

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE CRIANÇA COM AUTISMO

PEDAGOGICAL MEDIATION AND PLAY ACTIVITIES FOR THE TEACHING OF CHILDREN WITH AUTISM

Maria Clara Mineiros Souza 1

Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes 2

Resumo: O artigo aborda a mediação pedagógica e as atividades lúdicas adotadas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de uma criança com autismo. A metodologia utilizada foi uma pesquisa exploratória na qual foram planejadas e realizadas atividades que trouxeram contribuições para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Conclui-se que a aquisição de conhecimentos específicos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) aliada a uma perspectiva lúdica da aprendizagem colaborou na construção de um planejamento adequado que favoreceu a efetivação das intervenções necessárias para a criança com autismo, a partir da organização de estratégias e da utilização de recursos pedagógicos que subsidiaram a promoção das potencialidades dessa criança.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas. Mediação Pedagógica. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract: The article addresses the pedagogical mediation and playful activities adopted to promote learning and development of a child with autism. The methodology used was exploratory research in which activities were planned and carried out that brought contributions to the learning and development of the child. It is concluded that the acquisition of specific knowledge about ASD combined with a playful perspective of learning collaborated in the construction of an adequate planning that favored the implementation of the necessary interventions for children with autism, based on the organization of strategies and the use of resources that supported the promotion of this child's potential.

Keywords: Playful Activities. Pedagogical Mediation. Autistic Spectrum Disorder.

1 Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4692182894379608>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7066-1320>. E-mail: mariamineiros@hotmail.com

2 Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8906309076680446>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5393-194X>. E-mail: thaisacfl@gmail.com

Introdução

Dentre as conquistas e avanços no âmbito do atendimento educacional às crianças brasileiras podemos destacar que o direito à educação passou a ser estabelecido nas leis e normativas que regem o tema, independentemente de quaisquer características específicas de aprendizagem e de desenvolvimento que essas crianças apresentem.

Nessa direção o movimento da inclusão escolar levou os educadores a busca de aprofundamento acerca de como as crianças com necessidades educacionais específicas aprendem e se desenvolvem, o que tem gerado um acúmulo teórico e metodológico produzido na área de educação, assim como em áreas afins, a exemplo da psicologia, que tem contribuído com a ampliação dos subsídios necessários a adoção e elaboração de estratégias pedagógicas que façam sentido e tenham significado para os estudantes.

O professor ocupa um lugar central na qualidade de mediador no processo de aprendizagem das crianças, ao criar um ambiente que possibilite a existência da empatia, de diversas formas de colaboração, de participação, de compreensão, de respeito pelo outro, oportunizando às crianças expressões em múltiplas linguagens e possibilidades de aquisição de conhecimentos. Portanto, é fundamental compreender as particularidades das crianças no convívio cotidiano escolar, a partir dos estudos efetuados nessa área que destaquem a importância das interações sociais, considerando a relevância da mediação dos professores.

A formação humana como parte intrínseca ao trabalho pedagógico conduz a escola a responsabilidade de oportunizar a criança o exercício das interações e da participação, na medida em que aprendem e desenvolvem suas potencialidades. De acordo com Vigotski (1988), o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais com o outro e com o meio, fazendo com que a aprendizagem e o desenvolvimento estejam interrelacionados.

Recorrer aos postulados de Vigotski sobre o desenvolvimento humano coaduna com a nossa perspectiva inclusiva, tendo em vista a análise de Sirgado (2000) sobre a inversão que Vigotski fez relativa à direção do vetor na relação indivíduo-sociedade, quando afirmou que ao invés de nos perguntarmos como a criança se comporta no meio social, devemos perguntar como o meio social age na criança para desenvolver nela as funções psicológicas superiores de origem e natureza sociais.

Em termos pedagógicos os professores não podem ser cúmplices da exclusão por dentro da escola, deixando as crianças com TEA isoladas, segregadas, devido a suposição de que não são capazes de aprender, pois sabemos que desde que lhes sejam ofertadas as condições adequadas, toda criança aprende, do seu jeito, no seu tempo e ritmo (ROSA, 2017).

Respeitar a criança com TEA como sujeito de direito e acreditar que a criança é capaz de aprender demanda do professor as seguintes indagações: O que estou fazendo para que o meu aluno aprenda? Estou fazendo o suficiente? Preciso mudar a metodologia que estou adotando? Como e quando insiro atividades lúdicas em meu planejamento? Preciso conhecer e criar recursos pedagógicos? A autoavaliação é necessária para a qualificação e aprimoramento do trabalho docente e precisa ter lugar nas ações pedagógicas realizadas pelos professores.

O exercício da docência requer do professor a consciência de que é necessário aperfeiçoamento permanente por meio de estudos, atualizações em relação a produção acadêmica na área de educação e de educação especial, além de dedicar-se à identificação de atividades que contemplem as necessidades educativas de todos os alunos.

Planejar práticas pedagógicas diversificadas, que atendam as peculiaridades de cada criança, deve fazer parte do compromisso do professor com a aprendizagem de seus alunos, sendo que após o planejamento e a realização das atividades é preciso que as ações desenvolvidas sejam avaliadas, para orientar eventuais mudanças de curso e ou continuidade em relação ao que vinha sendo proposto.

