



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

EMMILY CONCEIÇÃO LIMA FALCÃO

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA E O USO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS COMO MEDIADORES NO
ENSINO E APRENDIZAGEM.**

JOÃO PESSOA - PB
2023

EMMILY CONCEIÇÃO LIMA FALCÃO

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA E O USO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS COMO MEDIADORES NO
ENSINO E APRENDIZAGEM.**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado como exigência para graduação do
Curso de Pedagogia pela Universidade Federal da
Paraíba – UFPB, do Centro de Educação, sob
orientação da Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira
Melo Martins.

JOÃO PESSOA - PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F178i Falcão, Emmily Conceição Lima.

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista e o uso de recursos pedagógicos como mediadores no ensino e aprendizagem / Emmily Conceição Lima Falcão. - João Pessoa, 2023.

54 f. : il.

Orientação: Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Transtorno do Espectro do Autista. 2. Inclusão.
3. Recursos pedagógicos. I. Martins, Lisiê Marlene da Silveira Melo. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 616.896(043.2)

EMMILY CONCEIÇÃO LIMA FALCÃO

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA E O USO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS COMO MEDIADORES NO
ENSINO E APRENDIZAGEM**

Trabalho final de Graduação apresentado ao curso de Pedagogia da UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB, como requisito para a obtenção do Título de
Pedagogo.

Aprovado em 07 de junho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA



Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

Professor(a) Orientador(a)

Izaura Maria de Andrade da Silva

Examinador 1

Adenize Queiroz de Farias

Examinador 2

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente à Deus, por sempre me abençoar e iluminar o meu caminho durante esta longa jornada. Sem Ele nada seria possível.

À minha mãe, por ter me concedido o dom da vida e por me ensinar o melhor caminho para me tornar quem sou.

Ao meu irmão, Miguel, por trazer mais cor à minha vida e me fazer sentir um amor tão profundo e incondicional.

À minha família, pelo apoio incondicional em cada etapa de minha vida.

Às minhas filhas de quatro patas, Bela e Lua, por serem meu ponto de paz.

Aos meus amigos mais próximos, por cada palavra de conforto e incentivo.

Aos três meninos que me fizeram mergulhar de cabeça no mundo do autismo, com suas características tão únicas e excepcionais, brilho no olhar e alegria constante, Ernesto, Aquiles e João Pedro.

E a todos que me ajudaram, direta ou indiretamente, ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à professora Lisiê Martins, por ter me apoiado e ajudado a amadurecer as ideias acerca da temática deste trabalho. Por sua disponibilidade na troca de conhecimento, por todas as contribuições que vieram a somar na construção do mesmo e fizeram com que fosse possível concretizar esta discussão tão importante.

Agradeço à minha mãe, Elaine Lima, por sempre ter me incentivado a estudar e batalhar em busca dos meus objetivos.

Aos meus familiares, especialmente vovó Isis e tio Júnior, por estarem ao meu lado incondicionalmente.

À Jacqueline, Giselly e Maria Julia, por fazerem com que meus dias sejam mais alegres e me ensinem que laços familiares vão muito além dos sanguíneos.

Às minhas amigas Maysa, Marina e Vanessa, por me mostrarem o que é amizade verdadeira nas pequenas e grandes ações do cotidiano, por cada palavra de conforto, conselho e puxão de orelha e por fazerem parte dos meus melhores momentos.

A você, que estive ao meu lado nas horas que chorei e nas horas que sorri... Sua ajuda, apoio, incentivo e dedicação foram muito importantes e nunca vou esquecer de tudo que você fez por mim. Muito obrigada!

Sou imensamente grata a todas as pessoas que contribuem diariamente para minha formação acadêmica, profissional e, principalmente, como ser humano.

*“E a vida há de ser bem melhor, pode crer
E na vida ame mais sem porém, nem porquê
Que a vida passa depressa
Não perca tempo
Que o final só Deus pode prever”*

Sorriso Maroto

Crianças com autismo são seres humanos de 'verdade', existem e jamais devem ser um fardo em nossas vidas. O que elas realmente precisam e merecem são famílias e pessoas que as valorizem e as amem por serem exatamente como são.

(SILVA, GAIATO E REVELES, 2012, p.184)

RESUMO

O presente estudo tem como temática a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista e o uso de recursos pedagógicos como mediadores no ensino e aprendizagem. Teve como objetivo geral analisar a contribuição dos recursos pedagógicos no processo de mediação escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Para tanto, o percurso metodológico se deu através de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo através das bases de dados dos repositórios, periódicos de produções acadêmicas, a saber: Capes, *Scielo*, *Google Acadêmico*, bem como busca de leituras em capítulos de livros, marcos legais e revistas da área da Educação Especial, através dos descritores: Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Recursos Pedagógicos. Os resultados indicam que a inclusão de crianças autistas em escolas comuns ainda enfrenta limitações, pela falta de conhecimento conceitual e características do autismo, seu acesso deve almejar adequações que atendam suas necessidades individuais dentro do processo de aprendizagem. Dentre os resultados, ressalta-se como estratégias de mediação com recursos pedagógicos, que podem ser brinquedos, jogos de regras, sequências de cores, *cards* e cartões visuais e outros objetos concretos por contribuírem no processo de mediação escolar de crianças com TEA, sendo facilitadores por proporcionar práticas de ensino e aprendizagem possíveis de superar as limitações e déficits neurológicos para uma inclusão exitosa e significativa.

Espera-se que este estudo contribua impactando profissionais e estudantes da área da educação e saúde em tornarem-se agentes de transformação na vida de crianças com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autista, Inclusão, Recursos Pedagógicos.

ABSTRACT

The present study as its thematic the school inclusion of children with autism spectrum disorder and the of pedagogical resources as mediators in teaching and learning. Its general objective was to analyze the contribution of pedagogical resources in the school mediation process of children with Autistic Spectrum Disorder – ASD. To this end, the methodological path took place through bibliographical research of a qualitative nature through the databases of the repositories, journals of academic productions, namely: Capes, Scielo, Google Scholar, as well as a search for readings in book chapters, landmarks legal and Special Education Magazines, through the descriptors: Inclusive, Autistic Spectrum Disorder, pedagogical resources. The results indicate that the inclusion of autistic children in common schools still faces limitations, due to the lack of conceptual knowledge and characteristics of autism, their access must aim for adjustments that meet their access must aim for adjustments that meet their individual needs within the learning process. Among the results, mediation strategies with pedagogical resources stand out, such as toys, rule games, color sequences, cards and visual cards and other concrete objects, as they contribute to the school mediation process of children with Autistic Spectrum Disorder, being facilitators by providing teaching and learning practices that can overcome limitations and neurological deficits for successful and meaningful inclusion. It is hoped that the study will contribute by impacting professionals and students in the field of education and health to become agents of transformation in the lives of children with ASD.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder, inclusion, Pedagogical Resources

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade identificar a sílaba inicial

Figura 2: Atividade recursos visuais e objetos

Figura 3: Tabuleiro silábico

Figura 4: Atividade alfabeto com imagens visuais

Figura 5: Tabuleiro numérico

Figura 6: Massinha

Figura 7: Atividade transporte terrestre coletivo - Trem

Figura 8: Transporte terrestre coletivo – Ordem na fila para entrar no ônibus

Figura 9: Jogo da Memória

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas etapa de ensino – Brasil – 2018-2022

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos Científicos

Quadro 2: Livros e Revistas

Quadro 3: Marcos Legais

Quadro 4: Trabalho de Conclusão de Curso

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA - Análise Aplicada ao Comportamento

ADDM – Monitoramento de Deficiências de Autismo e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CE – Centro de Educação

CDC – Center for Disease Control and Prevention

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais

LDB – Lei de Diretrizes de Base

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OMS - Organização Mundial da Saúde

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização

PEC's – Sistema de Comunicação mediante a troca de figuras

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados a Comunicação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	5
2.1 A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): BREVES CONSIDERAÇÕES	5
2.2 ESCOLA COMUM SOB OLHAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TEA	10
2.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	18
3. METODOLOGIA	22
3.1 LEITURAS QUE NORTEIAM A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO	22
3.2 LEVANTAMENTO DE DADOS.....	26
3.3 FICHAMENTOS.....	26
3.4 ORGANIZAÇÃO LÓGICA DO ASSUNTO	26
4. POSSIBILIDADES DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA ESCOLA COMUM	27
5 .CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
6. REFERÊNCIAS.....	40

1. INTRODUÇÃO

Atualmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um assunto muito abordado por diversos autores. Em si a etiologia do autismo, de acordo com Oliveira (2020) “vem da palavra de origem grega ‘autos’ cujo significado é ‘próprio ou de si mesmo’, sendo caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância, causando atrasos no desenvolvimento (na aprendizagem e na interação social) da criança”.

Visto que o autismo surge na infância, causando atrasos na aprendizagem e sua interação social ao meio. Para Schmidt et al. (2016) esse é um transtorno que está relacionado a um conjunto de neurodesenvolvimentos com causas orgânicas, caracterizadas em causar dificuldades na sua interação e comunicação, assim como, podendo estar associadas com alterações sensoriais, interesses restritos ou comportamentos estereotipados.

A *JAMA Pediatrics* publicou, em 05 de julho de 2022, um estudo recente realizado nos Estados Unidos, entre 2019 e 2020 com 12.554 pessoas na faixa etária de 3 a 17 anos de idade, resultou uma prevalência de 1 criança com autismo a cada 30. Na estatística, 51,22% em meninos e 48,78% em meninas.

