UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA

WISLÂNIA AMARO VALIM

JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA: um olhar para as especificidades desse processo

OSÓRIO
2021

WISLÂNIA AMARO VALIM

JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA: um olhar para as especificidades desse processo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Helena Venites Sardagna.

OSÓRIO

2021

WISLÂNIA AMARO VALIM

JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA: um olhar para as especificidades desse processo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Helena Venites Sardagna.

Aprovada em: 06/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador (a): Profª. Dr.ª Helena Venites Sardagna.
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

_____

Prof.ª Ma. Dolores Schussler
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

_____

Prof.ª Ma. Liziane da Silva Barbosa
Rede Municipal e Estadual de Ensino de Cidreira/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Catalogação de Publicação na Fonte

V172j Valim, Wislânia Amaro.

Jogos pedagógicos no processo de aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista no município de Capão da Canoa: um olhar para as especificidades desse processo / Wislânia Amaro Valim. – Osório, 2021.

62 f.

Orientadora: Prof.ª Helena Venites Sardagna.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia: Licenciatura, Osório, 2021.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso à Valdinete e Roberto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, à minha família, em especial, meus pais Valdinete e Roberto por terem incansavelmente e amorosamente me ensinado o verdadeiro motivo para viver. Meus heróis de carne e osso, pessoas com quem vivi e vivo as melhores histórias da minha vida.

Renilsom, Visléia e Adercides, meus irmãos e os melhores amigos que um dia poderia ter. Meus sobrinhos, Ana Luiza, Carlos Eduardo, Miguel, Marco Antônio, Pedro, Luis Otávio e Lucas com os quais muito aprendi sobre aproveitar cada momento, pois o tempo passa depressa. A Jean por me incentivar e apoiar.

A todos meus familiares que moram na Paraíba e que, mesmo distantes, se fazem presentes em cada obstáculo e em cada conquista.

Agradeço à UERGS pela oportunidade de receber uma formação de qualidade, pautada em princípios éticos e científicos, aspectos tão relevantes para minha atuação enquanto cidadã crítica e consciente em nossa sociedade.

Aos colegas, amigos e companheiros que conheci em minha jornada acadêmica. A todos os professores, em destaque minha orientadora professora Helena Sardagna, por acreditar e nunca desistir de mim e a tantos professores que compartilharam seus saberes como, Dolores Schussler, Valquiria Parode, Valter Freitas, Carolina Gobbato, Leandro Forell, Gabrielli Gadens, Sita Mara e Maria Cristina Schefer.

A todas essas pessoas, o meu sincero agradecimento, pois vocês tornaram minha caminhada mais fácil e feliz.

RESUMO

O trabalho questionou: de que maneira os jogos pedagógicos podem contribuir para a aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espetro Autista (TEA), sob o olhar de uma monitora em uma escola de educação básica? O ponto de partida foi a experiência de uma estudante do curso de Pedagogia que atuou no apoio pedagógico de aluno com TEA na sala de aula em uma escola particular no município de Capão da Canoa. Teve como material de análise o diário de campo, contendo os registros e fotos das intervenções realizadas durante a experiência. Como referencial teórico empregou os conceitos de aprendizagem significativa, a partir de Ausubel e de Zona de Desenvolvimento Proximal, sob a noção de Vygostky. A metodologia utilizada foi um estudo de caso exploratório e descritivo, e utilizou um roteiro para descrição e análise dos dados. O exercício analítico permitiu organizar os dados em dois eixos que são: *Construindo estratégias pedagógicas na monitoria*; e *O envolvimento de Pedro nas estratégias com jogos pedagógicos.* Como resultado, o estudo apontou que os jogos contribuíram para a aprendizagem do aluno com TEA, quando foram construídos a partir de referenciais que lhe fossem familiares e que lhe despertassem interesse de algum modo.

Palavras-chave: Jogos pedagógicos. Aprendizagem. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The study questioned: how can educational games contribute to the learning of a child with Autistic Spectrum Disorder (TEA), under the eyes of a monitor at a basic education school? The starting point was the experience of a student in the Pedagogy course who worked in the pedagogical support of a student with TEA in the classroom at a private school in the city of Capão da Canoa. The field diary was used as analysis material, containing all the records and photos of the interventions carried out during the experience. As a theoretical framework, he used the concepts of meaningful learning, from Ausubel and the Zone of Proximal Development, under the notion of Vygostky. The methodology used was an exploratory and descriptive case study, and used a script for data description and analysis. The analytical exercise allowed to organize the data in two axes, which are: Building pedagogical strategies in monitoring; and Pedro's involvement in strategies with pedagogical games. As a result, the study showed that games contributed to the learning of students with TEA, when they were built from references that were familiar to them and that aroused their interest in some way.

Keywords: Pedagogical games. Learning. Autistic Spectrum Disorder.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CF - Constituição Federal do Brasil

CID - Classificação Internacional de Doenças

CIPTEA - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

PPP - Projeto Político Pedagógico

RS - Rio Grande do Sul

SIR - Salas de Integração e Recursos

TEA - Transtorno do Espectro Autista

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

1.1 TEMA 14

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA 14

1.3 OBJETIVOS 14

1.3.1 Objetivo Geral 14

1.3.2 Objetivos Específicos 14

2 CONTEXTO DA PESQUISA 16

2.1 A INSTITUIÇÃO 16

2.2 O CASO ESTUDADO 18

3 REFERENCIAL TEÓRICO 20

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 20

3.2 OS JOGOS NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM 22

3.3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL 26

3.4 A INCLUSÃO EM SEU CONTEXTO E APRENDIZAGEM 32

4 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO DE CASO 39

5 EXERCÍCIO ANALÍTICO 41

5.1 CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA MONITORIA 41

5.2 O ENVOLVIMENTO DE PEDRO NAS ESTRATÉGIAS COM JOGOS PEDAGÓGICOS 45

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 48

APÊNDICE A - DESCRIÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO 53

1 INTRODUÇÃO

Falar de inclusão e aprendizagem supõe compreender essas noções em um processo que se dá de modo peculiar para cada pessoa e a busca de estratégias para qualificá-lo é um movimento constante por parte das instituições e seus docentes. Uma desses caminhos é a utilização de recursos pedagógicos, equipamentos e materiais didáticos para promover o acesso de cada um e de todos ao currículo escolar.

O presente estudo traz a experiência da acadêmica enquanto monitora no acompanhamento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula comum, dando relevo à utilização de jogos pedagógicos como uma dessas estratégias, além de compreender que, conforme aponta o Art. 27, da Lei nº 13.146 de 2015, esta é vista como uma das maneiras de "alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (BRASIL, 2015).

A pesquisa propõe discorrer sobre os jogos pedagógicos e sua relevância para uma criança com TEA em seu processo de aprendizagem. Para isso, utilizaram-se dados coletados em experiência realizada no estágio não-obrigatório, enquanto monitora em uma escola particular situada na cidade de Capão da Canoa, no estado do Rio Grande do Sul (RS), com base em registros de diário de campo. A pauta estará centralizada na observação do desenvolvimento de uma criança que esteve em contato com jogos pedagógicos criados, especificamente, para a mesma, tendo em consideração suas preferências pessoais tais como personagens infantis prediletos, cores, texturas, dentre outros aspectos.

Segundo Vygotsky (apud FRAGA et al., 2016), é ao brincar que a criança passa a aprender cognitivamente, ou seja, em suas próprias assimilações e entendimentos, diferentemente de aprender de modo visual, sofrendo incentivos pré-estabelecidos, minando sua capacidade criativa e crítica.

> A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil. Além de ser fonte de lazer, proporciona para a criança momentos desafiantes de interação com o mundo, possibilitando a compreensão de que o mesmo é repleto de oportunidades e desafios, favorecendo a aprendizagem, autoestima e promoção de capacidades cognitivas. (GOULART; BLANCO; NETO, 2017, p. 1).

Crianças com TEA possuem características atípicas quanto à interação social, pois podem apresentar formas específicas para comunicar-se com outras crianças e adultos, assim como toda criança com ou sem deficiência apresenta singularidades nos modos como interage com objetos de aprendizagem. Nessa perspectiva, se faz necessário um olhar que considera as diferenças no que se refere ao modo como será desenvolvida sua aprendizagem (KLIN, 2006).

O TEA é definido como “um distúrbio de desenvolvimento complexo e heterogêneo, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade” (MULLER et al., 2012). No entanto, é possível problematizar a noção de distúrbio, compreendendo o autismo como uma maneira de interagir com o mundo e, por sua vez, com os objetos de aprendizagem, de maneira muito peculiar, o que requer estudo e atenção ao processo de cada indivíduo.

Foi no contexto vivenciado como monitora que foi possível realizar uma aproximação com a educação inclusiva e, através de estudos, buscou-se subsídios para melhor compreender a situação e, assim, elaborar um meio de apresentar propostas sobre os conteúdos abordados pela professora regente. Foram levados em consideração os pontos de interesse manifestados pela criança, transformando essas informações em estratégias, que envolveram o uso daqueles jogos pedagógicos que tivessem a potencialidade para um melhor envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

O interesse por esse tema adveio do encantamento desencadeado pelo convívio com uma criança, enquanto monitora. Uma situação totalmente nova na formação profissional, já que nunca havia estado tão próxima da sala de aula, muito menos com experiências inclusivas. Pelo fato de a primeira formação ter sido em uma área completamente diferente da Pedagogia, este trabalho gerou sentimentos de inaptidão para monitorar uma criança com TEA e, até mesmo, frustração na primeira semana de atuação. Tal cenário motivou pensamentos de ter escolhido um curso para o qual não teria condições de corresponder às expectativas advindas das crianças, pais e escola.

Tudo foi tomando um novo sentido quando a convivência nesse ambiente escolar foi sendo pautado pela utilização das teorias aprendidas durante o semestre acadêmico, ao passo que, ao decorrer dos meses, a criança a qual se estava monitorando foi apresentando uma notória desenvoltura em relacionar os conteúdos

estabelecidos em suas práticas escolares. Seu avanço foi além de aprender a ler e a escrever, mas influenciou seu modo de socializar com as outras crianças, construindo autonomia e capacidade crítica na percepção de valores e normas de convívio enquanto grupo. O resultado dessa intervenção representou um estímulo a querer aprofundar as pesquisas, especialmente, tematizando os jogos pedagógicos e a aprendizagem de autistas.

Essas experiências, suscitaram alguns questionamentos e, um destes, apresenta-se como problema de pesquisa: de que maneira os jogos pedagógicos podem contribuir para a aprendizagem de uma criança com TEA sob o olhar de uma monitora em uma escola localizada no município de Capão da Canoa?

O tema escolhido é de significativa relevância para o fortalecimento da concepção pedagógica, no sentido de que os jogos são elaborados levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças, permitindo maior envolvimento do estudante em sala de aula. Além disto, acredita-se que será possível contemplar o currículo em sua forma mais ampla, pois devido às transformações transcorridas na sociedade, a escola passa a se preocupar com questões que vão além de estratégias convencionais de construção da leitura e escrita.

A abordagem escolhida é o estudo de caso com foco na experiência da monitoria no apoio de aluno com deficiência, como mencionado acima, que perpassa pela compreensão de como jogos pedagógicos pensados, especificamente, para determinada criança com TEA, ao considerar particularidades, pode contribuir para uma aprendizagem que tenha significado para seu processo de formação. Dentre os teóricos em que o estudo se fundamenta para responder ao problema de pesquisa, destacam-se o psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) e o psicólogo David Ausubel (1918 - 2008) a partir de aprofundamentos de pesquisadores como Ribeiro et al. (2016) e Moreira (1995).