O respeito as particularidades, o diálogo e as trocas de experiências inclusivas motivam os professores a repensar, modificar ou abandonar práticas educativas excludentes e segregadoras que afastem as crianças da escola, uma vez que somos constantemente desafiados a defender a função social da escola como lugar de formação humana, exercício do pensamento crítico e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A escola está inserida em uma sociedade organizada sob a lógica do funcionamento do modo de produção capitalista que gera desigualdade e exclusão, entretanto, manifestam-se também as evidências de contradições e não somente de reprodução das relações sociais estabelecidas. Daí a importância de os professores conhecerem seus alunos, suas histórias de vida, o contexto social em que vivem e de escutarem seus alunos e suas famílias, visando compreender os condicionantes materiais e as relações sociais de cada um como parte da constituição humana.

Entendemos que a mediação do professor deve ser exitosa no sentido de contribuir com o aprendizado de todas as crianças e das crianças com TEA, o que nos motivou a realizar esta investigação. Tendo como referência a abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa exploratória durante seis meses, de março a setembro do ano de 2021, de segunda a sexta-feira, por uma hora e meia nos cinco dias da semana, em atendimentos domiciliares de acompanhamento escolar, com o objetivo de analisar práticas pedagógicas realizadas com uma criança que apresentava características específicas em seu desenvolvimento e que cursava o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola comum.

Lidar com a aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige que tenhamos cuidado e atenção para escapar das armadilhas que nos levam a tentar captar as suas subjetividades, comparando-as a crianças com desenvolvimento típico e assim focar-se a observação mais sobre seus limites do que sobre suas potencialidades.

Partindo dessa premissa, organizamos o artigo em três seções acrescidas de introdução e considerações finais. Na introdução elencamos a justificativa e uma breve exposição do trabalho e na segunda parte abordamos a historicidade do diagnóstico, os aspectos legais e os concernentes à inclusão escolar de crianças com TEA. Em seguida indicamos e analisamos as atividades lúdicas desenvolvidas visando a aprendizagem da criança e nas considerações finais retomamos as questões centrais abordadas na pesquisa, destacando os resultados que obtivemos ao realizar a investigação. Por fim, apresentamos as referências utilizadas.

Aspectos relativos ao conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA é uma alteração no neurodesenvolvimento que pode ser observada desde o nascimento da criança ou estar presente na infância antes dos 3 anos de idade, na proporção de 4:1 entre meninos e meninas (MERCADANTE; TAMANAHA, 2013), considerado um transtorno de etiologia multifatorial, em que vários aspectos configuram essa condição humana, de origem genética e ambiental.

A Saúde Pública no Brasil tem como referências principais dois sistemas de classificação diagnóstica, a Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde, designada pela sigla CID, publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, sendo que no ano de 2021 o DSM está em sua quinta edição, DSM-5 e a CID está em sua décima primeira edição, CID 11 (MAS, 2018).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2013), o autismo é conceituado como um espectro por se manifestar em diferentes níveis de intensidade, a depender do tipo de suporte que a criança precisa, sendo assim, cada criança com TEA desenvolve características peculiares que irão permear a maneira como se expressa, se comporta e se relaciona.

A etimologia da palavra autismo vem do grego *autos* que significa “si mesmo”, termo adotado na psiquiatria para denominar comportamentos humanos centralizados em si mesmo (ORRÚ, 2012). Em 1908 o psiquiatra suíço Eugen Bleuler utilizou o termo autismo para descrever comportamentos de pacientes esquizofrênicos de fuga da realidade e introspecção e, em 1943, o psiquiatra infantil austríaco Leo Kanner publicou um estudo no qual analisava onze crianças entre 2 e 11 anos que tinham características em comum por ele nomeadas de distúrbios autísticos do contato afetivo (LOWENTHAL; MERCADANTE, 2009).

Em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger publicou um estudo sobre crianças com comportamentos similares aos que Kanner havia mencionado, porém, diferiam na maior

capacidade de comunicação e na preservação da intelectualidade. Asperger denominou de “psicopatia autista” o transtorno marcado pelo isolamento social e características similares ao autismo, quadro posteriormente denominado como Síndrome de Asperger (LOWENTHAL; MERCADANTE, 2009.).

A hipótese de que o autismo era uma condição gerada por mães distantes e que as crianças teriam essas características devido a indiferença emocional das mães, denominadas de “mães geladeira” foi criada por Kanner, descrita e popularizada por Bruno Bettelheim, psicólogo austríaco, no final da década de 1940. Para o autor as crianças manifestavam esses comportamentos porque as mães não interagiam ou interagiam pouco com as crianças (LOWENTHAL; MERCADANTE, 2009).

Essa concepção foi questionada e refutada nos anos de 1960 quando foram ampliados os estudos e pesquisas sobre o autismo, a partir de evidências de que se tratava de um transtorno cerebral, fazendo Leo Kanner vir a público se retratar e mais tarde admitir que essa hipótese se mostrou infundada. Essa retratação dirigiu-se a comunidade científica e aos familiares das crianças autistas, sendo assim, Lima (2014) mencionou que:

Com essa mudança significativa em relação às suas posições dos anos 1940 e 1950, Kanner, a nosso ver, mostrava ter percebido a nova direção dos ventos das teorias e pesquisas sobre o autismo e contribuía para o declínio, na passagem dos anos 1960 para os 1970, das hipóteses psicodinâmicas a respeito do transtorno (LIMA, 2014, p.121)

No ano de 1952, a Associação Americana de Psiquiatria divulgou a primeira publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-1), no qual constava que os sintomas do autismo eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil (AUTISMO E REALIDADE, 2020).

