

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS

Giovana Ferreira da Silva¹

Raquel dos Santos Quadros²

RESUMO: O presente artigo analisa o papel das práticas pedagógicas para a promoção do desenvolvimento e a aprendizagem em sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que por sua vez, é definido pelo Manual de Diagnóstico Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM-V), como transtornos do neurodesenvolvimento, que apresenta déficits na comunicação social, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos. Acerca disso, o objetivo desta pesquisa é analisar os aspectos de inclusão dos alunos com TEA, focando nas práticas pedagógicas que são utilizadas para atender estes alunos com necessidades especiais nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. Para isso, levamos em consideração os aspectos da educação inclusiva, no qual a mesma defende que as pessoas que possuem deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, sejam inseridas no ensino regular da educação básica. Nesta perspectiva inclusiva, se leva em consideração as especificidades e dificuldades, e com isso, refletir sobre as práticas e recursos pedagógicos que podem ser trabalhados com os alunos. Alcançando uma educação inclusiva para todos, como está disposto na Constituição Federal de 1988. Como metodologia adotada utilizamos a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, que segundo Gil (2002), tem o foco nas pesquisas e produções científicas que estão disponibilizadas nas plataformas digitais, livros, etc. Como referencial teórico utilizamos a teoria histórico cultural de Vigotski (1991), pautado na perspectiva de que o indivíduo é um ser social e que as interações com o ambiente modifica o indivíduo, e neste mesmo movimento a sociedade também se modifica. Como resultados, apresentamos algumas práticas pedagógicas e métodos que influenciam na promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; TEA; inclusão.

AUTISM SPECTRUM DISORDER: POSSIBLE PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT: This article analyzes the role of pedagogical practices in promoting the development and learning of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). This is defined by the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) as a neurodevelopmental disorder that presents deficits in social communication, social interaction and restricted and repetitive patterns of behavior. With this in mind, the aim of this research is to analyze the aspects of inclusion of students with ASD, focusing on the pedagogical practices that are used to assist these students with special needs in the early years of basic education. To do this, we took into account the aspects of inclusive education,

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

² Docente do departamento de Teoria e Prática de Educação da Universidade Estadual de Maringá.

which advocates that people with disabilities and global development disorders be included in regular basic education. In this inclusive perspective, the specificities and difficulties are taken into account, and with this, reflect on the pedagogical practices and resources that can be worked with the students. Achieving inclusive education for all, as set out in the 1988 Federal Constitution. The methodology adopted was qualitative bibliographical research, which according to Gil (2002) focuses on scientific research and productions that are available on digital platforms, books, etc. As a theoretical reference, we used Vygotsky's (1991) cultural-historical theory, based on the perspective that the individual is a social being and that interactions with the environment modify the individual, and in this same movement, society is also modified. As a result, we present some pedagogical practices and methods that influence the promotion of learning and development of students with ASD.

Keywords: pedagogical practices; ASD; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Este texto aborda as discussões sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as práticas pedagógicas que possam ser realizadas em sala de aula. As análises serão delimitadas às práticas alinhadas à inclusão e que objetivem atender as necessidades e as especificidades de todos os alunos, com vistas ao seu desenvolvimento e a aprendizagem. No Brasil, o entendimento de inclusão está presente desde a Constituição Federal (1988), ao qual explicita em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos, incluindo as pessoas com transtornos e deficiências. E ainda declara em seu artigo 206 no inciso I, sobre “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, evidenciando que o ensino deve ser ministrado a todos e respeitando os princípios de igualdade (Brasil, 1988). Além, deste documento legal, temos também a Declaração de Salamanca (1994), que apresenta discussões que abarcam o conceito de educação inclusiva, pois define que uma escola inclusiva é pautada no seguinte princípio:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

A partir deste excerto retirado do documento Declaração de Salamanca (1994), compreendemos que uma escola com a perspectiva da educação inclusiva é

aquela que leva em consideração o atendimento excepcional de todas as crianças, independente das suas diferenças e dificuldades, promovendo a mesma qualidade de ensino a todos os alunos (UNESCO, 1994). O presente artigo, trata de um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, que tem por objetivo, analisar os aspectos de inclusão dos alunos com TEA, focando nas práticas pedagógicas que são utilizadas para atender estes alunos com necessidades especiais nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica.