Lev Vygotsky (apud RIBEIRO; SILVA; CARNEIRO, 2016) é conhecido por sua vasta contribuição para a educação. Uma de suas teorias discute a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na ideia de que se uma criança não consegue realizar algo sozinha nesse momento, este fato não significa que não possa fazê-lo em outra ocasião, o que é possível mediante as trocas realizadas através do convívio de crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Assim, Vygotsky (apud RIBEIRO; SILVA; CARNEIRO, 2016) percebe o processo de desenvolvimento

cognitivo de fora para dentro, visto que, para ele, a aprendizagem é o que “puxa” o desenvolvimento e a adequada organização desse aprendizado interage com os processos pelos quais a criança se desenvolve, o que apenas ocorre a partir da interação social.

Não antagônica à ideia de Vygostky, Ausubel salienta que o fator que realmente influencia a aprendizagem dos alunos no dia a dia da sala de aula é o que ele já traz consigo. Fato que cada professor deve procurar identificar, uma vez que esse conhecimento servirá de âncora para outras informações que serão agregadas na aprendizagem desse aluno (MOREIRA, 1995).

Assim, o interesse pelo referido tema foi despertado a partir da observação de um aluno com TEA, do sexo masculino, com 8 anos de idade, durante o estágio não-obrigatório, como monitora no contexto já informado acima. Para realizar a descrição e análise, foi feito um recorte no período de monitoria, em 2019, quando recebi um convite para substituir a professora regente da turma do aluno, a quem se concederá o nome fictício de Pedro, que então se encontrava no 4º ano do Ensino Fundamental.

Em um primeiro momento, logo no início do estágio no ano de 2019, vivenciou-se uma situação muito complexa pelo fato de não ter experiência com inclusão e, acima de qualquer coisa, por nunca ter estado em uma sala de aula na condição de monitora. Imediatamente, procurei fazer a apropriação de algumas leituras com maior profundidade sobre o assunto, a fim de aprender estratégias de intervenção que possibilitassem mediar as atividades que a turma realizava e as particularidades e necessidades de Pedro.

Nesse sentido, após conversar com a coordenadora pedagógica da escola, foi atentamente observado o que despertava a atenção de Pedro, de forma a compreender que seria possível identificar conhecimentos que ele já possuía, para então, começar a tentar, de alguma maneira, aliar seus interesses e conhecimentos prévios às atividades realizadas pela turma.

Na intenção de contextualizar as intervenções praticadas com o aluno, foi pertinente a inspiração em estudos epistemológicos que enfatizam o campo conceitual discutido por Ausubel, que se trata da aprendizagem significativa. Esta abordagem considera os conhecimentos que o aluno já consolidou, os quais servem como uma espécie de âncora para novas aprendizagens do estudante que as constrói e as organiza em sua estrutura cognitiva (MOREIRA, 1995). E, ao se tratar de uma criança

com TEA, a discussão epistemológica de Ausubel consiste no pressuposto de aproximar a prática de um contexto familiar para o aluno, algo que o mesmo esteja familiarizado e, aos poucos, para após, serem apresentados novos conceitos. Também foi oportuna a inspiração na epistemologia de Vygotsky, sob a noção de ZDP.

O tema a que se refere esse estudo de caso, se faz pertinente para que o processo de inclusão seja uma prática concreta e considere os elementos envolvidos no desenvolvimento cognitivo, na interação do sujeito com o meio.

1.1 TEMA

Jogos pedagógicos no processo de aprendizagem de uma criança com TEA na experiência de monitoria no município de Capão da Canoa e as especificidades desse processo.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

De que maneira os jogos pedagógicos podem contribuir para a aprendizagem de uma criança com TEA, sob o olhar de uma monitora em uma escola de educação básica?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de aprendizagem de uma criança com TEA incluída na escola, a partir de um estudo de caso, enfatizando os jogos pedagógicos enquanto estratégia para contribuir nesse processo, a partir do olhar de uma monitora.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Investigar sobre interesses e preferências de uma criança com TEA evidenciadas na experiência de monitoria da pesquisadora;
- Analisar as especificidades da aprendizagem de uma criança com TEA a partir da utilização de jogos, pela experiência na monitoria;

- Relacionar intervenções com jogos na aprendizagem de uma criança com TEA;
- Compreender as possibilidades construídas a partir da introdução de jogos no apoio à inclusão;
- Analisar registros da experiência vivida na monitoria de inclusão escolar a uma criança com TEA, com foco nas estratégias empregadas nesse trabalho.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 A INSTITUIÇÃO

Conforme já mencionado, a pesquisa partiu da experiência da pesquisadora em sua atuação como monitora em uma instituição de ensino particular na cidade de Capão da Canoa, no Estado do RS. A escola oferece desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio e conta com um total de 430 alunos, com currículo bilíngue. Foi fundada na década de trinta e é classificada como uma instituição comunitária confessional, ou seja, vinculada a uma comunidade de fé.

A unidade de Capão da Canoa disponibiliza as turmas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no turno da tarde. Em sua estrutura curricular, conta com aulas de Língua Inglesa, Música (flauta), Educação Física e Artes.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola encontra-se desatualizado no momento, mas a instituição possui uma preocupação especial com a inclusão. Para cada criança que apresenta um laudo médico com o Classificação Internacional de Doenças (CID) da sua deficiência, é realizada a contratação de um (a) monitor (a). São realizadas reuniões periódicas com essas monitoras para conversar sobre os mais diferentes assuntos referentes aos alunos e, também, para ajustar metodologias.

Conforme o PPP, a avaliação do processo de aprendizagem leva em consideração os aspectos quantitativos da construção e apropriação do conhecimento pelo aluno em relação aos conceitos expressos por cada área do conhecimento (ESCOLA X, PPP, 2014).

O PPP menciona que as atividades de avaliação são entendidas como mais um meio de auxiliar na aprendizagem e a maneira que será avaliada essa aprendizagem é diferente para cada nível:

> A avaliação da aprendizagem é formalizada a cada trimestre para os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e ao final de cada semestre para os alunos da Educação Infantil. (ESCOLA X, PPP, 2014, p. 18).

Os resultados obtidos a partir dessas avaliações chegam aos alunos das seguintes maneiras:

> [...] são comunicados ao próprio aluno através de menções ou de parecer de aproveitamento individual.
> Na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a avaliação é expressa através de parecer descritivo. (ESCOLA X, PPP, 2014, p. 18).

Já a partir do 6º ano a avaliação torna-se um pouco diferente:

> A partir do 6º ano a avaliação é expressa através de três menções: AP (Acompanha Plenamente – Aprovado Plenamente); AS (Acompanha Satisfatoriamente/Aprovado Satisfatoriamente) e NA (Não Acompanha/Não Aprovado). A menção atribuída no final do 3º trimestre é considerada o resultado final. (ESCOLA X. PPP, 2014, p. 18).

A escola possui uma proposta pedagógica que busca o conhecimento visando reconhecer cada etapa, dando grande ênfase ao desenvolvimento das "habilidades mentais, motoras e sociais" (ESCOLA X, PPP, 2014, p. 6).

Em relação às orientações curriculares, o documento faz referência a aspectos que indicam o ato pedagógico e as relações que se estabelecem em torno dele:

> - Propaga o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia e da criatividade.
> - Oportuniza o ato pedagógico inovador, que é experimentado em pequenos grupos antes de transformar-se em prática pedagógica geral.
> - Propicia um bom relacionamento professor/aluno, objetivando o desenvolvimento afetivo das crianças e entre as pessoas. (ESCOLA X, PPP, 2014, p. 7).

O PPP menciona, ainda, sobre recursos, preparação para o mundo do trabalho e princípios éticos, que por ser uma instituição confessional, acentua os valores cristãos:

> - Investe em um conceito moderno e atualizado de recursos pedagógicos.
> - Valoriza o aprendizado de diversas línguas estrangeiras, como forma de facilitar a compreensão do mundo e de qualificar a preparação do aluno para o competitivo mercado de trabalho.
> - Compromete o aluno com os valores éticos, políticos, sociais, científicos e estéticos da sociedade em que está inserido.
> - Fundamenta suas ações pedagógicas em aspectos formativos e informativos que são desenvolvidos numa dimensão cristã, humanística, científica e tecnológica. (ESCOLA X, PPP, 2014, p. 7).

Ainda faz referência à formação continuada dos seus professores, ao prever que a instituição "oferece constantes oportunidades de aprimoramento a seu corpo docente, inclusive no exterior" (ESCOLA X, PPP, 2014, p. 07).

Sob essas orientações gerais, se deu a experiência da autora enquanto estagiária remunerada, para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno já mencionado, contudo, no dia a dia, recebia orientações específicas da professora, que serão enfatizadas ao longo do trabalho.

2.2 O CASO ESTUDADO

A pesquisa aborda um estudo de caso baseado em experiências vividas enquanto monitora em uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para acompanhar um estudante com TEA, incluído nesta turma, conforme sinalizado anteriormente. O foco do estudo, como informado, são as experiências vividas na monitoria, com ênfase nas atividades de jogos pedagógicos como auxílio no processo de aprendizagem. Os registros utilizados como material para o estudo de caso integram um diário de bordo elaborado pela autora durante a sua atuação como monitora do referido aluno, que no ano de 2019 estava com 8 anos de idade, em uma turma composta de 20 alunos.

Durante as observações, o estudante em questão comunicava-se com pouca interação social, expressando ecolalias (repetição de palavras ou frases já ouvidas). Realizava movimentos corporais repetitivos, explorando o espaço de maneira peculiar, com corridas de um lado para o outro e manipulação de materiais ordenados em fileiras. Sentia-se seguro com rotinas bem estabelecidas.

Em se tratando de aspectos peculiares percebidos em tal experiência, levaram-se em conta alguns pontos importantes para a seleção de jogos e materiais a serem utilizados na monitoria, dentre estes, o interesse obsessivo da criança por globos, pelo navio Titanic e uma raposa, personagem de um desenho denominada Foxy, preferência pela cor vermelha, predileção pelo mesmo tipo de lanche, nesse caso, salada de frutas.

Nas interações no decorrer da monitoria, por vezes, o aluno apresentava crises periódicas com intervalos de uma semana, quando verbalizava o desejo de ir para “o céu” junto com a avó materna que já havia falecido. Outros aspectos observados evidenciavam a ausência de sede e a desorientação ocasionada por exposição excessiva a estímulos visuais ou sonoros, fato que ocorria nos eventos proporcionados pela escola.

Em relação à expressão verbal, a criança pouco falava e quando o fazia, percebia-se a troca da letra “R” pela letra “P”. Escrevia seu primeiro nome, com muita dificuldade, tanto no manuseio do lápis, quanto na ordem das letras. Mostrava apego excessivo por seus pertences e não costumava socializar com colegas no recreio. Em certos momentos, saía correndo para ir ao banheiro sem avisar e pedia para ir para casa. Pedro não permitia ser tocado, tampouco, que alguém tocasse seu material escolar.

O estágio teve início no mês de fevereiro, no ano de 2019, a partir da incumbência de acompanhar o aluno nas atividades em sala de aula, para auxílio da professora regente. As orientações recebidas foram: necessidade de adaptação das atividades que a professora regente planejasse para a turma; auxílio ao aluno em todas as atividades, inclusive acompanhá-lo durante o recreio, na chegada e saída.