Posteriormente, mais precisamente na década de 1970, o psiquiatra britânico Michael Rutter estabeleceu marcos de identificação do autismo, baseado em quatro critérios: atrasos e desvios sociais, problemas de comunicação, comportamentos incomuns e iniciados antes dos 30 meses de idade. Rutter deu continuidade as suas pesquisas, selecionando algumas crianças com características semelhantes quanto a compreensão da linguagem, comparando e distinguindo aquelas com quadro autista das que demonstravam um transtorno receptivo específico, o que foi nomeado de disfasia. O psiquiatra chegou à conclusão de que “o distúrbio da cognição subjacente ao quadro autista não seria o mesmo dos quadros de ‘disfasia’, sendo que, entre os autistas, era mais pertinente falar de desvio que de atraso no campo da linguagem” (LIMA, 2004, p.122).

A revista *Lancet* publicou em 1988 o artigo do autor *Andrew Wakefield*, no qual estava posta a ideia errônea de que algumas vacinas poderiam causar autismo. Essa pesquisa foi contestada por cientistas renomados, fazendo com que anos mais tarde o autor perdesse seu registro de médico e tivesse que fazer uma retratação à revista por falta de comprovação dos resultados (AUTISMO E REALIDADE, 2020).

Nas décadas seguintes as pesquisas sobre o tema foram expandidas e, em 1994, é lançada a quarta edição do DSM na qual a Síndrome de Asperger foi acrescentada, ampliando o campo do espectro do autismo, que passou a incluir casos mais leves e, em 2013, o DSM-5 englobou todas as características do autismo em um domínio: Transtorno do Espectro Autista, removendo a Síndrome de Asperger e o Distúrbio Pervasivo de Desenvolvimento Sem Outra Especificação (PROGENE, 2020).

O TEA está relacionado a um conjunto de características comuns que podem ocasionar comprometimentos em áreas como a comunicação e a interação social e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. As pesquisas têm apontado a prevalência de comorbidades ou outras condições associadas em crianças com TEA como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), problemas de sono ou gastrointestinais, hipotonia, epilepsia, entre outros (PROGENE, 2020).

O diagnóstico é essencialmente clínico, geralmente feito por neurologistas e psiquiatras, envolvendo equipes multiprofissionais que contam com psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, dentre outros. Algumas escalas de rastreamento de autismo são utilizadas também nesse processo de valiação como a *Childhood Autism Rating Scale* (Escala de Avaliação do Autismo na Infância) – CARS e a *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (Lista Modificada para Autismo em Crianças Pequenas) – M-CHAT.

De acordo com os dados do ano de 2020 do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, foi estimado que 1 em cada 54 pessoas foi diagnosticada TEA. Considerando o total da população brasileira, 213 milhões de habitantes e utilizando o mesmo cálculo de proporção do CDC/EUA teríamos em média 3,9 milhões de pessoas no espectro (SENADO, 2021).

É uma condição genética e ambiental que pode se manifestar universalmente, independentemente de classe social, porém as condições de acesso a equipes multiprofissionais para a realização de tratamentos, assim como o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, não são as mesmas para todos.

Nos resultados da pesquisa de Portolese et al (2017) sobre o mapeamento de instituições que atendem pessoas com TEA para a realização de tratamentos foi constatado que, das 650 instituições especializadas encontradas, a maior parte estava localizada nas regiões Sul e Sudeste do país, sendo que 431 estavam localizadas no Estado de São Paulo, 35 no Estado do Rio de Janeiro e 24 no Estado de Minas Gerais e, na região Sul, o Estado do Rio Grande do Sul contava com 39 instituições. Nas conclusões da pesquisa foram apontados o número insuficiente de instituições que realizam tratamento de pessoas com TEA e a distribuição irregular dessas instituições no Brasil.

Os dados coletados e analisados na referida pesquisa sobre o percentual de atendimento das 650 instituições contribuem para compreendermos como tem ocorrido a participação das esferas pública e privada na assistência as pessoas com TEA, 33,6% desses atendimentos aconteciam nas Associações de Pais Amigos dos Excepcionais (APAE), 30,9% nos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSI), 28,3% em Organizações Não Governamentais e 7% nas Associações dos Amigos dos Autistas (AMA). Destacamos a importância do crescimento do atendimento nos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSI) que compõem a rede de atenção à saúde mental pública e gratuita e a necessidade de expansão e distribuição mais igualitária desses centros no país.

Em síntese, essa breve revisão de literatura permitiu atestar: a) que o conceito de autismo e as formas de lidar com as pessoas com TEA vem se modificando com o tempo, b) como o transtorno se manifesta de forma clínica, c) a procura por parâmetros diagnósticos mais precisos e d) necessidade de ampliação do atendimento as pessoas com TEA para a realização de tratamentos no âmbito da saúde pública.

Percebemos que o autismo tem desencadeado estudos em diversas áreas do conhecimento, o que tem contribuído para a compreensão e atendimento às necessidades das crianças com TEA. Entendemos que esses saberes são importantes, mas não são suficientes para analisarmos as diversas formas de os sujeitos apreenderem o mundo objetivo. Cada criança é única e singular e terá experiências diferenciadas no momento histórico e na cultura em que estiver inserida, tendo a sociedade como um todo a tarefa de assumir a responsabilidade coletiva pela formação humana das novas gerações.

