

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o
desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro
Autista (TEA):
uma intervenção no contexto escolar**

Mariana Campos Pinho

Pelotas, 2018

Mariana Campos Pinho

**Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA):
uma intervenção no contexto escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sígria Pimentel Höher Camargo

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P654c Pinho, Mariana Campos

Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) : uma intervenção no contexto escolar / Mariana Campos Pinho ; Siglia Pimentel Hoher Camargo, orientadora. — Pelotas, 2018.

173 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Autismo. 2. Comunicação. 3. Interação social. 4. Linguagem escrita. 5. Alfabetização. I. Camargo, Siglia Pimentel Hoher, orient. II. Título.

CDD : 371.9

Mariana Campos Pinho

Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

Banca Examinadora:

.....
Prof.^a Dr.^a Sígla Pimentel Höher Camargo (Orientadora)
Doutora em Psicologia Educacional pela Texas A&M University, EUA

.....
Prof. Dr. Carlo Schmidt
Doutor em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof.^a Dr.^a Magda Floriana Damiani
Doutora em Educação pela Universidade de Londres, Inglaterra

.....
Prof.^a Dr.^a Marta Nornberg
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus pela força de enfrentar as dificuldades e superar os desafios ao longo do caminho percorrido.

A minha família, meu esposo Rigoberto e as minhas filhas Julia e Helena pelo estímulo e afeto oferecidos nos momentos de maior dificuldade.

A minha orientadora Siglia pela confiança, credibilidade e todos os ensinamentos oferecidos ao longo do processo.

Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação e defesa professor Carlo Schmidt, professora Marta Nornberg e em especial a professora Magda Damiani pelo apoio, orientações, carinho e tudo o que me ensinou ao longo desse processo.

Aos colegas do grupo GEPAl pelas aprendizagens e trocas estabelecidas, em especial a minha querida amiga e colega Andréia Leão pela força, amizade e carinho oferecidos, seu estímulo e companheirismo fortaleceram essa trajetória.

A equipe diretiva, funcionários e professores do Centro de Atendimento ao Autista Danilo Rolim de Moura pela credibilidade e confiança no meu trabalho.

As professoras participantes da pesquisa pelo auxílio, confiança e acima de tudo o entusiasmo com que realizaram o trabalho, refletindo nos resultados alcançados.

Aos pais dos alunos (as) participantes pela credibilidade e confiança.

Aos participantes por nos ensinarem que são capazes de se desenvolver e aprender no espaço escolar como qualquer outra criança, somente precisam de oportunidade e compreensão.

A todos muito obrigada por fortalecerem meu caminho e participarem dele!

***Não é impossível,
Eu não sou difícil de ler!
Faça sua parte,
Eu sou daqui, eu não sou de marte!
Vem, cara, me repara,
Não vê, tá na cara, sou porta bandeira de mim!
Só não se perca ao entrar,
No meu infinito particular!
(Infinito Particular - Marisa Monte)***

Resumo

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** Uma intervenção no contexto escolar. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

A presente pesquisa investigou se a realização de atividades lúdicas em contexto inclusivo, isto é, em contexto de sala de aula regular, auxilia no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na área da escrita. O processo de alfabetização percorrido por essas crianças tem se colocado como um grande desafio para os professores. A apropriação da linguagem escrita, o desenvolvimento de funções mentais (funções psicológicas superiores) que lhe permitam uma atuação refinada no plano simbólico e os percursos de simbolização percorridos são aspectos importantes para serem estudados, visto que ainda são poucos os estudos no campo científico, sendo à maioria voltado à comunicação e comportamento. Foi realizada uma pesquisa do tipo intervenção que buscou a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma aluno com TEA, mediante a realização de atividades lúdicas junto a seus pares em sala de aula regular. Participou do estudo um menino com diagnóstico prévio de TEA, com oito anos de idade, matriculado no segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Pelotas. As atividades lúdicas foram apresentadas e direcionadas pela professora titular, sendo estas realizadas pelo aluno junto a seus colegas diariamente em sala de aula. As testagens para avaliar o processo de aprendizagem do aluno foi aplicada pela professora titular na sala de recursos multifuncional três vezes, por um período de cinco meses. A análise e interpretação dos dados foi efetivada a partir do método microgenético (GÓES, 2000) e análise de conteúdo do tipo temática (Minayo, 1993). Os resultados indicaram que a aplicação de atividades lúdicas em contexto inclusivo gera um grande benefício no aprendizado de crianças com TEA, promovendo o aumento da interação social, a partir do desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada, provocando progressos significativos na comunicação e compreensão do universo letrado.

Palavras-chave: autismo; comunicação; interação social; linguagem escrita; alfabetização.

Abstract

PINHO, Mariana Campos. **Contributions of the use of play activities in the classroom for the development and learning of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD):** An intervention in the school context. 2018. 173f. Dissertation (Master in Education) - Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

The present research investigated whether the performance of play activities in an inclusive context, that is, in the context of a regular classroom, helps in the development and learning of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), especially in the area of writing. The literacy process carried out by these children has been a great challenge for teachers. The appropriation of written language, the development of mental functions (higher psychological functions) that allow a refined action in the symbolic plane and the pathways of symbolization covered are important aspects to be studied, since there are still few studies in the scientific field. The majority focused on communication and behavior. An intervention-type research was conducted that sought to understand the process of development and learning of a student with ASD, through the performance of play activities with their peers in the regular classroom. The study included a boy with a previous diagnosis of ASD at the age of eight, enrolled in the second year of elementary school at a public school in the city of Pelotas. The ludic activities were presented and directed by the titular teacher, these being carried out by the student with his classmates daily in the classroom. The tests to evaluate the student's learning process was applied by the titular teacher in the multifunctional resource room three times, for a period of five months. The analysis and interpretation of the data was carried out using the microgenetic method (GÓES, 2000) and content analysis of the thematic type (Minayo, 1993). The results indicated that the application of playful activities in an inclusive context generates a great benefit in the learning of children with ASD, promoting the increase of social interaction, from the development of shared attention ability, causing significant progress in communication and understanding of the literate universe.

Keywords: autism; communication; social interaction; written language; literacy.

Lista de Figuras

Figura 1	Atividades lúdicas realizadas durante a intervenção.....	63
Figura 2	Categorias de análise utilizadas para a avaliação dos efeitos da intervenção.....	66
Figura 3	Escrita do nome no primeiro teste realizado.....	84
Figura 4	Escrita do nome no terceiro teste realizado.....	85
Figura 5	Desenho feito pelo aluno.....	86
Figura 6	Escrita das palavras ditadas no teste.....	88

Lista de Quadros

Quadro 1	Níveis de gravidade do TEA.....	19
Quadro 2	Características dos bebês de 0 a 6 meses (neurotípicos e com TEA).....	20
Quadro 3	Níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética.....	34
Quadro 4	Revisão de literatura nas bases de Periódicos Capes, Google Acadêmico e Scielo.....	36
Quadro 5	Sugestões.....	51
Quadro 6	Habilidades de Eduardo nas áreas avaliadas.....	57
Quadro 7	Frequência do tipo de comportamento de Eduardo frente às tarefas da intervenção.....	67

