



FACULDADE METROPOLITANA
NORTE RIOGRANDENSE

FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE

**DIRETORIA DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

IRANETE PEREIRA DE MEDEIROS RODRIGUES

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
INCLUSÃO**

NATAL/RN

2023

IRANETE PEREIRA DE MEDEIROS RODRIGUES

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: práticas pedagógicas e inclusão

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, da Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN) com o pré-requisito para a obtenção do título de graduado (a) em Pedagogia.

Orientadora: Professora Ms. Adriana Mônica Oliveira

Coorientador: Lúcia Xavier Gonçalves

NATAL/RN

2023

IRANETE PEREIRA DE MEDEIROS RODRIGUES

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: práticas pedagógicas e inclusão

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, da Faculdade Metropolitana Norte Riograndense(FAMEN)com o pré-requisito para a obtenção do título de graduado(a) em Pedagogia.

Monografia apresentada e aprovada em _____/____/2023, pelaseguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Professora Ms. Adriana Mônica Oliveira
FAMEN

Professor
FAMEN

Professor
FAMEN

**NATAL/RN
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca Immanuel Kant – Faculdade Metropolitana Norte Riograndense

R696t Rodrigues, Iranete Pereira de Medeiros.

Transtorno do Espectro Autista : práticas pedagógicas e inclusão. – Natal, 2023.

39 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Metropolitana Norte Riograndense, Departamento de Pedagogia. Natal, RN, 2023.

Orientadora: Profa. Ms. Adriana Mônica Oliveira.

Coorientador: Profa. Ms. Lúcia Xavier Gonçalves.

1. Educação infantil – Monografia. 2. Alfabetização – Monografia 3. Letramento – Monografia. I. Oliveira, Adriana Mônica. II. Gonçalves, Lúcia Xavier. III. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira – CRB – 15/925

Índice de catálogo sistemático:

1. Educação – 370

2. Educação. Ensino. Instrução – 37

"Eu coloco os pés e Deus põe o chão".
(Autor desconhecido)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir realizar um sonho antigo de ter uma formação superior e me capacitar nas minhas funções ministeriais. Agradeço também aos meus professores, pela paciência e pelo empenho, me ajudando nas dificuldades no caminho, por fim, também agradeço aos meus filhos por me oportunizarem a fazer esta graduação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os autistas, que já passaram na minha vida acadêmica e aos que continuam comigo nesta jornada da educação, eles me ensinam a ter domínio próprio, mansidão e principalmente paciência e amor (nesta sequência exatamente), para mim eles vieram ao mundo para isso: ensinar a humanidade corrompida, a amar o ser humano novamente.

Conheceras especificidade do TEA me oportuniza ter acesso ao conhecimento necessário para auxiliá-los no processo de aprendizagem de forma individual, mas entendendo em meios gerais o que é transtorno e suas características, por fim, entendo a importância de todo o investimento realizado no decorrer desta graduação, das horas de estudo individualizado, das práticas de pesquisa e dos estudos de caso, tudo isso, me motiva para buscar intervenções que tornem o processo de ensino-aprendizagem realmente eficaz em sua vida escolar.

RESUMO

O objetivo é tornar o autismo mais humano, com um olhar diferenciado e respeitoso, uma vez que cada indivíduo deve ser considerado como singular em sua subjetividade. Apresentarei uma breve cronologia, listando e analisando os termos que o TEA já recebeu ao longo dos anos, como forma de guiar a leitura deste trabalho. Além disso, abordo as alterações e atualizações nos órgãos usados para classificar patologias, transtornos e doenças no Brasil. O Asperger deixou de ser um diagnóstico a parte para se tornar pertencente ao Transtorno do Espectro Autista, logo, sendo considerada nível de suporte 1. Atualmente, o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatísticas de Transtorno Mentais), estabelece como nomenclatura oficial Transtorno do Espectro Autista, abrangendo desordem que anteriormente era relacionada ao autismo, como Autismo Clássico e o Transtorno de Asperger. Nesse contexto cito vários autores na pesquisa, mas, aqui destaco o nome de cinco que de acordo com pesquisas são os mais relevantes: Silva, 2012. Brito, 2013. Klin 2006. Gomes, 2015 e Batista, 2012. Tendo como objetivo geral deixar claro que, o assunto autismo não pode ser visto apenas como dificuldades, mas que possamos passar a enxergar como uma forma de aprendizado a frente. Nesta perspectiva, entendemos que a ludicidade é essencial para crianças atípicas e típicas. Pois, favorece o seu desenvolvimento em várias habilidades e funções tanto no cognitivo, social, emocional, quanto na motricidade. Sendo a atividade lúdica uma ferramenta eficaz de aprendizagem e parte imprescindível no desenvolvimento de todo indivíduo. É importante abordá-la de forma ampla e adaptada às características e necessidades de cada criança, precisamos compreender que o autismo não é uma unidade, mas sim, um transtorno de desenvolvimento complexo que tem um ponto de partida comportamental e graus variados de níveis de suporte. Por conta disso, um leque de possibilidades e grau. Usamos a metodologia bibliográfica para coleta de dados, tendo em vista a utilização de livros, artigos, revista e outros meios digitais para a pesquisa. É importante ser observado que as manifestações comportamentais não definem totalmente o autismo, porém, falam muito sobre ele. Essas manifestações podem englobar de déficits cognitivos, de comunicação, padrões, comportamentos repetitivos e estereotipados e um repertório reduzido de interesses. Por fim, vale sempre ressaltar o valor e a importância de um diagnóstico humanizado e preciso, que leve em consideração as singularidades de cada indivíduo e que não se baseie exclusivamente em estereótipos comportamentais que não são capazes de abranger a complexidade do Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; atividade lúdica; criança; nível de suporte.

ABSTRACT

The objective is to make autism more human, with a different and respectful perspective, since each individual must be considered as unique in their subjectivity. I will present a brief chronology, listing and analyzing the terms that TEA has received over the years, as a way of guiding the reading of this work. Furthermore, I address changes and updates to the bodies used to classify pathologies, disorders and diseases in Brazil. Asperger's is no longer a separate diagnosis to become part of Autism Spectrum Disorder, therefore, being considered support level 1. Currently, the DSM-V (Diagnostic and Statistics Manual of Mental Disorders) establishes the official nomenclature of Asperger's Disorder. Autism Spectrum, encompassing disorders that were previously related to autism, such as Classical Autism and Asperger's Disorder. In this context I mention several authors in the research, but here I highlight the names of five that, according to research, are the most relevant: Silva, 2012. Brito, 2013. Klin 2006. Gomes, 2015 and Batista, 2012. With the general objective of leaving Of course, the subject of autism cannot be seen just as difficulties, but we can start to see it as a way of learning ahead. From this perspective, we understand that playfulness is essential for atypical and typical children. It favors the development of various skills and functions in terms of cognitive, social, emotional and motor skills. Playful activity is an effective learning tool and an essential part of the development of every individual. It is important to approach it in a broad way and adapted to the characteristics and needs of each child. We need to understand that autism is not a unit, but rather a complex developmental disorder that has a behavioral starting point and varying degrees of support levels. Because of this, a range of possibilities and degrees. We use bibliographic methodology to collect data, considering the use of books, articles, magazines and other digital media for research. It is important to note that behavioral manifestations do not completely define autism, however, they speak a lot about it. These manifestations may include cognitive and communication deficits, patterns, repetitive and stereotyped behaviors and a reduced repertoire of interests. Finally, it is always worth highlighting the value and importance of a humanized and accurate diagnosis, which takes into account the singularities of each individual and which is not based exclusively on behavioral stereotypes that are not capable of covering the completito of Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; playful activity; child; support level.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ASPECTOS CRONOLÓGICOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	13
2.1 Concepções e conceitos sobre o transtorno do espectro autista–TEA	16
2.2 Níveis e Características do transtorno do espectro autista.....	20
2.3 Legislação.....	23
3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICA...26	
3.1 A Importância da parceria: escola/família	28
3.2 As práticas pedagógicas e a ludicidade.....	29
3.3 A ludicidade e o aluno com TEA	32
3 METODOLOGIA	36
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

O autismo é considerado um transtorno global do desenvolvimento, que pode levar a alterações no comportamento de crianças a partir da faixa etária entre os dois e três anos de idade. Os traços autistas podem estar presentes já no primeiro ano de vida, momento este em que a criança aparenta ser um bebê muito calmo e alegre, quando se encontra sozinho. As características que determinam uma criança ser autista está relacionado com um comprometimento qualitativo na interação social, comunicação e na manifestação de interesses restritos, podendo assim apresentar de formas suaves a graus severos, associados às outras síndromes. A origem do autismo, de acordo com alguns estudos, pode estar relacionada a anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida, ou seja, sua origem pode ser genética. (Schwartzman; Assunção 1995).