Diante desses elementos, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, em que buscamos estudar as produções científicas acerca do tema em questão, ao qual estão dispostas em plataformas digitais, livros, artigos, dentre outros (Gil, 2002), como também nos apoiamos ao Manual Diagnóstico Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM-V), em que apresenta as definições relacionadas aos tipos de transtornos mentais, que impactam o desenvolvimento humano.

O tema desta pesquisa, é resultado de uma reflexão que ocorreu durante o curso de pedagogia e também nas atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (Núcleo 2: Gestão), ao qual tive a oportunidade de participar. Além das questões de reflexão sobre o assunto, é importante ressaltar que o tema abordado contribui para a área da educação, ao apresentar elementos sobre os recursos e práticas pedagógicas que são realizadas nas escolas nos anos iniciais do ensino fundamental, para atenderem as especificidades dos alunos com TEA. E, ao discutir a efetivação de tais práticas, pretendemos impulsionar práticas que possam contribuir para os debates sobre os aspectos que colaboram para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA.

E ainda, visa contribuir com a sociedade e o meio científico/acadêmico, ao buscar compreender quais ações os pedagogos, a escola e a família precisam realizar em busca de alcançar a efetivação da inclusão e a aprendizagem dos alunos com TEA. Além disso, a discussão é relevante em um contexto de aumento do número de diagnósticos de crianças com autismo. Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (Center for Disease Control and Prevention, 2023) dos Estados Unidos, em um relatório realizado no ano de 2020, constatou-se que 1 em cada 36 crianças são diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com prevalência maior em meninos que em meninas. De acordo com Steyer, Lamoglia e Bosa (2018) o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que implica em déficits na comunicação e na interação social,

como também em relação ao comportamento que se torna repetitivo e com limitações, sendo possível observar tais comportamentos desde a infância.

Acerca disso, destacamos a importância de diagnosticar o TEA precocemente, para que sejam realizados os devidos atendimentos especializados com essas crianças, com o objetivo de promover a sua aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Leite *et al.* (2024), a efetivação de um diagnóstico precoce e intervenções pedagógicas efetuadas com os alunos com TEA, podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do aluno em suas atividades da vida diária e também nas interações sociais. Para a realização do diagnóstico é preciso que a criança passe por observações de profissionais de diferentes áreas, ou seja, uma equipe multidisciplinar composta por professores, médicos, psicólogos, dentre outros que tem o papel fundamental na percepção do diagnóstico do aluno com TEA.

Após a identificação do transtorno, é importante que o professor desenvolva atividades e práticas pedagógicas que visem promover a sua aprendizagem, por isso a busca por conhecer mais sobre este assunto nos permite compreender e pensar em práticas que alcancem os alunos com TEA.

Posto isso, organizamos o presente artigo nas seguintes seções, a primeira seção está intitulada de “Um pouco de história: o Transtorno do Espectro Autista”, ao qual apresentaremos um pouco da história da descoberta do autismo, como também definições do transtorno e seus diagnósticos. A segunda seção é intitulada de “Descrição e análise dos recursos pedagógicos utilizados para intervenção no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com TEA”, nesta exploraremos acerca dos recursos que podem ser trabalhados com tais alunos e suas especificidades, de modo que as práticas e os recursos alcancem o objetivo de ensino e aprendizagem das crianças com TEA. E por último apresentaremos as considerações finais e reflexões que foram desenvolvidas no decorrer deste texto.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA: O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é um transtorno que foi descoberto na década de 1940, por dois psiquiatras Leo Kanner e Hans Asperger. O primeiro a adentrar nessa conclusão foi Kanner, que em um experimento analisou crianças que poderiam apresentar uma síndrome, e diagnosticou como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo.

Posteriormente, Asperger discorreu sobre crianças com dificuldades interacionais, que chamou de Psicopatia Autística (Nazari; Nazari; Gomes, 2019). Mas tal descoberta só foi inserida no Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM-IV) no ano de 1980, e tempos depois com o surgimento da 5ª edição deste manual, houve uma mudança na especificidade da nomenclatura que passou a ser conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

O TEA é definido e diagnosticado como um transtorno do neurodesenvolvimento e, para compreendermos melhor o que significa tal expressão, o Manual Diagnóstico Estatísticos de Transtornos Mentais (2014), determina que os transtornos do neurodesenvolvimento são:

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento [...] (American Psychiatric Association, 2014, p. 31).