Assim, foram sendo desenvolvidas propostas diariamente com Pedro, em sala de aula, no seu turno de aula e, ao perceber suas reações e respostas às propostas, foram sendo elaboradas novas atividades. Contudo, buscou-se criar um repertório maior de propostas que envolviam jogos, por perceber maior aceitação por parte dele.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A expressão autismo foi, inicialmente, utilizada pelo psiquiatra Eugène Bleuler (1857-1939) no ano de 1912, atribuindo a condição à ausência do contato com a realidade, prejudicando, desse modo, a comunicação do indivíduo com o meio onde encontra-se inserido. Esse pensamento estava vinculado à esquizofrenia, todavia, estudos desenvolvidos mais tarde acabaram por refutar essa teoria (MULLER et al., 2012).

Conforme Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), o autismo infantil foi identificado pelo médico Leo Kanner (1894-1981) no ano de 1943, no entanto, os primeiros estudos foram realizados em 1930, pelo alemão Hans Asperger. Na primeira análise realizada por Kanner, ele o denominou como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, pois Kanner buscou transpor as características comportamentais percebidas nessas crianças, tais como: inabilidade no uso da linguagem; dificuldade de relacionar-se com os demais; solidão extrema; comportamento ritualístico; hiperfoco; aspectos físicos normais; desenvolvimento do distúrbio precoce; incidência em maior parte dos casos no sexo masculino.

Conforme Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), com base nos estudos de Kanner, em 1944 identifica um distúrbio chamado por Psicopatia Autística, que apresentava um quadro de dificuldade severa na interação social, complicações na fala, desajeitamento motor e incidência somente no sexo masculino.

Hoje, o que se sabe sobre o TEA, nas palavras de Gonçalves et al. (2017), é que o se trata de um transtorno com características particulares que acabam por ser percebidas a partir dos três anos de idade, configurando dificuldade ao se relacionar com o outro, dislalia, flappings, por muitas vezes, aparentando desinteresse em contato a estímulos externos e singularidades ao estabelecer vínculos afetivos.

Maciel e Filho (2009) descrevem que dificuldades na comunicação podem resultar em um desempenho fraco na escola, principalmente, quando ocorre atraso no diagnóstico ou desinformação por parte dos pais, profissionais da educação e da saúde. Esta situação ocasiona uma sensação de frustração para a criança pelo fato de não compreender e, também, não ser compreendida, lhe restando como modo de

comunicar-se com o mundo, as atitudes que envolvem gritos e agressões. Já Endres et al. (2013) aponta que mesmo que algumas crianças consigam domínio significativo da linguagem e comunicação, ainda podem apresentar problemas estruturais.

Praça (2011) ressalta que cada pessoa com TEA tem suas próprias especificidades no que diz respeito às características peculiares do distúrbio. Embora os especialistas afirmem que o autismo não tem cura, existem tratamentos clínicos e estratégias pedagógicas que podem ajudar os indivíduos a terem uma boa permanência e aprendizagem no ambiente escolar. De qualquer maneira, não existe uma receita, pois cada pessoa com TEA responde diferente a distintos tratamentos e estímulos:

> Certos autistas parecem responder bem a um determinado tratamento; outros a outro. E alguns autistas requerem a internação por toda a vida, devido à falta de percepção do mundo exterior ou à violência do comportamento. (PRAÇA, 2011, p. 27).

Apesar das definições do TEA apresentarem características que mais se aproximam com a perspectiva clínica, pelo olhar da doença, da patologia, o presente estudo, mesmo que não considere essas definições, prefere analisar as peculiaridades e potenciais de aprendizagem do aluno, cujos registros são alvo dessa investigação. E, para que esses potenciais de aprendizagem sejam alcançados com êxito, é necessária uma reflexão sobre as práticas educativas desempenhadas em sala de aula, visando torná-las próximas aos estudantes com TEA, levando em consideração as especificidades que estes apresentam:

> Para tanto, é importante compreender que o TEA se refere a um continuum de transtornos do neurodesenvolvimento cujos critérios diagnósticos compreendem dois âmbitos: dificuldades na comunicação social e na interação social; e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. (VASCONCELLOS; RAHME; GONÇALVES, 2020, p. 1).

Os autores ainda alertam que essas especificidades podem variar conforme a situação e a fase da vida em que esse indivíduo se encontra, sendo de extrema relevância fazer essa observação, pois isso repercutirá no tipo de apoio que será disponibilizado a ele. Portanto, deve-se considerar que a gravidade das manifestações do autismo pode variar de acordo com o contexto e o momento da vida (VASCONCELLOS; RAHME; GONÇALVES, 2020).

O estudo também buscou em Jannuzzi compreender os períodos pelos quais perpassa a educação inclusiva no Brasil, mostrando como os processos de educação inclusiva foram, ao longo dos anos, se desenvolvendo nos contextos escolares.

Para Jannuzzi (2012), no Brasil, algum tipo de atendimento em relação à pessoa com deficiência era realizada através de acompanhamento em hospitais e asilos. Já no final do século XIX, surgem as instituições de cegos e surdos. Mais tarde, no ano de 1950, são formadas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES). No ano de 1960, são desenvolvidas campanhas para a educação de cegos, surdos e deficientes mentais, sendo que, nos anos seguintes, são criados órgãos governamentais responsáveis pela educação especial, a exemplo do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no ano de 1973, e da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Em relação às influências internacionais direcionadas para as políticas de educação especial no Brasil, Jannuzzi (2012) aponta a Declaração de Salamanca, em 1994, na qual foram oficialmente reconhecidos os direitos de igualdade e equidade para todos aqueles que possuem deficiência.

Assim, nas últimas décadas, foram sendo criados dispositivos legais, na criação de políticas nacionais para atender às políticas mundiais que o Brasil se comprometeu. Os sistemas de ensino foram se adequando para atender a essas políticas, que passaram a ser asseguradas pelas leis nacionais e pelo documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), a qual estabelece o “espectro do autismo” como uma deficiência a ser incluída na sala de aula comum e receber o apoio necessário para a sua permanência na escola.

3.2 OS JOGOS NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM

Buscando alcançar pesquisas que marcam uma aproximação com o estudo de caso aqui proposto, fez-se necessária a investigação de assuntos pertinentes ao tema contemplado no objeto da pesquisa. No encalço de tais indagações, foi possível identificar algumas pesquisas realizadas que objetivaram compreender a relevância dos jogos pedagógicos e a relação estabelecida entre eles e a aprendizagem de crianças com TEA.

Trazendo para esse contexto a pesquisa de caráter qualitativo elaborada por Maísa Allana Rabello do Amaral (2018), em uma escola da rede estadual no município de São Leopoldo, RS, buscou identificar as contribuições de jogos digitais na aprendizagem matemática de um aluno autista, a partir das aulas de informática. A experiência realizada com um aluno com TEA do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, evidenciou que a criança não necessitava de currículo adaptado, frequentava a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)2 no turno inverso e mostrava facilidade em socializar com colegas. Contudo, a autora destaca que havia uma grande disposição do aluno por jogos digitais.

Desse modo, Amaral (2018) quis utilizar-se de um ponto de interesse demonstrado pelo aluno, além do fato de as tecnologias digitais já exercerem papel na vida dessa criança. Não obstante a isso, as tecnologias digitais estão por toda parte, fazendo-se presentes no cotidiano dos indivíduos, ressignificando, assim, um novo jeito de pertencer à sociedade na era digital.

Em sua pesquisa, Amaral buscou compreender como os jogos digitais podem contribuir para a aprendizagem de alguns conceitos ou procedimentos matemáticos de um aluno autista, sendo que o ensino da matemática, até então, tinha como facilitador o uso de material concreto. Amaral (2018) procura evidenciar o jogo como uma atividade lúdica que trabalha e desenvolve habilidades mentais, linguagem, rotina por meio das regras estabelecidas, (o que favorece a uma melhor organização mental de autistas), coragem, curiosidade, superação e a consciência dos próprios limites daqueles que os praticam:

> Os jogos promovem uma constância e repetição de exercícios que facilitam a assimilação e a manutenção de conceitos matemáticos pelas crianças autistas, o que por sua vez, diminui sua ansiedade e oferece segurança frente a mudanças. Como as crianças com autismo têm necessidade de manusear objetos, os jogos digitais, por meio da interatividade, permitem esta sensação, através da visualização de imagens “reais” do uso do teclado ou mesmo touch. (AMARAL, 2018, p. 22).

A autora ainda assinala que os jogos digitais acabam por dar significado na aprendizagem dos conceitos matemáticos, por propiciar visões distintas dos problemas relacionados às ideias básicas da aritmética (adição, subtração, multiplicação e divisão) e a importância de adicionar ao planejamento diferentes meios

pelos quais as crianças com autismo possam interagir relacionando conhecimentos prévios que possuam e essas novas tecnologias (AMARAL, 2018).

> Por meio dos jogos digitais matemáticos, o professor em seu planejamento é capaz de elaborar estratégias que deem suporte às atividades cognitivas e as relações de comunicação realizadas pelas crianças autistas no ambiente do jogo, contemplando a mobilização, geração e comunicação de esquemas mentais, associados ao alcance das habilidades e redução de dificuldades que compõe a síndrome. (AMARAL, 2018, p. 27).

São os jogos digitais recursos capazes de auxiliar na comunicação de esquemas mentais, operando de modo a dar acessibilidade diante das dificuldades peculiares do TEA, de maneira divertida e, ao mesmo tempo, contemplando o conteúdo programático.

Outra pesquisa que auxilia o embasamento teórico deste estudo trata da investigação da professora Denise Krug Lippo (2018), realizada na rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS, em Salas de Integração e Recursos (SIR), lugar que possui os recursos e adaptações necessárias para atender a essa demanda.

> A Sala de Integração e Recursos é um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito. (LIPPO, 2018, p. 8).

Foi nesse ambiente que a pesquisadora pôde averiguar o grande interesse das crianças com TEA nas mídias, mais precisamente, nos smartphones, pois as crianças conseguem utilizar estes recursos nas intervenções pedagógicas.

> Através da experiência no trabalho com crianças com TEA, foi possível observar o seu grande interesse nas mídias, especialmente nos smartphones, na internet e nas plataformas de compartilhamento de vídeos. Elas conseguem utilizar estes recursos de forma bastante intuitiva, explorando os comandos básicos e realizando escolhas de conteúdo em muitos casos. (LIPPO, 2018, p. 8).

A partir dessa observação, a pesquisadora pôde lançar mão dos recursos necessários para planejar os conteúdos estudados, evidenciando o uso das tecnologias articuladas a experiências lúdicas, com significado para o aluno como estratégia de aprendizagem. Para Ferreira et al. (2020), a aprendizagem significativa

surge do interesse do aluno que interage com os materiais e conhecimentos que construiu anteriormente em outras situações.

Como ficou evidente nos estudos da revisão acima, os jogos podem ser fortes aliados nas interações pedagógicas com as crianças incluídas, motivo pelo qual defende-se que essa abordagem seja considerada nos planejamentos das atividades e nas estratégias pedagógicas em geral, o que instiga o aluno a querer em saber mais daquilo que ele já conhece ou desperta maior interesse.

Na sequência, foi oportuno elencar outro estudo que aprofundou conhecimentos sobre os jogos entendidos enquanto estratégias de aprendizagem que contribuem imensamente com a presente pesquisa, no olhar que se constitui para os dados na relação de aprendizagem com a criança com TEA.

