os tipos de autismos sob a mesma classificação – “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” - já o segundo DSM especifica cada uma das subcategorias do TEA: autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Geral do Desenvolvimento não especificado.

Antes de 2013, o autismo era subcategorizado de acordo o CID-10. O DSM-5 – publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria que define transtornos psiquiátricos e de desenvolvimento, de maio de 2013, definia o autismo apenas como uma única desordem do espectro, levando-se em consideração um conjunto de critérios para descreverem os sintomas que poderiam acometer as áreas de comunicação social, comportamento, flexibilidade e sensibilidade sensorial.

Assim, conforme estabelece DSM-5, Transtorno do espectro do autismo (TEA) pode ser avaliado com base na sua gravidade. Não há subtipos de diagnóstico, a definição da gravidade é baseada no grau de comprometimento do distúrbio. Com base nesta análise, é possível avaliar as habilidades de cada pessoa com TEA, isso envolve a especificação de problemas de deficiência intelectual e linguagem, uma vez que a maioria dos indivíduos com

TEA têm deficiência intelectual de leve a moderada, associadas ou não a deficiência linguística.

Em resumo, TEA designa-se por irregularidades na comunicação, na interação social, e no uso da imaginação. Esses três chamamos de Tríade, sendo estes os responsáveis por um padrão de comportamento restrito e repetitivo, isso inclui a presença de um grau de inteligência que pode variar entre deficiência intelectual a níveis acima da média. De acordo com a pesquisadora Corna Wing Judith Gould, em 1979.

No que refere-se ao comportamento que vincula a Tríade de dificuldades, pode-se defini-los em:

1. Dificuldade de comunicação- A criança com TEA geralmente tem dificuldade em utilizar todos os aspectos da comunicação, tanto o verbal como os gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e variações na linguagem verbal, ecolalia, muitas vezes não entendendo o sarcasmo;
2. Dificuldade na socialização- significa a dificuldade de se relacionar com outras pessoas, de compartilhar sentimentos e emoções. A criança com TEA tem dificuldades de socialização, o que dificulta ter consciência do outro, além de ter dificuldade de imitação, um requisito necessário para o aprendizado, sendo assim, também não consegue colocar-se no lugar do outro;
3. Dificuldade no uso da imaginação- A criança autista é pragmática, devido à inflexibilidade, rigidez que se estende às várias áreas do pensamento, entre elas a linguagem e o comportamento, que são áreas importantes para desenvolver a imaginação. É comum nas crianças com TEA comportamentos obsessivos e ritualístico, compreensão literal da linguagem, resistência a mudanças e dificuldade em processos criativos, bem como a capacidade de simbolização comprometida (MELO, 2005).

#### **4.1. CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO TEA**

**Autismo Atípico:** segundo Cunha (2017), esta categoria deve ser usada quando existe um comprometimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal, e a presença de estereotípias de comportamentos, interesses e atividades, não satisfazendo os critérios para a classificação de Transtorno Autista, em vista da idade tardia de seu início, podemos usar

esse termo ainda hoje, quando existir um comportamento grave e global do desenvolvimento da interação social e da comunicação, e a presença de estereotípias de comportamento, interesses e de atividades.

No início dos anos 1950, Rank desenvolveu o conceito de “criança atípica”, como uma denominação ampla para crianças que apresentavam sinais de “fragmentação do ego”, em associação próxima com psicopatia materna. Rank acreditava que não havia a necessidade de preocupar-se com: genética, organicidade, metabolismo ou com outras questões se poderíamos ir diretamente para o genérico do psicogênico comum a todos os comprometimentos do ego. Desta forma, ele sugeria uma verdadeira mistura, em que diferentes patologias se manifestavam por sintomas de início precoce, como a psicose da infância, a esquizofrenia da infância, autismo e deficiência mental (KANNER, 1971).

**Transtorno de Rett:** provenientes de causas desconhecidas e com severa deficiência intelectual. O transtorno até o momento era relatado apenas em meninas e ocorre múltiplos déficits, após um período de normalidade durante os primeiros meses de vida. Clinicamente caracteriza-se pela perda gradativa das funções neurológicas e motoras após um período de desenvolvimento supostamente normal, que varia de 6 a 18 meses de idade. Logo após esta idade, as habilidades adquiridas anteriormente como fala, capacidade de andar e uso intencional das mãos, são gradativamente perdidas e surgem as estereotípias manuais (movimentos repetitivos e involuntários das mãos), que é uma característica marcante deste transtorno (MONNERAT, 2009).

Em 1954, o austríaco Andreas Rett percebeu que na sala de espera de seu consultório pediátrico, duas pacientes apresentavam sintomas semelhantes. Revisando os prontuários de seu consultório, verificou que havia mais seis meninas com os mesmos sintomas. Isto despertou nele o interesse em estudar aquela doença neurológica e ele deu início à procura por pacientes que apresentavam sintomas semelhantes (MONNERAT, 2009).

**O Transtorno Desintegrativo da infância (TDI)** historicamente é mais antigo do que o autismo. Foi inicialmente descrito por Heller em 1908, o mesmo relatou seis casos de crianças jovens que, após um aparentemente desenvolvimento normal nos primeiros três a quatro anos de vida, em seguida, apresentaram uma perda muito grave das habilidades sociais e comunicativas. Heller denominou a condição "dementia infantilis". No que tange a TDI, acredita-se que seja mais raro que o autismo, os sintomas são semelhantes ao de Rett, só que é

predominantemente em meninos, e geralmente é acompanhada com deficiência mental (BAPTISTA E BOSA, 2002, p. 46).

**O Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)** e que abrange uma série de transtornos que são caracterizados por um comportamento geral e global em diversas áreas do desenvolvimento, como habilidades de interação recíproca, comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses que se manifestam, em geral, nos primeiros anos de vida, associadas ou não a condições médicas como irregularidades cromossômicas e estruturais do sistema nervoso central bem como infecções congênitas.

O TGD está atualmente incluso nas seguintes subcategorias, como o Transtorno Autista que tem como sua característica a presença de um comportamento de interação social e da comunicação acentualmente atípico, pois eles têm um repertório muito restrito de atividades e interesses. O transtorno de Asperger está relacionado a um comportamento autista moderado, restrito ao aspecto de interesses, tem a linguística normal, apesar de que o aspecto da comunicação social possa estar afetado, no que diz respeito ao intelectual é normal ou próximo a normalidade e torpeza motriz frequente (DSM-IV-TR).