A partir desta definição sobre o que são os transtornos do neurodesenvolvimento, entendemos que eles acontecem quando a criança apresenta um déficit em seu desenvolvimento, e que isso pode implicar em problemas nas diversas áreas do desenvolvimento humano, como por exemplo na área cognitiva, na comunicação, na interação social, dentre outras. Além da definição de transtornos, o DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), discorre também sobre as características e os significados de cada transtorno existente acerca disso, o TEA é definido, pelo referido manual, como um transtorno do neurodesenvolvimento e também apresenta a seguinte definição:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base

em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (American Psychiatric Association, 2014, p. 31-32).

A partir desta definição apresentada no manual de transtornos, o autista tem dificuldades de interação social levando em consideração os comportamentos não verbais, como por exemplo a expressão facial, a postura e o contato visual, e também os verbais, no qual pode ser relacionado ao atraso da linguagem ou ausência da linguagem. Além das questões da comunicação, o aluno com TEA têm dificuldade em estabelecer relações com o outro e, por isso, acaba se isolando e realizando atividades individualmente, não conseguindo demonstrar sentimentos e afetos com os outros.

No manual encontramos também os níveis do TEA, que variam de nível 1, nível 2 e nível 3 (exigindo muito apoio), em relação a isso, o DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), discorre que o nível 1, precisa de apoio, pois em relação à comunicação social, se manifestam em dificuldades nas interações com os outros e pouco interesse nas comunicações sociais. Em relação aos comportamentos restritos e repetitivos, a criança com TEA neste nível 1, apresenta dificuldades em trocar de atividades, comportamentos inflexíveis e dificuldades de se organizar e planejar. O nível 2 precisa de um apoio substancial, pelo fato de que, em relação à comunicação social, têm dificuldades graves na comunicação social verbal e não-verbal, limitações em iniciar diálogos e interações e respostas anormais às perguntas que recebem. Na questão sobre comportamentos restritos e repetitivos, o aluno tem dificuldades em lidar com mudanças, divergências em mudar de foco e ações, etc. E por último temos o nível 3, que exige um grande apoio substancial, neste nível se manifestam as dificuldades graves relacionadas à comunicação social verbal e não-verbal, mínimo interesse em iniciar interações sociais. Em relação ao comportamento restrito e repetitivo, apresenta uma enorme dificuldade em mudar de foco ou atenção, uma excessiva complexidade em enfrentar mudanças, etc.

Na questão dos comportamentos, o autista apresenta comportamentos mais agitados e diferenciados, pois segundo Khoury *et al.* (2014, p. 9), os “Comportamentos estereotipados são observados (como bater palmas ou *flapping* – movimentar os braços como que batendo asas), os interesses são limitados, e há dificuldade em mudar rotinas, dentre outras alterações”. Ou seja, em relação aos comportamentos, percebemos que eles são diferenciados e repetitivos.

Acerca desses pontos mencionados em relação ao comportamento do aluno com TEA, destacamos a importância de conhecer quais são os outros sintomas que a pessoa com TEA apresenta, para que se torne efetiva sua identificação. Dentre alguns sintomas já mencionados, ao qual estão relacionados a comunicação e a interação social, listamos ainda, outras ações da pessoa que possui o Transtorno do Espectro Autista. Gaiato (2018), destaca ser relevante para o conhecimento de todos que estão em torno da criança, tanto os pais como também os profissionais da educação, que tem o papel fundamental de intervir na aprendizagem destes alunos, a partir do momento que é identificado tal situação. Na comunicação social Gaiato (2018, p. 14) apresenta alguns sintomas sendo estes,

1. Não se interessam por coisas que as outras crianças propõem (brinquedos ou brincadeiras que não sejam do seu interesse) [...];
2. Apresentam dificuldade em se relacionar socialmente de forma adequada [...];
3. Aproximação de uma maneira não natural, robotizada, “aprendida”, e fracassa nas conversas interpessoais [...];
4. Demonstrações de pouco interesse no que a pessoa está dizendo ou sentindo. [...];
5. Integração pobre entre a comunicação verbal e não verbal [...];
6. Dificuldade de entender a linguagem não verbal das outras pessoas, tais como as expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos;
7. Dificuldade em se adaptar em diferentes situações sociais, tais como dificuldade em dividir brinquedos, mudanças de brincadeiras [...].