Sumário

Introdução	10
1 Percursos da Inclusão.....	14
2 Transtorno do Espectro do Autista: características, limitações, possibilidades de tratamento e educacionais.....	18
3 Aquisição do Sistema de Escrita alfabética de crianças com TEA: desafios para a inclusão e para a pesquisa.....	32
4 Atividades lúdicas e a mediação pedagógica: contribuições para a significação da escrita de crianças com TEA!	49
4.1 Metodologia.....	52
4.2 Procedimentos prévios à intervenção	53
4.3 Descrição sujeito da intervenção	54
4.4 Intervenção propriamente dita.....	58
4.5 Método de avaliação da intervenção.....	63
4.5.1 Instrumentos de coleta e análise de dados	64
5 Resultados e discussão	66
5.1 Participação nas atividades	66
5.2 Interação social e comunicação	69
5.3 Aquisição da escrita	82
5.4 Análise geral do percurso de Eduardo na realização das atividades lúdicas	89
Considerações Finais.....	92
Referências.....	95
Apêndices.....	106
Anexos.....	164

Introdução

Compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio, visto que os prejuízos advindos do transtorno, no que se refere às interações sociais, à comunicação e ao padrão de comportamento restrito, trazem dificuldades para atraí-las para um mundo que é extremamente simbólico e carregado de significações que só têm sentido quando vivenciado coletivamente. Dessa forma, o maior desafio está em buscar estratégias e alternativas que se interponham a essas limitações e promovam o desenvolvimento desses indivíduos.

De acordo com Vigotsky (1988), o desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente relacionados, desde a fase inicial da vida de qualquer criança. O meio social é de grande influência para esses processos. É por intermédio das relações estabelecidas com objetos e pessoas que as crianças constroem redes de conhecimento advindas do aparato cultural a que têm acesso (conceitos, valores, crenças, visão de mundo) e carregam consigo essa bagagem cultural, que é acessada ao chegarem na escola.

E as crianças com TEA, como trilham seu percurso de desenvolvimento, tendo em vista suas dificuldades de interação? Sabemos que o percurso de desenvolvimento percorrido por elas é diferente, pois os prejuízos voltados à representação e generalização interferem na compreensão das informações vindas do ambiente, como um todo (CUNHA, 2009) e fazem com que internalizem os signos de forma fragmentada. Como o desenvolvimento segue sempre em direção do social para o individual (VIGOTSKY, 1988), torna-se fundamental a busca por meios que auxiliem essas crianças a participarem de forma partilhada no contexto escolar.

Diante dessas questões, a pesquisa investigou se a realização de atividades

lúdicas em contexto inclusivo, isto é, em contexto de sala de aula regular, auxilia no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com TEA, especialmente na área da escrita.

Acompanhar como se dá o processo de aprendizagem dessas crianças é uma questão que se faz presente em minha trajetória de professora, há bastante tempo. Pedagogia foi o curso escolhido como forma de adquirir conhecimentos que ampliassem minha visão de mundo em relação ao aprendizado de crianças com necessidades especiais. Entrei na graduação no ano de 1998, sendo esta realizada na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e me formei no ano de 2002.

Minha primeira experiência profissional na área da educação especial foi no ano de 2001, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pelotas (APAE). Nessa instituição, tive grandes aprendizados a partir das experiências vivenciadas com crianças de todos os tipos de deficiência. Atuei, inicialmente, na estimulação precoce de crianças com a deficiência intelectual (DI), logo após, trabalhei com jovens e adultos visando à inserção no mercado de trabalho e, entre 2006 e 2008, trabalhei em um setor que era nomeado como “Condutas Típicas”, que oferecia atendimento especializado para crianças com problemas severos de comportamento, dentre eles, o TEA. Ao deparar-me com essa realidade, senti a necessidade de estudar mais sobre as deficiências e realizei um curso de capacitação na área da deficiência intelectual pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e, após, especialização em psicopedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Essa formação possibilitou-me ter maior segurança para realizar meu trabalho, oferecendo condições de atuar nessa área com maior qualidade, aspecto fundamental nesse processo.

Em paralelo ao trabalho realizado na APAE, tive a oportunidade de trabalhar com alunos deficientes visuais na Escola Louis Braille, onde atuei de 2002 a 2013. Ali, trabalhei como professora dos anos iniciais de crianças com múltiplas deficiências, em um setor especializado, e também fui vice-diretora e coordenadora pedagógica, adquirindo larga experiência no trabalho com deficientes visuais, o que possibilitou a ampliação dos meus conhecimentos nessa área. Nesse período, fiz uma especialização na área da deficiência visual, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como forma de qualificar minha prática pedagógica.

No ano de 2009, fui chamada para assumir vaga proveniente de concurso

para professores, realizado pela Secretaria de Educação e do Desporto (SMED) do município de Pelotas. Atuei no setor de educação especial, como supervisora das áreas da deficiência visual e autismo. Realizei, nesse período, um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). As experiências advindas dessa prática oportunizaram-me conhecer a realidade escolar que vivenciam as pessoas com deficiência, quando inseridas na rede regular de ensino. O trabalho que exercia tinha como propósito acompanhar a escolarização dos alunos com deficiência, verificando os recursos disponíveis para sua participação em sala de aula, bem como dando orientações aos professores e familiares.

Nessa caminhada, vivenciei um grande desafio. No ano de 2012, fui convidada para ser professora em um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, promovido na época pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sendo oferecido nos municípios de Pelotas/RS e Rio Grande/RS. Nesse curso, deveria ministrar a disciplina de Deficiência Física. A realização desse trabalho foi muito positiva, pois tive a oportunidade de multiplicar, com os professores, minha vasta experiência na área da educação especial e, assim, cultivar a semente da inclusão, compartilhando recursos, estratégias e possibilidades de trabalho para auxiliar as pessoas com deficiência, sem valorizar as marcas de suas limitações. Na mesma época, atuei como professora de AEE no Colégio Municipal Pelotense, onde me deparei com todos os tipos de deficiência incluídas na escola regular. Dessa forma, minha bagagem ficou ainda maior, pois, além de atender os alunos na sala de recursos multifuncional, auxiliava os professores na adequação de recursos e materiais e na organização da adaptação curricular.

Atualmente, sou professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura (CAADRM), que oferece atendimento para pessoas que com diagnóstico de TEA. O CAADRM é municipal e nele são atendidas trezentos e duas crianças com TEA. O trabalho realizado visa oportunizar condições adequadas de participação do sujeito dentro de suas possibilidades no ambiente escolar, e fora dele, favorecendo a construção de sua identidade e autonomia e contribuindo em seu processo de inclusão. Nesse

espaço, atuam profissionais de áreas diversas, logo, os alunos recebem os seguintes tipos de atendimento: fonoaudiologia, arteterapia, psicomotricidade (até os seis anos), educação física, tecnologia assistiva, terapia ocupacional e atendimento educacional especializado. Nessa instituição, faço o acompanhamento da escolarização de alunos, orientando os professores na construção de recursos, elaboração de estratégias de trabalho, adaptação curricular; também forneço orientação às famílias.

Como o objetivo da pesquisa realizada foi analisar se a aplicação de atividades lúdicas auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento da criança com TEA, procurei encontrar alternativas de trabalho que auxiliassem e enriquecessem a prática pedagógica dos professores que atuam com esses alunos, visto que ainda existem grandes dificuldades no campo educacional no que se refere a construção de estratégias, recursos e experiência pedagógica voltada ao processo de escolarização desses indivíduos, como também são poucos os estudos no campo científico voltados a essa temática.