Em 03 dezembro de 2021 o CDC - *Center for Disease control and Prevention* publicou um relatório que estabelece da Rede de Monitoramento de Deficiências de Autismo e Desenvolvimento – ADDM, que realizam um controle ativo de TEA em 11 regiões locais nos Estados Unidos, revela uma prevalência de 1 em cada 44 crianças na variação de 8 anos tenha transtorno do espectro autista.

Esses dados revelam um grande dilema para a garantia da inclusão ao acesso e permanência em sala de aula dessas crianças nas redes regulares de ensino.

O direito de que todos os seres humanos têm assegurado o seu acesso à educação, torna-se ambíguo na prática. Na Lei de Diretrizes de Bases Nacional - LDB nº 9.394/96, Art. 58 explicita que “[...] entende-se por educação especial, para o efeito dessa Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento de altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1998).

Conforme a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no Art. 2º “[...] pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todo os efeitos

legais” (BRASIL, 2012). Nesse ponto de vista, a deficiência está relacionada a todas as pessoas que enfrentam barreiras, que as impedem de terem a sua participação de forma plena e efetiva na sociedade.

O processo de inclusão escolar a crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), principalmente ao TEA, acabou gerando vários outros desafios, onde muitos professores não conseguem lidar com as novas demandas que se apresentam em sala de aula, assim tornando a inclusão excludente quando aluno não tem a sua participação plena dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Através desse contexto surgiu a escolha dessa temática em minha pesquisa relacionada à Educação Inclusiva para crianças com TEA, na possibilidade de equiparação de oportunidades dentro do processo tanto de ensino quanto de aprendizagem.

Diante da relevância da temática e das minhas motivações pessoais por estar envolvida no contexto escolar, em perceber os avanços nos desenvolvimentos dos estudantes com TEA com a contribuição dos recursos pedagógicos na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, como outro motivo que desencadeou a escolha foi o contato com alunos e a prática docente durante os estágios obrigatórios, principalmente com a minha experiência atuando na área da Educação Especial desde 2018, em uma escola privada da cidade de João Pessoa, como Assistente de Ensino a uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a convivência diária foi possível enxergar o quanto esses alunos com Necessidades Educacionais Especiais precisam ser incluídos adequadamente no ambiente escolar, principalmente em sala de aula, com sua participação dentro do processo de ensino e aprendizagem com igualdade de direitos, para além de ter um processo de mediação educacional com adaptações que o auxilie a receber uma educação mais significativa.

Pensando nesse contexto e indagações, este trabalho busca responder qual a contribuição dos recursos pedagógicos na mediação pedagógica junto a estudantes com TEA?

O objetivo geral é analisar a contribuição dos recursos pedagógicos no processo de mediação escolar pedagógica de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tal, os objetivos específicos são:

- Realizar uma revisão de literatura em material científico sobre a inclusão da criança com TEA no ambiente escolar e o uso dos recursos didático-pedagógicos;
- Identificar como ocorre atualmente, de acordo com os estudos, o processo de inclusão escolar de crianças com TEA;
- Conhecer recursos pedagógicos, apontados pelos estudos, que se apresentam como facilitadores no processo de mediação escolar

A perspectiva inclusiva é uma forma de equiparação, na maneira de trazer a prática do direito à educação igualitária a todos, por eliminar formas de barreiras que tendem a discriminar ou excluir crianças com necessidades educacionais a terem acesso a participarem de forma ativa dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão em sala de aula, por sua vez, é um rompimento de práticas metodológicas e recursos pedagógicos que não contemplam as crianças com necessidades educacionais especiais.

Sobre recursos pedagógicos, estão relacionados todos os materiais que são utilizados como auxílio para mediar o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo proposto a ser aplicado. O que é muito pertinente ao ensino de crianças com TEA, que necessitam de uma mediação mais atrelada à ludicidade e recursos pedagógicos com materiais concretos.

Os estudantes com TEA devem receber educação sob o olhar de escola inclusiva, adaptada com professores qualificados, que valorizem a busca por alternativas inovadoras e com recursos pedagógicos que sejam mediadores no processo de desenvolvimento das necessidades educacionais especiais, de acordo com cada especificidade em sala de aula a participarem dentro do processo de ensino, bem como na construção de aprendizagem que seja significativa para a vida.

E, assim, diante de todos esses pressupostos a estrutura dessa pesquisa foi organizada primeiramente com levantamento de dados relacionadas à temática proposta para a fundamentação do referencial teórico. Na sequência os procedimentos metodológicos, as análises de dados, possibilidades de recursos pedagógicos para uma

prática de inclusão de crianças com TEA na escola comum e, por fim, as considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): BREVES CONSIDERAÇÕES

As discussões sobre o autismo revelam que esta temática tem sido ampliada na atualidade, mas observa-se que não é uma condição recente, uma vez que sempre houve pessoas com as características desta condição em diversos contextos sociais e temporais. Silva *et al*, (2012) afirmam que pessoas com autismo sempre estiveram presentes, porém só não havia diagnósticos precisos, discussões teóricas, disseminação de teorias e estratégias educacionais.

A origem do termo autismo vem do grego “*autos*”, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia (CUNHA, 2012, p.20). Nesse sentido, o termo autismo era classificado para descrever a condição dos casos de esquizofrenia.

Em 1943, surge a primeira definição de autismo como quadro clínico, com o médico psiquiatra Leo Kanner, em sua obra “Distúrbios Autístico do Contato Afetivo” estudo com um grupo de crianças entre 2 e 8 anos, em que sistematizou suas observações e descreveu “11 casos de crianças com evidências dos sintomas desde a primeira infância” (BONOMO, 2022, p.09).

Leo Kanner observou algumas características predominantes do autismo em um determinado grupo de crianças, para tal descreveu

(a) inabilidade em desenvolver relacionamentos com pessoas; (b) atraso na aquisição da linguagem; (c) uso não comunicativo da linguagem após o seu desenvolvimento; (d) tendência à repetição da fala do outro (ecolalia);¹ (e) uso reverso de pronomes; (f) brincadeiras repetitivas e estereotipadas; (g) insistência obsessiva na manutenção da “mesmice” (rotinas rígidas e um padrão restrito de interesses peculiares); (h) falta de imaginação; (i) boa memória mecânica; e (j) aparência física normal (RUTTER, 1978).

Desse modo, a descrição de Leo Kanner permitiu realizar diferenciações das características apresentadas no autismo, assim como estudar de forma separada, ou seja, isolada dos casos de esquizofrenia. Em suas análises destacaram a presença de dois sintomas predominantes, que seriam: o isolamento extremo e a insistência

obsessiva na manutenção da “mesmice”. E o isolamento extremo refere-se à ausência de habilidade em desenvolver relacionamentos interpessoais, e a manutenção da mesmice trata sobre o fato de essas crianças serem metódicas e obsessivas por seguir sempre a mesma rotina pré-estabelecida.

De acordo com Bonomo (2022), outros pesquisadores foram desenvolvendo estudos relacionando o autismo separado da esquizofrenia, classificando como déficit cognitivo ou social. Também aborda que em 1954, a Associação Americana de Psiquiatria lançou a 1ª edição do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM – 1º. Entretanto, somente em 2013, na 5ª edição DSM-5, o termo autismo é substituído por Transtorno do Espectro Autista, condições apresentadas por Transtornos do Neurodesenvolvimento. O Transtorno do Espectro Autista caracteriza a criança com TEA, que apresente

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2014. p.31).

Esses déficits, por sua vez, são provenientes do Transtorno do Neurodesenvolvimento, podendo variar e prejudicar tanto com limitações específicas de aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais e habilidades ou inteligência” (APA, 2014. p.31).

Na Lei Berenice Piana (12.764/12) de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no Art.1º considera pessoas com TEA, portadoras de síndrome clínica específicas nas características nos incisos I e II.

I – Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

II – Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos e fixos.

Berenice Piana é uma militante brasileira que se tornou coautora da Lei 12.764/12. A causa de sua motivação em trabalhar na luta em defesa das pessoas com Transtorno do Espectro Autista é que ela é mãe de uma criança com TEA. Em abril de 2014, Berenice idealizou a primeira Clínica-escola do Autista do Brasil, no Rio de Janeiro.

Dentre as características do TEA, também é possível destacar alguns elementos pertinentes, que estão presentes nessas crianças. São eles: problemas no desenvolvimento social, do qual é possível observar comportamentos que podem ser manifestados de inúmeras formas; atraso no desenvolvimento da linguagem oral; repertório restrito e repetitivo de comportamentos e interesses; presença de ecolalia na fala; características essas que não são condizentes com o nível de desenvolvimento intelectual baseado na faixa etária dessas crianças (RUTTER, 1978 *apud* KANNER, 1971, p.11). Desse modo, as manifestações podem ser de inúmeras formas.

Cunha (2012) também afirma que o autismo pode se apresentar nos primeiros meses de vida da criança, mas que os sintomas começam a ser percebidos por volta dos 3 anos de idade. Podendo ser notado pelo uso inadequado de sinais, tanto da comunicação, sociais, emocionais e falta de reciprocidade afetiva. E que, geralmente, apresentam comunicação limitada, sem expressões gestuais, dificuldades para responder sinais visuais, assim como não atribuem valor simbólico a eles.

Lecy (2022) diz que as características são um conjunto de alterações e transtornos globais em seu desenvolvimento, que por sua vez desencadeiam manifestações que alteram o comportamento da criança sobre sua capacidade ligada a área linguagem, interação social e representações simbólicas.

Em conformidade a esses elementos característicos nas crianças com TEA, a Lei 12.764/12 de Políticas Nacionais de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considera a pessoa portadora de síndrome clínica caracterizada, pela deficiência marcada na dificuldade na comunicação e sua interação social, ausência de reciprocidade, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos repetitivos, ritualizados e interesses restritos e fixos.