A criança com TEA no contexto escolar

As crianças com TEA tem os mesmos direitos assegurados a todas as crianças brasileiras previstos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que estabeleceu medidas concretas para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, a educação especial foi contemplada nos artigos n. 58, 59 e 60 do capítulo V, como uma modalidade

transversal à educação básica e ao ensino superior. Os educandos considerados público-alvo da referida modalidade são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e o atendimento escolar dessas crianças deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, sendo garantido o direito aos serviços de apoio especializado. Destaca-se que no DSM-IV o autismo estava inserido no conjunto dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) devido as características em comum com outros transtornos e que com a publicação do DSM-V os TGDs foram substituídos pela nomenclatura Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Como resultado do ativismo de familiares de autistas, a aprovação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, foi considerada um marco histórico e político na proteção e promoção dos direitos das pessoas com TEA, ao instituir os mesmos efeitos legais direcionados as pessoas com deficiência.

É de suma importância a existência de normativas que impulsionem a promoção de políticas públicas direcionadas para o apoio as pessoas com TEA, pois assim poderão ser oportunizados programas e projetos que viabilizem a garantia desses direitos. Nos termos dessa lei foram afirmados os direitos a serem assegurados pelo poder público e estão pressupostas a intersectorialidade das políticas e ações para o atendimento a essas pessoas.

Documento previsto constitucionalmente e de relevância indiscutível para a educação brasileira, o Plano Nacional de Educação vigente, Lei n. 13.005/2014, cuja função é orientar a política educacional do país durante uma década, trouxe aspectos concernentes a garantia do atendimento ao público-alvo da educação especial na educação básica que estão dispostos na Meta 4, conforme o seguinte:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, ANEXO: METAS E ESTRATÉGIAS).

Desse modo, percebemos que não cabe mais a discussão se essas crianças deveriam ou não estar na escola e se a escola está ou não preparada para recebê-las, assim como os profissionais que nela atuam, pois sob o prisma da efetividade dos direitos sociais, o direito à educação é um direito fundamental inalienável, que deve ser assegurado em termos de acesso, permanência e aprendizagem.

Crianças com TEA podem necessitar de um acompanhante terapêutico (AT) na escola para que possam fazer parte de forma mais inclusiva desse ambiente, o que está resguardado nas leis supracitadas e mais recentemente no Decreto n. 8.368/2014, em cuja redação consta que validada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado na escola (BRASIL, 2014).

Pesquisas como a de Bertazzo (2014) permitem que possamos compreender a complexidade das relações entre os profissionais da escola, os acompanhantes terapêuticos, os alunos e suas famílias, o que exige o compromisso coletivo dos sujeitos envolvidos com a participação da criança nas atividades escolares, no sentido de fomentar o desenvolvimento

das potencialidades de crianças com autismo.

No ambiente escolar devem ser promovidas situações desafiadoras que, por meio de interações e brincadeiras, favoreçam uma aprendizagem com sentido e significado. É fundamental que os professores promovam vivências e experiências diversificadas em múltiplas linguagens visando a aquisição dos conteúdos, sendo as intervenções pedagógicas adequadas essenciais para o prosseguimento do percurso escolar de crianças com TEA. Nas palavras de Pinho (2018):

A interação com o ambiente proporciona a reconstrução significativa da vivência, no campo simbólico, que só é possível se houver situações desafiadoras, que exijam que a estrutura neuropsicológica das crianças se ajuste a elas. A troca de conhecimentos, proporcionada pelo diálogo, a cooperação, a divisão de tarefas e o seguimento das regras de conduta, que podem ocorrer durante as atividades lúdicas, são de extrema relevância para o aprendizado das crianças com TEA (PINHO, 2018, p. 29).

O ensino das crianças com TEA evoca o planejamento de atividades a serem realizadas em um trabalho conjunto entre professores, coordenadores, gestores e outras pessoas envolvidas, bem como a efetivação de um diálogo mais próximo e mais frequente com a família e com os demais profissionais que estejam atendendo a criança, tendo em vista a importância do estabelecimento de vínculos afetivos com os sujeitos que estão nos espaços educativos.

Estreitar os laços com as crianças, acompanhar seus progressos, respeitar seus limites, escutá-las, saber o que pensam e sentem é tão importante quanto ensinar os conteúdos, considerando que a escola é também um lugar de formação humana. Como educadores que somos, cabe a nós despertar o interesse da criança pela escola e pelas atividades escolares, estimulando sua curiosidade, imaginação, criatividade e gosto pela aprendizagem e para auxiliar nesse propósito, a ludicidade pode ser um dos meios para impulsionarmos a criança a atingir o que Vigotski conceituou como zona de desenvolvimento proximal.

Mediação pedagógica e atividades lúdicas: contribuições para e aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança com TEA

Nesta seção foram abordadas as atividades lúdicas propostas e realizadas com a criança com autismo, sendo que as escolhas dessas práticas surgiram a partir da observação de suas características, da percepção de suas potencialidades, do seu jeito de ser e dos seus interesses. Seguimos na esteira do que Vigotski (1988) apontou sobre a análise da brincadeira e seu papel no desenvolvimento humano, considerando a relevância do conhecimento das inclinações e necessidades da criança, seus impulsos e motivos de sua atividade.

Partimos do que existe como experiência acumulada em nossa cultura para viabilizar os caminhos para que a criança aprendesse, portanto, o nosso intuito com essa sistematização, é de contribuir com a produção de conhecimento que aposta na relevância do papel da escola para todas as crianças, com ou sem um diagnóstico. Não temos qualquer intenção prescritiva, queremos pensar coletivamente sobre como podemos acolher a diversidade humana e suas manifestações.