**Síndrome de Asperger:** a deficiência apresenta-se nas interações sociais e na funcionalidade da linguagem. Um ano após a publicação feita por Kanner, Hans Asperger, um psiquiatra de Viena, Áustria, publicou seu artigo original “Autistic Psychopathy in Childhood” (psicopatologia autista da infância), em alemão. Mesmo sem se conhecerem e, por consequência, desconhecem suas pesquisas, os autores empregaram praticamente o mesmo termo para designar a condição das crianças. É preciso salientar o contexto da época, um tempo de guerra em que a troca de informações científicas entre Estados Unidos da América e os países germânicos não aconteciam. Este artigo foi traduzido para o inglês em 1991.

Hans Asperger descreveu meninos com inteligência resguardada, com desenvolvimento da linguagem habitual, bem como um vocabulário equivalente ao de adultos, mas que apresentavam comportamento autista e comprometimentos consideráveis das habilidades sociais e de comunicação. Enquanto três das onze crianças de Kanner não falavam, as outras oito tinham problemas sérios com a linguagem.

Dentro deste contexto, cabe compreender a definição que a Organização Mundial da Saúde (OMS) tem sobre o autismo como: uma síndrome existente desde o nascimento, que se manifesta invariavelmente antes dos trinta meses de idade. Caracteriza-se por respostas

incomuns a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem verbal. Demora no desenvolvimento da fala e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, inabilidade de usar termos abstratos. Como percebe-se há também, em geral, uma inabilidade na utilização social, tanto da linguagem verbal quanto corpórea (CID, 1984, p.81). Ainda de acordo com a definição da OMS, a criança autista desenvolverá problemas graves de relacionamento social, tais como imperícia em manter contato visual, ligação social e jogos em grupo.

O comportamento manifesta-se comumente ritualístico, podendo incluir rotinas de vida singulares, resistência a mudanças, ligações a objetos estranhos e um padrão de brincar estereotipado. Essas características são consideradas perceptíveis no autismo e, muitas vezes, nos levam a um preconceito relacionado à cognição dessa criança. Seja por sua inaptidão para o pensamento abstrato simbólico ou para jogo imagético, seja por características descritas anteriormente. Em contrapartida, não temos comprovações de que essa criança tenha um déficit cognitivo, pois observando, percebe-se frequentemente uma inteligência normal ou acima da média.

Para Melo (2005), consideram-se autista a pessoa que vive mentalmente ausente, e que se sente incapaz de controlar sua conduta por meio da comunicação. Segundo Selten (2010), no primeiro momento não havia luz, historicamente, a psiquiatria demorou muito para reconhecer patologias em crianças. Em 1867, Maudsley, um importante psiquiatra britânico da época, incluiu em seu livro *Physiology and Pathology of Mind* (fisiologia e patologia da mente), um capítulo exclusivo para crianças, denominado de insanidade no início da vida. Este capítulo era uma tentativa muito primitiva de correlação de sintomas relacionados ao comportamento (KANNER, 1971).

Nesta perspectiva, considera-se que existem muitas definições sobre o autismo de acordo com as perspectivas teóricas de que partem seus autores, segundo Rodrigues (2015), este conceito está sempre em construção, e independentemente do conceito utilizado ou até mesmo da nomenclatura que se utilize, o mais importante é atendê-los, ou seja sempre deve ser levado em consideração as necessidades da criança, sejam elas educativas ou não. Para tanto salientamos a relevância de uma observação individual que propicie conhecer a fundo a criança com TEA, suas particularidades e suas especificidades.

Cabe ao professor um olhar mais atento para com o seu aluno e assim criar a possibilidade de promover tanto a integração educacional como a social da criança com TEA,

e, por conseguinte, propiciar seu desenvolvimento integral a partir desta perspectiva planejar e desenvolver intervenções pedagógicas que possam auxiliá-las a expandir todo seu potencial.

## **5. ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA**

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA, primordialmente é imprescindível um acompanhamento individual para que sejam feitas as observações necessárias, a fim de fornecer elementos que auxiliem o professor na elaboração e no desenvolvimento das atividades de intervenção pedagógica. Nesta perspectiva, todo o processo deve ser prioritariamente centrado na criança e não em suas dificuldades, deve-se priorizar suas necessidades e suas capacidades, proporcionando a criança um ambiente com estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos.

Dito isto, segundo Cunha (2016, p 15), partindo do pressuposto que o aluno sempre aprende. Logo, a criança com TEA também aprende, visto que a aprendizagem é uma característica do ser humano, para isto faz-se necessário os estímulos necessários.

Segundo Freire (1996), não existe ensino sem aprendizagem. Para o autor educar alguém é um processo dialógico, uma permuta constante, onde o educador e o educando trocam de papéis o tempo inteiro, pois quem “ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25). Sendo assim, faz-se necessário reconhecer o outro em toda sua multiplicidade, em sua esfera biológica, social, cultural, afetiva, linguística, entre outras.

Nesta perspectiva, a relação de ensino aprendizagem faz um diálogo entre o conteúdo curricular e os conteúdos únicos. Composto pela vivência, históricas e da individualidade de cada um que circule pelos territórios educativos, sejam estes dentro ou fora da escola. As representações praticadas no âmbito educacional revelam que os fatores sociais agem sobre a prática educativa atuando nos resultados. Elas são reconstruídas pelas experiências vivenciadas e, ao mesmo tempo, em que influenciam o comportamento também são influenciadas por ele (MOREIRA, 2011).

### **5.1. COMO PENSAR O CURRÍCULO PARA CRIANÇAS COM TEA?**

Diante desta questão e de posse de todas as informações obtidas mediante as observações feitas com a criança, é chegada a hora.

O currículo é uma excelente ferramenta no processo de reabilitação e socialização da criança com TEA. Perante as demandas educacionais apresentadas atualmente, faz-se necessário que o âmbito educacional tenha um olhar atento às diferenças e, por conseguinte, a inclusão da criança com TEA. Neste sentido, um currículo com atividades funcionais que constitui em possibilidades educacionais para atuar diante das dificuldades e especificidades das crianças com TEA.