Barbosa, Artoni e Felinto (2020) contribuem neste sentido, ao frisarem que, conforme o momento de vida da pessoa com TEA, é interessante pensar que a utilização de jogos vinculada ao processo de aprendizagem pode ser benéfica, principalmente, em se tratando do processo de aquisição da língua escrita, uma vez que o professor precisa introduzir as letras dentro do contexto que tenha relação com as necessidades desse aluno.

> Para ensinar alunos autistas, a alfabetização precisa ter uma função e é necessário que tenhamos muita criatividade para adaptar materiais e inserir as letras no contexto escolar. No que se refere à aprendizagem do aluno, é importante que o professor elabore atividades que se relacionem com as necessidades reais de cada indivíduo, pois se almeja a associação do aprendizado ao maior número possível de estímulos. (BARBOSA; ARTONI; FELINTO, 2020, p. 664).

Ainda em relação aos jogos, os autores também mencionam sobre o aspecto visual, uma vez que os jogos podem ser mais atrativos devido a seu layout e cores, tornando a aprendizagem prazerosa.

> Jogos educacionais deveriam ser amplamente utilizados e difundidos em escolas, por acabarem despertando maior interesse das crianças, uma vez que esses tornam o processo de aprendizado mais divertido. (BARBOSA; ARTONI; FELINTO, 2020, p. 670).

A partir de tais reflexões, é possível considerar que os jogos podem ser recursos imprescindíveis para promover o acesso ao currículo com igualdade de condições de aprendizagem, conforme preconiza a Lei 13.146 de 2015, Art. 28,

parágrafo XV, que prevê “acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar” (BRASIL, 2015).

É nessa mistura de diversão e conteúdo programado que a aprendizagem acontece de forma significativa, podendo ser mais atraente e lúdica para os alunos.

3.3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

O estudo em questão se articula com a legislação na medida em que as práticas pedagógicas inclusivas estão previstas nas políticas educacionais, asseguradas por leis e seus regulamentos. Há um conjunto de leis que asseguram a inclusão da pessoa com deficiência desde a Constituição Federal (CF) de 1988, que prevê a educação como direito social, promovendo o amplo acesso à educação por parte de todos.

> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Sendo dever dos entes públicos o zelo pelo bem-estar dos “portadores de deficiência”, termo então utilizado, a CF traz atribuições para todas as esferas públicas.

> Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
> II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1988).

No que tange ao poder de legislar dos entes públicos, pode-se compreender a integração como a inclusão nas instituições de ensino e educação.

> Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
> [...] XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1988).

Relativamente à escolarização das pessoas com deficiência, é dever do Estado garantir profissionais especializados e a oferta do AEE em suas necessidades, conforme preconiza o Artigo 208 da CF:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Assim como o papel do Estado, também é dever da família e da sociedade garantir a educação e a inclusão de crianças e jovens com deficiência nas instituições educacionais.

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão
> II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Outra lei que reforça essas garantias, é a Lei 8.069 de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que vem avalizar e garantir que sejam respeitados os direitos das crianças e adolescentes, independentemente de suas condições físicas ou limitações.

> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
> Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990).

O ECA também reforça o dever da oferta do AEE às pessoas com deficiência, pelas escolas.

> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990).

Sendo assim, todas as instituições e estabelecimentos responderão pela falta de atenção nos direitos garantidos previstos nesta legislação.

> Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:
> II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. (BRASIL, 1990).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A presente Lei traz um rol exemplificativo com os princípios que servem de base para a aplicação do ensino, tendo como destaque o respeito às diversidades. No Art. 3º, a LDBEN elenca no que o ensino terá base: “XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 1996).

Pode-se dizer que todas as escolas públicas devem prestar um ensino efetivo a todas as crianças, independentemente de suas deficiências e variados níveis.

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Este artigo traz em seus parágrafos a descrição e as hipóteses de educação especial, podendo ser prestado apoio especializado quando necessário, nos casos em que não é possível fazer a integração dos alunos em turmas comuns de ensino regular, questão que não se limitada à aplicação na Educação Infantil, mas ao longo de toda a vida.

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

> § 1º Haverá, quando necessário, **serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial**.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 1996; grifo meu).

As instituições que prestam um serviço especial às pessoas com deficiência com profissionais especializados, devem ofertar os serviços de apoio, a exemplo do AEE, das monitorias e outros serviços. Devem expor currículos e cronogramas metodológicos pertinentes ao acompanhamento dos alunos alvo desses serviços, bem como acesso igualitário a todos.

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Sobre as instituições comunitárias, a Lei também abrange estas e traz que todas as instituições privadas sem fins lucrativos deverão seguir os critérios para receberem apoio do Poder Público.

> Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.
> Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria

> rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996).

A legislação ainda prevê que as instituições devem atentar-se para as adaptações razoáveis e estratégias pedagógicas para promover a aprendizagem. Nesse sentido, os jogos pedagógicos podem ser uma forma de garantir esse acesso, favorecendo as adaptações necessárias aos estudantes, também, com o desenvolvimento de novos métodos que contribuam para o aprendizado, a inclusão e o livre acesso das crianças com deficiência e familiares na comunidade escolar. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]
> XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
> XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. (BRASIL, 2008).

Sobre os serviços de apoio para auxiliar os alunos na sala de aula e nos espaços da escola, a exemplo da monitoria, o documento da referida Política (BRASIL, 2008) prevê:

> Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, b**em como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.** (BRASIL, 2008, p. 17, grifo meu).

Cabe ressaltar o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a oferta dos serviços de apoio à inclusão e estabelece o dever do Estado no que diz respeito à educação especial, conforme apontam as diretrizes da normativa:

> Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação. (BRASIL, 2011).

Como pode ser visto, a previsão legal abarca as mais variadas síndromes, sendo que algumas possuem leis específicas, com o propósito de tratar do tema de forma mais aprofundada. Não deixa dúvida sobre seu direito de todos a frequentar uma escola e o dever que as instituições têm para prestar suporte com profissionais especializados, a exemplo de Lei específica para a pessoa com TEA.

Trata-se da 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, a qual preconiza, em seu Art. 3º, que a pessoa com TEA deve ter acesso à educação (BRASIL, 2012). A Lei 12.764 sofreu algumas alterações pela Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020 que prevê, no Art. 3º A, inclusive a criação da "Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados [...]" (BRASIL, 2020).

> Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, IV - o acesso:
> a) à educação e ao ensino profissionalizante.
> Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2, terá **direito a acompanhante especializado.** (BRASIL, 2012; grifo meu).

Mais tarde, foi instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que é mais abrangente, pois trata da inclusão em todas as áreas e traz, em seu Art. 1º, acerca da garantia de igualdade dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, visando sua inclusão na sociedade. Já o Artigo 2º da mesma Lei, descreve que pessoa com deficiência é "aquela que tem impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial que se estende por prazo indeterminado e que pode dificultar sua participação nas esferas da sociedade de modo igualitário" (BRASIL, 2015).

Sobre as estratégias e os desafios que a escola deve proporcionar na proposta inclusiva, a Lei 13.146 traz, em seu Art. 27 que o sistema educacional inclusivo deve possibilitar que todos indivíduos possam desenvolver plenamente suas habilidades conforme suas preferências e dificuldades no processo de aprendizagem (BRASIL, 2015).

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

Em seu parágrafo único, são elencados os responsáveis para que tais direitos se cumpram, constando o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade, como personagens centrais e relevantes nesse processo:

> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

Verifica-se, assim, que é responsabilidade da sociedade em geral a garantia de que a inclusão escolar e social seja gozada por todos aqueles que são considerados público-alvo da educação especial.

Nos dispositivos legais fica explícito que todas as pessoas com deficiência têm o direito de acessar todos os níveis educacionais para total aperfeiçoamento de seu intelecto. Tal aprimoramento deve ser livre de discriminação e apurado qualquer tipo de negligência, tendo como responsabilidade a família, sociedade e o Estado.

3.4 A INCLUSÃO EM SEU CONTEXTO E APRENDIZAGEM

O estudo também possibilitou buscar reflexões em estudiosos da perspectiva inclusiva, quanto às práticas escolares. Para Glat e Blanco (2007), as mudanças ocorridas no mundo, e mais precisamente a partir dos anos 90, fizeram com que os profissionais da educação especial passassem a procurar um novo fazer pedagógico, voltado para a promoção da integração desses alunos com deficiências e distúrbios graves de aprendizagem, bem como os educandos com superdotação e altas habilidades, no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Glat e Blanco (2007) salientam que a escola precisa preparar-se para receber e garantir a permanência desses alunos, o que perpassa pelo alinhamento do seu PPP, formação dos professores e demais profissionais que compõem essa esfera.

Para isso, é relevante discutir a aprendizagem enquanto um processo intrínseco à dimensão cognitiva dos sujeitos. Nesse sentido, a epistemologia do psicólogo David Ausubel (1918- 2008) contribui para compreender essa relação. No entender de Marco Antônio Moreira (2012), a aprendizagem significativa acontece no momento em que novas informações se relacionam de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Moreira explica que substantiva significa não literal e que não arbitrária indica um conhecimento relevante que já existe na estrutura cognitiva do aprendiz. A esse conhecimento prévio, Ausubel denomina subsunçor ou ideia-âncora (MOREIRA, 2012).

O elemento mais relevante na teoria de Ausubel (apud SOUZA; SILVANO; LIMA, 2018), é o conhecimento que o indivíduo traz consigo para a sala de aula. Ausubel (apud MOREIRA, 2012) dividiu a aprendizagem em três tipos: a cognitiva, afetiva e a psicomotora. A aprendizagem cognitiva consiste no processo de organização do que se aprende ao guardar na mente as informações obtidas e que estará ligada tanto à afetiva quanto à psicomotora. A aprendizagem afetiva advém das emoções experienciadas durante o processo de aquisição daquele saber e, por fim, a aprendizagem psicomotora refere-se às reações motoras manifestadas mediante treino e prática (MOREIRA, 1995).

Ausubel (apud MOREIRA, 2012) compreendia que a estrutura cognitiva é composta por tudo o que se aprende ou descobre e funciona como âncoras, ou seja, todo novo conceito seria ancorado em algo que o aluno já saberia, anteriormente, o que leva o professor a considerar os conhecimentos que o aluno traz consigo para a sala de aula. Nessa perspectiva, é possível estabelecer relação com o contexto estudado, na medida em que os jogos podem figurar como âncoras para as novas aprendizagens.

> A atenção de Ausubel está constantemente voltada para a aprendizagem, tal como ela ocorre na sala de aula, no dia-a-dia da grande maioria das escolas. Para ele, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo). (MOREIRA, 1995, p. 152).

Para Ausubel (apud MOREIRA, 2012), a aprendizagem significativa pressupõe a existência de “subsunçores”, o que significa que toda nova informação é ancorada em algo já existente, internalizada e apreendida. Quando a aprendizagem significativa ocorre verdadeiramente, é possível que o aluno consiga explicar o que aprendeu com

suas próprias palavras, de modo que ele não decore o conceito apenas de forma superficial.

Esses “subsunçores”, que são conceitos antes construídos, podem ter sua origem de forma mecânica (automática), como exemplo, pode-se imaginar uma criança que decora a tabuada para realizar uma prova de matemática. Dessa maneira, a aprendizagem de novas informações terá pouca ou, até mesmo, nenhuma interação com esse conhecimento. Nessa situação, as informações não terão flexibilidade e, tampouco, longevidade, uma vez que, com o tempo, esse aluno pode esquecer o que decorou. Porém, se novas ideias forem aprendidas em relação à tabuada, ocorrerá agregação e modificação do conceito subsunçor, tornando assim, a aprendizagem significativa (MOREIRA, 1995).