Investigar como elas aprendem, o que trazem consigo, como se relacionam com seus pares e as condições do meio em que vivem, devem ser preocupações constantes do professor no contexto escolar; bem como as situações que passam para chegar a determinados níveis de conhecimento e serem capazes de estabelecer relações cada vez mais avançadas, desenvolvendo também a sua autonomia.

Em outras palavras, é preciso conhecer os educandos buscando proporcionar condições favoráveis para a aprendizagem e seu contexto, questionando: Quem são eles? Em qual realidade social estão inseridos? A quais processos de humanização/desumanização estão cotidianamente expostos? Que importância tem a educação em suas vidas? No dia a dia da escola, observa-se que os educandos não são iguais, não há um tipo único de aluno. Por isso, quando se consegue detectar as necessidades específicas e individuais de cada um, o trabalho do educador torna-se muito mais eficaz e satisfatório. Nesse contexto cito vários autores na pesquisa, mas, aqui destaco o nome de cinco que de acordo com pesquisas são os mais relevantes: Silva, 2012. Brito, 2013. Klin 2006. Gomes, 2015 e Batista, 2012.

A educação inclusiva implica, portanto, que todas as pessoas de uma determinada comunidade aprendam em interação e de forma heterogênea, independente se sua origem, suas condições pessoais, sociais ou culturais, incluídos aqueles que apresentam qualquer problema de aprendizagem ou deficiência.

Neste caso, a brincadeira pode ser considerada como um mecanismo facilitador, para que a criança com autismo estabeleça a interação social com seus colegas e adultos. Sendo assim, o brincar pode ser visto como uma esfera inerente à infância e fundamental para o desenvolvimento da criança, tendo em vista seu papel de favorecer também a transformação de modos de funcionamento de crianças autistas. E por toda criança gostar de brincar com professores, pais e outros familiares, sentindo-se prestigiada em poder viver e descobrir experiências, foi percebido que a criança com TEA têm prazer no que está fazendo.

Essa forma de se comunicar com crianças autistas pode ser desenvolvida, entre outros aspectos, a partir das interações sociais estabelecidas no momento da brincadeira, possibilitando assim ela construir conhecimentos por meio das experiências vivenciadas neste instante. Portanto, este trabalho pode ser considerado importante pelo fato de ele discutir entre outros assuntos, como a ludicidade pode favorecer a interação social da criança autista no ambiente escolar, relacionando a ação do professor não apenas na forma como a criança aprende, mas também como mediador dessa interação.

O presente trabalho propõe, portanto, uma pesquisa bibliográfica sobre como o desenvolvimento de jogos e brincadeiras favorecem a interação, a comunicação e o desenvolvimento de uma criança com necessidades educativas especiais. Especificamente, a pesquisa teve como objetivo geral observar como as atividades lúdicas promovem os processos de inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula.

2 ASPECTOS CRONOLÓGICOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados. Marcado pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e comunicativas da pessoa em questão, o TEA é considerado hoje um transtorno vinculado a falhas no desenvolvimento neurológico, especialmente em partes conhecidas por cuidarem da fala e de algumas outras capacidades. O termo já foi modificado, particularidades e intervenções já foram alteradas, nos parágrafos abaixo iremos realizar uma breve viagem cronológica sobre TEA em seu Blog Autismo e realidade e Dra. Fernandes (2020) compartilha:

1908 - A expressão “autismo” foi utilizado pela primeira vez, pelo médico Eugen Bleuler. Em 1943 - O médico psiquiatra Leo Kanner publica a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, descrevendo 11 casos de crianças com “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação das mesmices”. Ele usa o termo “autismo infantil precoce”, pois os sintomas já eram evidentes na primeira infância.

1944 – O médico Hans Asperger escreve o artigo “A psicopatia autista na infância”, destacando a ocorrência preferencial em meninos, que apresentam falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados. As crianças são chamadas de pequenos professores, devido à habilidade de discorrer sobre um tema detalhadamente.

1952 - A Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-1, uma referência mundial para pesquisadores e clínicos do segmento, o manual fornece as nomenclaturas e os critérios padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos. Nesta primeira edição, os diversos sintomas de autismo eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica.

Anos 50 e 60 - Durante a década de 50, houve bastante confusão sobre a natureza do autismo, acreditava que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes (hipótese da “mãe geladeira”, dita por Leo Kanner). No entanto, na década 60, surgem evidências sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos.

1965 – Foi dado o diagnóstico como Síndrome de Asperger, Temple Grandin cria

a “Máquina do Abraço”, aparelho que simulava um abraço e acalmando pessoas com autismo. Ela revolucionou as práticas de abate para animais e suas técnicas e projetos de instalação são referências internacionais. Além de prestar consultoria para a indústria pecuária em manejo, instalações e cuidado de animais, Temple Grandin ministra palestras pelo mundo todo, explicando a importância de ajudar crianças com autismo a se desenvolverem.

1978 - O psiquiatra Michael Rutter classificou o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco. Ele propõe uma definição com base em quatro critérios:

- atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual;
- problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada;
- comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos;
- início antes dos 30 meses de idade.

1980 - A definição inovadora do Psiquiatra Rutter e a crescente produção de pesquisas científicas sobre o autismo influenciam a criação do DSM-3. Esta edição do manual, reconhecia pela primeira vez, o autismo como uma condição específica e colocado em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

1981 - A psiquiatra Lorna Wing criou o conceito de autismo como um espectro e cunha o termo Síndrome de Asperger, em referência à Hans Asperger. Seu trabalho revolucionou a forma como o autismo era considerado, e sua influência foi sentida em todo o mundo.

1994 - Os sistemas do DSM-4 e da CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças) tornaram-se equivalentes para evitar confusão entre pesquisadores e clínicos. A Síndrome de Asperger é adicionada ao DSM, ampliando o espectro do autismo, que passa a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais.

2007 - A ONU instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo para chamar atenção da população em geral para importância de conhecer e tratar o transtorno, que afeta cerca de 70 milhões de pessoas no mundo todo, segundo a Organização Mundial de Saúde. Em 2018, o 2 de abril passa a fazer parte do calendário brasileiro oficial como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.

2012 - É sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este foi um marco legal relevante para garantir direitos aos portadores de TEA. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e

medicamento pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

2013 - O DSM-5 passa a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passa a ser definido por dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

2014 - O maior estudo já realizado sobre as causas do autismo revelou que os fatores ambientais são tão importantes quanto a genética para o desenvolvimento do transtorno. Isto contrariou estimativas anteriores, que atribuíam à genética de 80% a 90% do risco do desenvolvimento de TEA. Foram acompanhadas mais de 2 milhões de pessoas na Suécia entre 1982 e 2006, com avaliação de fatores como complicações no parto, infecções sofridas pela mãe e o uso de drogas antes e durante a gravidez.

2020 - Entra em vigor a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion. O texto cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), emitida de forma gratuita, sob responsabilidade de estados e municípios. O documento é um substituto para o atestado médico e tem o papel de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana.

2022 - A nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID 11, segue o que foi proposto no DSM-V, e passa a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento.

O TEA é uma condição complexa, em que intervenções nutricionais adequadas e eficazes podem auxiliar para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos afetados e ter um efeito preventivo sobre as deficiências nutricionais na infância (Carvalho et al., 2012).

2.1 Concepções e conceitos sobre o transtorno do espectro autista–TEA

É importante contextualizar a Educação Especial desde os seus primórdios até a atualidade, para que se perceba que as escolas especiais são as principais responsáveis pelos avanços da inclusão e, longe de serem responsáveis pela negação do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, deterem acesso à educação.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial (2008) na perspectiva da Educação Inclusiva, os dispositivos legais que se seguiram e os de mais documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC) passaram a tratar mais especificamente da inclusão escolar dos alunos com autismo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neuro desenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficit na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório de interesses e atividades.