Cunha (2017) afirma que a prática escolar propicia a autonomia da criança com TEA, pois não se trata apenas de execução de atividade estipulada pelo professor, mas uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superações em uma operação conjunta entre profissionais e a família, já que a prática escolar oportuniza a construção de um repertório de ações inclusivas para o aluno com TEA. O currículo, nessa perspectiva, é um instrumento útil, que pode ser alterado em benefício do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Quando falamos de autonomia, podemos trazer para discussão Piaget (1994) o qual fala sobre o desenvolvimento do juízo moral da criança, que se trata de um estudo sistemático que resultou em uma das obras mais reconhecidas sobre os temas do desenvolvimento moral e da formação de valores.

Neste seguimento, a principal constatação de Piaget (1994) foi que a moralidade da criança, sua forma de julgar entre o certo e o errado, se desenvolve na ontogênese em basicamente três etapas: anomia, onde as crianças não seguem regras coletivas, mas as que satisfazem seus interesses motores e suas fantasias simbólicas. A heteronomia, onde já percebe regras coletivas e, por imitação ou por contato verbal, começa a jogar com as regras do mundo exterior. E o terceiro, a autonomia, quando as regras não se apresentam mais como uma lei exterior impostas pelos adultos, mas como resultados de uma livre decisão. Quando Piaget descreve os estágios acima citados, ele os relaciona com as idades diferentes e de acordo com o desenvolvimento de cada indivíduo (CUNHA, 2017, p 58).

Cunha (2017) diz que a autonomia da criança na escola se dá na maioria das vezes nas turmas iniciais, em um sentido pragmático, onde a principal característica é permitir que a criança tenha independência para executar papéis da vida cotidiana como: se vestir e se despir, saber usar utensílios e talheres pra poder usar nas refeições. Pois essa conquista tem bastante relevância, pois a criança passa do estágio de total dependência do adulto para o

estágio de autonomia no que diz respeito aos afazeres diários. Essa transformação é percebida quando estagiamos no Centro de Referência Educacional Infantil (CREI). As crianças ficam muito felizes quando a professora diz para nós, estagiários, que eles já comem ou se vestem sozinhos.

Ainda no que diz respeito à autonomia, Cunha (2017) vem dizer que ela ocorre também no campo pedagógico quando a criança consegue fazer uma atividade sem ajuda do professor, demonstrando sua capacidade de resolver problemas. A criança com desenvolvimento típico naturalmente aprende com facilidade a se vestir, comer, ir ao banheiro, entre outras atividades diárias. Já a criança com TEA dependendo do seu nível, ela pode apresentar grandes dificuldades de realizar essas atividades comuns do dia-a-dia. Por isso, há necessidades de ensiná-los habilidades básicas e corriqueiras. Ou seja, as crianças com TEA necessitam de uma observação mais detalhada afim de perceber quais são as suas necessidades, sejam elas educativas ou não.

O autor acredita que o currículo funcional para a vida prática abrange tarefas que podem ser executadas em perfeita sintonia entre a escola e a família, alcançando etapas previamente definidas já que cada etapa superada demanda uma nova. Lista-se uma série de afazeres diários que precisam ser realizados, como escovar os dentes, pentear os cabelos, dobrar os lençóis da cama etc. O que for de suma importância aprender no momento deve ter prioridade. Em primeiro, deve-se partir do mais fácil ao mais complexo, em seguida acrescenta-se algo novo a fazer. É importante salientar que se a criança não conseguir realizar a tarefa, o professor e a família devem auxiliá-lo na execução da mesma para que não haja a sensação de fracasso e frustração para a criança.

Desse modo, o professor deve ficar alerta para as possíveis dificuldades de execução de alguma atividade proposta, pois o fato do aluno não conseguir realizá-la, pode ocorrer um desestímulo e, por fim, ter a impressão que fracassou.

## **5.2. AUTISMO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

A aprendizagem é uma característica do ser humano, o processo de ensino-aprendizagem é uma junção dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como finalidade contribuir para a formação integral da personalidade do aluno. O instrutivo é um processo de formar homens capazes e inteligentes, já no que diz respeito ao educativo, o mesmo tem como

base a formação de valores, sentimentos que reconhecem o homem como ser social, compreendendo o desenvolvimento de juízos, vontades e outros elementos do domínio afetivo que, em conjunto com o cognitivo, permitem falar de um processo de ensino-aprendizagem que tem por finalidade a formação integral da personalidade do homem (FERNÁNDEZ, 1998).

A eficiência do processo de ensino-aprendizagem está na resposta em que se dá a apropriação dos conhecimentos, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que atinjam todos os objetivos propostos em cada nível de ensino de diferentes instituições, conduzindo a uma posição transformadora, que promova ações coletivas, solidariedade e o viver em comunidade. A compreensão de que o processo de ensino e de aprendizagem é uma unidade dialética entre a instrução e a educação, está correlacionada também entre o processo de ensinar e aprender. Esta relação nos remete a um entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem tem uma estrutura e um funcionamento sistêmico, isto é, está composto por elementos estreitamente interligados. (FERNÁNDEZ, 1998, p. 23).

### **5.3. A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA TEORIA DE PIAGET**

Para Piaget a inteligência é uma adaptação. Para que o indivíduo desenvolva suas relações com a vida em geral, é necessário estabelecer quais as relações existentes entre o organismo e o meio ambiente. Dizer que a inteligência é um caso particular da adequação biológica é supor que é fundamentalmente uma organização cuja função é compor o universo, como o organismo integra o meio imediato. Para descrever o mecanismo funcional do pensamento em termos biológicos basta encontrar as invariantes comuns a todas as estruturas de que a vida é capaz (MUNARI, 2010).

Segundo Piaget (2007), o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, visto que estas serão o resultado de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto. Sendo assim, todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova. O conhecimento não advém, em suas origens, nem de um sujeito ciente de si mesmo nem de objetos já constituído, mas do ponto de vista do sujeito que determina o resultado da interação que se produz no

meio do caminho entre sujeito e objeto e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas devido a uma diferenciação completa, e não de troca entre formas distintas.

A teoria de Piaget, Epistemologia Genética defende que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento cognitivo ao longo da sua vida. O desenvolvimento dá-se através do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, ocasionando a adaptação. Segundo esta concepção, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior, que por sua vez precisa adaptar esses novos dados à estrutura mental já existente. Segundo Berger (2003), o desenvolvimento humano resulta da aprendizagem com base na experiência ou adaptação com o ambiente ao qual o indivíduo está inserido, reforçando que a vida é um contínuo processo de aprendizagem, onde novos acontecimentos e novas experiências desenvolvem padrões de comportamento.