Silva *et al.* (2012) abordam que o conceito espectro refere-se à forma e à intensidade de sintomas que são apresentados, ou seja, cada criança apresentará níveis diferentes de comprometimentos e manifestações, tornando-as únicas.

O Manual de Diagnóstico – DSM divide o transtorno em três níveis de suporte do TEA: Nível 1 “Exigindo apoio” – Comunicação social: Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis; dificuldade para iniciar interações sociais; pode apresentar interesse reduzido por interações sociais; falhas na conversação e tentativas de fazer amizades podem ser malsucedidas. Comportamentos restritos e repetitivos: Dificuldades em trocar de atividade; problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Nível 2 “Exigindo apoio substancial” – Comunicação social: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Comportamentos restritos e repetitivos: Dificuldade em lidar com mudanças; inflexibilidade no comportamento; dificuldade em mudar o foco nas ações.

Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial” – Comunicação social: Prejuízos graves no funcionamento das habilidades de comunicação social verbal e não verbal; grande limitação em iniciar interações sociais e pouca resposta a abertura que parte de outros. Comportamentos restritos e repetitivos: Extrema dificuldade em lidar com mudanças; inflexibilidade no comportamento; grande dificuldade em mudar o foco de atividades e ações; comportamentos restritos e repetitivos que interferem no funcionamento das demais habilidades. (APA, 2014, p. 52)

SILVA *et al.*, (2012) relatam que algumas crianças com TEA podem ser hipersensíveis a tecidos de roupas e outros ter nenhuma sensibilidade sensorial que seja alterada. Também mencionam da hipersensibilidade ao toque, crianças que apresentam maior sensibilidade de sentidos, pois não gostam de toques físicos e a barulhos.

Os desafios da inclusão de uma criança com TEA na escola comum, Bonomo (2022, p.06) expõe que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por ser um distúrbio neurológico, tende a apresentar “alterações qualitativas ou quantitativas na comunicação de interação social, como na linguagem verbal e não verbal e, pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos, como resistência a mudanças”. E, entre as alterações abordadas, também afirma que existe a possibilidade de que a

criança possa apresentar uma ou mais comorbidades neurológicas. Esse transtorno do neurodesenvolvimento é

[...] fruto da interação de fatores genéticos e ambientais e parte de um amplo espectro de desordens. As manifestações comportamentais de pessoas com TEA podem variar de leve a grave [...] as desordens dos efeitos do TEA afetam várias áreas: a linguagem, a interação social e o comportamento (LEITÃO, 2016, p.3).

Os efeitos das desordens do TEA geram comprometimento em áreas muito importantes do desenvolvimento, conseqüentemente, afetando o seu processo de aprendizagem. Também se manifestam com dificuldades para “mudanças de rotinas, são mais sensíveis com a audição e com excesso de informações visuais e, na maioria das vezes, a criança tem rejeição em permanecer em um devido lugar por esses motivos” (CANCELIER e MEDEIROS, 2022, p.3).

Em relação a essas dificuldades a criança pode “reagir com bastante sofrimento caso haja alguma alteração na sequência de suas atividades, ou mesmo no ambiente em que frequentam” (BONOMO, 2022, p.08). Para tal, essa inclusão vai exigir um processo educativo que crie condições para desenvolver essas potencialidades em sala de aula, além de “reconhecer que somos diferentes, que temos padrões diferentes de aprendizagem e de comportamento. Incluir exige conhecimento do aluno em suas especificidades e em sua competência técnica “(LEITÃO, 2016, p.7).

A autora também pontua sobre a necessidade de avaliação diagnóstica do conhecimento, tanto da área clínica e escolar da criança, visando a promoção do desenvolvimento da sua socialização, como as demais.

Enfim, a pessoa com TEA vai muito além das características implícitas a condição as áreas de seu desenvolvimento. Para tal, Vygotsky (2011, p. 869) discute que os obstáculos e as dificuldades que rompem o equilíbrio, servem de estímulos e possibilidades a caminhos indiretos e vias alternativas para o desenvolvimento e aprendizagem dessa criança, que deve ser com adaptações “[...] os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem”.

2.2 ESCOLA COMUM SOB OLHAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TEA

De acordo com Freire (1996) a escola deve ser considerada como centro de produção sistemática de conhecimento, um espaço que deve trabalhar instigando a curiosidade dos educandos sobre a inteligibilidade dos fatos e coisas do mundo. É um ambiente para “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, inicialmente, aprender a ler o mundo compreender o seu contexto, não numa manipulação de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1994, p.14).

A escola desempenha o papel de proporcionar ensino e aprendizagens em uma interação dialética para que a criança se desenvolva nos aspectos cognitivo e social. Atualmente, a escola comum conhecida como “regular” segue a educação nos diversos níveis e etapas. De acordo com a Constituição Federal, o Artº. 205 explicita que a educação faz parte de um direito a todos. A Resolução CNE/CEB nº2/2001 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que as escolas devem matricular todos seus alunos em salas de aula comuns, conforme especifica no Art.2º

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001)

Fica estabelecido que as escolas comuns devem garantir não só a matrícula de alunos com necessidades educacionais específicas, mas principalmente lhes garantir condições de aprendizagens para uma educação de qualidade. Em que todos os seres humanos têm direito à educação, sendo esta orientada, no sentido para que ocorra o desenvolvimento de personalidade humana, assim como seus direitos fundamentais e liberdade.

Para que o Direito Humano a Educação seja garantido, a escola comum precisa trabalhar dentro de uma perspectiva democrática, que visa incluir todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) abordam que as escolas devem contemplar a

[...] diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas representativas de dificuldades de aprendizagem,

como decorrência de condições individuais, econômicas e socioculturais dos alunos: I crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; II crianças com deficiência e bem dotadas; III crianças trabalhadoras ou que vive nas ruas; IV crianças de populações distantes ou nômades; V crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, VI crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1999, p.23).

Nesse ponto vista, deve trabalhar sob olhar de uma educação inclusiva, que vai além de organizações de acessibilidade física, pois precisa estar adaptada para atender a todas de acordo com suas necessidades educacionais especiais, para que não haja uma inclusão excludente de alunos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Outros detalhes em que a escola comum precisa garantir a todas as crianças, de acordo com Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) é que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento. Na BNCC competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.6).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) orienta que em todas as etapas da Educação Básica, no Ensino Fundamental, é preciso que haja consolidação entre o pedagógico e os direitos de aprendizagens para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Portanto, faz parte do direito da criança com TEA ser assegurada dentro da escola comum, sem que haja a sua exclusão do direito a essas aprendizagens.

Uma escola comum seguindo essas orientações da BNCC trabalhando na perspectiva inclusiva deve “promover condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos [...] assegurar a ligação entre aspectos cognitivos, social e afetivo da formação” (LIBÂNEO, 2004, p.53). O autor menciona que devem ser trabalhadas nas escolas condições que promovam o desenvolvimento subjetivo da identidade do aluno em todos os aspectos.

A produção de identidade questionada por Rapoli *et al.*, (2010) porque os modelos ditos ideais tendem a normalizar perfis selecionando os eleitos a frequentar as escolas,

produzindo identidades, diferenças e escolas. Subjugam alunos que estudam em escolas comuns, que são vistos como algo positivo e alunos com necessidades educacionais especiais como negativos, consequentemente, esses concebidos como diferentes. Para a autora uma escola só se torna inclusiva quando os:

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidades e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. (RAPOLI *et al.*, 2010, p.7)

No entanto, a existência de oposições dentro de uma escola comum não lhes garante ser inclusiva e nem promover um processo educativo com ensino e aprendizagem de qualidade. Para tal, Rapoli *et al.*, (2010) mencionam que tudo vai depender das iniciativas de mudanças que envolvam um trabalho em conjunto na escola, tanto por parte dos professores, gestores, especialistas, pais, alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas, mas que ao mesmo tempo, seja construída por cada uma delas, seguindo as suas peculiaridades, trabalhando com as diferenças.

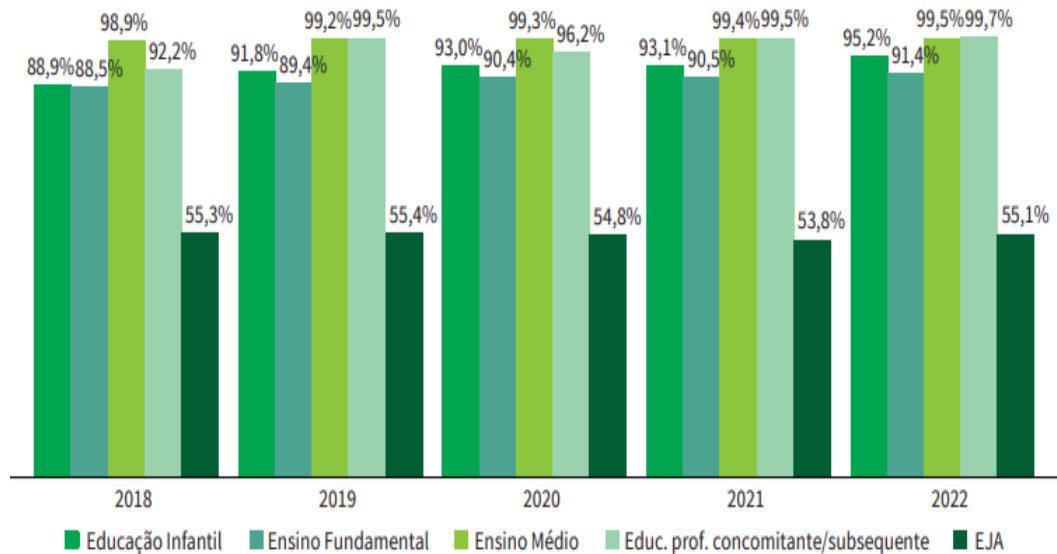
Reconhecer as diferenças ainda é um grande desafio nas escolas comuns, para atender novas demandas, como a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, como é o caso de crianças com TEA.