Atualmente, o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatísticas de Transtorno Mentais), estabelece como nomenclatura oficial Transtorno do Espectro Autista, abarcando desordem que anteriormente era relacionada ao autismo, como o Autismo Clássico e o Transtorno de Asperger.

No especto clínico temos dois sistemas para classificar o TEA, que são: o CID-11(Código Internacional de Doenças), que até antes da sua atualização em 2022, separava com relação ao autismo, em duas classificações clínicas, TEA e a Síndrome de Asperger.

Síndrome de Asperger é uma classificação antiga para um tipo leve de autismo, para ser asperger a pessoa não pode ter retardo mental associado, que traz prejuízos na vida dela e também ela não pode ter atraso importante na fala. Ela tem os outros sintomas do autismo que são: o isolamento social ou uma falta de filtro para se relacionar com pessoas, falar coisas que não deva na hora certa, na hora errada, ou até preferi ficar sozinha, isolada, ser um pouco mais retraído socialmente, diferente do convencional, do padrão; do padrão, do rotulado pela sociedade como padrão. E precisar, também, ter interesses restritos estereotipados em alguma coisa (Dias, 2015, p. 32).

Então, ela tem as características do autismo, mas de uma forma um pouco mais leve. Acontece que hoje, no novo DMS, que é usado na sociedade americana, e também usados aqui no Brasil, é um livro que enquadra patologias, que dependendo dos sintomas a criança ou pessoa é enquadrada naquele tema, naquele tipo de patologia, de transtorno. No DMS, desde de 2013, na nova versão, a síndrome de Asperger não existe mais. Todos os sintomas envolvendo autismo foram colocados no TEA, não se usa mais, no DSM, a nomenclatura síndrome de Asperger. No CID- 11 ainda é usada há nomenclatura de síndrome de Asperger nas codificações de patologias clínicas de ordem mental.

As subdivisões do Espectro no CID-11, permite maior compreensão da funcionalidade do indivíduo com Autismo, um ganho quando pensamos especialmente na importância de diagnósticos e intervenções precoces e assertivas (Who, 2018). Já o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), esse documento foi criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) para padronizar os critérios diagnósticos das desordens que afetam a mente e a emoções.

Vamos tratar neste trabalho os Níveis de TEA de acordo como DSM-5, para possibilitar na área médica um diagnóstico conjunto entre várias especialidades médicas. As manifestações do transtorno podem variar de acordo com a gravidade da condição autista e do nível de desenvolvimento por isso o uso do termo espectro, uma vez que existem características comuns aos indivíduos nas suas manifestações heterogênicas.

O TEA é classificado como transtorno do neuro desenvolvimento que provocam déficits nas interações sociais recíprocas por acometer mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces. Frequentemente, seu portador apresenta comprometimento em algumas áreas do desenvolvimento, como processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e de habilidades comunicativas, além da presença de comportamentos e interesses em atividades estereotipadas (Apa,2013).

A psiquiatra Lorna Wing (1981,1988), fundamentou o espectro autista com base na tríade de impedimentos nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Atualmente, o DSM-V reduziu essa tríade de impedimentos que definem os TEA para dois critérios, ao incorporar os déficits de interação social e os déficits da comunicação em um critério único, definido como “déficits na comunicação social” (Apa 2013).

Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos. Nesse sentido, Borges (2005, p. 3, *apud* Bortolozzo, 2007, p. 15) afirma que “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”.

Miranda e Filho (2012, p. 12) salientam que, “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

Segundo Brito (2013), o conceito de TEA ainda é novo e pouco compreendido. O comum são as pessoas utilizarem a expressão “autista” para designar todas as variações do TEA. No entanto, como o TEA não se manifesta de uma única forma, o adequado é utilizar o termo TEA e compreender que, na verdade este espectro é caracterizado por possuir variações que “transitam pela tríade de deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento, mas nem sempre todas essas dificuldades aparecem juntas no mesmo caso” (Silva et al, 2012, p. 64).

É possível que uma criança com TEA, diz Silva et al (2012) apresente extraordinária capacidade de inteligência e seja capaz de tocar maravilhosas melodias no piano, sem nunca ter ido a uma aula de música. Ou ainda, há caso 13 que desenvolve habilidades com cálculos matemáticos, sem nenhuma aprendizagem escolar prévia sobre o assunto. Mas, também é possível que haja limitações severas no raciocínio, na aprendizagem e na autonomia de crianças com TEA, exigindo sempre intervenções e apoios constantes para as atividades mais simples. Portanto, não há um padrão único de comportamento.

É importante dizer que em todos os que possuem o TEA, existem potencialidades e algumas limitações, no entanto, é preciso que a sociedade identifique estas potencialidades e estimule a autonomia e o desenvolvimento destes indivíduos, valorizando cada conquista. Dessa forma, veremos no Brasil e no mundo muito mais exemplos de pessoas com TEA que venceram suas dificuldades e com ajuda da família ou de profissionais conseguiram direcionar corretamente seus talentos para desempenhar papéis importantes na sociedade (Silva, 2012, p. 106).

Portanto, o aluno com autismo ou TEA (Transtorno do Espectro Autista), apresenta características variadas que comprometem, desde as suas relações com outras pessoas até a sua linguagem, necessitando, assim, de apoio no seu processo de ensino-aprendizagem.

2,2 Níveis e características do transtorno do espectro autista

No que diz respeito aos níveis de TEA falaremos do DMS-V, por nos possibilitar na área médica um diagnóstico conjunto entre várias especialidades médicas e pedagógico e psicopedagógico. O DSM-V nos traz os níveis de TEA como suporte que o indivíduo precisar durante o seu dia.

- **Nível 1**

Conhecido como “autismo leve”, este é o mais brando e é caracterizado por dificuldades na interação social e comunicação, bem como comportamentos repetitivos e interesses restritos.

As pessoas com TEA no nível 1 podem ter dificuldade em iniciar ou manter conversas, interpretar expressões faciais e entender as nuances da linguagem. Porém, por se apresentarem de forma mais suave, normalmente essas dificuldades não são limitantes para a interação social.

Eles também podem apresentar comportamentos repetitivos, como balançar as mãos ou o corpo, e ter interesses intensos e restritos, como colecionar objetos específicos ou se concentrar em um tópico específico.

Apesar disso, pessoas com TEA no nível 1 geralmente têm habilidades de linguagem e comunicação relativamente intactas e podem se adaptar bem a mudanças na rotina.

- Nível 2

Este segundo nível do TEA é considerado moderado e se caracteriza por dificuldades significativas na comunicação e interação social.

Pessoas neste nível podem enfrentar maiores desafios para iniciar ou manter conversas, interpretar expressões faciais e compreender nuances da linguagem. Além disso, assim como no nível anterior, podem apresentar comportamentos repetitivos e ter interesses intensos e restritos.

Indivíduos com TEA no nível 2 podem apresentar também dificuldades para se adaptar a mudanças na rotina e podem necessitar de apoio extra para lidar com situações sociais mais complexas.

- Nível 3

Este nível é o mais grave, por isso é também conhecido como severo. Além de apresentarem as características já descritas nos níveis 1 e 2, este também é caracterizado por dificuldades significativas de comportamentos repetitivos.

Normalmente, possuem uma deficiência mais severa nas habilidades de comunicação, tanto verbal quanto não verbal, e, conseqüentemente, dependem de maior apoio para se comunicar. Isso pode resultar em dificuldades nas interações sociais e uma redução na cognição.

Além disso, eles tendem a apresentar um perfil comportamental inflexível e podem ter dificuldades em se adaptar a mudanças, o que pode levá-los a se isolar socialmente se não forem incentivados.

Cada criança portadora de TEA apresenta características variadas, porém, é possível notar alguns sinais comuns que se manifestam de forma diferente em cada uma dependendo do seu grau de dificuldade. Suas principais características estão diretamente relacionadas à dificuldade na interação social, comunicação e linguagem. Desta forma, Klin (2006) ressalta que, aproximadamente, de 20 (vinte) a 30% (trinta

por cento) dos autistas não reproduzem a fala e, quando o fazem, sua linguagem é expressada de várias formas, podendo ser repetitiva (ecolalia), menos flexível – sendo o caso da inversão pronominal – e, ainda, leva muitas vezes as crianças a construir uma linguagem sem a intenção de comunicação.