Neste sentido, o processo de modificação de si próprio é chamado de acomodação que é o resultado das pressões exercidas pelo meio, podemos então dizer que adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e acomodação. Esta estrutura sinaliza que nenhum conhecimento nos chega de fora sem que sofra alguma alteração de nossa parte. Ou seja, tudo o que aprendemos está correlacionado com aquilo que já tínhamos aprendido.

Piaget (2007) sugere que imaginemos alguns dados em nossa cabeça. Os esquemas são equivalentes às fichas destes dados, ou seja, são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos organizam o meio. Estas estruturas modificam – se de acordo com o desenvolvimento mental de cada um e tornam-se cada vez mais rebuscadas à medida que a criança torna -se mais apta a desenvolver os estímulos. Isto o leva a acreditar que os esquemas mentais do adulto são derivados dos esquemas sensório-motores da criança, e que as mudanças ocorridas nas estruturas cognitivas, acontecem por meio dos processos de assimilação e acomodação (PIAGET, 2007).

Segundo Piaget (1967), o conhecimento se dá na interação entre o sujeito – organismo. Para ele, a inteligência está diretamente relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, para Piaget todo o pensamento origina-se da ação, e para conhecer a origem das operações cerebrais é imprescindível as observações das experiências do sujeito com o objeto (PIAGET, 1978 apud FERRACIOLE, 1999).

Piaget (1967) na busca de uma explicação científica da existência psicológica do homem, procura estabelecer uma lógica entre a psicologia e a biologia; apesar de não ser

psicólogo, ele parte à procura de traços sistêmicos do pensamento da criança que correspondessem à hierarquia biológica da célula, organismo e espécie. Neste sentido, eles desenvolvem uma metodologia onde a base é qualitativa e a abordagem é a observação do comportamento espontâneo, do comportamento provocado por uma situação experimental e o diálogo estabelecido entre o pesquisador e a criança (FERRACIOLE, 1999).

O indivíduo ao nascer até a fase adulta, passa em seu desenvolvimento mental por um processo contínuo de construção e de estruturação variáveis, junto das características comuns em todas as idades, refletindo assim em seu grau de desenvolvimento intelectual. Para Piaget (1967), estruturas variáveis são as formas de organização das atividades mentais, que abrangem vários aspectos da dimensão individual e social; já as estruturas invariáveis são as funções de interesse, explicação, dentre outras, ou seja, como o nome já diz, aquelas que não variam com o nível mental do indivíduo.

Desta forma, esse constante processo de desenvolvimento acontece através do restabelecimento do equilíbrio entre a estrutura anterior e a ação do meio, tais estruturas ocorrem de forma que cada uma assegura um equilíbrio mais estável do que a anterior, direcionando-a a uma estrutura mais extensa. Os estágios de desenvolvimento dessas estruturas foram retratados de maneira sucinta e instrutiva por Piaget, em algumas de suas obras (PIAGET, 1983; PIAGET, 1967) e divide-se em quatro períodos principais.

Cada fase será determinada por diferentes modos de organização mental que possibilitam ao indivíduo as mais variadas maneiras de relacionar-se com a realidade que o rodeia (COLL E GILLIÈRON, 1987). De forma geral, todos os sujeitos experienciam essas quatro fases na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma varia de acordo com as características biológicas de cada indivíduo e da diversidade de estímulos proporcionados ou não pelo ambiente em que estejam inseridos, ou seja, o contexto ao qual ele pertence. Por isso mesmo é que essa divisão por faixas etárias serve de referência, não recomenda-se que seja utilizada de forma rígida.

Segundo Piaget (1967), cada período centra-se naquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, a diferenciação entre estes indivíduos será o início e o término de cada fase, isso dependerá de uma série de fatores, entre eles estão características biológicas, fatores educacionais e sociais.

**Sensório- Motor (0-2 anos)** - Piaget (2007), fala de uma organização da realidade que não comporta sujeitos nem objetos, é notório que o único vínculo possível entre o que irá transformar-se em sujeito e objeto que será constituído pelas ações, mas por ações de um tipo particular, cuja significância epistemológica aparenta instrutiva. Com efeito, tanto no terreno do espaço quanto no das diversas escalas perceptivas em construção, o bebê relaciona tudo ao seu próprio corpo, decorrendo daí um egocentrismo praticamente total; como se ele fosse o centro do mundo, mas um centro que se ignora. Em outras palavras, a ação primitiva é testemunho simultâneo de uma indiferenciação completa entre o sujeito e o objeto, e de uma contração fundamental embora radicalmente inconsciente porque vincula a essa indiferenciação.

Na existência real entre o adulto e a criança será caracterizada quando o adulto tenta se comunicar com o bebê através do toque, mudando o tom da voz e a expressão facial. Ou seja, estas expressões para ele tornam-se cada vez mais cheias de sentido construindo assim um meio de aprendizagem; a partir daí a criança passa a imitar outras pessoas e criar suas próprias reações. O jogo imaginário torna-se, portanto, seu melhor instrumento de aprendizagem, onde as crianças adoram brincar de faz de conta e ouvir contos de fadas, de brincar com água, areia e massa de modelar. É também nesta fase que a criança se reconhece no espelho e aprende a reconhecer as características físicas começando a construção de sua identidade (GOULART, 1987).

Assim no estágio sensório-motor ou pré-verbal, a criança procura coordenar e integrar as informações que recebe pelos sentidos e, limitando-se ao real, elabora o conjunto de subestrutura cognitiva ou esquema de assimilação que servirão de base para construção das futuras estruturas consecutivas ao desenvolvimento posterior. Segundo Piaget & Inhelder (1978), o conceito de esquema está ligado a uma estrutura, ou a organização de ações que serão disseminadas em circunstâncias idênticas ao momento da ação. Ao final do período sensório-motor, inicia-se a descentralização das ações em relação ao próprio corpo considerando-o um objeto como os demais.

**Pré-operatório (2 a 7 anos)** - Desde as ações elementares iniciais, não coordenadas entre si e, portanto, insuficientes para assegurar uma diferenciação estável entre o sujeito e o objetos, até as coordenações com diferenciações, um grande processo foi realizado, o qual basta para garantir a existência dos primeiros instrumentos de interação cognitiva (PIAGET, 2007, p 16). Um dos fatores mais marcantes da primeira infância é o surgimento da linguagem. A parte dela a criança apropria-se da expressão verbal com mais eficácia em sua

comunicação. É neste estágio que a inteligência simbólica é mais evidente, onde a criança será capaz de narrar fatos, representar situações já vividas ou futuras e assim interagir socialmente.