A partir destas ponderações, salientamos que tais sintomas estão relacionados à interação e comunicação com o outro, ou seja, percebemos as dificuldades enfrentadas pelos autistas no trato social. Desta forma, entendemos ser de fundamental importância um olhar atencioso em relação aos comportamentos da criança com TEA desde bem pequenas. Outros pontos relevantes em relação aos alunos com TEA destacamos ainda os interesses restritos e aos padrões de comportamentos e gestos repetitivos da criança autista, que segundo Gaiato (2018, p. 15), são:

1. Movimentos repetitivos ou estereotipados com objetos e /ou fala [...];
2. Na fala, repetições de narração de filmes ou desenhos, falando sozinho em uma linguagem “própria”, sem função de interação social;
3. Insistências em rotinas, rituais de comportamentos padronizados, fixação em temas e interesses restritos [...];
4. Hiper ou hipo reação a estímulos do ambiente, como sons ou texturas;
5. Estereotípias motoras, movimentos repetitivos com o corpo ou com as mãos [...];

6. Extrema angústia com pequenas mudanças na rotina, como mudar o caminho de casa [...];
7. Forte apego a objetos [...].

Além dos comportamentos mencionados, destacamos que o autista tem dificuldade nas brincadeiras de faz de conta e possui ausência de criatividade e fantasia, que estão diretamente voltados ao desenvolvimento do pensamento, ou seja, são ações limitadas de seu pensamento (Girianelli *et al.*, 2023). Contudo, o envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas e nas interações uns com os outros, pode proporcionar algo positivo para a criança com TEA, pois de acordo com Silva *et al.* (2019, p. 12) é “ [...] através da ludicidade, sejam elas músicas, danças, jogos e brincadeiras, para a criança com autismo, o ambiente, e o contato com outras crianças são importantes para que a interação venha acontecer”.

Com isso destacamos que as práticas pedagógicas podem impulsionar na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA, permitindo um amplo caminho de possibilidades para as suas próprias realizações, e que tal possibilidade é permitido a partir da garantia da inclusão, sendo este um considerável fator para que os alunos com TEA estejam inseridos no meio social, pois como afirma Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013, p. 110) “[...] as crianças autistas, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, no entanto isto ocorre na dependência de imersão desta no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, brinquedos e brincadeiras”.

A partir do trecho citado, destacamos que temos uma grande carga positiva nas interações com os alunos autistas e ainda a ludicidade nas práticas pedagógicas, pois isso acarreta um grande desenvolvimento dos alunos. Outro ponto que ressaltamos é em relação a rotina dos alunos autistas, pois é preciso seguir seus hábitos e levar em consideração tudo o que a criança realiza no dia, em virtude de que, quando algo foge da rotina que o aluno já está acostumado, ele acaba se agitando e ficando frustrado, pela razão de apresentar uma grande dificuldade em mudar a rotina que realiza frequentemente. O aluno com TEA têm dificuldade também em perceber as expressões faciais, emocionais e os gestos que lhes são apresentados, e por isso é preciso realizar um bom trabalho pedagógico que possa alcançar de forma positiva esses alunos, visto que precisamos levar em consideração os aspectos de integração e inclusão dos educandos.

Ao pensarmos em inclusão, não podemos nos limitar em questões de apenas inserir o aluno com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ambiente da educação regular de ensino. Mas, é preciso oferecer condições que vão desde a estrutura física até as adequações no currículo para que atendam as necessidades e o direito à aprendizagem de cada um em sua individualidade e totalidade. Neste ponto, a educação inclusiva é uma questão descrita e apresentada em vários âmbitos legais como por exemplo em legislações como a Constituição Federal (1988), até a políticas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) (Brasil, 1988, 2008). Nestes espaços legais de discussão, são apresentadas a importância da inclusão e a garantia de direito de todos a ter acesso à educação. Ainda sobre a grande relevância da inclusão, Freire (2008, p. 5) ressalta que:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

A partir das ideias apresentadas pela autora, o envolvimento da inclusão não é apenas em contexto da educação, mas também algo político e social, ao qual vem defender a participação de todos os indivíduos na sociedade, respeitando as suas dificuldades e diferenças. Com isso, ainda na perspectiva da autora, Freire (2008, p. 9) aponta que, “A inclusão visa, pois, garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acessem a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas”, ou seja, com a perspectiva da educação inclusiva, temos a ideia de proporcionar para todos a oportunidade de acesso à educação de qualidade com vistas a alcançar as necessidades e diferenças.