A partir da realização de uma avaliação diagnóstica de aprendizagem sugerimos ações que impelisse as habilidades de consciência fonológica da criança por meio de atividades lúdicas que envolvessem jogos, brincadeiras, leituras de histórias infantis, musicalização, atividades sensoriais, dentre outras.

Diversos recursos pedagógicos foram utilizados nas mediações feitas pela professora com a criança, pois entendemos que quanto maior a diversidade dos recursos dispostos, mais chances de aprendizagem a criança teria, o que pudemos atestar durante os momentos de realização da pesquisa.

As atividades propostas a criança com TEA que acompanhamos consistiram em jogos de vocabulário, jogos de pareamento de cores, jogos de memória, jogos sensoriais táteis, jogos de expressão corporal, jogos de imitação e jogos digitais, conforme a compilação indicada no quadro a seguir, bem como atividades relacionadas as artes, a música e a leitura de histórias infantis.

Quadro 1. Jogos e brincadeiras desenvolvidas durante as intervenções pedagógicas

Nome dos Jogos	Tipos de Jogo	Desenvolvimento do jogo	Objetivos atingidos com a criança
Amarelinha das letras	Jogo de vocabulário	Consistiu em pular com o mesmo pé com que começou o jogo (não vale trocar de pé) nas letras e sílabas dispostas no chão, em formato de diagrama. A amarelinha contemplava todas as letras do alfabeto e quando a criança pulava na letra, falava a letra em voz alta.	Além da construção da base alfabética, o jogo possibilitou projetar e construir sequencias de movimentos, estimulando o equilíbrio, contribuindo com o desenvolvimento das noções de espaço, lateralidade, coordenação motora e a interação com o outro.
Boliche das sílabas	Jogo de vocabulário	Consistiu em um jogo com uma bola e pinos. Cada pino do boliche tinha uma sílaba diferente e à medida que criança derrubasse um pino, ela deveria pronunciar a sílaba e uma palavra com a sílaba correspondente aquele pino, até não sobrar mais nenhum pino a ser derrubado.	Possibilitou a criança construir uma base alfabética e que fosse estimulada em sua atenção, orientação corporal, noções de distância e velocidade.
Jogos de pareamento	Jogos de pareamento das cores	Consistiu em juntar em par, emparelhar, compatibilizar, comparar, combinar ou unir, com o objetivo de associar e reproduzir um padrão. A criança visualizava um modelo com figuras e objetos iguais ou não e o reproduzia.	Possibilitou desenvolver habilidades relacionadas a questões visuais, perceptivas e cognitivas por meio da atenção e concentração, além de proporcionar o desenvolvimento da coordenação motora fina, do raciocínio lógico, da habilidade de construir sequência, ampliando o seu vocabulário.
Cadê meu par?	Jogo da memória	A criança procurava o par para a primeira peça (cartão de sílabas) levantada e ao encontrar o par, pegava para si as duas peças e repetia a jogada até não mais completar um par.	O jogo colaborou com o desenvolvimento de capacidades como a autoconsciência e autoconfiança da criança, potencializando a concentração e a melhoria de sua atenção, por meio dos estímulos da memória visual, auxiliando nas dificuldades relacionadas à memória.

Caixa de Surpresas	Jogo sensorial tátil	Na caixa de surpresas havia materiais de diferentes texturas e formas, como: grãos, tecidos diferentes, massa de modelar e papéis, sempre utilizando um material por vez.	Proporcionou a criança a exploração de cores, formas e tamanhos, oportunizando a identificação de objetos de diferentes texturas, aprimorando suas percepções táteis.
Aplicativos utilizados: ABC autismo; Lele sílabas; Autispark.	Jogos digitais	Jogos de associação e pareamento em diferentes categorias (cores, letras, animais, figuras geométricas, alimentos)	Permitiu desenvolver capacidades como as de arrastar elementos, associar e parear em diferentes categorias. Contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da concentração e da coordenação visual e motora.
Que letra sou eu? (Alfabeto corporal)	Jogo de imitação	A criança montou o alfabeto utilizando o próprio corpo, de acordo com a letra solicitada.	O jogo possibilitou o desenvolvimento da motricidade da criança, do equilíbrio, da percepção do corpo e da noção de espaço.
Eu e o (nome da criança)	Jogo de expressão corporal	Consistiu em comandos e ações que visavam encorajar a criança a fazer movimentos simultâneos como: pular, agachar, rodopiar, entre outras ações, de acordo com o membro do corpo solicitado ou reconhecer as sensações e funções dos membros do seu corpo.	A atividade colaborou com o desenvolvimento dos movimentos e equilíbrio, possibilitando que fosse trabalhada também a atenção da criança, ainda que apresentasse dificuldades em identificar algumas partes de seu corpo como orelhas, dedos e partes das pernas.
Pescaria silábica	Jogo de vocabulário	Consistiu em pescar peixes nomeados com sílabas, para desenvolver progressivamente as habilidades manuais da criança, proporcionando a aquisição de maior controle e paciência ao pegar os peixes.	Na pescaria foram realizados exercícios de motricidade, valorizando a experiência com o toque e a repetição como maneira de garantir o aprendizado da criança.

Fonte: SOUZA (2021).