Segundo Goulart (1987, p. 23), há uma divisão nesse período onde dos dois aos quatro anos, aparece a função simbólica por meio da linguagem do jogo da imitação, pois as crianças constroem conceitos a partir das experiências visuais concretas. De quatro aos cinco anos e meio ela analisa sua realidade por meio de perguntas brevemente elaboradas: Onde? Como? Por quê? E suas respostas. Dos cinco anos e meio aos sete anos a criança começa a elaborar e organizar seu mundo por intermédio de esquemas padrões de respostas para eventos que ainda não compreende e nem explica.

O egocentrismo é visto pelo surgimento do animismo e do artificialismo; o animismo é caracterizado pela tendência que a criança tem em dar vida a objetos, astros e componentes da natureza. Nesta fase, os objetos têm vida e interagem com a criança, e esta lógica se configura de acordo com a utilidade do objeto podendo ser: “uma lâmpada que acende, o forno que esquenta, a lua que a clareia” (PIAGET, 1996, p. 31).

O artificialismo, por sua vez é a proporção em atribuir a um personagem humano a origem de tudo, como a origem natural dos elementos da natureza que os adultos direcionam para a imagem do papai do céu; é a fase que se caracteriza pela tendência em direcionar os eventos e explicá-los a partir de sua existência. Ou seja, os objetos e as pessoas existem apenas para servi-las. É também nessa fase onde se apresentamos alguns conteúdos em recipientes diferentes mas com a mesma quantidade, ao perguntarmos para a criança se tais recipientes têm a mesma quantidade, o fato de estarem em recipientes diferentes, farão ela dar uma resposta negativa, baseada em sua experiência visual.

**Operatório Concreto (7 a 11 anos)** - Cunha (2016), reporta que nessa fase do desenvolvimento, o processo de pensar da criança alcança a capacidade de operar mentalmente. A autora acredita que, para que a criança consiga fazer mentalmente essas ações, elas devem ter um cunho concreto, ou seja, precisam realizar parte da tarefa experimentalmente, ou com a presença e apoio de objetos e materiais concretos. Durante este estágio, a criança atinge o raciocínio lógico pela primeira vez. Então o pensamento deixa de ser dirigido apenas pelas percepções e a criança torna-se capaz de construir um conhecimento mais compatível com o mundo que a rodeia. Sua percepção já não mistura o real e o imaginário.

Sendo assim, o pensamento torna-se operacional, e podendo ser reversível, ou seja, o indivíduo pode mentalmente retornar ao seu desenvolvimento inicial. Dito isto o pensamento baseia-se mais no raciocínio do que nas sensações. Nesta fase, desenvolve-se três importantes operações intelectuais que são a seriação, a conservação, e a classificação. A etapa de desenvolvimento operatório concreto recebe esse nome porque a criança já consegue pensar concretamente, uma vez que os materiais que ela utiliza para operar seu pensamento existem e podem ser observados. Segundo Piaget, a criança ainda não consegue pensar de forma abstrata, apenas com base em preposições e enunciados (GOULART, 1997).

**Operatório formal- (12 anos acima)** - É nesta fase que ocorre a passagem do pensamento concreto para o abstrato. Nesta etapa, o adolescente é capaz de realizar ações mentais sem a necessidade de manipulação de objetos concretos. Gradativamente, domina a capacidade de abstração, generalização, criando teorias sobre mundo. Suas realizações sociais passam a caracterizar -se em um primeiro momento, isso faz com que o adolescente busque certo distanciamento dos demais, refletindo sobre a sociedade. Então, irá atingindo um equilíbrio entre o seu pensamento e a realidade. Emocionalmente, deseja ser aceito pelos amigos e pelos adultos, ao mesmo tempo querendo libertar-se destes, embora ainda dependa deles.

Em resumo, as consequências da teoria de Piaget para o processo de aprendizagem escolar dão um direcionamento deveras específico sobre a evolução do pensamento humano, de como o conhecimento é adquirido, as possibilidades e impossibilidades de aprendizagem em cada estágio e a importância dos estímulos e da vivência contínua de novas experiências.

#### **5.4. A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA TEORIA DE VYGOTSKY**

Para Vygotsky (2001), a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. Para ele, a aprendizagem é um processo contínuo e a educação caracteriza-se por saltos qualificativos de um nível de aprendizagem ao outro, por esse motivo a importância das relações sociais. Aqui o autor destaca dois tipos de desenvolvimento: o desenvolvimento real que se refere às aquelas conquistas que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que ela realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo. E o desenvolvimento potencial que se refere a tudo aquilo que a criança pode realizar com o auxílio de outro indivíduo. Mediante o exposto

destaca-se a importância das experiências, pois é nessa fase do desenvolvimento que o indivíduo aprende através do diálogo, da colaboração e da imitação.

O autor trabalha com o argumento de que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, já que para ele a relação indivíduo/sociedade se constrói simplesmente com o resultado da relação do indivíduo com o meio, pois quando o mesmo transforma seu meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo. Ao nascer, a criança possui apenas funções psicológicas essenciais (comuns aos animais e aos homens), e a partir da apropriação da cultura ela transforma-se em funções superiores (comuns apenas aos homens), tendo um controle comportamental consciente da ação intencional e da liberdade do indivíduo em relação às particularidades do tempo e do espaço atual.

O desenvolvimento psicológico do indivíduo depende sempre da mediação de outro que a conduza, delimitando e atribuindo significado à realidade. Por esse motivo, Vygotsky acredita que as crianças vão se apropriando aos poucos de como funciona o psicológico, o comportamento e a cultura. Neste sentido, se faz necessário a inclusão das pessoas com deficiência para que tenham contato e possam interagir com crianças com desenvolvimento típico, realizando assim a troca de saberes e experiências, onde ambos possam aprender juntos. A partir deste ponto de vista, Vygotsky acredita na educação inclusiva e acessível para todos, pois neste sentido o processo criativo que envolve o domínio da natureza, o uso de ferramentas e instrumentos, o indivíduo pode ter uma ação indireta, planejada, independentemente que tenha uma deficiência ou não.