Em concordância a isso, uma escola para se tornar um ambiente inclusivo precisa ir além da mera inserção do aluno, mas também como discorre Bettio e Giacomazzo (2020, p. 226):

Ademais, uma escola torna-se inclusiva quando passa a aceitar o aluno com deficiência e a interagir com ele de modo que esse se sinta reconhecido dentro da instituição. Esse processo ocorre no momento em que a escola adota novas práticas pedagógicas para trabalhar com os alunos, ou seja, realizar atividades adaptadas com os alunos que necessitam. Um momento mais lúdico que se torne prazeroso no aprender. Assim, o aluno se sentirá reconhecido dentro da escola e se sentirá disposto a estar inserido nas atividades escolares.

Ou seja, além de integrar é preciso a promoção de métodos e formas que alcancem a perspectiva inclusiva. Além dos aspectos da inclusão, serem fundamentais para a garantia do acesso ao ensino regular, que atendam as especificidades dos alunos, é necessário também o envolvimento de todos os indivíduos que estão presentes em volta dos alunos com TEA, para que haja uma colaboração conjunta no esforço de alcançar as necessidades dos alunos. Além dos professores e outros profissionais que vão atender esses alunos, a família é um ambiente social muito importante, pelo fato de contribuir com os processos educativos e de acolhimento das crianças com TEA.

Além da importância da escola, na percepção de um diagnóstico preciso do TEA, as ações da família também são necessárias, principalmente na aceitação e compreensão das dificuldades dos filhos. Não raro, ao tomar ciência do possível diagnóstico do aluno, a família passa por alguns desafios, mediante sua rotina e organização familiar. Em pesquisa com familiares de crianças autista, as autoras Batista, Silva e Oliveira (2020, p. 7) ressaltam que “Diante do início da apresentação dos sintomas de Autismo, o contexto familiar sofre rupturas imediatas na medida em que há interrupção de suas atividades rotineiras e transformação do clima emocional no qual se vive”. Ou seja, além de abalar a rotina da família, a descoberta também influencia nas questões emocionais.

Contudo, o apoio da escola para a família é fundamental nesse processo, auxiliando os pais na procura de profissionais que vão pesquisar e chegar a um diagnóstico mais concreto do transtorno. E também a ajuda na procura dos direitos dos alunos que estão amparados e dispostos na legislação.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS PARA INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA

Para um bom desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, é importante levar em consideração que sua forma de aprender é diferenciada em relação aos alunos que não tem TEA, ou seja, é de fundamental importância que sejam realizados trabalhos pedagógicos que complementam as atividades, para que dessa forma venham atender os alunos com suas especificidades de aprendizagem. Ou seja, é preciso levar em consideração o uso de vários métodos, pois não se tem um método específico para trabalhar com o conjunto de alunos com TEA, ou seja, é sempre importante lembrar que cada indivíduo é único, e conseqüentemente suas formas de aprender também se diferenciam (Lima *et al.*, 2021).

Um ponto relevante é o fato de que, uma grande parte dos alunos com TEA apresentam dificuldades na fala e na interação social, criando obstáculos para a aprendizagem, pois muitas vezes o ensino acontece por meio das interações e atividades lúdicas. De acordo com Lima *et al.* (2021, p. 2) “[...] as crianças em suas fases de desenvolvimento, se comunicam de forma lúdica através de brincadeiras, quando não tem esta comunicação a prática se torna desafiadora, pois dificilmente haverá apropriação do conhecimento”.

A partir desta afirmativa, compreendemos que os conhecimentos que serão ensinados para os alunos com TEA, precisam ser diferenciados e adaptados. Além disso, a aquisição da linguagem e da fala são importantes elementos que contribuem para a aprendizagem, pois segundo Vygotski (1991, p. 21) “A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa [...]”.

Diante disso, podemos afirmar que no caso dos alunos que possuem o TEA e conseqüentemente a dificuldade na fala, o processo de desenvolvimento e aprendizagem torna-se um desafio mais complexo. E com isso, ressaltamos que as práticas pedagógicas serão uma ferramenta importante para trabalhar com esses alunos que possuem uma necessidade especial de aprendizagem. No desenvolvimento das atividades propostas, é necessário que o professor conheça os interesses do aluno com TEA, e se utilize de recursos diferenciados no desenvolvimento de atividades, acerca disso Barberini (2016, p. 47-48), afirma que:

Para um trabalho adequado, o professor precisa sempre buscar e manter contato visual com o aluno com autismo, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os alunos, utilizando uma linguagem simples e

clara, bem como usufruindo de recursos como computadores, músicas e livros, observando o interesse da criança. Esses recursos facilitam a aprendizagem.