Na cartilha de Direitos das Pessoas com Autismo, apresentada pela Defensoria do Estado de São Paulo (2011), em parceria com mães, pais e representantes de entidades ligadas ao Movimento Pró-Autista, estão presentes alguns dos sinais importantes que auxiliam na identificação da presença do TEA, dos quais destacam-se: Falta de interesse em se relacionar; Agir como se não escutasse (não responde ao chamado do próprio nome); Movimentos repetitivos (estereotípias); Dificuldade em demonstrar envolvimento afetivo evitando contato físico; Resistência a mudanças em sua rotina; Preferência em ficar sozinho; Apego a objetos; Crises de agressividade ou auto agressividade.

Como indica a American Psychiatric Association (Apa, 2014), o comprometimento na criança autista, pode ocorrer em três níveis de gravidade. No nível um, o indivíduo exige apoio; no nível dois, exige apoio substancial; no nível três exige muito apoio substancial. Para um diagnóstico de autismo, seis critérios ou mais precisavam estar presentes, com pelo menos dois da categoria social e um de cada uma das demais categorias.

Sendo elas: prejuízo na interação social amplo e persistente, falta de busca espontânea pelo prazer compartilhado, interesses ou realizações com outras pessoas, e falta de reciprocidade social; alterações da comunicação, a fala, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser anormais no comportamento, padrões restritos, repetitivos e estereotipados de interesses e atividades podem ocorrer, com adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais, com maneirismos motores estereotipados e repetitivos ou uma preocupação com partes de objetos.

Exemplo: botões, partes do corpo); resistência frente a mudanças (exemplo: mudança ou alteração de ambiente); movimentos corporais estereotipados envolvendo as mãos (exemplo: bater palmas, estalar os dedos) ou o corpo todo (exemplo: inclinação abrupta, oscilação do corpo, balanço), postura (exemplo: movimentos atípicos das mãos e postura) (APA, 2002).

Pesquisas de Baptista e Sanchez (2009) apontam que o diagnóstico se torna um fator importante e gerador de desestabilização familiar e a combinação de novos papéis faz parte da busca por novos arranjos da família frente à nova realidade. Mesmo com muitos estudos na área, não existe nenhum marcador biológico que possibilite um

exame preciso para a confirmação ou não desse diagnóstico. Outro fator importante a ser salientado é a forma como ocorrerá a comunicação do diagnóstico de autismo aos pais. É um processo delicado, que promove uma oportunidade única aos profissionais em estabelecerem uma aliança de confiança com eles, e para que possam elaborar o diagnóstico de forma mais coerente possível e menos estressante (Bosa; Seminato, 2013 apud Onzi e Gomes, 2015, p.48).

O TEA transformou-se em um tema de conhecimento muito significativo e conflitante entre os profissionais de psicologia e psiquiatria que se dedicam em busca de uma compreensão e um tratamento para o transtorno. Este profissional se baseia, principalmente, em trabalhos psicopatológicos, que apenas se tornaram possíveis em razão da psicanálise revisada e dos terapeutas comportamentais (Delion, 2015). De acordo com Serra (2010), é importante estudar, sob uma perspectiva ampla, as abordagens psicoterápicas discordantes em relação às técnicas utilizadas, porém, sem a intensão de abarcar todas as diretrizes potencialmente utilizáveis nos atendimentos.

O foco deve manter-se nas questões concernentes à clínica com os X portadores do autismo, mantendo a ética envolvida e buscando compreender a maneira de fala e escuta destes pacientes, respeitando sua maneira de ser e estar no mundo.

Quanto mais cedo a criança for tratada e diagnosticada, maiores serão as chances de seu desenvolvimento acontecer da melhor forma possível. No entanto, por vezes, na prática sabe-se que não ocorre de forma apropriada, pois “a reabilitação é um processo dinâmico e global orientado para a recuperação física e psicológica do indivíduo com deficiência, tendo como objetivo a sua reintegração social”, como indica (Batista, 2012).

2.3 Legislação

Sobre documentos e diretrizes vale apresentar, mesmo que maneira rápida, algumas leis e diretrizes que fundamentam a legislação brasileira, em se tratando de inclusão educacional. A Constituição Federal de 1988 traz, no seu Art. 205, a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

No Art. 206, a lei vem afirmar que o ensino será ministrado tendo base em alguns princípios, com destaque para o Inciso I, que defende “igualdade de condições para o

acesso e permanência na escola”. Esse acesso é referido a todos os cidadãos brasileiros, incluindo os que têm algum tipo de deficiência ou transtorno, onde se inclui a criança com TEA (Brasil, 1988). A Constituição vem reforçar no seu Art. 208, Inciso III sobre estes alunos e defende que o atendimento educacional especializado deve ser garantido aos “portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Mais recente, a Lei Nº13. 146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também sancionada, na época, pela Presidente Dilma Rousseff. Esta lei consolida todas as leis existentes que respaldaram a inclusão das pessoas com deficiência e demonstra seu avanço nos princípios de cidadania. De acordo com a atual Lei 13.146/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Art.27).

Em conseqüente, e sem delongas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, instituiu como garantia em seu artigo 54, III o “atendimento educacional especializado às crianças e adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Ante o exposto em 1996, surge a o Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que outorgou em seu capítulo V, a Educação Especial.

Trata-se de buscar meios para atuar frente às necessidades e dificuldades de aprendizagem percebidas. Não se trata de criar um novo currículo, mas de atender as necessidades e peculiaridades dos alunos com deficiência; de adaptar o currículo regular, no que diz respeito à novos métodos de ensino, bem como à especialização e adequação dos profissionais de educação em sala de aula (Oliveira, 2016).

Nesse contexto de adaptação, a LDBEN traz algumas previsões em seu artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - termina idade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1990).

Com isso, pode-se perceber a LDBEN assegura a devida adaptação curricular, com vistas a receber e receber específica para atender as necessidades especiais e destacando o currículo e a capacitação profissional adequada como ferramentas garantia da educação inclusiva. Enfatiza-se, assim, a importância da escola e equipe pedagógica, criarem ambiente propício e estruturado de ensino, adaptando o ensino com atividades destinadas ao desenvolvimento e desempenho de tarefas que visem promover a capacidade de comunicação social dos alunos com TEA, e de um sistema hierarquizado de ajudas específicas.

Podemos perceber, as leis de inclusão asseguram o atendimento inclusivo das pessoas com deficiência desde seu início de vida escolar até todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Nesse sentido, cabe ao professor, respeitando o educando no seu próprio ritmo, dá-lhe suporte para que o mesmo seja capaz de interagir com o 27 ambiente à sua volta, aprendendo. Ainda, destacamos que somente o professor com formação adequada é capaz de reconhecer a necessidade do aluno com TEA e utilizar técnicas que facilitem ao mesmo interagir, se expressar, aprender, se desenvolver.

2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A inclusão de alunos com TEA gera inúmeros questionamentos entre os professores, desencadeando várias inseguranças por não se sentirem plenamente preparados para enfrentar os desafios que surgem dentro da sala de aula.

Quando o professor não possui uma formação adequada, é necessário que ele busque outros meios alternativos para preencher essa falta de conhecimento, de modo que possa melhorar/transformar a sua prática pedagógica. Neste sentido, a formação continuada é uma etapa formativa importante para o professor, pois é um momento da formação profissional na qual os conhecimentos poderão ser analisados a partir das experiências que o professor já teve ou está tendo com os alunos com deficiência, o que pode fazer mais sentido (Nozi, Vitaliano, 2017).

Santos (2020) ressalta que:

É sabido que diante das defasagens na formação inicial torna-se mais difícil para o professor tentar melhorar sua prática pedagógica. Para que essa mudança de postura seja possível, é necessário que a formação continuada seja considerada e a capacitação se faça uma constante na carreira docente de modo a suprir as carências relacionadas à teoria e à metodologia fazendo com que o professor repense sua prática (Santos, 2020, p. 108-109).

Conforme explicam Nozi e Vitaliano (2017), que a formação inicial, continuada ou em serviço são igualmente importantes, pois em cada etapa há conhecimentos específicos que auxiliam o trabalho do professor dentro da sala de aula.