Se faz importante compreender que, para Ausubel (apud MOREIRA, 1995), a aprendizagem significativa e a mecânica ocorrem a todo tempo e que elas se relacionam. Essa relação pode ser contrastada ao próprio processo do caso ora estudado, pois a escrita do nome por parte do aluno em questão é, nitidamente, uma escrita decorada, portanto, mecânica. No entanto, essa aprendizagem serviu de ancoragem para outras intervenções que foram sendo realizadas no decorrer do ano letivo. Supõe-se que modificaram aqueles conhecimentos prévios que o aluno já possuía em sua estrutura cognitiva, ou seja, o subsunçor foi modificado, ao passo que foram adquiridos outros significados, facilitando novas aprendizagens pelo Pedro, que pôde, cognitivamente, criar um novo subsunçor.

> Esta forma de aprendizagem significativa, na qual uma nova ideia, um novo conceito, uma nova proposição, mais abrangente, passa a subordinar conhecimentos prévios é chamada de aprendizagem significativa superordenada. Não é muito comum; a maneira mais típica de aprender significativamente é a aprendizagem significativa subordinada, na qual um novo conhecimento adquire significado na ancoragem interativa com algum conhecimento prévio especificamente relevante. (MOREIRA, 2012 p. 3).

Mesmo não sendo comum o tipo de aprendizagem significativa superordenada, é pertinente questionar: será mesmo que se os docentes procurarem com mais afinco não encontrarão um número expressivo desse tipo de aprendizagem nas salas de aula?

Um outro exemplo é a construção do subsunçor letras. Algumas pessoas, primeiramente, aprendem as letras individuais pertencentes ao alfabeto, logo após, as

sílabas na formação de palavras. É neste momento que também se aprende a escrita do nome, frases e, por último, textos. Mas não para por aí, depois, depara-se com as letras do alfabeto na matemática, química e física entre outras disciplinas. Essas diferentes aprendizagens significativas fazem com que o conhecimento prévio ou o subsunçor ganhe diferentes significados, sendo possível servir como âncora para tantas outras informações ou descobertas.

Também pode ocorrer um processo comum cognitivo de “obliteração” (esquecimento do subsunçor), fato que acontece quando um “subsunçor” passa a não ser usado com frequência, mas acerca da aprendizagem significativa, sua aprendizagem pode ocorrer sem grandes dificuldades (MOREIRA, 2012). Como exemplo pode ser citada a seguinte situação: quando Pedro saiu de férias em julho e ficou uma semana a mais sem ir à escola, ao retornar à aula, não lembrava mais o nome das letras, no entanto, sabia pronunciá-las, mesmo com dificuldade, algo que começasse com a letra que surgia ao manusear um dos jogos elaborados exclusivamente para ele, ao passo que logo conseguiu resgatar o subsunçor.

Esta realidade também pode ocorrer com pessoas que ficam um tempo afastadas de suas funções profissionais, mas, ao retornarem, em pouco tempo, conseguem reaprender aquele conhecimento rapidamente.

> Portanto, aprendizagem significativa não é, como se possa pensar, aquela que o indivíduo nunca esquece. A *assimilação obliteradora* é uma continuidade natural da aprendizagem significativa, porém não é um esquecimento total. É uma perda de discriminabilidade, de diferenciação de significados, não uma perda de significados. Se o esquecimento for total, como se o indivíduo nunca tivesse aprendido um certo conteúdo é provável que a aprendizagem tenha sido *mecânica*, não significativa. (MOREIRA, 2012 p. 4).

Para Ausubel (apud MOREIRA, 2012), a mente está repleta de subsunçores, que se encontram em diferentes estágios de desenvolvimento, alguns usados frequentemente, outros raramente, interagindo de forma dinâmica. Mas, para que ocorra a aprendizagem significativa, são necessárias duas condições: a primeira é que esse material que será utilizado tenha capacidade significativa e lógica suficiente para o aprendiz (o material tem de dialogar com aquilo que o aluno traz consigo). E a segunda condição é que esse aprendiz deve estar pré-disposto para a aprendizagem (MOREIRA, 2012).

Por isso, a importância da observação do aluno no que diz respeito ao que ele já sabe, antes da elaboração de qualquer material, algo que ocorreu em uma das intervenções, pois ao apresentar um jogo a Pedro, percebeu-se que ele não demonstrou interesse e, mesmo após explicando e convidando-o para jogar juntos, ele sequer sentou na classe, fato que já acontecia a esta altura ao realizar suas atividades.

Para Moreira (2012), quem dá significado para os livros, aula ou qualquer outro material, são as pessoas. Isto ocorreu em virtude do jogo não contemplar alguma "ideia-âncora" predisposta na estrutura cognitiva de Pedro. No entanto, essa falha permitiu compreender, com maior clareza, a relevância dos subsunçores para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Desse modo, é o aprendiz que dá significado aos jogos ou a qualquer outro material destinado à aprendizagem. O que se espera é que ele atribua a esses novos conhecimentos construídos, a partir da utilização dos materiais de aprendizagem, os significados que tenham relação com o conteúdo que se estuda. Todavia, para que isso ocorra, é necessária uma "negociação" de significados, o que pode demorar um certo tempo (MOREIRA, 2012).

Já na segunda condição, onde a predisposição do aprendiz para aprender é fundamental, não se trata apenas do sujeito apreciar determinada matéria, e sim, por alguma razão ainda desconhecida, ele encontra-se predisposto a relacionar as novas informações em sua estrutura cognitiva, ressignificando os subsunçores existentes (MOREIRA, 2012).

Com o intuito de promover a aprendizagem significativa, Ausubel (apud MOREIRA, 2012) enfatiza que o aprendiz precisa, primeiramente, possuir uma visão do todo, isto é, daquilo que é mais relevante, ou melhor, olhar o que é mais complexo e terminar no que é mais simples. Uma boa alternativa é a utilização de mapas conceituais que permitem a visualização geral do assunto principal e suas ramificações que, assim, possibilitam a integração de novas informações e enriquecimento dos subsunçores.

> [...] o sujeito que aprende vai diferenciando progressivamente e, ao mesmo tempo, reconciliando integrativamente, os novos conhecimentos em interação com aqueles já existentes. Ou seja, a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora são dois processos, simultâneos, da dinâmica da estrutura cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 18).

Analisando esse contexto em que a aprendizagem significativa se desenvolve, a linguagem é um recurso muito importante, pois quando o aprendiz concebe as informações ocorre um intercâmbio entre o subsunçor e essa nova ideia, visto que todo esse processo depende, primordialmente, da linguagem. Tal é a importância dada à linguagem, que Ausubel (apud MOREIRA, 2012), inicialmente, chegou a denominar sua teoria de “aprendizagem verbal significativa”.

A linguagem foi essencial nas intervenções realizadas com Pedro, em muitos momentos, já que mesmo com toda a dificuldade de comunicação ele externava os significados que havia captado sobre o contexto expresso nos jogos. Algumas vezes, ele apresentava significados diferentes dos aceitos em determinado tema, mas era justamente através desse ato de compartilhar e dialogar, que era possível que apresentar os conceitos de outra maneira.

> O homem vive na linguagem. Portanto, a linguagem é essencial na facilitação da aprendizagem significativa. As palavras são signos linguísticos e delas dependemos para ensinar qualquer corpo organizado de conhecimentos em situação formal de ensino que é a proposta subjacente à teoria da aprendizagem significativa. (MOREIRA, 2012, p. 22).

Quando Ausubel traz a linguagem como um elemento facilitador para a aprendizagem significativa, é possível ter uma dimensão da importância a que ele se refere, pois a linguagem possui um papel fundamental para que as trocas entre professor e aluno e também com os colegas transcorra na relação pedagógica.

Mesmo que a teoria de Ausubel seja relativamente antiga, Souza, Silvano e Lima (2018) acreditam ser pertinente que o professor a avalie e faça a mediação de suas vivências pedagógicas, em conformidade com as necessidades que surjam, utilizando-a de modo estratégico em seu dia a dia na sala de aula.

Assim como na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, que vê as interações sociais um fator primordial para a aprendizagem, a ZDP do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896 - 1934), também percebe nas interações sociais o elemento mais importante para o desenvolvimento humano. Consequentemente, para Vygotsky (CHAIKLIN, 2003), os indivíduos aprendem na interação com outros indivíduos mais experientes. Vygotsky também menciona que a interação de duas pessoas na realização de algo resultará em autonomia do indivíduo menos experiente.

Sendo assim, para Vygotsky a ZDP é o espaço onde as interações acontecem, é o intervalo entre se sabe e o que ainda não se apreendeu:

> A concepção comumente difundida sobre a zona de desenvolvimento próximo pressupõe uma interação em uma tarefa entre uma pessoa mais competente e uma pessoa menos competente, de forma que a pessoa menos competente se torne autonomamente proficiente naquilo que de início era uma tarefa realizada conjuntamente. (CHAIKLIN, 2003, p. 661).

A partir dos estudos de Vygotsky, originou-se a corrente pedagógica socioconstrutivista ou sociointeracionista, em que as relações sociais são o fator mais importante na obtenção de conhecimento. Assim como na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, a linguagem possui papel fundamental como ferramenta cultural, capaz de mudar o rumo do desenvolvimento humano.

Nesse processo, três aspectos são relevantes para compreensão da teoria, dentre os quais pode ser destaco o seguinte: Pressuposto de generalidade, que se caracteriza pela capacidade de uma pessoa em realizar sozinha uma determinada quantidade de tarefas, no entanto, quando essa mesma pessoa recebe a ajuda de outros indivíduos, consegue fazer mais (CHAIKLIN, 2003).

> [...] zona de desenvolvimento proximal se refere a “qualquer situação na qual, enquanto participam de uma atividade, indivíduos encontram-se no processo de desenvolver o domínio de uma prática ou compreensão de um assunto”. (CHAIKLIN, 2003).

O que o indivíduo realiza em um presente momento com o auxílio de outras pessoas mais experientes, certamente, fará sozinho em breve. Nisso, Vygotsky (CHAIKLIN, 2003) diferencia as práticas voltadas para as habilidades técnicas e práticas direcionadas ao desenvolvimento completo da criança, sendo que na segunda, é possível perceber um desenvolvimento que vai além de apenas andar de patinete, por exemplo. Ele vê a aprendizagem diretamente relacionada ao desenvolvimento do aluno.

Contextualizando Ausubel (MOREIRA et al., 2012), que salienta o processo cognitivo que o aprendiz realiza em sua estrutura cognitiva ao receber ou descobrir uma informação, esse mesmo movimento explicado por Ausubel resulta no desenvolvimento do aluno. Ou seja, Vygotsky assim como Ausubel, estão mais preocupados com o desenvolvimento do aluno em si, em sua autonomia, do que naquilo que de automático um aluno possa aprender a fazer.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO DE CASO

O referido trabalho emprega uma abordagem qualitativa com delineamento de um estudo de caso, que se propôs a explorar e explicar um caso em específico (HARTWIG; CANAL, 2020). Iniciou com a etapa exploratória, que por sua vez, visa compreender determinado fenômeno e a explicativa busca apontar fatores que contribuem para que certo fenômeno ocorra (BRANSKI; FRANCO; LIMA JUNIOR, 2020).