Na sequência, serão apresentadas as seções que compõem a dissertação, sendo descritas brevemente com o objetivo de explicitar a estrutura do trabalho desenvolvido.

No capítulo 1 são enfatizados os percursos da inclusão no Brasil, abordando as políticas e leis que integram essa prática no cenário educacional. No capítulo 2, são abordados a definição, as características e o desenvolvimento precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O capítulo 3, refere-se ao desenvolvimento e à aprendizagem, traçando um paralelo entre o percurso de crianças com TEA em comparação com aquele das crianças com desenvolvimento neurotípico. No capítulo 4, são apresentadas a revisão de literatura sobre a aquisição da escrita alfabética, e os caminhos que levam a essa apropriação. O capítulo 5, refere-se às atividades lúdicas e sua importância para a compreensão do sistema de escrita. No 6, são descritos o processo metodológico, a caracterização do participante e os instrumentos de coleta e análise dos dados. Finalmente, no sétimo e último capítulo, são apresentados os resultados, discussão e as considerações finais.

1 Percursos da Inclusão

Atualmente, o cenário escolar, em nossa sociedade, demonstra dificuldades em oferecer uma educação de qualidade, especialmente no que diz respeito às pessoas que são acometidas por alguma deficiência. Historicamente, a Educação tem perpassado várias transformações, provocando momentos de reflexões, indignações e mudanças nas políticas educacionais, que visam à garantia de igualdade, contemplando a todos, sem restrição (ORRÚ, 2009).

A Educação Especial obteve sua marca na história da educação de pessoas com deficiência, quando da fundação do Instituto de Meninos Cegos (atual Benjamin Constant), em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), em 1857, abrindo espaço para a discussão, reflexão e organização de um trabalho que proporcionasse o aprendizado escolar a esses indivíduos (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996). Entretanto, o aparecimento dessas instituições, de certa forma, intensificaram a segregação dessas pessoas, pois promoveram espaços de convivência e participação restritos, nos quais havia relação somente com pessoas com a mesma deficiência.

Mudanças sociais começaram a ser percebidas a partir da segunda metade da década de 80, através de ações que promoveram a instituição de políticas públicas visando à igualdade de direitos e o acesso universal à educação. Com isso, a prática da integração ganhou força, considerando os direitos dessas pessoas de aprenderem dentro do espaço escolar, com os seus pares, porém em classes especiais, tendo como mérito o de inserir esses indivíduos na sociedade (FERREIRO, 1985; GLAT, 1995). Nesse mesmo período, a Constituição Federal de 1988 determinou a educação como direito de todos, visando à qualificação para o trabalho e o direito à cidadania.

Cabe considerar que as políticas de educação inclusiva ganharam maior amplitude com a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1997), que trouxeram esclarecimentos no que se refere às práticas, aos princípios e às políticas em educação especial, tendo como principal objetivo oportunizar, às pessoas com deficiência, condições de participação nos meios social e educacional com qualidade, independente de suas limitações, diferenças e dificuldades.

Nessa perspectiva das políticas de educação inclusiva, em 2008, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como principal objetivo defender o direito de todos os alunos a estarem juntos, aprendendo, participando, sem nenhum tipo de discriminação. Essa política tornou-se um grande marco no sentido de esclarecer que a escola é de todos, sem restrições às deficiências ou características que possam vir a marcar a identidade de qualquer pessoa, possibilitando a participação, a interação, o diálogo, a construção de valores importantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sem nenhum tipo de preconceito, respeitando a diversidade que o universo escolar contempla.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ganha força, consolida-se e se respalda em uma lei anterior, nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – garantindo o direito das crianças com deficiência frequentarem a escola comum e, como suporte à sua escolarização, garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é ofertado no contraturno. Esse atendimento é realizado na sala de recursos multifuncional e não substitui a escolarização, mas suplementa ou complementa o ensino regular, através de estratégias de trabalho e recursos de acessibilidade, amparando a inclusão dessas crianças. Cabe ressaltar que uma das maiores contribuições dessa Política foi o aumento de crianças com deficiência na escola comum. A resolução nº4, de 02.10.2009, reforça a obrigatoriedade de matrícula de todos os alunos com deficiência na escola comum e também no AEE. Posteriormente, a lei 12.764/2012 garante esse direito às pessoas com TEA, que passam a ser consideradas pessoas com deficiência.

Com a ampliação das políticas inclusivas, percebe-se o aumento expressivo do ingresso de alunos com TEA na escola comum e as dificuldades dos professores em estabelecerem uma forma de trabalho que contemple suas necessidades. A

escolarização de crianças com TEA provoca inquietação no contexto educacional inclusivo, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização, pois muitos educadores ainda demonstram insegurança e dificuldades em trabalhar com esses indivíduos, devido à falta de informação e experiência (CUNHA, 2013).

Pesquisar sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA é um grande desafio. Os estudos e as fontes de informação referente à aprendizagem desses sujeitos ainda são escassos, no campo científico, fomentando a discussão sobre: Quem são essas crianças? Como aprendem? E que tipo de estratégias de ensino são necessárias para atingir seu aprendizado?

O processo de aprendizagem de crianças que apresentam esse Transtorno traz uma discussão muito presente em nosso sistema educacional. Participar de forma plena das tarefas escolares, interagir com seus pares de forma significativa e utilizar a comunicação dentro de um contexto social pode ser desafiador para essas crianças, devido aos prejuízos que apresentam na interação, comunicação e no comportamento (DSM5, 2014). Estes geram algumas dificuldades na compreensão das informações que lhe são passadas na escola, sendo necessária a busca por alternativas que favoreçam sua inclusão de forma plena.

O contato com as crianças com TEA instiga-nos a pensar em alternativas de trabalho pedagógico que possam contribuir para sua inclusão educacional ao promover a participação ativa nas tarefas e atividades escolares, oportunizar situações de trocas de experiências ricas em aprendizagens que poderão ser fundamentais para a aquisição de conhecimentos que auxiliarão em seu processo de desenvolvimento.

O contexto e as relações nos quais se insere a criança com TEA constitui um universo particular. Conhecer suas peculiaridades pode ser o caminho para saber como auxiliá-la a estabelecer relações que promovam seu desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e afetivo, buscando alternativas para incluí-las na sociedade da qual fazem parte. De acordo com Maia *et al.* (2012), a captura das informações provenientes do meio pode ser considerada como um processo que permanentemente se transforma, sendo necessária a estimulação de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais que auxiliem no desenvolvimento de suas potencialidades.

É importante considerar o estilo cognitivo das crianças com autismo para propor uma metodologia adequada para ensiná-las. De acordo com Grandin e Scariano (2006), o pensamento das pessoas com autismo processa-se de forma diferente daquele das pessoas com desenvolvimento neurotípico, pois o processamento das informações recebidas do meio, por parte das pessoas com TEA, ocorre por meio de imagens, gerando dificuldades de percepção, comunicação e compreensão dos eventos educacionais vivenciados a partir de métodos de ensino tradicionais.

Também, para Gomez e Terán (2014), a forma de aprendizado da criança com autismo difere daquela das crianças com desenvolvimento neurotípico, devido à forma como interage no meio social e da maneira como se comunica, seja com movimentos repetitivos de balanço seja com a expressão verbal repetitiva. Essa forma de comunicação peculiar, está relacionada à estruturação do universo simbólico dessa criança, que apresenta prejuízos, desde o início de seu desenvolvimento, devido às limitações no campo da representação mental das vivências que são limitadas pela dificuldade nas relações sociais e no uso do código comum às demais pessoas. Isso prejudica também os processos de aprendizagem dos conteúdos educativos.