Aos que dizem que a Prática Pedagógica é só quando professor executa a aula. No entanto, no que se refere a esse aspecto, Franco (2016, p. 535-536) nos diz que “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do humano”, ou seja, a prática é constituída de intencionalidades e, portanto, não podemos ignorar que ela é produto da intervenção humana.

E se assim ela se apresenta, significa dizer que a ideia de prática pedagógica está ligada ao fato da intencionalidade, a saber, um evento pedagógico só terá sentido de aprendizagem se em sua realização estiver agregado propósitos significativos e intenções relativas a uma prática.

Em outras palavras, Franco (2016) diz que:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 536).

Sendo assim, o ato de planejar e executar uma aula significa não apenas transmitir um conteúdo corresponde a fazer escolhas tanto do ponto de vista didático – que se refere às formas de tratar as informações que serão incluídas nas aulas – quanto, para, além disso, compreender conscientemente como esses conteúdos podem ser utilizados por quem os aprende.

Quando falamos de práticas pedagógicas, a conceituamos como as ações docentes voltadas à “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]” (Veiga, 1992, p. 16)”. Nesse sentido, para o bom desenvolvimento da prática pedagógica, é necessário que os professores tenham conhecimento das dificuldades, recursos e meios para poder alcançar o objetivo do ensino, especialmente quando pensamos sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

A organização do espaço físico é um elemento importante na prática educacional, e o domínio dessa habilidade interfere também no alcance dos objetivos de aprendizagem propostos pelo professor e reflete sua intencionalidade, conforme explica, Evenci (2019):

A organização do ambiente, espaço (sala) e objetos é fundamental para o processo de intervenção, pois fundamenta-se na concepção de que o comportamento é aprendido, controlado e reforçados sendo o ambiente um forte influenciador nesse processo (Evenci,2019, p.66).

Entendemos que o aluno é influenciado pelo espaço em que vive, devemos sempre refletir sobre de que maneira devemos oferecer o espaço para o aluno. Com isso, a intencionalidade se encontra como fator principal na construção do conhecimento, para que de forma complementar possa significativamente caminhar junto com o planejamento.

A rotina não é só um instrumento norteador do professor, mas também elemento fundamental na assimilação de comandos determinados no cotidiano do aluno com TEA, que pode, a partir de estratégias variadas de reconhecimento da rotina, relacionar comandos e ações.

Além do apoio da equipe pedagógica da escola, o professor necessita de um apoio continuado, podendo ser de um professor auxiliar da turma ou do professor de apoio à inclusão que são figuras fundamentais no processo de inclusão de crianças autistas na escola (Santos, 2016).

Oliveira (2017, p. 110), ressalta que "[...] o profissional estando capacitado terá maior facilidade de adequar práticas educativas que possibilitem ao seu aluno seu desenvolvimento educacional".

3.1 A importância da parceria: escola/família

Neste sentido, realizamos este estudo, visando identificar práticas pedagógicas que são favoráveis à inclusão de alunos com TEA no contexto da escola comum e assim, contribuir com o trabalho dos professores, para que possam desenvolver um trabalho que proporcione o desenvolvimento acadêmico e social destes alunos.

Outro pilar importante que contribui no desenvolvimento significativo da criança autista é a relação entre a família e a escola. Por meio dessa parceria o professor pode fundamentar a sua prática considerando as características e especificidades da criança, informações essas que podem ser repassadas pelos pais ou responsáveis pelos alunos, e que contribuem de forma bastante significativa na adaptação de recursos, procedimentos e na comunicação com as crianças autistas.

Para Cunha (2009) é de fundamental importância que a escola juntamente com a família tornem-se ajustadas, que trabalhem da mesma maneira decretando os princípios que permita uma articulação harmonica na educação. Sendo assim, mesmo que seja comum acharem-se em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, possuindo o TEA isto conseguirá trazer prejuízos. conforme o autor, fica muito difícil o aprendizado, quando a escola e a família desencontram-se na maneira de trabalhar, ocasiona uma conduta diferente de uma das partes, ainda que bem-intencionada, quanto às práticas educativas.

Para Dessen e Polonia (2007) nos afirma que:

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão. Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. (Dessen; Polonia, 2007, p. 22).

Entende-se que a parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento do aluno, tendo em vista que as duas possuem um papel de suma importância para a formação de um cidadão.

Favorini (2009) e Reali (2005), nos afirma que para que essa conexão entre escola e família de compartilhamento e trocas aconteçam de fato, é relevante que ambas assumam uma parceria, na qual o objetivo central seja a educação de seus filhos/alunos, por meio da imediação e cooperação. Nesse sentido, precisam instruir as crianças para uma inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade.

Procura-se expressar os benefícios resultante da colaboração entre escola e família explanando os proveitos dessa interação, levando em consideração o fato de que a angústia e o estresse dos pais são capazes de afetar o desenvolvimento da criança e que essa dificuldade é possível ser aliviada quando a família contar com redes de apoio (Bosa,2006, p. 51).

No caso das docentes, o crédito estabelecido com a família terá potencial quando as mesmas, exteriorizam aos pais que dispõem de conhecimentos pedagógicos em autismo, o que, segundo as docentes, mostram cuidado e delicadeza para com os alunos/filhos. Dessa forma, estudos como o de Camargo e Bosa (2012) indicam a relevância da incumbência do professor para o conveniente desempenho de escolarização de alunos com autismo e a repercussão dessa escolarização no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação em alunos com TEA (Bittencourt (2021).

Bittencourt (2021) ressalta que os docentes devem dar a devida importância às informações trazidas pelos pais e utilizá-las no seu planejamento. Acerca disso, vemos a adaptação das atividades pedagógicas como um dos pontos importantes e favorecedores para a aprendizagem de alunos com TEA, como corrobora Bittencourt (2021, p. 93):

Foi possível, também, identificar, nos relatos de pais e professoras, a importância em considerar os interesses e preferências educacionais dos filhos/alunos, para que as atividades pedagógicas, implementadas pelas professoras, possam ser adaptadas, auxiliando, assim, o trabalho docente e promovendo práticas colaborativas que tendem a impulsionar o desenvolvimento da aprendizagem da criança (Bittencourt, 2021, p.93).

Santos (2008), afirma que não há um tratamento específico para crianças com TEA, pois pode haver grande variação na capacidade intelectual do indivíduo, assimilação e prática linguística, bem como nas fases do seu desenvolvimento cognitivo e motor, nível de personalidade, grau de gravidade do distúrbio.

De acordo com Ramos e Moraes (2018) Considerando a vivência escolar, é importante que o professor esteja consciente de seu papel e que busque promover procedimentos e atividades que eliminem as barreiras, para assim ocorrer a aprendizagem de todos os alunos.

O estudo nacional de Tavares e Nogueira (2014) apresentou como objetivo essencial analisar como família e escola conseguem conceber uma parceria que seja capaz de beneficiar o aluno em seu processo de aprendizagem, e analisou, também, se ocorre inversão ou separação de funções educativas, propondo uma prática para que família e escola sejam parceiras nesse processo.[...] Enfatizam a importância das contribuições da família para a construção da aprendizagem, porém, as autoras também encontraram indicadores que demonstram que, tais conexões - frequentemente - não acontecem de maneira harmoniosa, e compreendem que e destacam que família e escola são dependentes uma da outra mutuamente no que se refere a obtenção de resultado no processo educativo de cada aluno.

Tavares e Nogueira (2014) concebem que as relações de parceria entre escola e família são fundamentadas na cooperação, em que família e escola se confirmem como parceiras, como agentes de uma mesma ação: a educação. Para as autoras, a conexão é visualizada nos dias atuais como um problema e vem sendo transformada, conforme o contexto social e de acordo com as mudanças experimentadas, tanto pelas famílias, quanto pelas escolas.

Galvão Filho, (2009) explicita que, se refletir a escola, hoje, demonstra indispensavelmente romper e ampliar os canais de comunicação e diálogo com as realidades sociais que a circundam, com o objetivo de modificar essa escola sistematicamente concentrada e adaptável às novas necessidades e oportunidades que estão sendo desenvolvidas nas relações do aprendiz com os conhecimentos e com os próprios processos de aprendizagem.

Desse modo, observamos não só a figura do educador como mediador do conhecimento, mas sim do conjunto de pessoas que compartilham responsabilidades e ações tendo como principal objetivo o desenvolvimento do aluno com TEA.