Atualmente, estudos recentes revelam um aumento de prevalência de autismo, o CDC – *Center for Disease Control and Prevention* publicou em 03 dezembro de 2021 um relatório que estabelece da Rede de Monitoramento de Deficiências de Autismo e Desenvolvimento – ADDM, que realizam um controle ativo de TEA em 11 regiões locais nos Estados Unidos, revela uma prevalência de 1 em cada 44 crianças na variação de 8 anos tenha transtorno do espectro autista.

De acordo com a JAMA Pediatrics pontuam uma prevalência de autismo em 51,22% em meninos e 48,78% e meninas, sendo 1 a cada 30 crianças. Em relação ao Brasil, não há estudos que definem estes dados quantitativos, mas é possível observar por meio do gráfico abaixo o censo da educação básica, o crescimento de inclusão de estudantes matriculados em escola comum. Visto que “[...] o porcentual de alunos com

deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino” (BRASIL, 2023, p.37).

Gráfico 1: Número de matrículas etapa de ensino – Brasil – 2018-2022



Fonte: Elaborado por Deed/Inep dados Censo da Educação Básica (BRASIL, 2023)

Desse modo, podemos observar que houve um aumento significativo de crianças e jovens com Transtorno de Espectro Autista (TEA) nas escolas comuns, porém, sabemos que a sua inclusão só foi possível após dias de luta por parte de seus responsáveis e familiares, por reivindicações a seus direitos como cidadãos. A Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) marcou o dia 02 de abril como o Dia Mundial do Autismo, como conscientização em defender a inclusão de quem vive com autismo na sociedade de forma plena.

Contudo, quando “falamos em educar crianças, adolescentes [...] dentro dos ‘padrões’, não é uma tarefa fácil, e ensinar crianças autistas se torna algo mais complexo ainda” (BONOMO, 2021, p.19). Complexo ao que compete a organização de conteúdos estruturados rígidos, rotinas em salas de aula a serem cumpridas, assim como apresentarem um ambiente muito desafiador para o autista, porque dentro da escola

existem estímulos como barulhos e ruídos, brincadeiras, músicas, luzes e outros elementos que podem tirar a criança de seu equilíbrio.

Leitão (2016) defende que a escola ainda é considerada o espaço social mais efetivo para ajudar a criança com TEA e que a sua inclusão deve ser “criteriosa e varia de acordo com as possibilidades individuais de cada um e com os apoios que deverá receber. Incluir é reconhecer que somos diferentes, que temos padrões diferentes de aprendizagem e de comportamento” (LEITÃO, 2016, p.5-6).

A escola é um espaço que favorece o desenvolvimento da criança com TEA, a autora também pontua que estes alunos levam um tempo maior para adquirir certas habilidades, como de comunicação, comportamentos e de autocuidado. “Sem as adequações necessárias, sem o conhecimento acerca do Transtorno do Espectro do Autismo e do perfil individual do aluno, não há como fazer uma inclusão exitosa” (LEITÃO, 2016 p.7).

Neste sentido, a inclusão se torna possível dentro da escola comum quando, de fato, existe a promoção do desenvolvimento das habilidades dos estudantes com TEA dentro do processo educativo. Principalmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, garantindo-lhe o que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) orienta

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2017, p. 49).

Essa orientação explicita a necessidade de conhecer e compreender a criança em sua singularidade com acolhimento e adaptações, uma vez que apresentam padrões diferenciados de comportamento e aprendizagens, principalmente as autistas que apresentam elementos característicos de déficit no neurodesenvolvimento.

Schmidt *et al.*, (2016) relatam que o desconhecimento sobre essas características por parte dos professores acaba que se tornando uma problemática à inclusão do estudante com TEA dentro do processo educativo, por não saberem lidar com essa condição na prática cotidiana. Também abordam que essa questão está relacionada com as lacunas da sua própria formação inicial pelo “[...] pouco contato com o universo do

autismo nos cursos de Pedagogia” (SCHIMIDT *et al.*, 2016, p.231). Essa lacuna, por sua vez, gera muitas percepções errôneas sobre a pessoa autista, sucessivamente, resulta impactos negativos à sua prática pedagógica, reforçando o negativo a inclusão dentro do processo ensino e aprendizagem.

De acordo com a Lei 12.764/12 de Políticas Nacionais de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, uma das possibilidades de mudança está no Art. 2º inciso VII pela importância do “incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis.

Trabalhar em parceria com familiares pode facilitar a compreensão das necessidades educacionais especiais de cada criança, assim oportunizá-las para terem uma educação, conforme a Declaração de Salamanca (1990) expõe com

[...] oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

A escola comum deve acomodar e proporcionar uma pedagogia centrada na criança, com uma educação pensando em que cada uma é singular com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Bonomo (2022) explica que não basta só inserir uma criança com TEA na escola comum, é preciso que esse ambiente seja todo organizado e preparado com adaptações que vão além de estruturas físicas, é preciso conhecimento por parte dos profissionais em compreender e avaliar as condições apresentadas no Transtorno do Espectro Autista – TEA. Uma vez que, “o [...] ambiente capaz de influenciar o usuário através de uma linguagem não verbal, no qual pode impactar de forma direta e simbólica no comportamento” (BONOMO, 2022, p.19).

A autora também indica como estratégia de mediação o modelo Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação – TEACCH, um plano multidisciplinar com enfoque no atendimento tanto escolar quanto clínico. Kwee *et al.*, (2009) define o modelo TEACCH, como prática de abordagem

psicoeducativa, ou seja, um programa transdisciplinar. Bonomo (2021) diz que esse modelo também permite

[...] o aperfeiçoamento da linguagem de acordo com a organização do ambiente físico, através de diferentes materiais visuais, de forma que auxilie o aprendizado, torne o ambiente mais fácil de se compreender, reduza comportamentos estereotipados e inapropriados, de forma que o professor possa adequar de acordo com a estratégia a ser utilizada (BONOMO, 2021, p.11).

Em relação a redução de certos comportamentos, vai depender do nível de estimulação e suporte, Cunha (2000) cita como uma delas, a base comportamental como abordagens pedagógicas em estudantes com TEA, como uma possibilidade de livrá-las de certas limitações comportamentais. O autor além de destacar sobre abordagens pedagógicas a base comportamental, o que inclui sua indicação ao modelo TEACCH e destaca a técnica Análise Aplicada ao Comportamento – ABA, teoria comportamental behaviorista, com a intencionalidade de associar o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem visando mudanças em determinados comportamentos globais. E o Sistema de Comunicação mediante a troca de figuras com o objetivo de estimular a criança a aprender a se comunicar através da percepção de figuras.

Leitão (2016) explicita que trabalhar com o modelo de intervenção TEACCH, envolve questões tanto educacionais quanto clínicas. E que dentro desse modelo, o professor pode trabalhar com recursos através da linguagem não verbal como imagens e uso de memória visual, sequências visuais e concretas.

Em relação à prática pedagógica, “[...] uma maneira de melhorar a adaptação e, conseqüentemente, obter a diminuição dessas contingências trazidas pela criança e promover a sua aprendizagem é adaptar o currículo” (OLIVEIRA, 2023, p.2).

Adaptar o currículo é uma forma de proporcionar práticas pedagógicas que possam atender de forma inclusiva a criança de acordo com suas necessidades educacionais. Para tal, o autor explicita que o currículo deve ser dinâmico e alterável, uma vez que “trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças” (OLIVEIRA, 2023, p.3)

Bonomo (2022) pontua que as escolas podem seguir intervenções e estratégias pedagógicas, com a teoria de Montessori, de autoeducação, por ser considerada uma forma de educação para a vida, ou seja, que através das manifestações espontâneas e da sua personalidade, a criança busque atividades que sejam realizadas de acordo com suas necessidades específicas. Também proporcionar uma prática pedagógica que visa trabalhar com uma educação integral, que inclui atividades mais apropriadas de acordo com as necessidades educacionais, envolvendo sentidos, espacialidades e círculo social.

Trabalhar de forma integral a educação, são orientações que a BNCC (2017) expõe sobre a importância da avaliação diagnóstica para a compreensão de adaptações de recursos pedagógicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por “[...] valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátios, praças, parques, museus, arquivos, entre outros).

Por fim, a etapa da Educação Básica precisa realizar avaliação diagnóstica com conhecimento teórico sobre o TEA, assim como adaptações e intervenções, para flexibilização do currículo, bem como recursos pedagógicos adequados capazes de mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Cunha (2012) verifica-se que na prática docente há muitas dificuldades na elaboração de um currículo com atividades que sejam tão adequadas, mas sobretudo, funcionais. “A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades” (OLIVEIRA, 2020, p.3). Para alcançar esses pressupostos, Leitão (2016) afirma que sem essas adequações necessárias e conhecimento do perfil individual do aluno não há possibilidades de fazer uma inclusão exitosa.

2.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A falta de conhecimento sobre o TEA, “[...] bem como as crenças criadas em torno desse, parecem interferir na prática pedagógica dos docentes, uma vez que muitos professores apresentam ideias distorcidas em relação ao transtorno, principalmente em relação à comunicação destes alunos” (WEIZENMANN *et al.* 2020, p.3).