A partir do exposto, ressaltamos que propor recursos diferenciados para os alunos estimula ainda mais a sua aprendizagem de desenvolvimento. E além das intervenções serem diferenciadas, é importante que as intervenções sejam precoces, com abordagem desenvolvimentista, pois de acordo com Correia (2005, p. 17), “[...] as intervenções precoces que utilizam a abordagem desenvolvimentista tentam retomar o processo de desenvolvimento típico que a criança autista não pôde percorrer devido às suas dificuldades iniciais na interação e comunicação inicial”. A partir desta perspectiva, compreendemos que quanto mais rápido ser feito o diagnóstico, melhor será o desenvolvimento do aluno com TEA.

Neste sentido, destaca-se como possibilidade de intervenção pedagógica o Modelo de intervenção comunicação-social, regulação emocional, apoio transacional (SCERTS). Trata-se de um método voltado para as dificuldades na comunicação, interação social, dentre outros aspectos que envolvem as interações com o outro. Neste método é levado em consideração, as avaliações clínicas entre a escola e a família, como também, o entendimento de focar no individualismo no aluno com TEA (Lima *et al.*, 2021).

Para trabalhar com os alunos que possuem TEA, é importante levar em consideração outras formas de abordagem de práticas, para que desse modo seja possível, trabalhar com a especificidade de cada aluno, e para isso existem alguns modelos de métodos pedagógicos. Dentre eles temos a Análise Aplicada do Comportamento (ABA), é um modelo científico que é pautado na investigação e na averiguação dos comportamentos e habilidades que precisam ser melhoradas no aluno, ou seja, na intervenção é compreendido e analisados quais são as dificuldades dos alunos, para que dessa forma seja possível pensar em um plano de ação para melhorar as suas habilidades e extinguir os comportamentos negativos (Araújo, 2021).

Outro modelo trabalhado é o Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras (PECS), é um modelo que tem o objetivo de desenvolver a comunicação, por meio de trocas de figuras. Para trabalhar com esse método, não são necessários materiais muito complexos, mas sim, algo simples que permita com que o aluno com TEA trabalhe a comunicação (Nazari; Nazari; Gomes, 2019).

Para a realização da comunicação por trocas de figuras é preciso seguir algumas etapas, como apresentam os autores Nazari, Nazari e Gomes (2019, p. 9):

- Fase I - Ensina os alunos a iniciarem a comunicação desde o início por meio da troca de uma figura por um item muito desejado;
- Fase II - Ensina os alunos a serem comunicadores persistentes - ativamente irem à busca de suas figuras e irem até alguém e fazerem uma solicitação;
- Fase III - Ensina os alunos a discriminar figuras e selecionar uma figura que represente um objeto que eles querem;
- Fase IV - Ensina os alunos a usarem uma estrutura na frase para fazer uma solicitação na forma de “Eu quero”;
- Fase V - Ensina os alunos a responderem a pergunta “O que você quer?”;
- Fase VI - Ensina os alunos a comentarem sobre coisas no ambiente deles, tanto espontaneamente como em resposta a uma pergunta.

Nestas fases, como destacado no trecho anterior, os autores evidenciam que para uma boa efetivação desse método é necessário seguir cada passo, para que dessa forma, os alunos possam desenvolver a sua comunicação por meio da troca de figuras e estimular as suas habilidades. Além deste método, temos também o método, Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências relacionadas a Comunicação (TEACCH), que de acordo com Araújo (2016, p. 8), afirma que é uma forma de trabalho que é “[...] baseado na determinação de objetivos bem definidos e direcionados aos comportamentos que se pretender mudar, com o propósito de extinguir ou amenizar comportamentos indesejáveis, reforçando positivamente [...]”. Este modelo é focado em uma organização e sistematização das atividades que precisam ser realizadas, ou seja, promovendo uma facilidade na realização, e ainda “ajudando a criança modificar seus comportamentos de distração, resistência a mudança e na falta de motivação” (Araújo, 2016, p. 8).

Nestes métodos apresentados, destacamos que ao trabalharmos com alunos que possuem o TEA, podemos se utilizar de variadas estratégias diferentes que visam garantir o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, levando em consideração as suas especificidades de aprendizagem. Outra forma de proporcionar o envolvimento dos alunos com TEA nas atividades é propor algo que leve em consideração a abordagem sensorial, de modo que impulse a sua participação na execução das atividades com o apoio de materiais concretos, ao qual estão voltados para as percepções sensoriais dos alunos (Nascimento; Viana; Miranda, 2023).