3.2 As práticas Pedagógicas e a ludicidade

As práticas pedagógicas são ações conscientes e participativas que visam a atender expectativas educacionais de uma determinada comunidade. Elas servem para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo.

Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade (Santos, 2008, p. 56).

O brincar tem um valor cognitivo, emocional e pedagógico na Educação Infantil, já foi comprovado a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O lúdico é uma ferramenta de auxílio nesse processo; seja na contação de história trabalhando o imaginário, seja nos materiais pedagógicos auxiliando o aprendizado, na motricidade no trato cognitivos e de coordenação motora, também memorização e raciocínio lógico. Conforme Rocha (2018), enfatiza que:

O lúdico no universo do autista nos espaços escolares demonstra uma compreensão de aluno como a criança autista, como sujeito de linguagem, como sujeito de direitos dentre os quais o direito de aprender e desenvolver plenamente, tendo uma escola como ambiente alfabetizador excepcional, onde desenvolvem as práticas educativas significativa, Nesse sentido, existem várias linguagens que fazem parte dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com autistas e devem ser acolhidos pela escola (Rocha, 2018, p.32).

E o lúdico é uma ferramenta de auxílio nesse processo, seja na contação de história, trabalhando o imaginário; seja nos materiais pedagógicos, na motricidade, no trato do cognitivo e coordenação motora e raciocínio lógico.

Os alunos com TEA encontram desafios significativos que os colocam em alto risco de não ter experiências essenciais nas atividades lúdicas, o que pode impactar o seu desenvolvimento para toda a vida, o bem-estar psicológico, o funcionamento social e a participação cultural.

Uma das características mais marcantes em crianças com TEA é a ausência de habilidades e competências para a interação social e a comunicação, a qual as mantém na solidão, e isoladas de seu ambiente social. O desenvolvimento destas habilidades é gradativo, e nele intervêm processos de aprendizagem e mecanismos diferentes, que a

criança vai utilizando para construir, a partir de sua experiência, uma progressiva compreensão e adaptação ao mundo que o rodeia e que é muito importante para sua futura socialização (Rodriguez, 2012).

Na maioria das crianças, inclusive com diferentes tipos de deficiência, o lúdico é um meio para adquirir distintas habilidades: sociais, comunicativas, motrizes, cognitivas. Assim mesmo, o lúdico oferece a possibilidade de assumir um papel ativo frente à realidade e à aprendizagem dentro e fora da escola. Jogar é um ato cultural, direto e plenamente vinculado ao desenvolvimento infantil. Um brinquedo adequado aproxima a criança de conhecimentos que de outra maneira talvez não fosse possível proporcionar-lhes. No caso da criança com TEA, porém, acontece algo diferente: não sabe jogar ou joga de maneira diferente (Rodriguez, 2012).

O lúdico supõe exploração, prazer, aprendizagem. As crianças autistas manipulam reiteradamente os objetos, não os explora, não os usa de acordo com seu objetivo; o que não se pode afirmar é se há ou não prazer nessas manipulações. Elas tendem a ter interesses diferenciados. Seu jogo, geralmente, é repetitivo e solitário. Podem usar os brinquedos de maneira própria do sujeito, alinhando os brinquedos, fazer girar as rodas dos carrinhos. Isto se deve, em muitas ocasiões, à restrições do lúdico imaginativo. Pode-se dizer que, para criança com TEA, na atividade lúdica, não há realmente um jogo; o que se observa é uma manipulação dos objetos ou de parte destes (Wolfberg, 2013).

A utilização do brincar como forma de interação social e aprendizagem da criança com autismo as atividades ligadas ao corpo podem produzir experiências agradáveis ou desagradáveis, conduzindo o sujeito a uma aventura conflitual constante com o meio, esses conflitos, muitas vezes, têm origem em distúrbios cognitivos, intelectuais e emocionais, para Gibello (1984), essa social pode ser facilmente associada ao autismo, o déficit de interação social, ausência de comunicação e imaginação, repúdio ao toque em vez do uso da imaginação e do jogo, representam o isolamento autístico.

Conforme Saldanha (2014), as pesquisas em relação à importância do brincar na Infância são várias, e as diferentes concepções sobre estas são muitas vezes confundidas tornando o brincar como uma atividade que se mantém espontânea, ou contraditoriamente, engessadas e que não recebe o seu devido valor nas disciplinas educativas.

Ellis (1996), destaca que a educação não pode curar um severo déficit, mas pode melhorar a capacidade da criança com transtorno autístico a enfrentar o mundo, já que, as dificuldades no ensino da criança autista estão no desafio de atrair e prender a sua atenção, nesse sentido os comportamentos da criança com autismo para brincar podem

ser ensinados utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras, já que ao brincar a criança experimenta diversas sensações, aprende regras e a apresentar uma conduta social aceitável, evitando isolar-se dos outros, nesse sentido Luckesi (2000), afirma que brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo.

O professor deve buscar estímulos e adequar atividades que possam inserir estas crianças ao grupo social incorporando a sua prática, jogos, cantigas de roda, e brincadeiras e que essas práticas não sejam utilizadas apenas como recursos pedagógicos, porque perdem o sentido da brincadeira e até mesmo a própria ludicidade, servindo somente para atingir resultados educacionais de ensino esperados.

Como alguns sujeitos com autismo apresentam resistência ao aprendizado, é indispensável criar meios para incentivar sua participação nas atividades. De acordo com Saldanha (2014):

Trabalhar pedagogicamente, com crianças autistas e jovens com autismo, é um permanente e um instável desafio. Permanente, porque as situações de aprendizagem requerem uma atenção ininterrupta; instável, porque a imprevisibilidade de cada momento seguinte é a grande única certeza. (Saldanha, 2014, P.15).

No que se refere ao desafio de trabalhar com sujeito com autismo, para não haver demasiadas surpresas em seu comportamento e as suas reações a novos estímulos, se faz necessário que em se tratando de atividades lúdicas, o educador antecipe o que vai acontecer na realização da atividade, seja por gesto, palavras ou demonstrando para criança como ela será desenvolvida.

Saldanha (2014) nos traz que através do caráter simbólico na atividade lúdica, a criança compensa-se de frustrações e insatisfações, fazendo representação do objeto ou de situações ausentes, a autora afirma que a criança com autismo possui dificuldade extrema em desenvolver o jogo simbólico de brincar de faz-de-conta, mas que esse não é um fato impossível de acontecer ensinando-as os jogos de faz de conta com técnicas de mudança de comportamento, na medida em que interage com os outros, permitindo assim que a criança entre no mundo de fantasia.

Enfim, as atividades lúdicas não devem ser forçadas devem acontecer e envolver a criança para que assim haja ludicidade. Tendo a ludicidade como parceira o professor provavelmente irá conseguir bastante êxito na interação social e na aprendizagem da criança com autismo.

3.3 A ludicidade e o aluno com TEA

A criança autista pode apresentar comprometimentos na área da imaginação, comunicação e interação social, dificultando sua relação com outras crianças, adultos e os objetos. Muitas destas crianças não conseguem desenvolver seu aprendizado como as outras crianças que não possuem o autismo, pelo fato da mesma se limitar a repetições que não tem fim, o que complica também seu contato com o mundo.

Nessa perspectiva, as crianças com autismo podem possuir uma falta de criatividade e espontaneidade nas práticas do dia a dia. Isso acontece pelo fato das mesmas geralmente se comportarem como se o outro não estivesse ao seu lado, por esse motivo não conseguem fazer amigos.

Tem-se levando em consideração a ludicidade, de forma histórica a sua evolução do brincar que tem sido eminente, mostrando-se, no contexto da cultura moderna, como uma relação com objetos infantis cada vez mais potencializa de forma adequada às realidades modernas. Atualmente, o brinquedo, tal como a ludicidade, atribui-se do ponto de vista cultural e social, um papel importante para absoluto crescimento e desenvolvimento do indivíduo (Cordas, 2008).

E para isso acontecer é necessário ser considerado os estímulos do ambiente, pois se houver uma desorganização, a brincadeira que poderia ser um mecanismo de favorecimento para o aprendizado pode se tornar algo incômodo e confuso. Além disso, existem outros fatores no momento de brincar que podem dificultar o desenvolvimento das crianças com Transtorno Invasivo de Desenvolvimento (Bagarollo, 2005, *Apud* Martins, 2009, p.43).