Ainda são muitas as dificuldades por parte dos professores “[...] para avaliar as aprendizagens e ensino de conteúdos acadêmicos apropriados à etapa escolar, é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares” (SARTORETTO *et al.*, 2020).

Ou seja, ensinar crianças com TEA requer planejamento e estratégias pedagógicas, uma vez que, necessitam de intervenções específicas, pois aprendem de forma diferenciada. Cabe ao professor, em sala de aula, criar estratégias se utilizando de diferentes recursos pedagógicos, cuja intencionalidade sirva como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

O uso de recursos pedagógicos adequados tende a promover uma participação mais ativa, assim como também podem ser considerados como “[...] meios utilizados para alcançar um determinado objetivo [...] são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar” (SARTORETTO *et al.*, 2010). A autora aborda que os recursos pedagógicos têm por objetivo, além de mediar a prática de ensino, propiciar uma participação mais ativa da criança com necessidades educacionais especiais na construção do processo de sua aprendizagem.

O ambiente físico escolar de acordo com Bonomo (2022) sob a perspectiva do modelo TEACCH viabiliza organizações através de diferentes materiais visuais para auxiliarem o aprendizado. Desse modo, estudantes com TEA aprendem com mais facilidade com recursos pedagógicos visuais, como cita a utilização de “sistema de sinais, baseado em símbolos, figuras ou fotos [...] sistema de cores por serem capazes de proporcionar sensações de alegria ou tristeza, calor ou frio, ordem e desordem, entre outras sensações”.

Oliveira (2023) aborda atividades que utilizam recursos pedagógicos, como pinças, garrafas pets, jogos de botões para aguçar a consciência motora, fina e grossa, bem como estimular o toque em materiais de texturas fofas para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Cunha (2012) também menciona o TEACCH para trabalhar com organização do ambiente físico por meio de rotinas com a medição de recursos, como quadros, painéis e agendas. Pelin (2013) menciona dicas para ensinar crianças com TEA, através de alguns recursos para atendimento individualizados, como: associar palavras às figuras com visualização na palavra escrita e a figura em cartão; uso de desenhos alternativos e de computadores, usar métodos concretos visuais relacionados a números, letras com material de plástico a ser usada por meio do toque ou impressas na cor preta sobre papel colorido para diminuir o contraste.

Também alerta que esses recursos visuais fazem a diferença com atendimento individualizado, por terem que seguir comandos e instruções, consequentemente, compreender e assimilar as informações. Ferreira (2016) indica o uso das técnicas de Metodologias Ativas como recursos para autoavaliação da atuação em rotinas em sala de aula, fator importante, porque de acordo com Leitão (2016) são resistentes a mudanças de rotinas.

Os elementos apresentados nas técnicas das Metodologias Ativas, são mecanismos que possibilitam a mediação do trabalho pedagógico com aulas mais dinâmicas, diferenciadas e lúdicas, consequentemente visando despertar a motivação e o engajamento dos alunos dentro do processo de aprendizagem.

O lúdico torna-se importante no processo por “envolver a participação dos alunos, despertando neles o gosto, o prazer e o interesse pelo conhecimento” (FERREIRA, 2018, p.37). Proporcionar aulas diferenciadas lúdicas, além de despertar o interesse da criança é “[...] extremamente importante no processo de aprendizagem, pois é através deste recurso que desenvolve, e estimula o conhecimento e a linguagem, ensinando a criança a se comportar em meio a sociedade” (BONOMO, 2022, p.19).

A BNCC (1997) orienta que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a utilização do lúdico, por serem recursos mediadores de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátios, praças, parques, museus, arquivos,

entre outros). Nesse sentido, trabalhar com o lúdico tanto ajuda no processo de aprendizagem, como também se tornam recursos mediadores na facilitação para os professores aplicarem regras de conhecimentos, que por muitas vezes são pouco assimilados pelas crianças.

Ainda existem muitas dificuldades e dilemas para que as crianças aprendam determinados conteúdos estruturados da escola, sobretudo, as crianças com TEA. Leitão (2016) aborda que esta realidade só terá “melhores resultados na aquisição e na manutenção de aprendizados e de comportamentos, com o uso de reforçadores tangíveis (concretos) e inicialmente, de forma contínua” (LEITÃO, 2016, p.8).

Trabalhar com recursos pedagógicos tangíveis, ou seja, concretos, conduzem uma mediação mais facilitadora tanto para o processo de ensino, assim como o de aprendizagem, uma vez que muitas crianças com TEA, de acordo com Gaiato (2018) apresentam características de interesses restritos, ou seja, com fixação a determinados temas de personagens ou brinquedos, como por exemplo ter interesse em brincar só com um tipo de carro ou querer jogar só um jogo em *tablets*.

Adaptar a prática com recursos pedagógicos aos interesses das crianças é um meio de facilitar o processo de aprendizagem, uma vez que essa fixação também é denominada de hiperfoco, sendo uma obsessão por assuntos específicos em que

[...] esse funcionamento mental propicia um hiperfuncionamento em áreas específicas do cérebro, em detrimento de outras [...] Dessa forma, certas regiões do cérebro podem funcionar sem a interferência de outras, resultando em talentos e habilidades excepcionais que, normalmente, não vemos nas demais pessoas” (SILVA *et al.*, 2012, p.100).

Essa característica pode ser um meio para que os professores busquem estratégias de utilização de recursos pedagógicos de acordo com os interesses apresentados pela criança. Desse modo, o professor já com o embasamento da avaliação diagnóstica do conhecimento e comportamento da criança, pode buscar propor prática com atividades e conteúdos com recursos pedagógicos relacionados a esses interesses específicos.

Cunha (2012) aborda que os professores precisam conhecer que os estudantes com TEA são atraídos por objetos que rodeiam e balançam e, geralmente, muitos brinquedos têm essas funções, por isso servem como recursos mediadores para ensinar

por meio da exploração com o concreto e sensorial, conseqüentemente facilitadores para descoberta de conceitos de linguagem, como da matemática, bem como exercitar rotinas cotidianas.

Sendo o brinquedo um recurso pedagógico, Kishimoto (1998, p.7) explicita que ele deve ser “entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança”.

O brinquedo sendo um objeto de suporte para as brincadeiras se classifica como recursos pedagógicos concretos. Para Leitão (2016) crianças com TEA tem mais facilidades na aquisição de conhecimento com o universo do concreto. Arce (2011) em defesa do aprender fazendo explica a importância de a criança manipular objetos concretos, porque são momentos que a criança expressa ações livres e espontâneas.

Tanto Arce (2016) e Kishimoto (1998) indicam como recursos pedagógicos os jogos, porém o professor precisa ter conhecimento da função deles para mediar o processo, para que de fato obtenha resultados positivos ao objetivo que se pretende alcançar.

Cunha (2012) defende os jogos como recursos lúdicos, destacando os de encaixe por terem diferentes tamanhos, peso e espessuras. O autor também aborda a importância dos livros de histórias como recursos, mas que devem ser claros e bem objetivos para que no ato da exploração o autista consiga descobrir tanto a sua função, como o seu manuseio correto.

De acordo com Caderno de Jogos na Alfabetização Matemática – PNAIC (2014) relata que o professor precisa organizar-se a trabalhar com recursos pedagógicos, como os jogos, porém deve ser de forma apropriada, porque além da aprendizagem com conceitos [...] o jogo possibilita desenvolver as capacidades de organização, de análises, reflexão e argumentação, uma série de atitudes como: aprender a ganhar e a lidar com o perder, aprender a trabalhar em equipe, respeitar regras, entre outras (BRASIL, 2014, p.5)

Portanto, como aponta Arce (2007), deve trabalhar em sala de aula com recursos pedagógicos para aguçar os interesses e necessidades educacionais da criança, para explorar e estimular a imaginação e criatividade, pelo ato do movimento de aprender

criando e recriando brincando, conseqüentemente, construindo novos significados dando mais sentido com aprendizagens que são significativos para sua vida.

3. METODOLOGIA

No presente estudo abordamos a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA na escola comum e as contribuições dos recursos pedagógicos como mediadores para facilitar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O percurso metodológico desta pesquisa está pautado na abordagem qualitativa por viabilizar ao pesquisador realizar por meio da interpretação compreender as ações sociais do objeto de estudo na sua totalidade, uma vez que

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só no agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2002, p.21-22)

Dessa forma, a escolha da pesquisa qualitativa se resume pelas inúmeras possibilidades de realizar a interpretação da realidade social, assim como das subjetividades associadas ao objeto de estudo.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica descritiva que "tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL 2008, p.28). Para tal, a pesquisa envolve delineamento de processos de etapas para obtenção de dados a partir de estudos científicos já publicados que serão observados, registrados e analisados.

3.1 LEITURAS QUE NORTEARAM CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

Gil (2008) aborda essa etapa como uma ação sobre materiais já produzidos. O pesquisador realiza a identificação e seleção das fontes que forneceram respostas ao problema de pesquisa. Essa etapa compreende-se pela identificação e seleção das fontes que contribuem para dar respostas ao problema de pesquisa.