Além destes métodos, temos também o uso da tecnologia, que neste cenário cumpre com ações positivas que vão servir como apoio para aprendizagem dos alunos com TEA (Magalhães *et al.*, 2017). Uma das tecnologias que auxiliam também no aprendizado dos alunos é a Tecnologia Assistiva (TA), pois segundo Bettio e Giacomazzo (2020), tais tecnologias, possibilitam o desenvolvimento e o trabalho da comunicação, escrita, ortográfica, dentre outros aspectos. Mediante a estes pontos positivos a Tecnologia Assistiva (TA), é definida por Bettio e Giacomazzo (2020, p. 267-268), como:

Tecnologia Assistiva é a tradução do termo inglês Assistive Technology e leva esse nome com o intuito de ajudar pessoas com deficiência a realizarem atividades por meio da tecnologia, podendo assessorar seu desenvolvimento e proporcionar melhora na qualidade de vida por meio de uma promoção na inclusão em meios sociais.

A TA, é uma ferramenta que pode auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento dos conteúdos, no entanto, ressaltamos que a mediação do professor em todos os processos é fundamental. A partir das práticas pedagógicas apresentadas, podemos destacar que é importante que o professor ao trabalhar com os alunos com TEA em sala de aula, leve em consideração as suas especificidades de aprendizagem, como também que o professor possa conhecer o seu aluno, compreender os seus limites e, principalmente, os seus interesses, pois uma forma de desenvolver a aprendizagem do aluno com TEA, é focar em suas áreas de interesses, seja por um objeto ou personagem, deste modo o professor poderá usar tal informação ao seu favor, e elaborar atividades e os recursos pedagógicos que, sejam pautados nos interesses do aluno, e assim proporcionando oportunidades de ensino e aprendizagem. No entanto não temos uma receita a seguir para cada aluno com autismo, levando em consideração os seus desafios de ensino, mas é preciso lembrar que existem possibilidades para atender este aluno, e que tais formas se concretizam no dia a dia, ou seja, a cada dia se têm um novo desafio para ser alcançado mediante as dificuldades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar os aspectos de inclusão dos alunos com TEA, focando nas práticas pedagógicas que são utilizadas para atender estes

alunos com necessidades especiais nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. Focando em sua aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, destacamos a importância que o olhar atencioso do professor para uma efetivação de diagnóstico e para uma reflexão acerca das práticas pedagógicas diferenciadas que são necessárias ao se trabalhar com os alunos que possuem o TEA, visto que sua forma de aprendizagem não é a mesma de outro aluno que não possui o transtorno. No entanto, é preciso entender que cada indivíduo tem sua respectiva especificidade de aprender, logo as abstrações do conhecimento vão consequentemente se diferenciar entre os indivíduos.

Outro ponto que consideramos importante no decorrer da pesquisa, é a relevância da educação inclusiva, pois é uma forma de proporcionar para todos uma educação que venha a ser igualitária e acessível. Ou seja, com possibilidades de incluir alunos com deficiências e transtornos na rede de ensino regular. Ou seja, não apenas inserí-lo, mas também efetivar meios para que esse aluno de fato se sinta incluído e pertencente ao ambiente, durante o processo de aprendizagem. No entanto, para que de fato se efetive a oportunidade de desenvolvimento dos alunos com TEA, é preciso levar em consideração a relevância que o diagnóstico precoce proporciona para o aluno com TEA, pois quanto mais cedo for o diagnóstico, mais rápido será possível trabalhar com essas crianças os aspectos do seu desenvolvimento que são afetados pelo transtorno. Ou seja, além do trabalho do professor, a criança com TEA, passa por um acompanhamento de uma equipe multidisciplinar que vai, proporcionar um diagnóstico preciso e correto, e a partir disso realizar os encaminhamentos por meio das atividades pedagógicas.

Refletir sobre os recursos pedagógicos não é uma tarefa simples para os profissionais da educação, pois isso torna-se algo desafiador, pelo fato de não haver uma preparação desses professores, para que eles possam refletir sobre as especificidades dos alunos, e assim, elaborar atividades que focam em promover para o aluno o seu desenvolvimento integral. No entanto torna-se primordial o papel do professor frente aos recursos e práticas pedagógicas para trabalhar com as crianças com TEA e efetivar a sua plena educação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DMS-5**. Tradução de Maria Inês Côrrea Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Cildene Pereira França. **A mediação pedagógica para a inclusão de alunos com autismo através do modelo ABA**: um estudo nos anos do ensino fundamental numa escola de rede privada de São Luís-MA. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, São Luís, 2021. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39588/1/CILDENE_ARA_UJO.pdf. Acesso em: 29 dez. 2024.