Conforme já indicado, o estudo transcorreu a partir da experiência enquanto monitora em uma instituição de ensino da rede comunitária do município de Capão da Canoa, RS, que oferece serviços de apoio à inclusão, tal como o AEE, a monitoria para apoio individual na sala de aula comum, atividades pedagógicas e esportivas acessíveis, acessibilidade da estrutura física, como elevador, entre outros.

A pesquisa ora relatada perpassou por quatro etapas, as quais destacam-se na sequência: exploratória, descritiva, reflexiva e analítica. A etapa exploratória contemplou o conhecimento do contexto e as problematizações iniciais acerca da experiência da pesquisadora como monitora no processo de aprendizagem junto de um aluno com TEA. Nesse processo, foi possível identificar a necessidade de aprofundar estudos sobre o TEA e suas especificidades no contexto escolar.

A etapa descritiva é considerada no estudo como a prática dos registros durante a observação participante no trabalho de monitoria e a seleção desses registros para posterior análise. A etapa reflexiva se deu com o estabelecimento de relações entre os registros e o referencial teórico e, por fim, a etapa analítica realizou-se com base na organização dos dados no contraste com o campo teórico e legal que fundamentou a pesquisa.

O diário de campo utilizado como material de análise foi elaborado durante o estágio remunerado, não-obrigatório, no ano letivo de 2019. Foram selecionados registros de 10 datas consideradas mais significativas na experiência de monitoria, primeiramente, pelo desafio em propor algo diferente do que o aluno estava acostumado que eram, na maioria das vezes, atividades com massinha de modelar. Mas, também, por ocorrerem situações em que o aluno aceitava bem a proposta.

Foi elaborado um roteiro para descrição e leitura do diário de campo, a fim de analisar a experiência de monitoria com o aluno, conforme segue:

- Estratégias pedagógicas na monitora e adaptações para a prática junto ao aluno;
- Dificuldades encontradas para realizar o trabalho de monitoria na escola;
- Facilidades encontradas para realizar o trabalho de monitoria na escola;
- Reações do aluno frente às atividades;
- Aprendizagens do aluno evidenciadas durante a monitoria.

5 EXERCÍCIO ANALÍTICO

O exercício analítico foi realizado, considerando o referencial teórico da perspectiva inclusiva e do campo conceitual, entendendo que qualquer sujeito pode aprender, se for reconhecida sua condição de aprendizagem e os conhecimentos que ele já tem construídos, na perspectiva de Vygostky (CHAIKLIN, 2003) e Ausubel (apud MOREIRA, 2012).

Nesse sentido, o olhar permitiu a organização dos dados em dois eixos, sendo que o primeiro priorizou as experiências de monitora na atuação, auxiliando o aluno, e o segundo eixo traz, em maior grau, as respostas do estudante aos desafios. Os eixos são estes: “Construindo estratégias pedagógicas na monitoria” e “O envolvimento de Pedro nas estratégias com jogos pedagógicos”.

5.1 CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA MONITORIA

A experiência como monitora do aluno Pedro foi de grande relevância para as aprendizagens na área da Pedagogia. Ao iniciar o estágio não-obrigatório, senti necessidade de orientações de cunho pedagógico, mas essas orientações se deram de uma forma geral, quando foi me atribuída a incumbência de preparar as atividades. Então, me deparei diante de um grande desafio, pois era preciso pensar em atividades que pudessem ser significativas e aceitas pelo aluno.

Assim, uma das primeiras propostas foi “*fazer um relógio com uma proposta de rotina para o aluno na escola*. *Para isso utilizei EVA e velcro, para que ele mesmo pudesse fixar cada uma das etapas de nossa rotina diária*”[1] (DIÁRIO, 2019). Outro desafio foi procurar estratégias de socialização de Pedro com a turma, “*já que ele passa a maior parte do tempo em pé ou sentado no chão*” (DIÁRIO, 2019).

Assim, fui mostrando imagens como a de “*uma professora abraçando e sendo abraçada pela turma, buscando propor um momento inicial de socialização coletiva*” (DIÁRIO, 2019). Elaborei, também, atividades envolvendo momentos como lanche: “*eu trouxe a imagem de uma salada de frutas, por saber que era o lanche de sua preferência, para a hora do recreio a imagem de crianças brincando juntas, visando*

[1] A partir deste ponto, passo a utilizar os excertos do Diário de campo, grifados em itálico para diferenciar dos demais excertos.

incentivar alguma forma de socialização com os colegas" (DIÁRIO, 2019).

Ao olhar para o campo teórico, percebo que a opção por estratégias com alguma familiaridade com o aluno permitiu maior possibilidade de aprendizagem, o que se aproxima da proposição de Ausubel (apud MOREIRA, 2012) de que o aluno aprende a partir do que ele já sabe.

Seguindo essa perspectiva, no dia seguinte, levei um jogo para trabalhar números e quantidades, utilizando papelão e material de EVA, na cor da preferência do aluno, onde foi feito *"um painel, números e corações para ele fixar ao lado dos números, em cada coração fiz pequenos pontos com cola e glitter que indicavam quantidades"* (DIÁRIO, 2019). Para realizar esse jogo didático, ele precisaria estar mais atento à *"quantidade de corações para cada número e à quantidade de pontinhos que estão dentro de cada coração, indicando também a quantidade, sem falar que ele teria que colocar esses números em ordem crescente"* (DIÁRIO, 2019).

O jogo foi feito em razão das preferências de cores do educando, na busca de estabelecer uma relação entre o novo conceito que queria apresentar ao mesmo e algo que ele já tivesse mais familiaridade, nesse caso a cor vermelha. Pensando desse modo, é o aluno que dá significado aos materiais utilizados para a aprendizagem (apud MOREIRA, 2012).

Algo que chamou a atenção foi o tamanho da letra de Pedro. Nesse sentido, surgiu a ideia da criação de moldes em EVA com tamanhos de letras diferentes: "*pensei em criar uma atividade em que ele possa correlacionar os tamanhos das letras para que futuramente ele consiga escrever em seu caderno"* (DIÁRIO, 2019). Então, foram mostrados os moldes para o aluno: "*No primeiro momento apresentei o material e não falei nada, o aluno pegou, sentiu a textura e logo voltou a enfileirar o material escolar"* (DIÁRIO, 2019).

Essa prática de enfileirar materiais escolares sempre ocorria na chegada da aula e na volta do recreio. Após, "*no segundo momento, peguei uma folha de ofício e propus que ele poderia escrever as letras, ele não utilizou as letras em EVA como moldes"* (DIÁRIO, 2019). Aos poucos, fui explicando sobre os moldes e a utilização dos mesmos, ao passo que "*ele realizou a atividade, mas não quis sentar na cadeira, demonstrou estar animado"* (DIÁRIO, 2019).

Esses momentos foram de interações pedagógicas, quando fui, pouco a pouco, desafiando Pedro a entrar na proposta. Percebo que minha ação nestas atividades foi

de mediadora do processo, compreendendo essa mediação na perspectiva de Vygotsky (apud CHAIKLIN, 2003), que enfatiza que os indivíduos aprendem na interação com outros indivíduos mais experientes.

Visando trabalhar os números, "*confeccionamos um jogo que consiste em passar com o carrinho pelo trajeto seguindo a sequência de números"* (DIÁRIO, 2019). Esse jogo exigia além da atenção de Pedro para seguir a sequência dos números, pois, também seria necessário *"controlar a coordenação motora fina para manusear o controle do carrinho pelo trajeto indicado"* (DIÁRIO, 2019).

Nesse jogo, assumi a finalidade de trazer algo que ele apreciava profundamente, brincar de carrinhos, aproveitando para trabalhar a sequência numérica (apud MOREIRA, 2012). Seguindo essa perspectiva pedagógica e contemplando os conteúdos que a turma estava estudando, propus um jogo em que o educando *"[...] tinha a sua disposição várias formas geométricas que confeccionei utilizando EVA de diversas cores e tamanhos, também usei 5 potes de margarina pintados com tinta guache, na tampa de cada pote pintei um risco da cor de cada pote"* (DIÁRIO, 2019). A intenção principal era identificar se Pedro se orientaria pela cor ou pela forma das peças e, também, se o risco feito de tinta nas tampas chamaria sua atenção.

Com o propósito de proporcionar algo diferente, confeccionei um jogo que *"estabelecia relação entre as letras do alfabeto e os objetos que iniciavam com a respectiva letra"* (DIÁRIO, 2019). Para isso, utilizei *"TNT e escrevi as letras com caneta permanente, deixando espaço abaixo de cada letra, em seguida, procurei em casa objetos que iniciassem com cada letra do alfabeto e coloquei todos dentro de um saco"* (DIÁRIO, 2019). Através disso, foi delineado o objetivo de identificar quais letras ele já conhecia e se conseguia associar as letras aos objetos.

Nessa etapa do ano letivo, já era possível conhecer melhor Pedro, assim sendo, busquei trazer para o jogo objetos que eu sabia que ele já havia tido contato, utilizando esse conhecimento prévio como âncora para novas aprendizagens (apud MOREIRA, 2012).

Por perceber os resultados positivos do último jogo, elaborei outro jogo que tinha como foco maior envolvimento de Pedro com o alfabeto. Este intento suscitou o desenvolvimento e a aplicação do jogo intitulado como a trilha do alfabeto, que é um "[...] *jogo que envolve a língua portuguesa, matemática, ciências humanas e Língua*

Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois na turma existia um colega com baixa audição e a professora regente estava tentando trazer um projeto que contemplasse a LIBRAS" (DIÁRIO, 2019).

As práticas escolares, além de atender às singularidades dos alunos com deficiência, também precisam contribuir para um melhor entendimento da turma sobre o respeito à diversidade no ambiente escolar. De certo modo, é uma forma de atender à legislação que prevê a igualdade de condições para o acesso da pessoa com deficiência ao currículo, seja através de jogos ou de outras formas de interação (BRASIL, 2015).

Nesta concepção, acreditei que o jogo seria uma ótima oportunidade de propor a construção de outros conhecimentos e, neste caso específico, a LIBRAS que a turma estava aprendendo. Como Pedro não conseguia ficar muito tempo sentado aprendendo com os colegas, essa seria uma boa oportunidade de aproximá-lo desse conhecimento.

O jogo era muito divertido e as regras eram as seguintes:

> *Movimentar o jogador pela trilha utilizando para isso o lançamento de um dado que define quantas letras o jogador pode avançar, se ao arremessar o dado o jogador parar em uma letra que esteja com glitter ele precisa puxar uma carta e responder à pergunta* (DIÁRIO, 2019).

Como era um jogo em que seria obrigatória a participação de outro colega, considerei ser relevante para a aprendizagem que Pedro iria construir, pois, também, compartilharia conhecimento na relação com os demais. Foi possível aproximar este cenário com a teoria de Vygotsky, que reconhece ser na relação com o outro que se aprende, ou seja, nas relações sociais que é possível obter conhecimento (CHAIKLIN, 2003).

Como último jogo que trabalhasse o alfabeto, eu propus o "Alfabeto do 'Pedro'". Para esse jogo, "*imprimi imagens de alguns desenhos animados e jogos digitais que ele gosta, recortei e colei no EVA"* (DIÁRIO, 2019). Elenquei personagens que ele conhecia para aproximar de elementos que fizessem parte da sua rotina fora da sala de aula, além de elementos que lhe fossem familiares dentro do espaço escolar.