Assim, realizamos um levantamento de trabalhos científicos já publicados, sobre a temática nas bases de dados dos repositórios, a saber: Capes, *Scielo*, *Google Acadêmico*, bem como busca de leituras em capítulos de livros, marcos legais e Revistas de Educação Especial. Abaixo segue quadros somente com assuntos que discutem a contribuição dos recursos pedagógicos no processo de mediação escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

QUADRO 1: ARTIGOS CIENTÍFICOS

AUTOR	ANO	TEMA	PALAVRAS-CHAVES	PUBLICAÇÃO
CANCELIER, Bruna Cardoso	2022	A utilização dos recursos visuais na educação infantil para e com crianças do transtorno do espectro autista: um estudo sobre o método teacch	Método TEACCH. Autismo. Inclusão	Repositório Animaeducação
SOUZA E GODOY	2007	O uso de recursos didáticos no ensino escolar	Recursos didáticos; conteúdos; ensino.	Arq Mundi. Maringá
FERREIRA	2016	Metodologias Ativa de Ensino e Aprendizagem: uma experiência com docentes da Educação Básica	Metodologias de Aprendizagem. Formação de professores. Métodos e Técnicas de ensino.	RealizAção
KWEE <i>et al</i>	2009	Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH.	Transtorno Autístico; Avaliação; Educação	Revista Cefac
LEITÃO,	2016	Transtorno do Espectro do Autismo na Perspectiva do Ensino Estruturado	Autismo. Ensino Estruturado. Educação	Pedagogia em Ação
OLIVEIRA	2020	Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista	Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista	Revista Educação Pública

SCHIMID	2016	Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas	Inclusão escolar; transtorno do espectro autista; percepção docente; práticas pedagógicas; revisão de literatura	Revista Psicologia: Teoria e Prática
WEIZENMA NN <i>et al</i>	2020	Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. Psicologia Escolar e Educacional	Transtorno do Espectro Autista; professor; inclusão	Psicologia Escolar e Educacional

QUADRO 2: LIVROS-REVISTAS

AUTOR	ANO	TEMA	PALAVRAS-CHAVES	PUBLICAÇÃO
BONOMO	2022	Centro de Referência em Transtorno do Espectro Autista.	-	Animaeducação
CUNHA	2012	Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.	-	Wak
GAIATO	2018	SOS Autismo: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista.	-	nVersos editora
KISHIMOTO	2017	Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.		Cortez editora
Lecy	2022	Linguagem no Transtorno do Espectro do Autismo: Processo		Editora Dialética

		de Interpretação e Significado.		
--	--	---------------------------------	--	--

QUADRO 3: MARCOS LEGAIS

AUTOR	ANO	TEMA	PALAVRAS-CHAVES	PUBLICAÇÃO
BRASIL	1994	Declaração de Salamanca e linha de ação sobre a necessidades educacionais especiais	-	-
BRASIL	2012	Lei 12.764 Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República.		
BRASIL	2014	Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).	-	-
BRASIL	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).		Diário Oficial da União

QUADRO 4: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

AUTOR	ANO	TEMA	PALAVRAS-CHAVES	PUBLICAÇÃO
PELIN	2013	Estratégias para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista	Autismo. Estratégias. Inclusão.	

3.2 LEVANTAMENTO DE DADOS

Realizamos um mapeamento de dados bibliográficos entre os meses de março a maio de 2022 a 2023, através dos descritores: Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista; recursos pedagógicos. Primeiramente foram encontrados trinta e nove trabalhos, porém utilizamos o critério de selecionar oito artigos por discutirem de fato o tema proposto, bem como estarem disponíveis na íntegra de forma online e terem sido publicados entre os anos de 2007 a 2022.

3.3 FICHAMENTOS

Após a coleta de dados e leituras, as principais informações foram compiladas, posteriormente realizamos uma análise descritiva dos dados, buscando estabelecer conexão sobre o tema pesquisado e a elaboração do referencial teórico. Como instrumentos foi utilizado a elaboração de fichamentos no programa da *Microsoft Word* 2010.

3.4 ORGANIZAÇÃO LÓGICA DO ASSUNTO

A organização do assunto ocorreu através de leituras insistentes dos dados selecionados, para tal fim, a formulação e escrita da presente pesquisa aqui apresentada. Para Gil (2008, p.178) essa etapa “contribui para o pesquisador formular e delimitar o problema e contribuir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados”.

4. POSSIBILIDADES DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA ESCOLA COMUM

Diante de todos os materiais estudados que obtivemos e a leitura e releitura sobre recursos pedagógicos para uma prática inclusiva junto a estudantes com TEA pontuam que os recursos visuais, cores, concretos e jogos podem ser mediadores a serem utilizados em sala de aula, por facilitarem um processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

Geralmente, as informações para uma criança com TEA são processadas de forma acelerada ou intensa, principalmente em seus sentidos e sensações auditivas ou paladar, o que as tornam seletivas a certos interesses, bem como sensíveis comprometendo o sistema nervoso.

Segundo Cunha (2008) as regras de raciocínio são impossíveis de serem compreendidas pela mente de pessoas típicas. “Para que a criança não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia a dia, ela precisa aprender atividades que a tornará mais independente durante seu crescimento” (CUNHA, 2008),

Através das intervenções, a escola pode viabilizar a aquisição em desenvolver habilidades sociais e autonomia, como autocuidados para que aprendam a executar tarefas funcionais da vida cotidiana.

Para tal, também é necessário formular um roteiro de diagnose, para conhecer o aluno e quais as suas Necessidades Educacionais Especiais, fazendo coleta de dados que ajudem a definir qual é o recurso pedagógico mais adequado para atender suas necessidades. Após a coleta de dados, o professor em conjunto com equipe multidisciplinar, incluindo o AEE, tende a elaborar adequadamente alternativas no plano de aula, porém deve estar atento às características próprias daquele aluno.

É preciso que o professor desenvolva metodologias de aprendizagens a estudantes com TEA para que

[...] consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a sua idade e de acordo com seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes (OLIVEIRA, 2020).

Nesse ponto de vista, cabe ao professor proporcionar que os estudantes com TEA desenvolvam suas capacidades de comunicação por meio de conteúdo, que alcancem continuidade para o seu desenvolvimento e, assim, se tornarem independentes.

De acordo com o estudo de Bonomo (2021) no método TEACCH é possível realizar a sistematização de se trabalhar em sala de aula com recursos pedagógicos visuais por “facilitar a compreensão das crianças em relação ao lugar que estão inseridos, qual a sequência de atividades a serem realizadas, que possam minimizar possíveis efeitos de confusão, entre outras necessidades a serem desenvolvidas que a criança possa atingir o máximo de autonomia em sua vida adulta” (BONOMO 2021, p.11).

Visto que, os recursos visuais tornam-se mediadores para facilitarem a consolidar aprendizagens mais eficazes. Elaborar atividades com recursos visuais tendem a deixar o processo de aprendizagem mais prazeroso para o estudante. Para uma melhor compreensão a respeito desta estratégia, segue abaixo a imagem na Figura 1, uma atividade com o uso de recursos pedagógicos concretos, que são elementos lúdicos que servem para ensinar consciência fonológica, com o objetivo de identificar a sílaba inicial do nome do objeto, relacionar grafia ao fonema e classificar os objetos que iniciam com o mesmo som silábico. A proposta da atividade também segue orientações da BNCC (2017) para desenvolver a habilidade “(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita” (BRASIL, 2017, p. 97).

Figura 1: Atividade Identificar a sílaba inicial



Fonte: Instagram @aprender_ludico

Na figura a seguir estão dispostos tabuleiro silábico, imagens com figuras e nome, ficha com figuras diversas, tampinhas descartáveis com as consoantes e vogais. Através

desses recursos pedagógicos, o professor pode trabalhar com proposta para desenvolver as seguintes habilidades: “(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras-grafemas que representam fonemas; (EF01LP09) comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais; (EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas (BRASIL, 2017, p.95-97).

Figura 2: Atividade recursos visuais e objetos



Fonte: Instagram @aprender_ludico

As duas atividades são exemplos de como “[...] é importante apresentar a figura e a escrita, mostrando sempre onde está a escrita. Esse ato fará com que o aluno entenda o que o professor está lendo e, assim, facilitará o aprendizado” (PELIN 2013, p. 37). Cabe ao professor buscar estratégias para trabalhar no processo de alfabetização com o estudante com TEA.

Na figura seguinte, mostra uma atividade com o uso do recurso pedagógico Tabuleiro Silábico, que dispõe trabalhar com atividades cujo objetivo é leitura de imagem, associar e identificar a sílaba inicial do nome da figura.

Figura 3: Tabuleiro silábico



Fonte: Instagram @aprender_ludico

Na proposta da figura seguinte estão dispostos os seguintes recursos pedagógicos: painel em material de E.V.A com o alfabeto e figuras de imagens diversas. O objetivo da atividade segue as orientações para desenvolver as seguintes habilidades “(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos); (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras; (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras; EF01LP09 comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais” (BRASIL, 2017, p. 95-97).

Figura 4: Atividade alfabeto com imagens visuais



Fonte: Instagram @aprender_ludico

De acordo com o estudo de Leitão (2016) relata que o aluno autista tem mais facilidades em receber e transmitir a comunicação através de imagens e uso da memória visual (cartões), seguir sequências visuais com o concreto e aprender pela memorização do que aprender através da linguagem verbal. Trabalhar sequência pode incluir diversos recursos pedagógicos, como visuais ou concretos, assim como adaptar nas atividades de Português, Matemática, ciências e outras.

Na figura seguinte, estão dispostos Tabuleiro numérico e bloquinhos de montagens (podendo ser outros recursos, como brinquedos, palitos de picolé, tampinhas de garrafa pets, massinhas e outros). O objetivo da atividade é propor conhecimento de números e quantidades. Conforme a BNCC (2017) desenvolver as seguintes habilidades ““(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação; (EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como pareamento e outros agrupamentos” (BRASIL, 2017, p. 275).