Em relação aos jogos apresentados destacamos a realização de atividades que envolveram jogos de pareamento, nos quais percebemos que a criança gostava de desenvolver esse tipo de atividade caracterizado pela junção e organização de objetos, a exemplo do modo como ela arrumava o seu estojo escolar, emparelhando seus materiais escolares, cada um em lugares específicos. A criança demonstrava interesse e facilidade em parear elementos idênticos, além de apresentar uma boa compreensão na prática de estabelecer associações.

Iniciamos com associações simples e depois fomos aumentando gradativamente a sua complexidade, por exemplo: figura/figura; número/quantidade; objeto concreto/figura; figura/palavra; cores/letras; formas/nomes; animais/letras, dentre outras possibilidades de associações, propondo desafios com comandos variados. Essas atividades colaboraram para exercitar na criança habilidades visuais, perceptivas e cognitivas que exigiam atenção e concentração e para o desenvolvimento de sua coordenação motora fina, raciocínio lógico,

habilidade de construir sequência, ampliando o seu vocabulário, além de gerar momentos de aprendizado prazerosos e significativos.

Desenvolvemos a atividade “Boliche das Sílabas” que, na ocasião, aconteceu de a criança se recusar a participar do jogo pedagógico utilizando as mãos, como era a proposta inicial, porém ela quis participar utilizando os pés, sendo que após alguns minutos a atividade foi desenvolvida de acordo com as regras estabelecidas no jogo. Durante a execução da atividade foi necessária uma ação reflexiva acerca do comportamento da criança, respeitando o seu tempo para voltar a desenvolver a atividade, fazendo com que ela entendesse o conceito e objetivo do jogo, o que contribuiu para potencializar suas habilidades de forma mais prazerosa e divertida. Destacando a importância da utilização dos jogos pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem, Alves et al (2017) apontou que:

Embora se saiba que o autismo se trata de um transtorno bastante amplo, possuindo vários níveis de classificação, quando se aplica técnicas de intervenção como, por exemplo, jogos didáticos, percebe-se progresso diário sendo alcançado, segundo relatos de pais, especialistas e pesquisadores, podendo perceber um crescimento cognitivo, social e emocional nas crianças, como possibilidades que são encontradas por meio dessas ferramentas (ALVES et al, 2017, p. 91).

Como a criança apresentava especificidades na comunicação foram necessárias atividades que auxiliassem nessa característica. Uma das atividades realizadas consistia em identificar os sons das letras e associar a palavras que iniciassem com a respectiva letra e, como a criança tinha muito interesse no mundo animal, bem como em seus habitats e modos de vida, priorizamos nessa atividade a alimentação dos filhotes de ursos, utilizando a associação dos nomes, sons e palavras.

Os jogos em ambiente digital foram incorporados como estratégias para ampliar a aprendizagem da criança, considerando que por influência do irmão maior, demonstrava muito interesse em jogos digitais. Com base nesse achado, instituímos o uso de aplicativos em seu processo de aprendizagem, promovendo a estimulação das capacidades de arrastar elementos, associar, parear, proporcionadas por esses jogos, que foram amplamente exploradas, na medida em que esses recursos possibilitaram novos aprendizados. Alguns dos aplicativos utilizados nas atividades realizadas eram voltados para o desenvolvimento de crianças com TEA, como o ABC autismo, Lele sílabas e o *Autispark*.

Concordamos com Neto (2015) quando afirmou que as convenções sociais estão presentes nos jogos e que em todo jogo estão contidas as relações sociais do tempo presente ou de um tempo passado em que houve a transmissão dessas relações entre gerações. Nas palavras do autor “O ato de jogar, o que se joga e como se joga, é reflexo do seu tempo, da sua época e, portanto, é uma conquista histórica transmitida para as crianças” (NETO, 2015, p. 101).

Como os jogos e brincadeiras tem natureza social e aprende-se a brincar e a jogar por inserção na cultura, os professores precisam proporcionar a todas as crianças, com desenvolvimento típico e atípico, diversas possibilidades de apropriação cultural. Nesse sentido, reconhecemos a relevância que os jogos pedagógicos alcançaram na aquisição de habilidades da criança, pois contribuíram de maneira lúdica com a sua aprendizagem e desenvolvimento, ensejando uma percepção mais ampliada de mundo, do outro e até de si mesmo. Por meio de jogos e brincadeiras proporcionamos às crianças oportunidades de interação, do uso da criatividade, do exercício da atenção e da concentração, da imaginação, do raciocínio lógico, do desenvolvimento motor, dentre outros.

A ampliação de repertório e de horizontes: a ludicidade, a música e as artes

Em variadas ocasiões a música fez parte da realização das atividades, como no jogo “Pescaria Silábica”, quando colocamos ao fundo o som de água corrente para melhor assimilação da vivência e na brincadeira “Eu e o (nome da criança)”, quando utilizamos uma melodia lenta para ambientar o desafio, considerando que ela costumava relatar incômodo com barulhos, ruídos e sons altos, o que tem sido descrito na literatura sobre o autismo como hipersensibilidade auditiva, ou seja, maior sensibilidade aos sons do que a média da população (TISMOO, 2021).

Durante os encontros semanais promovemos o contato com a música e com alguns instrumentos musicais e pudemos constatar o quanto a música teve um papel importante em sua formação cultural, tendo em vista que a musicalidade levou a criança a apreciar, imaginar e criar, produzindo sons por meio do toque nos instrumentos; acompanhando ou inventando movimentos, gestos e ritmo, quando solicitada; cantando e complementando partes das músicas, percebendo e discriminando os sons de fontes variadas para se expressar e interagir; brincando com a música, imitando, inventando e apresentando suas criações musicais; participando de brincadeiras cantadas nas quais tinha contato com instrumentos musicais como as baquetas, a flauta e o violão de brinquedo.