Conforme Dutra (2008), às intervenções pedagógicas, a literatura nacional mostra que devido às características peculiares, que variam de criança para criança, o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que confrontam os métodos tradicionais de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum.

A ludicidade então deve ser inicialmente oferecida através de uma estrutura que possibilite a criança autista ter experiência na brincadeira. Com o passar do tempo pode haver um progresso nas relações de causa e consequência resultantes do anseio de repetir os momentos que foram agradáveis e que não seriam realizados por iniciativa da própria criança.

[...] para que o relacionamento seja claro, é preciso, que tanto a causa quanto a consequência sejam muito claras, tanto para a criança quanto para o professor, para que ele possa discriminar gradativamente [...] os gostos da criança. Para isso, os estímulos oferecidos inicialmente devem ser estritamente os envolvidos no jogo ou atividade. (Brasil, 2003, p.16).

Os educadores têm o costume de não dar o valor devido para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança através da brincadeira, principalmente, com crianças que possuem deficiência. Isso acontece pelo fato das instituições acreditarem que o aluno deficiente, inclusive o autista, é incapaz e limitado em razão dos comprometimentos que ocorrem na área da abstração e simbolização. As brincadeiras, portanto, são estimuladas para essas crianças de forma restrita, servindo apenas para completar as diferenças existentes nas áreas percepto-motora e comportamental. Segundo Bagarollo (2005) *apud* Martins (2009) nos afirma:

[...] o ensinar a brincar não se coloca como proposta pedagógica, ficando no âmbito das possibilidades maturacionais. Essa atividade também ocupa um espaço insignificante, nas ações educativas, pois é colocada num lugar de espera, de algo que um dia, quando atingido o nível de maturação, poderá se desenvolver e, se isso não ocorrer, será por causa da deficiência em si. (Bagarollo, 2005 *Apud* Martins, 2009, p.43).

Diante disso, o professor deve dar mais atenção às crianças autistas no momento em que brincam, pois elas também são capazes de aprender e se desenvolver por meio da comunicação e interação que podem estabelecer aos poucos com outras crianças ou adultos. É importante se aproximar bem da criança com TEA e saber do que ela gosta, usar os interesses dela, que a princípio não faz sentido, mas entender que para ela é muito importante. Conforme Barbosa (2008):

Crianças com autismo têm pouca curiosidade social e, por isso, não aprendem a relatar os acontecimentos de forma espontânea. Quando os pais perguntam como foi o dia na escola, por exemplo, elas simplesmente não respondem ou dizem sempre a mesma coisa: "Ah, foi muito legal." Os pais não conseguem saber pelos filhos o que fizeram, comeram ou com quem brincaram. As crianças com funcionamento autístico, dificilmente, contam eventos passados, exatamente por isso, ensiná-las a narrar suas vivências é prioridade no tratamento, até para que possamos identificar situações constrangedoras e humilhantes no ambiente escolar, como o bullying (Barbosa, 2008).

As brincadeiras livres, favorecem o isolamento, pois não conseguem entender o seu sentido, prejudicando assim sua interação com o outro e o meio. Cabe, portanto, ao professor neste momento acompanhar a brincadeira livre da criança autista, mediando a interação com os outros participantes.

A influência recíproca que deve haver por parte das pessoas que convivem com autistas, em especial o professor, não pode então dificultar seu desenvolvimento. Ao perceberem que a criança apresenta impedimentos em se relacionar, essas pessoas têm por obrigação aproximá-los do convívio com outras crianças da sua faixa etária, nas situações do contexto escolar, e principalmente nas brincadeiras.

Nesse sentido, as brincadeiras de uma forma geral devem ser estruturadas e proporcionarem um momento agradável no qual todos sejam incluídos. Para estimular a interação da criança autista com os outros, neste caso podendo ser tanto outras crianças quanto o professor ou a família, pode-se utilizar as brincadeiras de roda que são muito significantes para que a mesma compreenda a importância do coletivo na construção da brincadeira. Para Bagarollo (2005) *apud* Martins, (2009):

[...] a brincadeira, além de possibilitar os ganhos de desenvolvimento que lhe são próprios (atuação no plano imaginativo, refinamento da significação), proporciona um rico espaço social de circulação de linguagem e de uso de instrumentos, sendo, assim, uma importante fonte para os processos de constituição dos sujeitos. (Bagarollo, 2005 *apud* Martins, 2009, p.44).

Quanto ao manipular objetos e brinquedos a criança autista manifesta comportamentos diferentes, mas não consegue usar a criatividade, explora-os através do olfato e paladar, levando desta forma cada objeto à boca.

Além disso, podem ficar por várias horas realizando um movimento, como por exemplo, montar um mesmo quebra-cabeça ou preferir objetos duros a macios como é escolhido de costume por outras crianças que não possuem autismo. Nesta perspectiva, cabe ao professor, família e pessoas que estejam envolvidas com crianças autistas, estimular sua criatividade.

Vale destacar que com o propósito de que cada metodologia possua resultados adequado se faz necessário que eles se adequem às necessidades de cada criança, da mesma forma que seu nível de desenvolvimento cognitivo, por conseguinte o TEA compreende pessoas com características e níveis de desenvolvimento diferente. Desta forma, não existe uma metodologia mais eficaz que a outra, o que existe é a metodologia que melhor que se adapta às características do aluno. (Guiterio, 2016, p.44).

A criatividade torna eficaz a imaginação humana, alterando então o método pelo qual as pessoas passam a lidar com as informações e seus processos. Portanto, é na brincadeira que a criança pode se expressar e interagir com o outro e os objetos, mesmo que sejam vistos de forma “bizarra” em crianças autistas (Kneller1978, p.19 *apud* Silva e Haetinger, 2007).

As experiências desse momento então refletem no seu desenvolvimento intelectual e social, facilitando assim sua aprendizagem. Diante desses estudos, pode-se notar que há um interesse maior em entender a relação da criança autista e a interação social estabelecida na ludicidade. Neste sentido, o presente estudo compreenderá na prática em uma sala de aula específica como essa relação está acontecendo.

3 METODOLOGIA

Este trabalho em seus aspectos metodológicos contempla as pesquisas qualitativa e a bibliográfica, as quais mostram como o desenvolvimento das crianças com TEA é aprimorado com a utilização de recursos didáticos e as respostas positivas destas com a utilização dos recursos lúdicos no seu processo de aprendizagem. Para Malheiros (2011, p.9) “O trabalho qualitativo exige métodos rigorosos; que sejam capazes de explicar que o investigador chegou o mais perto possível do fenômeno; portanto suas conclusões não se dão na base de suas crenças individuais”.

Segundo Gil (1991, p.44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado; constituída principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa realizada é de cunho bibliográfico, baseando-se nos estudos teóricos de autores que conhecem a fundo o tema; para a partir da leitura das obras; aprofundaremos o conhecimento e mergulharemos com segurança na escrita.

Para Cordeiro, Molina e Dias (2014, p.147), pesquisa bibliográfica é aquela em que “salienta quem são os principais autores, como realizou as leituras dos textos”, sendo esses livros, periódicos, sites da internet, artigos científicos, entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo sobre a importância da qualificação do pedagogo e a ludicidade como ferramenta pedagógica para o processo de aprendizagem do aluno com TEA. Deste modo, ao possuir clareza sobre a temática e os objetivos que eu gostaria de alcançar, iniciou-se formalmente o processo para o desenvolvimento da pesquisa.

Primeiramente, iniciei minha pesquisa sobre quais teóricos eu gostaria de citar. Através da análise foi possível reconhecer as características de indivíduo com TEA. No que diz respeito aos conhecimentos adquiridos para o trabalho com indivíduos portadores de TEA, digo que foi de grande valia. Ir em busca de materiais, teóricos, experiências, leis no Brasil que garantem os direitos de pessoas com TEA, acrescentaram-me conhecimentos neste campo.

Deste modo, consideramos que um dos principais obstáculos é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber alunos portadores de algum transtorno de aprendizagem. Sem ter acesso a uma formação adequada, os educadores enfrentam grandes dificuldades em acolher e orientar alunos com TEA, com isso, não estão totalmente preparados para trabalhar a inclusão nas suas diferentes áreas.