A partir da discussão empreendida, acredito que as tentativas guardaram alguma coerência ao que propõe Ausubel (apud MOREIRA, 2012), de que a estrutura cognitiva é composta pelo que aprendemos e esses conhecimentos servem de

âncoras para novas aprendizagens.

5.2 O ENVOLVIMENTO DE PEDRO NAS ESTRATÉGIAS COM JOGOS PEDAGÓGICOS

Para elaborar essa seção, foram priorizadas as informações do diário de campo, que evidenciam o envolvimento de Pedro nas propostas, suas manifestações verbais ou expressões corporais.

Na primeira semana de aula, percebi o quanto seria relevante criar um quadro com a rotina que iríamos seguir todos os dias. Assim, com a confecção do relógio de rotinas diárias, buscou-se trabalhar a socialização entre Pedro e os colegas, bem como com a professora. Também, como já mencionado, Pedro estava acostumado com o manuseio de massinha de modelar, a partir disto, entendi que essa era uma atividade que poderia servir de âncora para outras: "*ele brincou por horas enquanto eu buscava um meio de usá-la em uma atividade direcionada para o estudo do alfabeto*" (DIÁRIO, 2019).

Durante o período da observação participativa, fui pensando em como mediar as atividades propostas pela professora regente e, ao mesmo tempo, atrair a atenção do aluno para a intervenção que eu estava tentando realizar. Desse modo, na semana seguinte, preparei um jogo que contemplasse números e quantidades e "*percebi que o aluno tem conhecimento dos números até o algarismo 6, pensei em não ultrapassar seu conhecimento, mas queria saber se ele conseguiria quantificar esses números". Para tal, "entreguei o jogo para ele sem explicar nada e, para minha surpresa, o aluno realizou sem que eu tivesse lhe falado nada"* (DIÁRIO, 2019). Pedro realizou com rapidez e entusiasmo o jogo. Nos dias que se seguiram, ele pedia para realizar esse jogo sempre que chegava na sala de aula.

Mais tarde, percebi que o tamanho da letra do aluno ocupava quase uma folha inteira por letra, então, confeccionei letras de tamanhos diferentes com EVA na tentativa de diminuir o tamanho da letra de Pedro. No primeiro momento, ele não utilizou os moldes, mas, com o tempo, acabou utilizando e isso ficou mais evidente quando comecei a trabalhar com calendário. Ele desenhava em cada espaço do calendário o que ele observava no céu: "*ele desenhou no espaço indicado o que ele observou no céu, eu aproveitei para conversar com ele sobre palavras que se*

iniciavam com a letra do mês que estamos trabalhando" (DIÁRIO, 2019).

O jogo seguinte relativo ao trajeto numérico, foi encarado pelo aluno da seguinte maneira: *"no início ele não conseguia concluir o jogo, mas estava fascinado e ficou horas envolvido".* Após muitas tentativas já estava conseguindo e *"ao final da tarde, Pedro já conseguia percorrer o trajeto facilmente"* (DIÁRIO, 2019).

No jogo das formas geométricas, Pedro me surpreendeu, pois ele *"colocou as peças nos potes correspondentes às formas geométricas indicadas e ainda colocou a tampa de cada pote conforme a cor que estava pintada"* (DIÁRIO, 2019).

Quando apresentei o jogo do alfabeto, por sua vez, *"ele foi tirando cada objeto e procurando no painel a letra que iniciava o nome do objeto".* Mesmo apresentando um pouco de dificuldade, *"estava se divertindo e ainda chamou muito a atenção dos colegas, que também queriam brincar"* (DIÁRIO, 2019). O interesse dos colegas fez com que ele ficasse ainda mais animado. Essa experiência foi uma oportunidade para Pedro interagir com a turma, o que segundo Goulart, Blanco e Neto (2017, p. 01), favorece "a aprendizagem, autoestima e promoção de capacidades cognitivas".

O jogo que foi a sensação do ano letivo foi a trilha do alfabeto: *"quando expliquei o jogo para Pedro ele já quis começar a jogar e escolheu como jogador um pote de tinta vermelho, cor que ele mais gosta".* Eu comecei jogando com ele para poder explicar e ele estava gostando: *"no início ele queria jogar comigo, mas logo em seguida, convidava algum colega para jogar".* A participação da turma nas atividades elaboradas foi de extrema relevância para a aprendizagem de Pedro: *"isto foi maravilhoso, pois aproximou Pedro dos colegas".* Nesse sentido, *"o sucesso desse jogo foi ainda maior, toda a turma queria jogar e jogavam em quatro ou até cinco jogadores por partida"* (DIÁRIO, 2019). A esta altura, Pedro já comandava e escolhia quais colegas iriam competir por jogada.

A última intervenção que realizei foi o alfabeto de Pedro, sendo que ele *"realizou o jogo muito entusiasmado, me falava o nome dos personagens e toda a turma também queria participar, pois os personagens eram conhecidos por todos"* (DIÁRIO, 2019).

Após a realização desse jogo e de outras atividades, é possível relacionar a ideia de Vygotsky (RIBEIRO; SILVA; CARNEIRO, 2016), que percebe o processo de desenvolvimento cognitivo de fora para dentro, pois para ele, a aprendizagem é o que antecede e provoca o desenvolvimento e a adequada organização desse aprendizado

interage com os processos pelos quais a criança se desenvolve, o que apenas ocorre a partir da interação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o estudo, retomo a questão que guiou a pesquisa, numa tentativa de sintetizar uma possível resposta à pergunta: de que maneira os jogos pedagógicos podem contribuir para a aprendizagem de uma criança com TEA, sob o olhar de uma monitora em uma escola de educação básica?

O exercício analítico permitiu evidenciar que, apesar de ter sido uma experiência baseada em tentativas e erros, com base no processo formativo ainda em andamento no curso de Licenciatura em Pedagogia, e, sobretudo, no meu desejo de acertar, os jogos contribuíram para a aprendizagem do aluno com TEA, quando foram construídos a partir de referenciais que lhe fossem familiares e que lhe despertassem interesse de algum modo.

Ao final da experiência enquanto monitora, constato que pude contribuir, de alguma forma, no aprendizado do aluno, além de reconhecer a importância desse estágio para minha aprendizagem e formação docente, pois tudo o que estudamos ao longo dos anos é colocado à prova quando nos deparamos com realidades que ouvimos os professores relatarem em sala de aula, mas sem ter tido quaisquer vivências. E, tudo isso, foi o que mais me deixou fascinada.

No primeiro momento, me senti frustrada e totalmente despreparada, mas foi justamente a busca por conhecimento, por me colocar aberta à compreender a realidade do aluno que escolhi sair da zona de conforto e do modelo pedagógico no qual eu me considerava mais preparada para atuar na docência futuramente.

Sentir que eu não sabia o suficiente me fez crescer e compreender que ser professora é buscar conhecimentos constantemente, visto que jamais estarei plenamente preparada, pois sempre acontecerá algo novo e inesperado. Essa é, na minha percepção, a melhor parte da minha profissão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maísa Allana Rabello. **Contribuições de jogos digitais na aprendizagem matemática de um aluno autista.** Universidade federal do RS/ Centro interdisciplinar de novas tecnologias na educação. Curso de Especialização em mídias na educação. Novo Hamburgo, 2018. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/200909 Acesso em: 22 jan. 2021.

BARBOSA, Cinthyan R. Sachs C.; ARTONI, Arthur Alexandre; FELINTO, Alan Salvany. Jogos Educativos para Crianças com Transtorno do Espectro Autista: auxílio na Comunicação e Alfabetização. **XIX SBGames.** Recife, PE: Brazil, 2020. Disponível em: https://www.sbgames.org/proceedings2020/EducacaoFull/208759.pdf Acesso em: 23 out. 2020.

BRANSKI, Regina Meyer; FRANCO, Raul Arellano Caldeira; LIMA JUNIOR, Orlando Fontes. **Metodologia de estudo de casos aplicada à logística.** In: XXIV ANPET Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte. 2010. p. 2023-10. Disponível em: http://www.lalt.fec.unicamp.br/scriba/files/escrita%20portugues/ANPET%20-%20METODOLOGIA%20DE%20ESTUDO%20DE%20CASO%20-%20COM%20AUTORIA%20-%20VF%2023-10.pdf Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12764 de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL**. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.977-de-8-de-janeiro-de-2020-237206876 Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 01 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 30 jan. 2021.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 659-675, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4.pdf Acesso em: 25 mar. 2021.

CORRÊA, Pedro Henrique. O autismo visto como complexa e heterogênea condição. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, n. 2, p. 375-380, 2017.

Disponível em: https://www.scielosp.org/article/physis/2017.v27n2/375-380/ Acesso em: 21 jan. 2021.

COSTA, E. S. A comunicação científica na Universidade. **Notícias página PROEX**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://proex.uergs.edu.br/ Acesso em: 28 jun. 2019.

ENDRES, Renata Giuliani et al. **O fenótipo ampliado do autismo em pais e mães de crianças com transtorno do espectro do autismo.** Dissertação (Mestrado). Universidade federal do RS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157642 Acesso em: 21 jan. 2021.

FERREIRA, Marcello; FILHO, Olavo Ferreira L; MOREIRA, Marco A; PORTUGAL, Gustavo FranzKhalil; NOGUEIRA, Danielle X. P. Unidade de Ensino Potencialmente Significativa sobre óptica geométrica apoiada por vídeos, aplicativos e jogos para smartphones. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 42, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbef/a/dJv9Vkft6434ffg5tJDPbpM/?lang=pt Acesso em: 20 dez. 2020.

FRAGA, Bruno Pires. **Estudo de caso acerca da influência da atividade física adaptada à área de ciências nas dificuldades de aprendizagem em crianças de uma escola municipal de Porto Alegre.** Universidade federal do RS. Instituto de ciências básicas da saúde/Departamento de bioquímica. Programa de pós-graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde. Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/143006 Acesso em: 02 fev. 2021.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila Macedo Barela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17962/material/Educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20contexto%20de%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf Acesso em: 15 fev. 2021.

GONÇALVES, Amanda; SILVA, Bruna; MENEZES, Marina; TONIAL, Luana. Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. **Tempo psicanal.** Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382017000200008 Acesso em: 20 jan. 2021.

GOULART, Jéssica Cristina; BLANCO, Marília Bazan; NETO, João Coelho. O Jogo Digital em Tecnologia Touch como Instrumento de Aprendizagem para Criança Autista. **Revista *Espacios*.** 2017. Disponível em: https://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p15.pdf Acesso em: 02 fev. 2021.

HARTWIG, Mayck Djúnior; CANAL, Cláudia Patrocinio Pedroza. Compreensão Comunicativa em Crianças Pomeranas Bilíngues com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 247-266, 2020.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/KPPxvYMNtXyZf54y9v8RSKc/?lang=pt Acesso em: 20 nov. 2021.

HENTGES, Carina da Silva de Lima; MAGNUS, Daniel Jesus Viera; OLIVEIRA, Lucy Anne Rodrigues; BRESOLIN, Marcelo; GUIMARÃES, Nídila Cristina Alonso da Silva; SEMENSATTO, Simone; FRANTZ, Valéria Lucas**. Manual para publicação de trabalhos acadêmicos e científicos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Uergs, 2018, 106p.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002 Acesso em: 30 jul. 2021.