No que se refere ao princípio cultural das funções psíquicas e que tem a origem nas relações individuais e o seu contexto social e cultural, no qual mostra que a cultura é típica da natureza humana, já que a evolução mental humana não é passiva, nem tão pouco independente da evolução histórica e das formas sociais da vida. Pois a evolução mental da criança é um processo contínuo da aquisição do intelecto e do linguístico, sendo assim, relacionando a fala interior e o pensamento. Desta forma, estabelece estruturas superiores, ao conhecer concepções, evitando que ela tenha que reestruturar todos os conceitos que já possui.

Nesta concepção, o filósofo tinha como objetivo mostrar que as funções psicológicas, tais como, atenção, percepção, pensamento e a memória, aparecem de forma primária para depois aparecerem de forma superior.

Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento têm uma relação heterogênea, onde a aprendizagem supre o desenvolvimento. De acordo com essa perspectiva teórica, o desenvolvimento relaciona-se às modificações ocorridas ao longo da vida social do indivíduo, isso em cada um dos diversos aspectos do seu funcionamento psicológico.

Dessa maneira, o desenvolvimento é concebido paralelamente às práticas culturais e educativas, incluindo, portanto, o processo de aprendizagem. Então pode - se afirmar que o desenvolvimento e aprendizagem tem correlação às experiências do sujeito no mundo baseada em suas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento. Reafirmando o pensamento de Santos (2007), o indivíduo constrói sua aprendizagem na interação com o outro, consecutivamente promovendo o seu desenvolvimento mental, deixando assim de ser biológico e transformando-se em ser humano.

Sobre a teoria de Vygotsky, Pimentel (1999, p. 18) afirma que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, que é exatamente pela zona do desenvolvimento proximal. A ideia principal de Vygotsky é que um ensino significativo é aquele que promove o desenvolvimento. Contudo, Vygotsky demonstra preocupação com as possíveis alterações que o homem provoca em sua própria mente, desta forma, o autor faz alusão aos instrumentos psicológicos como mecanismos que permitem ao indivíduo transportar-se do momento em que se encontra para um momento já ocorrido no passado ou um momento ainda está por acontecer (futuro).

É o que Vygotsky vem esclarecer em sua teoria, de que se pode identificar na criança a Zona de Desenvolvimento Real, mas não a Zona de Desenvolvimento Iminente. Porque essa zona muda constantemente, ela se transforma a todo o momento. Assim como o nosso desenvolvimento não é constante, Vygotsky não caracteriza nem fragmenta esse desenvolvimento. A mediação instrumental converge para outro processo de mediação, a mediação social, que na teoria vygotskiana é considerada indispensável ao processo pedagógico-didático desenvolvido na escola, ele tem o mediador como a figura mais experiente e capaz de exercer o papel de facilitador da aprendizagem, destacando a presença imprescindível do mesmo.

Para Drago e Rodrigues (2009, p. 49-56), a teoria desenvolvida por Vygotsky fundamenta-se no fato de que:

O aprendizado conduz ao desenvolvimento, já que o comportamento humano funciona como uma superação/transformação/suscitação constante de aprendizado e desenvolvimento durante toda a sua existência. Saliento que a linguagem, como instrumento social de mediação entre eu e o outro, funciona com o ponto de partida para o aprendizado e o desenvolvimento. Além disso, a linguagem sendo vista sob este prisma pode ser entendida como a base para todo o processo constitutivo da subjetividade humana. (Drago e Rodrigues, 2009, p. 49-56)

Ao aprender a criança se desenvolve, constitui suas capacidades, habilidades e aptidões humanas. Ainda na Teoria de Vygotsky (1989), aprendizagem é diferente de desenvolvimento, ou seja, não possuem a mesma conotação, e é o que professores e educadores devem também ter entendimento para evitar possíveis equívocos em seus discursos, como por exemplo, discursos excludentes em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Fica evidente que, tanto a teoria psicogenética de Piaget, quanto a teoria sócio histórica de Vygotsky, reverberam no contexto educacional, tendo como elemento central a atitude dos indivíduos perante o meio sócio ambiental. O sentido de paralelo aqui, não é de simplesmente elencar as principais diferenças entre esses grandes autores, mas buscar na essência da obra de ambos, elementos que corroboram para a prática do ensino na qual se tenha como referência a formação de sujeitos políticos, autônomos e emancipados, e que para tanto requer um fazer pedagógico que vai das atividades instintivas à construção do objeto do conhecimento a partir da sua relação com o mais experiente.

Assim, o contexto escolar, e seus múltiplos espaços e a sala de aula, devem possibilitar as múltiplas interações entre o educando e os conteúdos que ele deve aprender, potencializando e favorecendo as construções de estruturas intelectuais, como também, deve problematizar atividades que envolvam o aluno, provocando no mesmo a procura criativa e intuitiva de soluções e os desafios que estão à sua volta.

Já o sócio interacionismo de Vygotsky, permite-nos uma maior valorização do contexto sociocultural dos alunos e de seus níveis de elaboração e reelaboração de conhecimentos. Trata-se de um contato mais profundo e agradável com o objeto de aprendizagem, os conteúdos e os significados de tais conteúdos, bem como a relevância e participação da atividade docente como mediador e equilibrador de situações de aprendizagem e de conflitos que podem surgir durante o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa especificamente envolver as crianças nas situações de planejamento, escutando-as e observando-as de maneira mais atenta, dando-lhes a oportunidade de participarem do

processo educativo, a partir de ações conjuntas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças.

Segundo Cunha (2016), apesar de a legislação demarcar para ações pedagógicas inclusivas, historicamente, o ensino escolar sempre sofreu influência da medicina. Durante décadas surgiram vários procedimentos na escola, com ênfase nas abordagens comportamental e terapêutica que, evidentemente, influenciaram as práticas dos professores. Sem dúvida, antes dos educadores, foram os médicos os primeiros a se preocuparem com as pessoas com transtorno comportamentais ou com deficiências. Neste sentido, não se pode negar a importância de medicina, da psicologia, da psiquiatria e de outros campos de estudo.

Segundo Cunha (2006), as ações da medicina não visavam apenas ao atendimento médico-terapêutico, mas procuravam dar alguns suportes pedagógico principalmente às crianças. Neste contexto é pertinente trazer o trabalho de Maria Montessori que ao visitar um asilo, como chamavam na época, ela observou umas crianças reunidas em uma sala onde não havia qualquer mobiliário, elas brincavam com migalhas de pão, deixadas ali depois da refeição. Enquanto lhe diziam que essas crianças se comportavam como animais, ela disse a si mesmo que, ao contrário do que se pensava, a forma como elas brincavam revelava uma inteligência transbordante (CUNHA, 2016).