Figura 5: Tabuleiro Numérico



Fonte: Instagram @aprender_ludico

Outro detalhe importante ao método TEACCH, Leitão (2016, p.10) menciona ser uma perspectiva de ensino individualizado, ou seja, voltado a atender as necessidades educacionais especiais e que o “[...] espaço organizado, com atividades adequadas, escolhidas individualmente, constitui uma estrutura que poderá garantir maior capacidade de aprendizagem”

Oliveira (2020) aponta em seu estudo que na escolha por atividades individuais e recursos concretos, podem ser utilizados com objetos de cores, massinha de modelar, dentre outros elementos. “O professor terá que perceber as dificuldades, as limitações e as potencialidades, gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos” (OLIVEIRA, 2020, p.2-3). Quanto ao uso da massinha de modelar, o autor afirma que, de acordo com a sensibilidade tátil, o manuseio pode acalmá-las pelo tato,

assim ajudando a evitar irritabilidade na sensibilidade da criança e modificar seus comportamentos ou de serem resistentes a mudanças.

Para ilustrar esta construção, adicionamos imagens de uma atividade pedagógica com o recurso da massinha de modelar, cujo objetivo é a reprodução de letras do alfabeto, escrita do nome e encontro vocálico. Orientações para desenvolver habilidades “(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala; (EF01LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras; (EF01LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV identificando que existem vogais em todas as sílabas.” (BRASIL, 2017, p. 95).

Figura 6: Massinha



Fonte: Instagram @aprender_ludico

As imagens apresentadas referem-se ao uso de recursos pedagógicos na prática educacional durante aulas de reforço escolar aplicadas pela professora Andreia de Oliveira, publicadas em seu *Instagram* de divulgação. Tal material foi cedido e autorizado pela professora, para serem utilizados no presente trabalho.

O professor ao rever a sua atuação em sala de aula é uma forma de buscar adaptações atendendo as necessidades educacionais de cada criança, principalmente da autista.

Uma forma de autoavaliação é proposta por Ferreira (2016) que explicita a necessidade do conhecimento de técnicas de Metodologias Ativas, por serem recursos didáticos que contribuem e direcionam para autoavaliação da sua atuação em rotinas em

sala de aula, pois o papel do professor é de “estimular o aluno a buscar o conhecimento, a criar gosto pelo saber” (FERREIRA, 2016, p.17).

Em conformidade a questões de adaptações, o estudo de Moran (2018) pontua que as metodologias ativas visam redesenhar formas tanto de ensinar como aprender. Como também aborda que “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano” (MORAN, 2018, p.11). Visto que cada ser humano tem uma forma de aprender, como os estudantes com TEA, por serem mais resistentes a mudanças de rotinas e possuir, muitas vezes, déficits em suas habilidades cognitivas.

Moran (2018) expressa que metodologias ativas estão ligadas ao “*conceito maker*”, que são formas criativas, reflexivas que o professor em sala de aula pode adaptar-se utilizando todos os recursos possíveis.

[...] design (desenhar soluções, caminhos, itinerários, atividades que ajudam os estudantes a aprender de forma mais rica e abrangente) e empreender (testar ideias com protótipos que permitam rápidas adaptações para corrigir erros e aprender a melhor forma de realizá-las). As plataformas digitais caminham para adaptar-se cada vez mais às diversas necessidades dos estudantes e tornam visíveis para todos. (MORAN, 2018, p.12)

Redesenhar formas de ensinar com diferentes recursos pedagógicos que visam levar as crianças a buscar caminhos para situações problemas de investigações são possibilidades que contribuem a colocar o aluno dentro do processo de construção da aprendizagem, assim como promovem uma formação com “condições de atuação crítica, reflexiva e autônoma na sociedade” (FERRERIA, 2016, p.17).

Os elementos apresentados nas técnicas da metodologia ativa, possibilitam um trabalho pedagógico com uma mediação mais dinâmica, em proporcionar aulas diferenciadas e lúdicas, conseqüentemente, despertando a motivação e o engajamento dos alunos a estarem mais envolvidos dentro do processo de aprendizagem.

E aulas diferenciadas com propostas de atividades lúdicas para estudantes com TEA, são “[...] importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações” (OLIVEIRA, 2020, p.3).

É válido destacar que no uso de recursos pedagógicos lúdicos, pode haver certa confusão, pois Kishimoto (2017) em seu estudo explícita que algumas pessoas chamam

de jogos e outras por brinquedos, porém: jogos podem ser vistos como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O primeiro caso indica respeitar o uso social da linguagem e interpretações; o segundo permite identificar uma estrutura sequencial que justifica a sua modalidade, ou seja, quando está executando regras, também está executando uma atividade lúdica; o terceiro sentido significa o jogo como objeto, ou seja, o que emprego nas brincadeiras, exemplo: o pião fabricado, empregado no brincar e rodar pião.

Kishimoto (2017) relata o brinquedo como diferente do jogo, por fazer parte de uma relação mais íntima da criança e ausência de regras que organiza a sua utilização. A boneca é um brinquedo que permite várias formas de brincadeiras, como brincar de mamãe e filhinha, profissão, educação e outras. Já nos jogos de modo implícito e explícito, existem habilidades definidas por uma estruturação no próprio objeto e suas regras.

Outro detalhe do brinquedo, como é o caso da boneca, coloca a criança na presença de reproduções, ou seja, permite representar a realidade. O brinquedo também é destinado ao imaginário preexistente, de desenhos animados, seriados, televisivos, robôs, mundo científico da ficção.

Jogos e brinquedos, como cita Kishimoto (2017), tornam-se valiosos recursos pedagógicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para ensinar criança com TEA, sobre questões de autocuidado e outras práticas sociais cotidianas. O professor pode observar as ações espontâneas da criança ao manipular objetos, e assim, conhecer mais um pouco das singularidades e a forma que representam a realidade.

A criança pode demonstrar seus conhecimentos prévios através do ato do brincar quando se utiliza do brinquedo, sendo este de acordo com Kishimoto, (1998) um objeto suporte para as brincadeiras. Nesse sentido, o brinquedo é um recurso pedagógico que pode ser utilizado nas atividades em sala de aula, por despertar na criança o prazer de aprender brincando.

Para ilustrar esta construção, adicionamos imagens de uma atividade pedagógica sobre transporte coletivo, com o uso do recurso brinquedo, cujo objetivo é comparar, discriminar e associar com fatos ligados a práticas sociais.

Figura 7: atividade transporte terrestre coletivo - Trem



Fonte: Instagram @aprender_ludico

A criança com TEA apresenta mais dificuldade, segundo Cunha (2012) em atribuir valor simbólico, como podem fazer o uso inadequado de sinais, tanto na comunicação, social ou pela falta de reciprocidade. Porém, a atividade demonstra que a criança já tinha conhecimento prévio da situação cotidiana, mas que pelo déficit de comunicação se expressou manipulando a ação.

Outro detalhe da importância do brinquedo como recurso pedagógico, na figura seguinte, com a proposta da atividade sobre transporte coletivo, a criança representou por meio do brincar, uma situação comportamental relacionada a regras sociais, em todos os personagens da família da *Peppa Pig* teriam que entrar no coletivo obedecendo a ordem da fila. Além da regra de comportamento da fila, a criança consegue se situar sobre a ordem da fila e a quantidade de lugares disponível dentro do transporte.

Figura 8: Transporte terrestre coletivo – Ordem na fila para entrar no ônibus



Fonte: Instagram @aprender_ludico

Aulas diferenciadas com o lúdico, tendem a proporcionar uma mediação mais facilitadora no processo da aprendizagem “através deste recurso que desenvolve, e estimula o conhecimento e a linguagem, ensinando a criança a se comportar em meio a sociedade” (BONOMO, 2022, p.19).

Na situação, a criança consegue desenvolver habilidades sobre regras sociais, que temos obrigações a cumprir nos espaços sociais. Na ação espontânea, todos devemos esperar a ordem da fila para entrar no transporte coletivo. O professor com conhecimento das características do estudante com TEA pode ter como ferramenta de trabalho recursos pedagógicos com objetos concretos e visuais para trabalhar determinados conteúdos específicos associados aos interesses e gostos da criança, para desenvolver habilidades de regras de comportamento, interações sociais, bem como estimular a comunicação.

Dessa forma, os interesses específicos da criança tornam-se uma possibilidade de elaborar e adaptar atividades que sejam mais eficazes para despertar o gosto e o prazer pela aprendizagem. Gaiato (2018) exemplifica que interesses específicos se referem ao gosto da criança por carrinhos ou personagens infantis, números e jogos.

Estratégias em utilizar recursos pedagógicos com o interesse específico do estudante com TEA é uma forma de adaptação e ser flexível na prática e ensino, como propor uma mediação mais facilitadora no processo de assimilação de aprendizagem. Como também é preciso ter compreensão na elaboração de estratégias de recursos pedagógicos a serem usados relacionados nas dificuldades sensoriais que a criança com autismo venha ter como: barulhos, toques e texturas específicas

Nesse movimento, a criança constrói e reconstrói novos significados aos objetos, dando mais sentido com aprendizagens que são significativas para sua vida. O estudo de Arce (2011) aborda a importância dos jogos, porque a criança ao manipulá-los expressa ações livres conduzindo-as como ser ativo dentro do seu processo de aprendizagem. No ato de manipular, a criança acaba exteriorizando o que tem dentro de si e o professor passa a compreender e conhecer melhor o seu comportamento.