Questões referentes às habilidades escolares, que poderão ser estimuladas através de atividades pedagógicas estruturadas de acordo com os interesses das crianças com TEA, poderão ser fundamentais para auxiliar na compreensão e elaboração das informações advindas dos estímulos oferecidos pelo ambiente, de forma a permitir que elas deles se apropriem (LIMA, 2012). Considerando essa perspectiva, é importante refletir sobre a forma de efetivação dessa aprendizagem em contexto educativo, pois, em decorrência das especificidades de sua deficiência, as crianças com TEA aprendem os conteúdos de forma peculiar e cada uma poderá apresentar características próprias como resposta ao trabalho pedagógico.

A partir dos aspectos levantados, torna-se importante aprofundar as dimensões que este estudo propõe, no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA, buscando estratégias de trabalho pedagógico que favoreçam sua participação, de forma autônoma, no espaço escolar, auxiliando na descoberta do universo letrado, promovendo aquisições que favoreçam sua vida funcional.

2 Transtorno do Espectro do Autista: características, limitações, possibilidades de tratamento e educacionais

O TEA vem sendo estudado há muitas décadas e a compreensão de sua manifestação e os níveis de comprometimento que envolve ainda são bastante discutidos, nas áreas clínica e educacional, gerando inquietações e um correspondente interesse em conhecer mais profundamente suas características para poder intervir na inclusão das pessoas que apresentam esse diagnóstico.

O termo autismo foi utilizado pelo psiquiatra Leo Kanner tendo como base a terminologia originalmente criada por seu colega suíço Eugene Bleuler, em 1911. Bleuler utilizou essa terminologia quando observou as manifestações de isolamento apresentadas por adultos com esquizofrenia. Em 1943, Kanner encontrou, em um grupo de onze crianças, algumas manifestações comportamentais que as diferenciavam das demais crianças da mesma faixa etária. Os sintomas identificados nesses indivíduos chamaram sua atenção, entre eles: excessiva solidão sem estabelecer relação com outras pessoas, nenhum tipo de comunicação (tanto receptiva, como expressiva), grande obsessão por manter objetos alinhados, medo de situações ou coisas comuns a outras pessoas, ansiedade e fascinação por determinados objetos (LIMA, 2012).

Na mesma época, o Dr. Hans Asperger, cientista austríaco, observou que crianças estudadas por ele possuíam alterações similares àquelas descritas por Kanner, porém com diferenças nas competências linguísticas e cognitivas, em relação as quais apresentavam melhor desempenho. A Síndrome de Asperger é caracterizada por interação social inapropriada e comunicação peculiar, utilizando vocabulário rebuscado e palavras originais, demonstrando também pobreza de gestos, com movimentos estereotipados, pouca expressão facial e inteligência normal ou acima da média (LIMA, 2012).

Apesar dessa diversidade inicial, de acordo com a classificação da nova versão do Manual Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), os subtipos do Transtorno (Transtorno Autista, Síndrome de Asperger e Transtorno do desenvolvimento sem outra especificação) foram agrupados em um único grupo, denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerado como um guarda-chuva que abriga todas as especificações, porém atribuindo níveis de gravidade que variam de acordo com a forma como impactam no indivíduo. Os níveis são apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Níveis de gravidade do TEA

Nível de gravidade	A. Comunicação social	B. Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1- necessidade de pouco apoio	- comunicação prejudicada, necessitando de apoio para iniciar a interação, tendo dificuldade em articular suas respostas por não compreender a intencionalidade de outra pessoa.	- dificuldade de regular seu comportamento, prejudicado na participação em determinados contextos pela pouca flexibilidade; - resistência na transição de tarefas; - prejuízo nas habilidades que envolvem planejamento, organização e autonomia.
Nível 2- necessidade de apoio substancial	- prejuízo nas linguagens compreensiva e expressiva; - interação social limitada; - dificuldade em dar respostas adequadas, tendo uma fala ecológica.	- inflexibilidade cognitiva ; - mudança de rotina e/ou atividade alteram seu comportamento; - interesses restritos e estereotipados; - dificuldade em mudar o foco de atenção.
Nível 3- necessidade de apoio muito substancial	- defasagem importante nas linguagens compreensiva e expressiva; - momentos de interação social muito restritos; - geralmente não responde à atenção dada pelo outro.	- comportamento bastante inflexível; - persistência na rotina e interesse na mesmice, tendo intensa dificuldade em mudar de tarefa; - interesses restritos e estereotipados; - muita dificuldade em mudar o foco de interesse.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no DSM-V

O Manual de Transtornos Mentais (DSM-V) estabelece duas áreas de sintomas: A, referente aos déficits sociais e de comunicação e B, relativa aos comportamentos repetitivos e interesses restritos. A partir dessa nova classificação, os déficits de comunicação e interação social, não podem ser avaliados separadamente, pois foi considerado que as duas áreas são complementares e indissociáveis. Desse modo, as características essenciais do TEA são a presença de um desenvolvimento acentuadamente restrito ou deficitário da interação e

comunicação social e um repertório restrito de atividades e interesses (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

As manifestações desse Transtorno começam a aparecer desde o início do desenvolvimento da criança, porém os pais, usualmente, detectam algumas diferenças em seu comportamento, por volta dos 12/18 meses, em relação ao das crianças de sua mesma faixa etária. O fator de maior relevância é a linguagem: devido ao restrito interesse em se comunicar para manifestar seus desejos e necessidades, não utiliza balbucios ou gestos para regular interações de forma intencional. Isso também se manifesta na dificuldade de participar de brincadeiras com outras crianças. A dificuldade em estabelecer o contato visual, a grande passividade frente às ações do ambiente e a pobreza na exploração e nos brinquedos também são consideradas como agravantes do processo evolutivo atípico (LIMA, 2012).

As alterações no desenvolvimento humano constituem uma problemática grave, pois interferem na aquisição, no tratamento, na conservação e na exploração da informação imprescindível à adaptação da criança ao meio em que está inserida (THOMPSON; MAIA, 2012).

No quadro 2, são apresentadas as diferenças iniciais entre bebês neurotípicos e bebês com TEA, tendo como objetivo ilustrar os sintomas iniciais passíveis de serem observados.

Quadro 2 - Características dos bebês de 0 a 6 meses (neurotípicos e com TEA)

Bebês Neurotípicos	Bebês com TEA
Viram a cabeça quando chamados	Não demonstram reação ao serem solicitados
Seguem o olhar da mãe quando esta olha para um objeto	Não respondem as instruções sociais, à menos que os estímulos sejam de repetição constante
Iniciam o processo de atenção compartilhada	Suas respostas afetivas são muito pequenas, quase inexistentes
Respondem a trocas de carinho	São mais apáticas
Respondem as emoções	De forma diferente de outros bebês

Fonte: Elaborado por Newra Rotta *et al.* (2016) com base em Dawson *et al.* (2004), Werner *et al.* (2000) e Zwaigenbaum *et al.* (2005).