Podemos destacar que a inclusão de crianças com TEA em classes regulares não deve ser apenas uma aceitação de matrícula e sim que esse aluno seja verdadeiramente atendido na unidade de ensino. Faz-se necessário que as autoridades reconheçam como primeiro passo a prioridade da formação adequada e continuada para os professores, sem isso, nenhuma intervenção pedagógica se fará acessível, além de inclusiva e acolhedora, a escola precisa se constituir em espaço para produzir e socializar os conhecimentos para todos os alunos, sem distinção.

No entanto, não é isto que verificamos com relação aos estudantes com TEA. Aparenta, que a escola se satisfaz apenas em manter seus alunos no espaço educacional, mesmo que não participem das aulas, não realizem as tarefas, não aprendam e não consigam se desenvolver. Identifiquei que a ludicidade utilizada como ferramenta de aprendizado ainda desperta receio em algumas pessoas, mesmo obtendo excelentes resultados trabalhando desta forma. Notei que em diversas instituições ainda não é encontrado um psicopedagogo para realizar intervenções psicopedagógicas quando necessário.

A utilização de jogos e brincadeiras pelo educador concede aos alunos o aprimoramento de inúmeros conhecimentos de forma lúdica. No entanto, faz-se

necessário auxiliar o aluno, de uma forma delicada, para que brinque com variados tipos de brinquedos, para que a intervenção possa ser eficiente diante dificuldades que possam aparecer.

A partir da análise, é de fato notório que a atividade lúdica favorece uma construção e desenvolvimento das habilidades cognitivas e da personalidade. Através das brincadeiras, o aluno aprende a esperar sua vez, a seguir regras, eleva sua autoestima e independência. Ir em busca de materiais, teóricos, experiências, jogos e diversas ferramentas, acrescentaram-me conhecimentos neste campo.

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. No entanto, o que é visto nas escolas regulares é a oferta de vagas para inserir essas crianças, mas, não se promove modificações nas práticas pedagógicas. Portanto, não se faz inclusão.

Desde a Declaração da Salamanca (1994) já se destacava que a formação dos professores seria a mola mestra do processo inclusivo. Sem formação adequada, os professores não são capazes de trabalhar a inclusão nas suas diferentes áreas. Na nossa pesquisa, os próprios professores declaram seu despreparo em relação ao tema.

Devemos levar em consideração, ainda, observando a realidade sobre as condições em que se dá o processo ensino-aprendizagem dos alunos com TEA. Aspectos como o tamanho das turmas, a inexistência de materiais de apoio, a precariedade de metodologias, formação insuficiente dos profissionais, etc. Precisam ser enfrentados pelas políticas públicas.

Por outro lado, destacamos que, mesmo com toda precariedade evidenciada na prática, é possível verificar que a inclusão da criança com TEA promove alterações positivas no próprio sujeito e em outros a sua volta. Em alguns casos, pode-se destacar que o principal ganho foi o aprendizado de comportamentos de interação social de ambos os lados, seja dos próprios alunos com TEA, seja das outras crianças, revelando o prazer de brincar.

Diante dos dados obtidos, muitas intervenções precisam ser realizadas para que as crianças com TEA possam realmente interagir e desenvolver um aprendizado significativo, que desperte nela essa independência e um desenvolvimento tão almejado por seus pais. Este estudo é apenas o começo para muitos outros e que não é pretensão nossa esgotá-lo em poucas linhas. O tema, por si só, exige um olhar mais profundo a fim de buscar alternativas de solução. Existem muitas lacunas ainda a serem explorados com relação ao TEA, mas, maiores são as lacunas na formação dos educadores para atender a estes alunos, favorecendo o pleno desenvolvimento dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS -ABNT.**NBR6027**: informação documentação: sumário: apresentação, Rio de Janeiro: ABNT,2012.

_____. **NBR6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.

AUTISMO E REALIDADE. Blog **Autismo e Realidade**. VII Simpósio de Atualização em Transtorno do Espectro Autista. Kanner, c2021. Página Inicial. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/>. Acesso em: 12, dezembro, 2023.

APA - AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2002. APA - AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014. AUTISMO: causas, sintomas, diagnóstico, tratamento. [s.l./s.n.], 2023. 1 vídeo (3 minutos). Publicado pelo Canal USP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fokyS8KVC6c&t=2s>. Acesso em: 23, novembro. 2023.

BENTO, Flávio; NAKAMURA, Sueli Rosa. **O direito à educação da pessoa com transtorno do espectro do autismo [TEA]**. Disponível em < http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16936&revista_caderno=9 > Acesso em: 12, dezembro, 2023.

BARBOSA, S. L; BOTELHO, H. S.**Jogos e brincadeiras na educação infantil**.Centro Universitário de Lavras, Lavras, 2008.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.

BRASIL. Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. _____. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de novembro 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 12, dezembro 2023.

BARROS Ana Lúcia; SENRA Luciana Xavier; ZAUZA, Clara Miranda Ferraz. **O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista**. 2015. Disponível em: [http:// www. psicologia.pt/artigos/textos/A0896.pdf](http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0896.pdf). Acesso em: 23, novembro. 2023.

BLOG Autismo e Realidade: Blog Autismo e Realidade. *In*: FERNANDES, Dra Fátima Rodrigues. **Autismo e Realidade**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CORDAS, M. **Estratégia de Design de Produtos Lúdico/didáticos para crianças**. Estudo de um caso Imaginário. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Design, Materiais e Gestão do Produto, Universidade de Aveiro, 2008.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P.S. **Autismo: construções e desconstruções**. 3. Ed. Ver. São Paulo: Casa do Psicólogo. Coleção clínica psicanalítica, 2007. Revista de quem educa Nova escola - A inclusão que ensina. Disponível em: Acesso em: 10, outubro. 2023.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão – Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paideia (Ribeirão Preto) vol.17 no.36 Ribeirão Preto Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 16 de janeiro de 2024.

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12, dezembro 2023.

DUTRA, C. P. Colóquio. **Revista Inclusão**, v. 4, n. 1, p. 18-32, 2008.

FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**, n. 28, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese apresentada a Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso 16 de janeiro de 2024.

GUITERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências**. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://docplayer.com.br/19503261-Rachel-do-nascimento-guiterio-ludico-e-autismo-uma-combinacao-possivel-nas-aulas-de-ciencias.html>. Acesso em: 08 dez.2020.

MELLO, e outros. **Retratos do Autismo no Brasil**. Disponível em: <https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/RetratoDoAutismo-20131001.pdf>. Acesso em: 10, outubro. 2023.

MINHA VIDA. **Autismo: o que é, sintomas e tipos**. Disponível em: <https://www.minhavidacom.br/saude/temas/autismo>. Acesso em 12, dezembro 2023.

NAHUZ, Cecília dos Santos; FERREIRA, Luzimar Silva. **Manual para normalização de monografias**. São Paulo: CORSUP, 1989.

OPAS. Folha Informativa – **Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 10, outubro. 2023.

RAMOS, G. H. B.; MORAES, J. C. P. de. Inclusão: perspectiva dos professores nas aulas de educação física do ensino fundamental. **Trilhas Pedagógicas**, v. 8, n. 8, p. 53-65. 2018.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

RUSSO, Fabiele. **Graus de Autismo**. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/graus-de-autismo-importante-saber/>. Acesso em: 13, setembro. 2023.

SANTOS, A. M. T. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar**. 36 f. 2008. Monografia (Especialização em Distúrbios da Aprendizagem) –Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008.

SANCHES, Isabel Rodrigues; SIQUEIRA, Leni Porto Costa. Revista Comunicações: **A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo**, v.23, n.3, p.167-183, 2016. Disponível <https://www.revistacomunicacoes.com.br//> Acesso em:12, dezembro 2023.

SASSAKI, Romeu. K. **Inclusão: o paradigma do século. 2. Inclusão. Revista da Educação Especial**, p. 19-23, 2005. SILVA, Elida Cristina Santos da. A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SERRA, Dayse. **A inclusão de alunos com autismo na escola: Alfabetização**. SÃO PAULO, 2018. P.1. Disponível em: <https://www.PROPED.PRO.BR//>. Acesso em: 10/11/2023.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. Oliveira. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Formação@ Docente**, v. 5, n. 1, p. 43-57, 2012.