Entrelaçando a música ao seu desenvolvimento a criança vem se tornando mais atenta e tem ampliado as suas formas de interagir e de se comunicar. É fundamental ressaltar o valor das vivências musicais na educação, na medida em que o professor sustenta a intencionalidade da apropriação de conhecimentos na área musical, proporcionando experiências autênticas, artísticas e estéticas (MARTINEZ, PEDERIVA, 2012).

Incorporamos também atividades lúdicas artísticas e de percepção sensorial, que contribuíram para o desenvolvimento integral da criança. A pintura motivou intensamente a criança, permitindo experiências sensoriais com diferentes suportes, como papéis de variadas texturas, pincéis e água. As atividades de pintura impulsionaram o processo criativo da criança, pois com o tempo passou a ganhar a confiança de expressar seus pensamentos e sentimentos por meio daquela arte, que teve um papel significativo no seu desenvolvimento socioemocional. De acordo com Santos (2015):

A atividade de arte promove a interação social, a expressão e comunicação não verbal, o prazer na sensorialidade, entre outros aspectos. Mas, sobretudo, a arte promove a constituição da linguagem, a compreensão de como os sentidos são manifestos e veiculados por meio de imagens. Trata-se de uma atividade que pode ser significativa para alunos com TEA, porque promovem sua interação sensorial com materiais atrativos, de diferentes cores e texturas (SANTOS, 2015, p. 60).

Realizando o movimento de pinça com os dedos ao segurar o pincel, a criança realizava movimentos de coordenação motora fina e no decorrer das aulas passou a ter maior controle sobre esses movimentos. Ao constatar a satisfação da criança em participar de atividades que envolviam criações artísticas, propusemos a confecção de um brinquedo com o uso de materiais recicláveis, daí surgiu o foguete. A construção do brinquedo pela própria criança foi uma experiência enriquecedora por meio de uma atividade que envolveu planejamento e confecção de um objeto, reaproveitando materiais que seriam descartados.

A criança demonstrava interesse em tocar e sentir a textura dos objetos e brinquedos que estavam ao seu redor, apresentando uma necessidade de busca de estimulação tátil, o que nos levou a desenvolver com ela atividades sensoriais táteis. Nessas atividades pedagógicas, a criança necessitava de suporte constante para sua realização, incluindo o auxílio de recursos pedagógicos de material concreto, a exemplo de: caixa com areia colorida, recipiente com sal, massinha de modelar e bexiga sensorial (balão com água).

A estimulação sensorial realizada por meio do toque em texturas diferenciadas trouxe à criança sensações táteis, sendo que para Cardoso e Blanco (2019) a relevância da análise do processamento sensorial da criança com TEA é necessária para “a compreensão das reações frente aos estímulos e para a construção de estratégias sensoriais que podem efetivamente contribuir para o melhor planejamento pedagógico” (CARDOSO; BLANCO 2019, p.112).

Sabemos que crianças com TEA podem apresentar transtorno do processamento sensorial como condição neurofisiológica que pode ser tratada e que poderá ser beneficiada por um trabalho multidisciplinar, abrangendo também o acompanhamento pedagógico, portanto, propusemos atividades de estímulos sensoriais, desenvolvemos brincadeiras que envolviam esquema corporal ou a noção de corpo da criança, a partir de conhecimentos provindos da área da psicomotricidade.

Outros momentos de trocas de experiências e aprendizagens aconteceram quando optamos pela leitura de histórias infantis, principalmente a leitura de fábulas, devido ao interesse da criança pelos animais. A partir da leitura das fábulas a criança imaginava e inventava novos personagens e brincadeiras, reproduzindo suas histórias preferidas e criando histórias com outros roteiros baseados em histórias conhecidas.

Sempre que solicitada costumava dar um novo roteiro às histórias lidas, mesmo que demonstrasse algumas dificuldades na formulação das frases para as recriações das histórias, o que não representava um impedimento para a realização da atividade, pois conseguíamos dar um novo significado as histórias, respeitando as particularidades da criança. Observamos que os momentos de leitura oportunizavam a aprendizagem da criança, pois valorizava a sua autonomia intelectual e social, motivando e desafiando a criança em relação às habilidades de transformar e compreender o contexto em que ela vive, ampliando sua visão de mundo.

Considerações Finais

A criança com TEA apresentava especificidades na organização do processamento de informações provenientes de seu meio, portanto as interações sociais foram imprescindíveis para o desenvolvimento de suas potencialidades. Foi possível mediar sua aprendizagem promovendo situações desafiadoras, por meio de vivências lúdicas que viabilizaram a construção de conceitos.

Tivemos como foco a busca de atividades lúdicas que colaborassem com o aprendizado da criança considerando suas particularidades, visando ao atendimento de suas necessidades educacionais específicas relativas ao desenvolvimento da linguagem, da comunicação e dos comportamentos.

As atividades lúdicas realizadas contribuíram com a aprendizagem e o desenvolvimento dessa criança, pois constatamos que suas dificuldades não impediram a sua participação ativa. Essa constatação vem de encontro ao que Vigotski (1989) propôs em sua obra quando analisou a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência, a partir de uma visão dialética do real, em que estamos em permanente movimento e transformação, o que indica que assim como existem os limites existem também as possibilidades (COSTA, 2006).