Nos estudos realizados por Pires e Jou (2016), sobre as diferenças no desenvolvimento de crianças neurotípicas e crianças com TEA, foi verificado que as primeiras, desde o nascimento, desenvolvem habilidades básicas que promoverão interações sociais satisfatórias, o que não ocorre com as segundas, que não se apropriam do meio social da mesma forma que as primeiras.

Uma das grandes contribuições de estudos realizados atualmente é chamar a atenção para o fato de que a identificação precoce dos sintomas – como a ausência de sorriso responsivo, de mínimo contato visual, de reações afetivas, de imitação e de postura antecipatória – serve de alerta inicial para o diagnóstico de TEA (ROTTA *et al.*, 2016) e o consequente tratamento, que pode produzir melhoras significativas no desenvolvimento da criança. Eles enfatizam a relevância de verificar as capacidades preservadas que apresentam os indivíduos do Espectro, como também em investigar seus déficits cognitivos, de modo a propor estratégias para o estímulo dessas habilidades e diminuição desses déficits. Os estudos da neuropsicologia, relacionados ao TEA, vêm apresentando avanços significativos nas últimas décadas (BOSA, 2001) e podem servir de base para o tratamento dos autistas.

A plasticidade cerebral, vista como uma capacidade de reorganização frente aos estímulos recebidos (experiências ambientais), permite modificações cognitivas nos seres humanos (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2007). Essa ideia deve ser aplicada na lida com as crianças autistas, enfatizando a importância de investir na superação de suas limitações e na busca de mudanças no seu campo neuronal, na criação de novas estruturas que promovam seu ajuste ao meio que estão inseridas.

A aprendizagem é um processo global, que ocorre por meio de inserções sociais da pessoa que aprende, as quais irão determinar a qualidade dessa aprendizagem. Esta só será possível devido à conexão entre o sistema neural e o ambiente, o que pressupõe uma organização cerebral que envolve questões neurobiológicas, cognitivas, afetivas e sociais (MAIA *et al.*, 2012).

De acordo com Goldstein (2012), o cérebro de uma criança com desenvolvimento neurotípico é capaz de receber, registrar e organizar as informações recebidas do meio, pelos órgãos dos sentidos. Ao nascer, o bebê experimenta diversas sensações às quais ainda não é capaz de dar significado. Ao experimentar essas sensações – como, por exemplo, o gosto do tempero dos alimentos, os sons do ambiente, as texturas macias, ásperas, lisas de materiais diversos – a criança neurotípica passa a dar-lhes significado e a elas responder. Conforme a criança vai respondendo de forma adaptativa, o Sistema Nervoso Central (SNC) armazena e memoriza as sensações e as respostas que geram, possibilitando que as informações sejam utilizadas em situações vivenciadas posteriormente.

As crianças com TEA apresentam uma desorganização no processamento das informações provenientes do meio, desde o nascimento, e isso irá prejudicar todo seu processo de desenvolvimento, impedindo a emissão de respostas adequadas aos estímulos que as atingem, ao longo de seu crescimento. Geralmente, essas crianças irão reagir de forma diferente daquela das crianças neurotípicas em situações que envolvam movimentos como jogar bola e pular corda. Também poderão apresentar dificuldades em tarefas cotidianas, como se vestir ou se alimentar. Essas atividades, no desenvolvimento das crianças “ditas normais”, acontecem naturalmente, sem restrições. Porém, nas crianças com autismo, haverá esse tipo de limitações devido ao processamento inadequado das informações sensoriais (GOLDSTEIN, 2012).

As aprendizagens que as crianças neurotípicas vão construindo ao longo de seu desenvolvimento – a partir das interações sociais que estabelecem nas brincadeiras imaginativas, no uso de brinquedos, no estabelecimento de regras que se fortalecem nas trocas comunicativas que realizam nas atividades cotidianas, constituem-se a partir do estímulo das funções neuropsicológicas de percepção, atenção, memória e linguagem (GOMEZ; TERÁN, 2014).

As informações recebidas do meio são percebidas através de nossos sentidos. O sistema nervoso central atribui significado ao que é sentido pelo nosso organismo, categorizando a sensação e relacionando-a a situações já vivenciadas em algum episódio experienciado. Segundo Goldstein (2012), a percepção é um processo que consiste na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas, tendo ou não relação com a memória. Considerando tais aspectos, torna-se importante ressaltar que a organização cognitiva está alicerçada em receptores específicos, localizados nos diferentes órgãos sensoriais, responsáveis pela audição, visão, pelo olfato, paladar e tato.

Para que o cérebro tenha um bom funcionamento cognitivo e interprete as percepções, é fundamental a disposição neurológica para receber os estímulos, como também a capacidade de atenção. A percepção é um processo cognitivo importante, sustentado pela memória, pelas praxias, bem como pelos componentes motivacionais e afetivos que promovem o foco no que é importante perceber para promover sucesso no aprendizado (ROTTA; OHLWEILLER; RIESGO, 2007).

Lembrando que as crianças autistas apresentam dificuldades na interação

social e na comunicação, cabe considerar que uma das capacidades envolvidas nesses comportamentos é a de atenção compartilhada. Esta surge a partir do segundo semestre de vida do bebê, geralmente, no momento em que este sorri em resposta a um sorriso ou verbalização. Nesse sentido, Schwartzman (2003) chama a atenção para a falta de reciprocidade da criança com TEA, que não atenta quando chamada pelo nome, por volta dos 12 meses, não sorri em resposta ao sorriso dos pais, demonstra dificuldade na representação de gestos como olá e adeus. Alguns estudos demonstram que essa habilidade pode ser muito importante na aquisição de competências sociais e comunicativas, bem como no desenvolvimento da percepção de si mesmo e do outro (BOSA, 2002).

Bosa (2002) aponta quatro pontos relativos à atenção compartilhada que são essenciais à comunicação social: deter a atenção e o olhar no outro; dirigir simultaneamente a atenção para o objeto e para o outro; compartilhar momentos de satisfação e afeto; e chamar a atenção quando deseja obter algo ou partilhar momentos de atenção. A dificuldade nessa área é considerada um dos indicadores mais poderosos do autismo, podendo acarretar em problemas referentes à compreensão dos papéis sociais, das expressões faciais das pessoas e ações intencionais, problemas esses que se irão refletir na comunicação e imitação.

Lima (2012) ressalta que o fato de as crianças com TEA apresentarem interesses restritos, ou seja, interesses tão intensos, em relação a um determinado tema, que excluem todos os outros, prejudica sua interação social e sua atenção compartilhada. Os interesses podem ser: animais, carros, computador, partes de objetos, entre outros e é importante incluí-los nos processos de aprendizagens da criança para motivá-la. Os interesses restritos poderão, igualmente, ser propulsores de uma interação social intencional, na medida em que podem favorecer uma comunicação com o outro. Tais interesses podem servir como suportes para estimular o desenvolvimento da linguagem, seja de forma receptiva ou expressiva, mas há que cuidar para que tenham sentido para as outras pessoas, para despertar sua atenção (LIMA, 2012).

As crianças com TEA, usualmente, não utilizam a linguagem como recurso facilitador na interação com o ambiente e com o outro. Isso dificulta a compreensão de seus atos e dos atos alheios, restringindo a construção de significados para tais atos (DIAS; MAIA, 2012).