LIPPO, Denise Krug. **A contribuição dos vídeos digitais na aprendizagem de crianças autistas: perspectivas dos profissionais de Sala de Integração e Recursos da Rede Municipal de Porto Alegre.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de novas Tecnologias na Educação Curso de Especialização em Mídias na Educação. Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200014 Acesso em: 23 out. 2020.

MACIEL, Mariene Martins; FILHO, Argemiro de Paula Garcia. Atendimento educacional específico Autismo: uma abordagem tamanho família. **EDUFBA.** Salvador, 2009. Disponível em: http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-21.pdf Acesso em: 20 jan. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **Monografia nº 10 do Livro Enfoques Teóricos.** Instituto de Física da UFRGS. Porto Alegre. Originalmente divulgada, em 1980, na série "Melhoria do Ensino", do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/ UFRGS, N" 15. São Paulo, Editora Moraes, cap. 10, p. 61-73. 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%2010%20-%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%2C%20M.%20A.pdf Acesso em: 01 fev. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT. **Curriculum, La Laguna,** Espanha, 2012. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf Acesso em: 03 fev. 2021.

MULLER, Christian. **Conhecimento dos estudantes de medicina acerca do autismo em uma universidade do RS**. Dissertação (Mestrado). Universidade federal do RS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56672 Acesso em: 21 jan. 2021.

PRAÇA, E. T. P. de O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no**

ensino regular. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de ciências exatas, Juiz de fora, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3042/1/elidatamarapratadeoliveirapraca.pdf Acesso em: 08 de set. 2021.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; SILVA, Renata Limongi França Coelho; CARNEIRO, Ludimila Vangelista. Vygotsky e o desenvolvimento infantil. 1ª ed. Catalão/GO: **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letra**, 2016. Disponível em: http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/23.pdf Acesso em: 02 fev. 2021.

TAMANAHA, Ana; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasilia. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3/ Acesso em: 20 jan. 2021.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional [1]. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 555-566, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvgMGqGJyHFNmmLyM699XyN/?lang=pt Acesso em: 22 out. 2020.

APÊNDICE A - DESCRIÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

Dia 04 de março de 2019:

Nessa primeira semana de observação que iniciou no dia 04 de março de 2019, pensei em fazer um relógio com uma proposta de rotina para o aluno na escola. Para isso utilizei EVA e velcro, para que ele mesmo pudesse fixar cada uma das etapas de nossa rotina diária. Pensei em trazer para o primeiro momento a imagem de uma professora abraçando e sendo abraçada pela turma, buscando propor um momento inicial de socialização coletiva, na segunda imagem os alunos atentos realizando uma atividade sentados (algo muito difícil de Pedro faz, já que ele passa a maior parte do tempo em pé ou sentado no chão), para o momento do lanche eu trouxe a imagem de uma salada de frutas, por saber que era o lanche de sua preferência, para a hora do recreio a imagem de crianças brincando juntas, visando incentivar alguma forma de socialização com os colegas. Para o retorno a sala de aula, trouxe uma foto minha com Pedro e ele segurando uma massinha de modelar, pois ele tem grande apreço em brincar com massinha, estipulei um momento específico para o seu uso pois na primeira semana ele brincou por horas enquanto eu buscava um meio de usá-la em uma atividade direcionada para o estudo do alfabeto. O aluno se mostrou muito animado e logo quis colocar o relógio em um lugar visível. Também chamou alguns colegas para mostrar sua nova rotina.

Imagem 1: Relógio de rotina

Fonte: Acervo da autora (2019).

Dia 11 de março de 2019:

Para a semana seguinte, preparei um jogo que pudesse ser trabalhado números e quantidades, percebi que o aluno tem conhecimento dos números até o algarismo 6, pensei em não ultrapassar seu conhecimento, mas queria saber se ele conseguiria quantificar esses números. Sendo assim, confeccionei em papelão e EVA na cor de sua preferência, um painel, números e corações para ele fixar ao lado dos números, em cada coração fiz pequenos pontos com cola e glitter que indicavam quantidades.

Sendo assim, ele teria que estar atento a quantidade de corações para cada número e a quantidade de pontinhos que estão dentro de cada coração, indicando também a quantidade, sem falar que ele teria que colocar esses números em ordem crescente. Entreguei o jogo para ele sem explicar nada, e para minha surpresa, o aluno realizou as atividades exatamente como segue a figura sem que eu tivesse lhe falado nada.

Imagem 2: Jogo painel de números e quantidades

Fonte: Acervo da autora (2019).

Dia 11 de março de 2019:

Observei que quando o aluno escreve seu nome as letras são gigantes, sendo assim pensei em criar uma atividade em que ele possa correlacionar os tamanhos das letras para que futuramente ele consiga escrever em seu caderno, nesse intuito, elaborei com EVA as vogais em três tamanhos distintos na cor que ele mais gosta, aproveitei para colocar glitter em volta das letras com a intenção de evidenciar os moldes. No primeiro momento, apresentei o material e não falei nada, o aluno pegou, sentiu a textura e logo voltou a enfileirar o material escolar (prática corriqueira na chegada da aula e também na volta do recreio). Depois, peguei uma folha de ofício e propus que ele escrevesse as letras, ele não utilizou as letras em EVA como moldes.

Imagem 3: Atividade - letras

Fonte: Acervo da autora (2019).

Hoje, propus que o aluno utilizasse os moldes para escrever na folha de ofício. Ele realizou a atividade, mas não quis sentar na cadeira, demonstrou estar animado.

Mais tarde comecei a trabalhar com calendário. Para que o aluno consiga realizar a atividade será necessário que ele observe as condições climáticas que se encontram o céu naquele momento, logo após, eu lhe falei que dia da semana e mês estamos e ele desenhou no espaço indicado o que ele observou no céu, eu aproveitei para conversar com ele sobre palavras que se iniciavam com a letra do mês que estamos trabalhando.

Dia 19 de março de 2019:

Na data de hoje, com a ajuda de Pedro, confeccionamos um jogo que consiste em passar com o carrinho pelo trajeto seguindo a sequência de números. Pedro precisou conciliar várias habilidades além de prestar atenção na sequência numérica, também precisava controlar a coordenação motora fina para manusear o controle do carrinho pelo trajeto indicado. No início ele não conseguia concluir o jogo, mas estava fascinado pelo jogo e ficou horas envolvido. Ao final da tarde Pedro já conseguia percorrer o trajeto facilmente.

Imagem 4: Atividade trajeto numérico

Fonte: Acervo da autora (2019).

Dia 17 de abril de 2019:

Elaborei esse jogo no final de semana, mas como Pedro faltou a aula na segunda-feira e terça-feira, apenas hoje consegui realizar a intervenção. Para realizar o jogo o aluno tinha a sua disposição várias formas geométricas que confeccionei utilizando EVA de diversas cores e tamanhos, também usei 5 potes de margarina pintados com tinta guache, na tampa de cada pote pintei um risco da cor de cada pote. Busquei verificar se Pedro levaria em consideração as formas, cores ou tamanhos na hora de distribuir as formas geométricas. Para minha surpresa Pedro colocou as peças nos potes correspondentes às formas geométricas indicadas e ainda colocou a tampa de cada pote conforme a cor que estava pintada em cada pote.

Imagem 5: Jogo Formas geométricas

Fonte: Acervo da autora (2019).

Dia 21 de maio de 2019:

Hoje trouxe um jogo diferente, pois estava preocupada em verificar se Pedro estabelecia relação entre as letras do alfabeto e os objetos que iniciavam com a respectiva letra. Para confecção do painel utilizei TNT e escrevi as letras com caneta permanente, deixando espaço abaixo de cada letra, em seguida procurei em casa, objetos que iniciassem com cada letra do alfabeto e coloquei todos dentro de um saco. Apresentei o jogo para Pedro, ele foi tirando cada objeto e procurando no painel a letra que iniciava o nome do objeto. Nesse jogo ele apresentou um pouco mais de dificuldade, mas estava se divertindo e ainda chamou muito a atenção dos colegas e também queriam brincar.

Imagem 6: Jogo do alfabeto

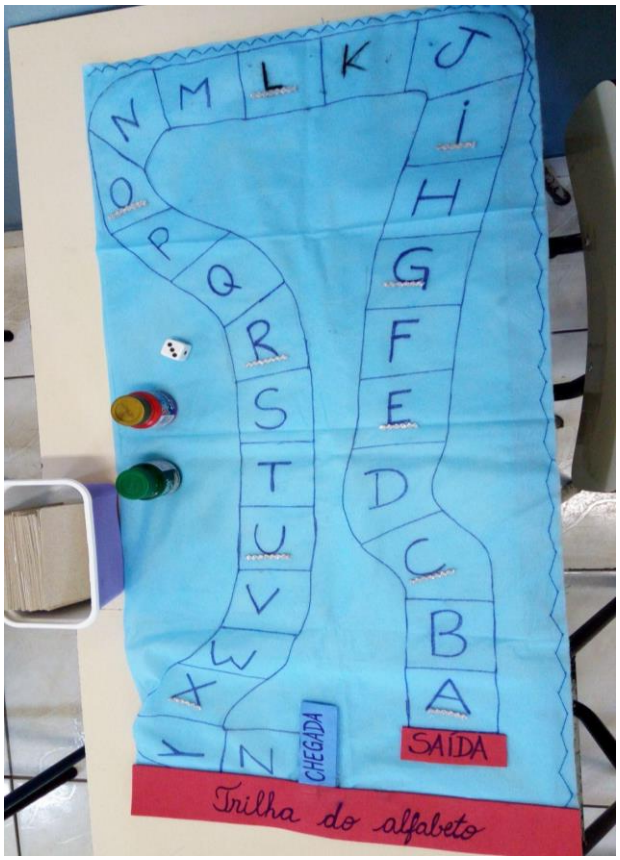
Fonte: Acervo da autora (2019).

Dia 03 de junho de 2019:

Por perceber que foi um sucesso o jogo do alfabeto, criei a trilha do alfabeto, que é um jogo que envolve a língua portuguesa, matemática, ciências humanas e libras, pois na turma existe um colega com baixa audição e a professora regente está tentando trazer um projeto que contemple a língua brasileira de sinais. O jogo consiste em movimentar o jogador pela trilha utilizando o lançamento de um dado que define quantas letras o jogador pode avançar, se, ao arremessar o dado, o jogador parar em uma letra que esteja com glitter ele precisa puxar uma carta e responder à pergunta.

Quando expliquei o jogo para Pedro ele já quis começar a jogar e escolheu como jogador um pote de tinta vermelho, cor que ele mais gosta. No início ele queria jogar comigo, mas logo em seguida convidava algum colega para jogar. Isto foi maravilhoso pois aproximou Pedro dos colegas. O sucesso desse jogo foi ainda maior, toda a turma queria jogar e jogavam em quatro ou até cinco jogadores por partida.

Imagem 7: Jogo Trilha do alfabeto



Fonte: Acervo da autora (2019).

Dia 12 de agosto de 2019:

Hoje trouxe mais um jogo sobre o alfabeto, tentando contemplar de todas as maneiras possíveis o alfabeto e os conhecimentos de Pedro. Nesse jogo, imprimi imagens de alguns desenhos animados e jogos digitais que ele gosta, recortei e colei no EVA, sendo assim, ele precisou encontrar os personagens que seus nomes iniciam com as letras do alfabeto até completar todo o alfabeto. Pedro realizou o jogo muito entusiasmado, me falava o nome dos personagens e toda a turma também queria participar, pois os personagens eram conhecidos por todos.

Imagem 8: Jogo alfabeto de Pedro

Fonte: Acervo da autora (2019).