Os jogos como recursos pedagógicos em sala de aula, por sua vez, são estratégias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, bem como mediar regras de comportamento e comunicação social. De acordo com Kishimoto (2017) o professor pode

utilizar-se de jogos de dama para ensinar cálculo matemático com as quatro operações matemáticas, para desenvolver habilidades de raciocínio lógico, igualmente, o jogo de dominó.

Para ilustrar esta construção, adicionamos imagens de uma proposta de atividade lúdica, com o recurso pedagógico Jogo da Memória, cujo objetivo é a reprodução e o desenvolvimento para estimular a memorização, concentração, identificação de números, associação número e imagem e quantidades. Segundo a BNCC (2017) possibilita desenvolver a habilidade “(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação” (BRASIL, 2017, p. 275).

Figura 8: Jogo da Memória



Fonte: Instagram @aprender_ludico

Outros jogos educativos com funções pedagógicas são: jogo de quebra-cabeça para assimilação das formas geométricas, jogo da memória para ensinar letras, números, quantidades, animais, plantas, sequências de autocuidado do cotidiano e outras, possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, manuais e sociais. Oliveira (2020) aborda que atividades que utilizam jogos, seja com a utilização de pinças, botões, garrafas *pets* e outros, auxiliam o processo de ensino e aprendizagem por aguçarem a consciência sensório motora, fina e grossa da criança.

Por fim, observa-se que os recursos pedagógicos aqui citados, tanto ao modelo TEACCH e Metodologias Ativas, possibilitam realizar adaptações pedagógicas com recursos visuais, sendo brinquedos, jogos de regras, sequências de cores, *cards* e

cartões visuais e outros objetos concretos por contribuírem no processo de mediação escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, sendo facilitadores de proporcionar práticas de ensino e aprendizagem inclusivas possíveis de superar as limitações e déficits neurológicos.

Intervenções na escola podem viabilizar a aquisição em desenvolver habilidades sociais e autonomia, com o uso do roteiro de diagnose, ensino individualizado, autoavaliação, Metodologias Ativas, atividades e recursos pedagógicos lúdicos de acordo com os interesses específicos da criança com TEA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, procuramos desenvolver um estudo que buscou analisar a contribuição dos recursos pedagógicos no processo de mediação escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em especial, os elementos que desencadearam questões suplementares nos objetivos específicos sendo: realizar uma revisão de literatura em material científico sobre a inclusão da criança com TEA no ambiente escolar e o uso dos recursos didático-pedagógicos; identificar como ocorre atualmente, de acordo com os estudos, o processo de inclusão escolar de crianças com TEA; conhecer recursos pedagógicos, apontados pelos estudos, que se apresentam como facilitadores no processo de mediação escolar.

Os aportes teóricos deste estudo apontam o autismo como um conjunto de desordem neurológica, que se manifesta em diferentes padrões cognitivos e comportamentais. As reações resultam características por déficits e dificuldades em desenvolver interações sociais e comunicação que pode afetar e associar alterações sensoriais, bem como comportamentos ritualísticos e interesses restritos. De acordo com os marcos legais, toda criança independente da sua necessidade educacional especial tem o direito do seu acesso à educação em escola comum. A partir dessa pesquisa observamos que houve um aumento do acesso de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ambiente das escolas comuns.

O estudo revelou que a inclusão das crianças com TEA na escola comum ainda enfrenta muitas dificuldades e limitações por falta de conhecimento conceitual e características por grande parte dos professores sobre a condição do autismo que, por sua vez, advém das lacunas da sua própria formação inicial, resultando inadequações na elaboração de planejamento de atividades que sejam funcionais. Visto que é necessário a autoavaliação dos docentes em buscar pela formação continuada para superar essas limitações e em conhecer o TEA para, assim, identificar métodos e estratégias que de fato possibilitem a inclusão das crianças autistas na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que seja com aprendizagens significativas para a vida.

Como estratégias e recursos metodológicos a serem utilizados junto a crianças com TEA foram destacados nos estudos o modelo TEACCH e uso Metodologias Ativas como elementos que possibilitam realizar adaptações com diversos recursos pedagógicos. Dentre os recursos pedagógicos mais indicados para a mediação pedagógica junto a crianças com TEA foi possível elencar: elementos visuais, concretos com aulas lúdicas, por serem mediações que contribuem de forma significativa tanto para o processo de ensino, principalmente o de aprendizagem, sendo facilitadores para o desenvolvimento. Os recursos pedagógicos podem ser brinquedos, jogos de regras, sequências de cores, cards e cartões visuais e outros objetos concretos por contribuírem no processo de mediação escolar de estudantes com TEA, sendo facilitadores por proporcionar práticas de ensino e aprendizagem mais inclusivas, possíveis de superar as limitações e déficits neurológicas para uma alfabetização mais significativa.

Enfim, a inclusão da criança com TEA deve estar para além do seu acesso em sala de aula, pois deve almejar adequações que atendam suas necessidades individuais dentro do processo de aprendizagem e o seu desenvolvimento de habilidades comunicativas, interações sociais e comportamentais, assim superando suas dificuldades e déficits neurológicos para que seja uma inclusão exitosa.

6. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Transtornos do Neurodesenvolvimento. In: **Manual Diagnósticos e Estatísticas das Perturbações Mentais – DSM-V.5.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. P.31.

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosemeire. A psicologia da criança e a pedagogia funcional de Edouart Claparède e a pedagogia dos jardim de infância de Friedrich Froebel: Continuidades e rupturas no pensamento de dois autores de uma escola Progressista. **Revista HISTEDBR On-line. Campinas**, n.28, p.38-56, dez 2007

ASSEMBLÉIA GERAL DA ONU. (1948). “**Declaração Universal dos Direitos Humanos**” (217[III] A). Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em 02 de março de 2023.

BONOMO, Thayná. Centro de Referência em Transtorno do Espectro Autista, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/26154/1/Centro%20de%20Referencia%20em%20TEA%20-%20Revis%c3%a3o%20TFGI.pdf>> Acesso em 22 de março de 2022.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Versão final Brasília. MEC, 2017. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso 02 de abril de 2023

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre a necessidades educacionais especiais. **Brasília: Corde**, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022. Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL, Lei 12.764, de 27 e dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República**, 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em:< [file:///C:/Users/Cybelli/Downloads/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cybelli/Downloads/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo%20(1).pdf)> Acesso em 27 de março e 2023.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União 2015. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso 03 de maio de março de 2023.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Jogos na Alfabetização Matemática / Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretária de Educação Especial, 2001. Disponível em:<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB0_1.pdf?query=EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL> Acesso 26 de março de 2023.

CANCELIER, Bruna Cardoso. A utilização dos recursos visuais na educação infantil para e com crianças do transtorno do espectro autista: um estudo sobre o método teacch, 2022. Disponível em:< <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/26314/1/Artigo%20Cient%3%adfico%20-%20Bruna%20Cardoso%20Cancelier.pdf>> Acesso em 30 de março de 2023.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (cdc). **Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos**, 2014. MMWR Surveill Summ 2018; 67 (SS-6): 1-23.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Disponível em:< <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PrT1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=CUNHA,+Eug%C3%AAnio.+Autismo+e+inclus%C3%A3o:+psicopedagogia+e+pr%C3%A1ticas+educativas+na+escola+e+na+fam%C3%ADlia.+Rio+de+Janeiro:+Wak,+2012.&ots=1K7WmETV0B&sig=TWXL61WpOiAUM6CXeXQDp5rClzl#v=onepage&q&f=false>> Acesso 26 de março de 2023.

CUNHA EUGENIO. AUTISMO INFANTIL: Práticas educativas na escola e na família. **Publicado em, 2008**. Disponível em:< <https://www.eugeniocunha.com.br/artigo/24/autismo-infantil-praticas-educativas-na-escola-e-na-familia>> Acesso em 09 de abril de 2023.

DA ONU, ASSEMBLEIA GERAL. Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A). **Paris, dez**, 1948.

FERREIRA, Antônio Eustáquio. Metodologias Ativa de Ensino e Aprendizagem: uma experiência com docentes da Educação Básica. **RealizAção**, v.3, n6, p.12-22, 2016.

GAIATO, Mayara. SOS Autismo: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos editora, 2018

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999, p. 206.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em Três Artigos que se completam**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões de nossa época).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017.

KWEE, Caroline Sianlian; SAMPAIO, Tania Maria Marinho; ATHERINO, Ciríaco Cristóvão Tavares. **Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH**. Revista Cefac, v.11, p. 217-226, 2009.

LECY, Kizzi. **Linguagem no Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de Interpretação e Significado**. Editora Dialética.2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Editora alternativa, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed..Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEITÃO, Patrícia Batista. **Transtorno do Espectro do Autismo na Perspectiva do Ensino Estruturado**. Pedagogia em Ação, v.8, n.2, 2016

LI, Qian et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children and adolescents in the United States from 2019 to 2020. **JAMA pediatrics**, v 176, n.9, p.943-945, 2022.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v.20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>>.

Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo em Crianças de 8 Anos - Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos, 2014. MMWR Surveill Summ 2018; 67(SS-6): 1–23.

PELIN, Leonice. Estratégias para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, 2013. Disponível em:<https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20880/3/MD_EDUMTE_2014_2_96.pdf> Acesso em 25 de março de 2023.

RAPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretária de Educação Especial, p. 51, 2010.

SOUZA, Salete Eduardo; GODOY Dacolle. Gislaine Aparecida Valadares. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mundi. Maringá**, PR, v11, n. Spl 2, 110-114, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. A Educação **Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação; Secretária de Educação Especial, p. 67, 2010.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v.18, n.1, 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa, GAIATO, Mayara Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: Entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v.37, p. 863-869, 2011

WEIZENMANN, Luana Stela; Pezzi, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.24, 2020.