De um modo geral, os autistas que não verbalizam demonstram pouca intenção comunicativa. Eles não buscam o contato visual e utilizam as outras pessoas para satisfazer necessidades imediatas, considerando-as como meros instrumentos dessa satisfação. Já os que verbalizam, podem apresentar defasagens relacionadas à expressão, devido a problemas de compreensão pragmática da linguagem. Essas crianças, muitas vezes, usam a linguagem fora de contexto e de forma ecológica, ou seja, apresentando expressões verbais repetitivas, emitidas de forma imediata (repetem o que ouvem imediatamente, de forma mecânica) ou de forma tardia (fazem repetições de comerciais, músicas de aberturas de programas ou de personagens da TV), com pouca intencionalidade (LIMA, 2012). Dalgalarrondo (2000) e Pires (2007) consideram que esse tipo de comportamento é uma forma primária de imitação, que indica uma tentativa de aproximação às situações de interação e comunicação.

A capacidade de imitação faz-se presente nos seres humanos desde o início de seu desenvolvimento (RIZZOLATTI *et al.*, 1996), auxiliando na comunicação, coordenação motora e interação social (ABRAVANEL; LEVAN-GOLDSCHIMIDT; STEVENSON, 1976; MACCALL; PARKE; KAVANAUGH, 1977). Tal capacidade é comandada pelos chamados neurônios-espelho, cuja descoberta, pela neurociência, causou grande repercussão, pois proporcionou a interpretação de vários aspectos do comportamento humano (SINIGAGLIA, 2008; LEAL-TOLEDO, 2010). Uma rede de neurônios é ativada quando uma pessoa realiza uma determinada ação e é observada por outra. Tal ativação é a base da empatia relativa à ação realizada, possibilitando a interação no meio social, que é dotado de interpretações, significações e regras de conduta, fundamentais à convivência. As crianças com TEA, por sua limitada capacidade imitativa, apresentam dificuldades em se colocar no ponto de vista do outro e compreender seus estados mentais, prejudicando o ajuste de sua conduta em situações que exijam essa capacidade (RAMACHANDRAM, 2014).

As interações sociais (incluindo as que ocorrem no ambiente escolar) são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade da imitação e a promoção da socialização da criança autista. Pesquisas referentes ao estímulo do desenvolvimento dessa capacidade, em crianças com TEA, mostram que ocorre ampliação do contato visual, melhora da capacidade de atenção compartilhada, da

comunicação social, da empatia e do jogo simbólico (KLINGER; DAWSON, 1992). Segundo Hobson (1993), o processo de interação só se estabelecerá na presença de dois requisitos fundamentais: a dialogicidade e o envolvimento afetivo; somente assim ocorrerá o fenômeno de “compartilhamento”.

Cabe considerar também que uma das maiores dificuldades das crianças com TEA para interagir de forma plena com pessoas e ambiente é gerada pela defasagem na teoria da mente, fundamental para a aquisição da habilidade social. A teoria da mente é considerada um mecanismo cognitivo que possibilita a compreensão do outro e a representação mental de seus próprios atos e de atos alheios (BERTOUX, 2017; RIZZOLATTI; SINIGAGLIA, 2007). Pesquisas trazem evidências da estreita relação entre ativação dos neurônios-espelho, teoria da mente, capacidade de imitação, atenção compartilhada e jogo simbólico. Assim, a falta de ativação dos neurônios-espelhos em crianças com TEA poderia ser um forte indicador da grande dificuldade de estabelecerem relações sociais de qualidade, prejudicando seu desenvolvimento (GROSSMAN; CARTER; VOLKMAR, 1997; HAMILTON, 2013).

A organização subjetiva que constituímos sobre nosso corpo vai sendo construída à medida que se percebem as sensações como toque, cheiro, sorriso e todos os elementos que o formam através de imagens provenientes das experiências com pessoas e ambiente, que vão sendo interiorizadas. Nas crianças com autismo, as formas de conceber o corpo, muitas vezes, ocorrem de forma desorganizada, o que se reflete na dificuldade de simbolizar suas ações dentro de um determinado contexto. Essas crianças, não raro, apresentam manifestações repetitivas, chamadas estereotípias corporais. Tais manifestações, aparentemente sem sentido, indicam uma desconexão entre o físico e o simbólico (PIRES, 2007). Como consequência das dificuldades de expressão no campo subjetivo (vontade, desejo, expressividade) e da falta de linguagem verbal, os autistas acabam fazendo de seu corpo uma ferramenta para manifestar algo por eles. As estereotípias podem ser resultado, então do fato de eles não compreenderem os outros e não ser compreendidos (BRIDI FILHO; GUIMARÃES, 2016).

Os problemas relativos à simbolização, nas crianças com TEA influenciam em sua capacidade de participar de jogos sociais e brincadeiras de faz-de-conta, bem como no manuseio de brinquedos e objetos (LAMPREIA, 2004). Cunha (2009)

ressalta que os objetos atraem os autistas não por sua função, mas pelos estímulos que produzem. Por essa razão, objetos e brinquedos não são explorados e manuseados do mesmo modo que o fazem os neurotípicos, ou seja, de forma funcional.

Muitos autores também chamam a atenção (LEON *et al.*, 2007; FARREL, 2008; SIEGAL; LUCA, 2008) para a dificuldade de compreensão de metáforas, por parte dos autistas, por não conseguirem interpretar a significação destas, como também do sentido figurado. Os autores explicam que a grande dificuldade ocorre por não compreenderem as palavras que saem do padrão normal da regra de comunicação original das pessoas. Um dos achados importantes trazidos pelos autores é que o campo auditivo, na recepção das informações, apresenta defasagem, não seguindo o mesmo padrão da maturação cerebral das crianças neurotípicas, demonstrando que há uma pequena redução da compreensão aos estímulos silábicos, o que dificulta no reconhecimento de palavras não literais, ou seja, que exijam um nível maior de abstração e interpretação.

Diariamente, recebemos inúmeras informações do sistema límbico, cerebelo e das regiões posteriores sensoriais, informações essas que são selecionadas, de forma consciente ou inconsciente, para, posteriormente, serem armazenadas ou eliminadas. As funções executivas tem um papel importante na organização dessas informações, sendo estas compreendidas como um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que auxiliam na autorregulação do comportamento diante das demandas ambientais e do processamento das informações (MAIA *et al.*, 2012). De acordo com os pesquisadores Czermainski, Bosa e Salles (2013), as funções executivas englobam subprocessos importantes na interação e convivência sociais, permitindo o planejamento, a fluência verbal, a flexibilidade cognitiva, o controle inibitório, a memória de trabalho e a iniciativa. Esses aspectos são de grande relevância na compreensão dos sintomas que envolvem o TEA, pois um dos maiores prejuízos causados pela defasagem nas funções executivas encontradas nas crianças do Espectro é a grande ansiedade diante de pequenas alterações, que tem, como consequência, a insistência em detalhes da rotina, as condutas estereotipadas e repetitivas e o interesse específico em partes das informações disponíveis. Esse prejuízo pode-se manifestar pela insistência incessante em repetir estímulos, como a reprodução do mesmo filme, desenho ou da mesma música,

inúmeras vezes. Também na repetição do mesmo itinerário para a escola, bem como a permanência dos mesmos objetos no ambiente.