ARAÚJO, Elisângela do Nascimento de. **A contribuição do método TEACCH para o atendimento psicopedagógico**. 2016. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1303/1/EN_A27092016. Acesso em: 29 dez. 2024.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, p. 107-120, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2024.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11291/7024>. Acesso em: 8 set. 2024.

BATISTA, Kátia Gerlânia S.; SILVA, Maria Josefa; OLIVEIRA, Liélia Barbosa. A importância da participação da família no acompanhamento de crianças com autismo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2020. Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Realize, 2020. p. 1-15. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID10949_30082019161556.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

BETTIO, Tainá de; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. A tecnologia assistiva e a aprendizagem dos alunos com Transtorno do espectro autista: análise das pesquisas. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 4, n. 1, p. 260-280, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/5745/5165>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/deceto/d6571.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Prevalência e características do transtorno do espectro autista entre crianças de 8 anos**. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 locais, Estados Unidos, 2020. EUA, 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/s/s7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w. Acesso em: 8 ago. 2024.

CORREIA, Olívia Balster Fiore. **A aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em crianças com possível risco autístico**. 2005. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/2005_b00143ba3327a087785e764bee28a922.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

GIRIANELLI, Vania Reis; TOMAZELLI, Jeane; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da; FERNANDES, Conceição Santos. Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013-2019. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 21, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/210325..> Acesso em: 10 jul. 2024.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Lisboa, Portugal, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%3%a3o.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

GAIATO, Mayara. **S.O.S. Autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. 3. ed. São Paulo: nVersos, 2018.

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

KHOURY, Laís Pereira; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; SCHWARTZMAN, José Salomão; RIBEIRO, Adriana de Fátima; CANTIERI, Carla Nunes. **Manejo comportamental de crianças com transtornos do espectro do autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação aos professores. São Paulo: Memnon, 2014.

LEITE, Alice Cristóvão Delatorri; SILVA, Lucas Bagundes da; COSTA, Marcos André Oliveira da; MELO, Waldomauro Ferreira de; FECURY, Amanda Alves. Benefícios do diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista e do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 1242-1255, abr. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13528/6604>. Acesso em: 5 nov. 2024.

LIMA, Samara de Oliveira; ALMEIDA, Marilene Castilho de; MARQUES, Sabrina de Oliveira; SOUSA, Sanara Macedo. Práticas pedagógicas: contribuindo para a formação do aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 14, e119101413618, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13618/19416>. Acesso em: 1 nov. 2024.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva; MORAES, Cloves Santos de; CRUZ, Jaíze Griffith M.; SAMPAIO, Lígia Maria Tavares. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1031-1047, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386/6961>. Acesso em: 2 ago. 2024.

NASCIMENTO, Ana Patrícia Sousa do; VIANA, Marcília Cavalcante; MIRANDA, Roberto da Rocha. Transtorno do espectro autista: práticas pedagógicas de letramento matemático no 2º ano. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-18. 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11607/9898>. Acesso em: 20 nov. 2024.

NAZARI, Ana Clara Gomes; NAZARI, Juliano; GOMES, Maria Aldair. Transtorno do Espectro Autista: discutindo o seu conceito e métodos de abordagem para o trabalho. *In*: CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR, 5.; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR, 1., 2019, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU/FACED/GEPPE, 2019. p. 1-13. 2019. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/transtorno_do_espectro_autista_discutindo_o_seu_conceito_e_metodos_de_abordagem_para_o_trabalho.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 1 out. 2024.

SILVA, Maria Daiane da; OLIVEIRA, Maria da Conceição; CAMPOS, Cazimiro de Sousa; OLIVEIRA, Emanuel Neto Alves de. O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 4, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662195010/560662195010.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

STEYER, Simone; LAMOGLIA, Aliny; BOSA, Cleonice A. A importância da avaliação de programas de capacitação para identificação dos sinais precoces do Transtorno do Espectro Autista – TEA. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 3, p. 1395-1410, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/tXkQDGZFZp58zSSmg7MTgSd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 dez. 2024.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Gomes Liduena. Transtorno do Espectro Autista e práticas educativas na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 55-570, out./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvgMGqGJyHFNm>

mLyM699XyN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 dez. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.