Maria Montessori foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália, tornou-se professora e tendo um papel importante na área da educação bastante reconhecido, principalmente no que concerne aos materiais pedagógicos sensoriais tão importantes para serem aplicados com crianças com TEA, esses materiais são utilizados até hoje no Brasil e no mundo. O método montessoriano influenciou as teorias científicas e educacionais, difundindo-se mundialmente, incorporando-se a muitas instituições e práticas pedagógicas. Ainda assim, concomitantemente aos primeiros interesses da pedagogia, a medicina continuou a se preocupar com a educação especial (CUNHA, 2016).

O Método Montessoriano considera a criança como um ser livre, onde através de suas experiências ela pode auto educar-se e autodisciplinar-se. Este método baseia-se no fato de que as crianças aprendem melhor pela experiência de procura e descoberta do que pela imposição do conhecimento. A livre escolha da criança é um aspecto fundamental para que ela concentre-se e realize as atividades a ela proposta.

Segundo Montessori, a criança possui atribuições até então desconhecidas; a primeira infância é o período mais rico e deve ser explorado ao máximo através da educação, deixar

passar essa oportunidade de explorar essa fase pode ser irreparável, pois nos primeiros anos de vida da criança abre-se um universo de possibilidades para novos conhecimentos, é nesta fase que se revelam as leis de construção psíquica até agora ignoradas (MONTESSORI, 1965, p. 09).

Ela cita o exemplo da fala, no qual diz que é “uma grande conquista intelectual” (MONTESSORI, 1965, p. 09); segundo ela é nesta fase que a criança aprende uma língua sem precisar de um professor, de uma didática, elas aprendem os nomes das coisas, dos verbos, adjetivos, etc. quando ficam adultos e resolve aprender uma nova língua, nem com a ajuda dos melhores professores ele irá conseguir assimilá-la com tanto sucesso da fala adquirida na infância. Segundo Montessori isso ocorre por quê:

Existe, portanto, uma força psíquica que ajuda o desenvolvimento da criança. E isto não apenas as que se refere à língua, aos dois anos ela será capaz de reconhecer todas as pessoas e coisas do seu ambiente (MONTESSORI, 1965, p 10).

Montessori (1965) afirmava que em sua primeira escola as crianças entravam aos três anos de idade e pertenciam a famílias humildes, cujos pais eram, em sua maioria, analfabetos. Todavia aos cinco anos, já liam e escreviam sem que ninguém os tivesse ensinado, diretamente. Depois de várias análises, ela concluiu que “todas as crianças possuem instintivamente a capacidade de absorver a sua cultura” (MONTESSORI, 1965, p 11).

A doutora foi mais adiante e percebeu que a criança “absorvia além da fala e da escrita ela também aprendia da mesma maneira outras disciplinas como matemática, geografia entre outras com a mesma espontaneidade e facilidade”. Portanto Montessori descobriu que:

A educação não é aquilo que o professor dá, mas um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano, que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividades culturais num ambiente expressamente preparado (MONTESSORI, 1965, p. 11).

Segundo Montessori, todo esse trabalho em relação a estas respostas veio através das observações, que se fundamentam em uma sustentação, a liberdade de expressar, na qual a criança revela suas qualidades e necessidades. A partir daí ela começou a preparar os ambientes, pois a importância de um ambiente adequado, e de forma a oferecer “as condições

que torne possível as manifestações das características naturais da criança” (MONTESSORI, 1965, p. 42). Sendo assim:

Em primeiro lugar, pense-se em criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir tendo em vista uma série de interessantes objetos, canalizando, assim, dentro da ordem, suas irreprimíveis atividades, para o próprio aperfeiçoamento (MONTESSORI, 1965, p. 58).

Neste processo, a professora exerce um papel, bem diferente do que o que exerce no método tradicional, como afirma Montessori. A atividade que antes era apenas da professora, utilizando-se da transferência de conteúdo, atribuindo sua maior parte, à memória da criança. A educação ficou dividida entre a professora e o ambiente. A professora do método tradicional foi substituída por um conjunto mais diversificado de objetos que relacionam-se com a professora e auxiliam na educação da criança (MONTESSORI, 1965, p. 143).

Segundo Montessori (1965), é de suma importância que o professor conheça bem os materiais e suas técnicas de apresentação para uma melhor orientação das crianças. De acordo com Montessori (1965), tudo que é ensinado à criança deve ter uma relação com a sua vida. A criança deve ser instigada a usar tudo que aprender nas várias situações da vida e, fazendo conexão com a sua consciência, resultará em empregá-las diante de suas responsabilidades. Esta nova educação propicia uma certa liberdade para que as crianças possam organizar suas ações.

O adulto não pode interferir com críticas ou orientações, mas sim deixar a criança livre para explorar suas habilidades. A criança ficará feliz com suas conquistas e se comportará com cuidado, executando cada atividade no tempo e lugar devidos. Montessori (1965) afirma que o objeto sensorial apresentado pelo professor deve respeitar a faixa etária, estes objetos devem ficar expostos no ambiente da sala de aula, para que cada criança possa escolher espontaneamente os objetos de sua preferência, podendo ficar o tempo que quiser e colocá-los onde desejar. “A atividade deve partir da própria criança e não pela imposição do professor” (MONTESSORI, 1965, p. 97).

O método montessoriano vem sendo utilizado nas escolas pelo mundo afora, em todas as etapas do ensino básico. Além disso, usa-se Montessori em clínicas de Psicopedagogia; lares e em clínicas de repouso usam-se as características do método para o tratamento de demência e Alzheimer. Esse método é considerado tão eficiente que algumas das maiores

personalidades do mundo moderno foram educadas no método Montessori. Entre eles, estão os fundadores do Google, Larry Page e Sergey Brin.

O site conteúdo Escola (2004), aponta os três princípios básicos deste método: a liberdade, a atividade e a individualidade. Para que a criança possa se desenvolver é preciso inseri-la em um ambiente onde ela possa se sentir à vontade. Por isso, a importância das escolas estarem adaptadas e organizadas para que ela possa ter autodisciplina e interesse em realizar as atividades. A atividade é consequência da liberdade, pois a criança deve se sentir livre, mas de forma organizada.