A literatura tem apontado para a relação entre as defasagens das funções executivas e a intencionalidade nas relações que pressupõem a comunicação, que, como já apontado, está prejudicada nas crianças com TEA. Essas funções incluem o desenvolvimento de capacidades que envolvem planejamento consciente, ação propositiva, verificação do desempenho e sequencialização de ações. De acordo com Maia *et al.* (2012), todos esses fatores exigem uma tomada de consciência que promove desejo de responder e realizar, de forma plena, as ações impostas pelo meio. Assim, o controle consciente do comportamento, a atenção conjunta e a lembrança voluntária estão relacionados a um bom funcionamento executivo, que geralmente está comprometido nas pessoas com autismo, gerando dificuldades na constituição de experiências que são adquiridas através do relacionamento com o mundo e sua cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos.

Dados que reforçam esses aspectos foram encontrados nos estudos de Orsati (2006), que comparou a função executiva de 20 crianças e adolescentes com TEA e com desenvolvimento neurotípico, com idades entre 8 e 19 anos, avaliados através de testes específicos. Os resultados da pesquisa indicaram comprometimentos executivos no grupo TEA, em relação ao grupo controle: os primeiros apresentavam pior habilidade de sequenciamento visuomotor, regulação de atenção e intensa dificuldade na flexibilidade cognitiva.

A teoria Histórico-cultural, iniciado pelo pesquisador russo Vigotsky (1984), voltada à compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas típicas dos seres humanos, tem feito importante contribuição para o entendimento e o tratamento de diferentes tipos de problemas mentais. Segundo essa teoria, esse desenvolvimento é fruto, principalmente, das interações que as pessoas estabelecem com as outras pessoas, nos diferentes contextos sociais, para além da maturação orgânica. Tal desenvolvimento configura-se, segundo o autor, primeiramente, no plano interpsicológico (entre duas ou mais mentes) passando então para o plano intrapsicológico (dentro da mente individual). Segundo Oliveira (1993), tal ideia está alicerçada no caráter dialético do desenvolvimento, em que os fatores internos e externos se afinam para o aparecimento de funções psicológicas superiores (FPS), como atenção e memória voluntárias, imaginação, capacidade de

planejar, estabelecer relações, agir intencionalmente, vontade, elaboração conceitual, representação simbólica, raciocínio dedutivo e pensamento abstrato, entre outras. Tais funções são possíveis pela dimensão cultural do desenvolvimento.

Vigotsky (1997) afirmava que as características das crianças deficientes não deveriam ser um impeditivo para seu desenvolvimento. O autor entendia que, a partir das interações com as pessoas de seu meio social, e do uso das ferramentas (físicas e mentais, como a linguagem) utilizadas nesse meio social, as crianças deficientes poderiam apropriar-se dos modos de funcionamento psicológico, comportamental e cultural de seu entorno e construir significados para as experiências vivenciadas.

Para Vigotsky (1989), a linguagem desempenha um papel importante na formação e reorganização dos processos mentais, além da comunicação entre os indivíduos. O autor aponta duas funções básicas para o desenvolvimento infantil: o intercâmbio social, que estabelece a comunicação com os outros, e o pensamento generalizante, que organiza as vivências em categorias conceituais, ordenando o pensamento de acordo com a realidade presente.

A linguagem, como explicou Vigotsky (1989), é a ferramenta do pensamento responsável pelo processo de generalização de conceitos relacionados a um grupo ou classe de objetos, constituindo representações abstratas desse grupo ou classe. A linguagem é formada por signos e, por isso, constitui-se em problema para as crianças com TEA. Esse problema pode estar relacionado às dificuldades na interação social dos autistas.

Orrú (2009) e Pino (2005), igualmente, apontam para a importância da linguagem para a organização das informações recebidas do meio, formação de representações mentais e socialização. A linguagem permite que a pessoa reconstrua, internamente, os modos de ação compartilhados, tomando consciência de suas ações e das ações dos outros.

A construção de conceitos, por parte das crianças autistas, é fundamental para seu desenvolvimento, conforme já discutido. Tal construção poderá, no entanto, ser afetada pelo prejuízo advindo da pouca interação social que estabelecem. Assim, como também já foi comentado, é importante buscar inserir essas crianças em situações sociais e isso pode ser feito com o auxílio de atividades lúdicas –

jogos, das brincadeiras, dramatizações, histórias infantis e atividades pedagógicas – que apresentam potencial para propiciar aprendizagens conjuntas. A interação com o ambiente proporciona a reconstrução significativa da vivência, no campo simbólico, que só é possível se houver situações desafiadoras, que exijam que a estrutura neuropsicológica das crianças ajuste-se a elas. A troca de conhecimentos, proporcionada pelo diálogo, a cooperação, a divisão de tarefas e o seguimento das regras de conduta, que podem ocorrer durante as atividades lúdicas, são de extrema relevância para o aprendizado das crianças com TEA.

Vigotsky (2007) afirma que é importante o entendimento dos processos mentais do indivíduo para delinear as propostas educacionais que poderão desenvolver ao máximo suas FPS. Para que o campo da significação das crianças com TEA possa evoluir, é necessário um mediador, que possibilite a ampliação das trocas estabelecidas em ações partilhadas, em práticas culturais, que ocorrem pela utilização social da linguagem. Para entender como o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA poderá auxiliar na diminuição de suas dificuldades sociais, é fundamental conhecer o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A partir desse conceito, entende-se a importância da ação conjunta para o desenvolvimento mental dessas crianças, ressaltando o fato de que há ações que uma criança não realiza sozinha, mas pode fazê-lo com o auxílio de alguém mais competente (adulto ou mesmo outra criança mais desenvolvida).

A ZDP pode ser caracterizada como uma zona metafórica, em que estão localizadas funções psicológicas em processo de amadurecimento e que poderão ser desenvolvidas, mediante a imitação, a partir de experiências compartilhadas, mediadas (pelas outras pessoas ou por ferramentas culturais). Vigotsky (1998) afirmava que todo o ensino deveria ser voltado à ZDP, ou seja, ao futuro e não apenas envolver funções psicológicas já desenvolvidas pelas crianças.

Para Vigotsky (2007), o desenvolvimento e a aprendizagem estão ligados, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento, que se manifestam a partir dos estímulos provenientes do ambiente cultural. As FPS não se poderiam constituir no processo de desenvolvimento sem a contribuição construtora das interações sociais que impulsionam o desenvolvimento, na medida em que a criança se beneficia das

trocas estabelecidas nas relações sociais que favorecem o aprendizado e estimulam a criação de ZDPs, em um clima de cooperação no ambiente sócio cultural em que estão envolvidas. Tendo em vista a importância da mediação para essas crianças, no que se refere à significação das pistas sociais e das trocas culturais estabelecidas, é importante refletir sobre as práticas culturais adotadas para promover seu aprendizado. Muitas vezes, pela falta de compreensão do funcionamento das crianças autistas, os mediadores centram-se na diminuição de comportamentos inadequados, deixando de investir em ações que promovam sua participação social e sua convivência com pares.

Um estudo realizado por Bridi Filho e Guimarães (2016) ressalta que não existe desenvolvimento se não forem possibilitados momentos de trocas com o ambiente. Mesmo em situações em que esse desenvolvimento seja interrompido e, assim, afetado, os sistemas que se encontram parcialmente prejudicados poderão reagir positivamente, se houver estímulo adequado. Isso possibilita modificações a partir das experiências vivenciadas cotidianamente.