Mesmo com características que correspondem ao TEA, cada criança é um ser singular, com sua história e modo de ser único, portanto, um ambiente educacional inclusivo de promoção de interações sociais favorece a aprendizagem, além de auxiliar no desenvolvimento da consciência da criança com TEA sobre si mesmo e sobre a importância das pessoas que estão ao seu redor.

A pesquisa compreendeu o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com base nas características específicas correspondentes ao TEA, no qual foram respeitadas as suas particularidades e priorizada a relevância do olhar atento e sensível da professora na elaboração do planejamento de suas ações com estratégias pedagógicas específicas.

As experiências vivenciadas no decorrer da realização das atividades evidenciaram o desenvolvimento gradual da criança, entendendo que a avaliação se dá de maneira processual, mediada por uma prática baseada nas necessidades de intervenções específicas com vistas a

promover o seu aprendizado.

Para a realização de adequações curriculares o professor mediador precisa ter conhecimentos específicos sobre o TEA e sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, para elaborar um planejamento que possa reunir alternativas favoráveis para indivíduos com autismo, além da organização e utilização de recursos pedagógicos para incentivar o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças.

Portanto, para a mediação da aprendizagem de crianças com TEA o professor deve reafirmar seu compromisso social, político e pedagógico de respeito à diversidade humana e de compreensão e respeito das diferenças, para que os processos de elaboração e realização de atividades lúdicas não se configurem como segregadores. Esse compromisso deve ser balizador das práticas desenvolvidas com os alunos para o alcance dos propósitos relativos à função social da escola.

Referências

ALVES, F. S. et al. TEAMAT: um jogo educacional no auxílio da aprendizagem de crianças com autismo baseado no método ABA. **Sistemas e Computação**, Salvador, vol. 7. 2017. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/rsc/article/view/4955/3180>>. Acesso em: 21 set. 2021.

AUTISMO E REALIDADE. **O Que é o Autismo? Marcos Históricos, c2020**. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/>>. Acesso em: 29 set. 2021.

BERTAZZO, J. B. **Acompanhamento Escolar e Transtornos do Espectro do Autismo**. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/804-0.pdf> Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Decreto 8.368, de 2 de dezembro de 2014. **Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Lei 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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

CARDOSO, N. R. BLANCO, M. B. Terapia de integração sensorial e o Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática de literatura. **Conhecimento Online**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/>

view/1547/2273>. Acesso em: 7 set. 2021.

COSTA, D. A. F. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial.** Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007>. Acesso em: 18 out. 2021.

LIMA, R. C. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Revista Dossiê Mental**, vol. 36. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348169211_A_construcao_historica_do_autismo_1943-1983_The_historical_construction_of_autism_1943-1983>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LOWENTHAL, R.; MERCADANTE, M. T. Histórias e Estórias. In: MERCADANTE, M. T.; ROSÁRIO, M. C. (Orgs.). **Autismo e Cérebro Social.** São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. **Concepções e implicações para o ensino da música na educação infantil.** Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/23514/13800>>. Acesso em: 12 out. 2021.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.

MERCADANTE, M. T.; TAMANAHA, A. C. **Transtornos Globais do Desenvolvimento.** In: MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M.; MELLO, C. B. Neuropsicologia do Desenvolvimento: transtornos do neurodesenvolvimento. Rio de Janeiro: Rúbio, 2013.

NETO, Hélio da Silva Messeder. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para Ludicidade e Experimentação no Ensino de Química:** além do espetáculo, além da aparência. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PINHO, M. C. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** uma intervenção no contexto escolar. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4379/1/Mariana%20Campos%20Pinho.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2021.

PORTOLESE, J.; BORDINI, D.; LOWENTHAL, R.; ZACHI, E. C., PAULA, C. S. **Mapeamento dos serviços que prestam atendimento a pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil.** Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v17n2/v17n2a08.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2021.

PROGRAMA GENOMA E NEURODESENVOLVIMENTO – **PROGENE**, c2020. Disponível em: <<https://progene.ib.usp.br/criterios-diagnosticos-do-transtorno-do-espectro-autista/>>. Acesso em: 15 set. 2021.

ROSA, K. N. S. **Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”:** lições históricas de Pereira, Séguin, Itard e Montessori. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

SANTOS, M. C. A. **Entre a vivência com educadores e a proposta com alunos com transtorno**

do espectro autista (TEA): estudo de atividades de arte com materiais para exploração sensorial. Campinas. 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/310473/1/Santos_MarceliCristinedoAmaral_M.pdf> Acesso em 5 set. 2021>. Acesso em 3 de out. 2021

SENADO NOTÍCIAS. **Senado Federal**, 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/18/dia-do-orgulho-autista-projetos-no-senado-buscam-inclusao>>. Acesso em: 3 de out. 2021.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *In: Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho/00. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 16 de set. 2021.

SOUZA, Maria Clara Mineiros. **Estratégias pedagógicas para o ensino de criança com autismo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís-MA, 2021.

TISMOO, 2021. **Alunos autistas contam em vídeo como é ouvir barulho na sala de aula**. Disponível em: <https://tismoo.us/destaques/alunos-autistas-contam-em-video-como-e-ouvir-barulho-na-sala-de-aula/#:~:text=Com%20hipersensibilidade%20auditiva%2C%20muitas%20pessoas,que%20a%20m%C3%A9dia%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 12 out. 21.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1988

Recebido em: 26 de novembro de 2021.

Aceito em: 18 de dezembro de 2021.