## **5.5. AMBIENTE E EDUCAÇÃO**

Refletindo sobre o método montessoriano, pode-se afirmar que ele foi pensado a partir da importância do ambiente para o desenvolvimento das crianças. Na época, não existia essa preocupação com o ambiente projetado para a criança. Então ela mandou construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem e que duas crianças de quatro anos pudessem carregá-las de um lado para outro dentro do ambiente. Para acompanhar essas mesinhas, ela idealizou cadeiras de palha ou de madeira, igualmente leves e bonitas, e que fossem em miniaturas das cadeiras de adultos, mas adaptadas para as necessidades das crianças. Apesar dessa possibilidade parecer tão comum nos dias de hoje, naquela época não havia nenhum tipo de preocupação com o bem-estar da criança. Montessori trouxe uma proposta de adequar todo o ambiente escolar à altura das necessidades das crianças, pois para Montessori o ambiente tem que atender as exigências da criança, e não a dos adultos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer um retrospecto de todos os encontros realizados com o J.S. fica evidente o progresso do mesmo, seus avanços e suas conquistas não apenas nas questões cognitivas, mas também comportamentais, houve uma melhora significativa na forma que ele se comunica, bem como a diminuição na ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases que ouve), sem mencionar sua autoestima.

J.S. hoje é uma criança mais confiante, e mais autônomo, capaz de ler e escrever, copiar do quadro e realizar as atividades corriqueiras da classe juntamente com seus colegas de sala, tarefas simples, mas que pouco tempo atrás eram afazeres quase impossíveis para ele, fato este que o deixava muito inquieto em sala de aula.

Durante o início das observações, J.S. mostrava-se uma criança impaciente, hiperativa, agitada dentre outros adjetivos a ele designados. Uma observação mais atenta à sua rotina escolar revelaria algo diferente, aquele garoto que, por muitas vezes, foi considerado irrequieto e desatento, na verdade não conseguia acompanhar as atividades propostas pela professora e, por conseguinte, não poderia concentrar-se nas mesmas, o que lhe despertava desinteresse em participar das atividades da sala.

Pensando em corrigir essas dificuldades e também auxiliá-lo na aquisição da leitura e da escrita, tudo foi planejado para que nossos encontros pedagógicos fossem momentos únicos que proporcionassem uma aproximação e uma confiança mútua; desta forma, criar um ambiente para um atendimento individualizado, foi de suma importância para o sucesso da pesquisa e dos resultados alcançados.

J.S. conseguiu desenvolver a leitura e a escrita de maneira satisfatória, tornando-se uma criança alfabetizada, que além de saber ler e escrever também é um leitor. Todo o material utilizado durante a pesquisa pelo aluno, foi pensado não apenas em atender suas especificidades, mas também foram baseados em suas necessidades e preferências, uma união perfeita entre o que ele precisa com o que ele gosta e, desta forma, despertar seu interesse pelas atividades sugeridas, e se associarmos tudo isso ao fato de que o aluno ansiava aprender a ler, temos um cenário perfeito.

Gostaria de ressaltar que durante todo o tempo da pesquisa, a troca de experiências foi algo imensurável, posso garantir que aprendi muito com essa permuta de ensinamentos, enfim

pude vivenciar na prática situações corriqueiras nas salas de aulas, contribuindo significativamente para minha formação.

Neste ano de 2020, J.S. agora com 10 anos de idade, é aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Edgar Seager, situada na cidade de Bayeux. Nesta escola, o aluno dispõe de uma apoiadora em sala de aula, o que facilitou muito este momento em que ele se encontra em uma nova escola, com novos amigos e, consecutivamente, com uma nova professora. Apesar das mudanças escolares ocorridas, ele foi matriculado no 4º ano novamente. Contudo, J.S encontra-se totalmente adaptado e continua a desenvolver-se cada vez mais.

Saber que de alguma forma eu fiz parte deste processo, me deixa muito feliz, mas também me convida a repensar o papel do pedagogo neste processo,

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice; e colaboradores. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial e Políticas de Inclusão escolar no Brasil**: diretrizes e tendências, 2014.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASTELA, Catarina Andrade. **Representações sociais e atitudes face ao autismo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Universidade do Algarve, 2013.

COLL, Cesar; GILLIÈRON, Cristiane. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L.B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

\_\_\_\_\_. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. **Contribuições de Vygotsky para o Desenvolvimento da Criança no Processo Educativo**: algumas reflexões. Revista FACEVV, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, Jul./Dez. 2009.

FERNÁNDEZ, Fátima Addine. **Didáctica y optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje**. In: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cuba: La Havana, 1998.

FERRACILE, L. **Aprendizagem, Desenvolvimento e Conhecimento na Obra de Jean Piaget**: Uma Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem em Ciências. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos aplicados à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUARESCHI, T; NAUJORKS, M.I. **Inclusão Educacional e Autismo**: um estudo sobre as práticas escolares (Tese de Doutorado). UFSM, 2016.

KANNER, L. Os Distúrbios autísticos de contato afetivo. In ROCHA, P.S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997. (Trabalho original publicado em New York, 1943).

KANNER, L. **Um histórico sobre as psicoses da infância**. Revista de autismo e esquizofrenia infantil, 1971. (Trabalho original em Washington DC, 1964)

KUPFER C. E.; BASTOS, M. **A escuta de professores no processo de inclusão de crianças psicóticas e autistas**. Revista Estilos de Clínica, São Paulo, v.4, n. 7, jul./dez. 2010.

MELLO, Ana Maria S. de. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Org. César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MENDES, Maria Aline Silva. **A Importância da Ludicidade no Desenvolvimento de Crianças Autistas**. Dissertação (Dissertação em Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - UnB/UAB. Brasília, 2015.

MONNERAT, G.L; SOUZA, R.G. de. **Política Social e intersectorialidade: consensos teóricos e desafios práticos**. In: SER Social, Brasília, 2009.

MONTESORI, Maria. **O Método da Pedagogia Científica**. Barcelona: Araluce, 1937.

\_\_\_\_\_. **Ideias gerais sobre meus métodos**. 3. ed. Buenos Aires: Losada, 1965.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil**: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. 3 ed. São Paulo, 1978.

PIAGET, Jean. **O Raciocínio na Criança**. Tradução Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral da criança**. Tradução de Elzon Leonardon, 2. Ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTEL, Alessandra. Intersubjetividade e Aprendizagem Escolar. In: MARTINS, J. B. (Org.). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra-Nozes/ Londrina CEFIL, 1999.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho e SPENCER, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# APÊNDICE A – MATERIAL UTILIZADO PARA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