A partir dos aspectos apresentados, considera-se necessário verificar quais as rotas de maior acesso à comunicação e interação das crianças autistas que possibilitem a promoção dos interesses e da motivação para se engajar nas tarefas e atividades escolares. O grande destaque, dentro dessa concepção, é compreender que cada indivíduo aprende de diferentes modos e que, para que a aprendizagem ocorra, é fundamental a utilização de estratégias de trabalho que contemplem a todos, independentemente de suas limitações ou dificuldades.

Lopes e Pavelacki (2005) destacam que existem várias técnicas que favorecem a educação de crianças com TEA, uma delas é a rotina diária, sendo esta muito importante para a compreensão dos acontecimentos por parte dessas crianças. Para as autoras, qualquer modificação nessa rotina poderá ter reflexos em seu comportamento, afetando negativamente seu processo de aprendizado, pela falta de previsibilidade que gera.

Segundo Marconato (2008), também são indispensáveis as propostas de trabalho lúdicas e estruturadas, pois estas favorecem a auto-organização da criança e a compreensão dos papéis sociais que as pessoas assumem, o que pode promover momentos de interação satisfatórios, que auxiliem na participação efetiva da criança com TEA em todas as atividades que façam parte de seu cotidiano,

ampliando seu universo cultural.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é uma das áreas mais afetadas e levando em consideração todos os aspectos já levantados sobre o desenvolvimento das funções neuropsicológicas essenciais na criança com autismo, faz-se necessário conhecer como tais dificuldades afetam o desenvolvimento da linguagem escrita, uma das formas de representação do pensamento.

3 Aquisição do Sistema de Escrita alfabética de crianças com TEA: desafios para a inclusão e para a pesquisa

Cada criança desenvolve seu processo de escrita de forma particular e, para compreender sua apropriação, torna-se importante conhecer como ocorre tal processo (RUSSO, 2013). A aprendizagem da língua escrita ocorre a partir das interações que as crianças estabelecem com as ferramentas culturais oferecidas em seu contexto, como livros e materiais gráficos, além de oportunidades de rabiscar. Pela constante interação com o meio, vão construindo concepções sobre a escrita, antes mesmo de entrar na escola.

Vigotsky (2007) chama a atenção para a pré-história da linguagem escrita, valorizando o que a criança já conhece e compreende antes de mergulhar no processo de alfabetização. O desenvolvimento da fala, a expressão gráfica a partir do desenho e a representação simbólica do pensamento a partir dos signos constituídos nas relações entre objetos e eventos, são fundamentais para a aquisição da escrita. Vigotsky (1998) atribui aos gestos uma primeira manifestação de escrita, pois eles expressam a simbolização de um significado.

De acordo com Lúria (1988), a escrita pode ser definida como uma função psicológica que é desenvolvida a partir da interação com o meio cultural, utilizando instrumentos e signos que possibilitam a representação social das informações transmitidas em um contexto estabelecido. Partindo desse pressuposto, é importante considerar algumas condições prévias que as crianças necessitam ter para compreender o uso da escrita. A primeira condição está relacionada à utilização da linguagem verbal, de forma a compreender e ser compreendido pelo outro, relacionando suas ações às situações vivenciadas socialmente, atribuindo sentido às suas experiências, transformando sua realidade. A segunda seria buscar a compreensão da linguagem escrita em situações prazerosas que envolvam sua

utilização, promovendo significado e propiciando a possibilidade de gerar e testar hipóteses, como por exemplo, quando a criança realiza rabiscos desordenados em uma folha de papel e aponta dizendo que é seu nome. Tal comportamento, dependendo do contexto, pode ser considerado como o início do processo de aquisição de escrita, pois esse gesto é carregado de significado e traz um sentido para ela que tenta reproduzir, através da imitação, situações em que a escrita se faz presente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Cabe destacar que o desenho é o gesto inicial da criança que busca reproduzir os traços daquilo que a linguagem verbal representa internamente, processo esse que Vigotsky (2007) considerou como representação da língua escrita em primeiro estágio. O autor ressalta também que ocorre um momento crítico entre a passagem do desenho (primeiro estágio) para os rabiscos e, depois, para as grafias (segundo estágio) – sinais que envolvem a representação da fala, que, por sua vez, representa o real.

Para a aquisição da escrita, torna-se fundamental o papel do mediador, no caso o professor, que poderá estimular a criança a ultrapassar o primeiro para o segundo estágio de forma natural, no qual ela passa a compreender que a fala pode ser representada a partir da escrita e que isso gera uma reação alheia. Essa transição deve ser trabalhada naturalmente, em situações prazerosas e significativas, buscando fazer com que a criança compreenda a estrutura conceitual dos símbolos gráficos.

No processo de aquisição da escrita alfabética, Vigotsky (2007) e Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam muitas similaridades em seus estudos. Consideram que essa aquisição encontra-se diretamente relacionada à realidade vivenciada, não podendo jamais ser considerada como mera aquisição de uma determinada habilidade que promove a correspondência letra/som de forma mecânica e descontextualizada.

O foco da teoria de Ferreiro e Teberosky (1999) é o desenvolvimento cognitivo da criança e sua gradativa aproximação ao processo alfabético de escrita. Consideram que, antes mesmo de iniciar o processo de leitura e escrita, as crianças criam hipóteses a eles relacionadas. Tais hipóteses, resultados de muitas pesquisas, estão expressas na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, que oferece subsídios para acompanhar a concepção e a evolução da aquisição da escrita pelas crianças.

A obra não objetiva rotular essa aquisição, ao contrário, propõe-se a analisar, de forma sistemática, o seu percurso, verificando seus diferentes níveis. As autoras mostram que a criança pode cometer erros e entendê-los, durante seu processo aquisição, e que eles são importantes para chegarem ao acerto.

Para acompanhar o processo de desenvolvimento da escrita em crianças em fase inicial de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1999) definiram cinco níveis, . Os níveis são descritos, brevemente, no quadro 3:

Quadro 3 - Níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética

Nível 1 - Hipótese pré-silábica	Acredita que se escreve com desenhos, porque, nessa fase, as letras não representam nenhum significado.
Nível 2 - Intermediário I	Já percebe que a escrita não é representada por desenhos. Utiliza letras, porém, se ainda não conhece nenhuma, coloca algum tipo de sinal ou rabisco que represente as letras.
Nível 3 - Silábico	Começa a trabalhar a hipótese de que a escrita pode representar partes sonoras da fala. Geralmente, escreve uma letra para cada sílaba. Nesse nível, é importante deter a atenção em dois aspectos: - Quantitativo 1: coloca uma letra para cada sílaba sem valor sonoro. - Quantitativo 2: coloca uma letra para cada sílaba com valor sonoro.
Nível 4 - Silábico Alfabético ou Intermediário II	Período de transição, ora escreve as sílabas completas (sílabas simples), ora escreve somente uma letra para representá-las
Nível 5 - Alfabético	Compreende como são escritas as letras do alfabeto, percebendo que cada letra é capaz de representar um som é que é possível juntá-las para formar as sílabas que compõem as palavras. Ainda escreve com traços marcantes da oralidade.

Fonte: Russo (2013)

A reflexão e o conhecimento sobre os níveis de escrita propostos pelas pesquisadoras proporcionam a compreensão de como as crianças desenvolvem suas próprias concepções sobre o sistema de escrita alfabética, favorecendo a realização de uma avaliação que contemple as diferentes manifestações pertencentes a cada hipótese.

Buscando uma reflexão sobre os aspectos levantados sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética vivenciados pelas crianças em fase escolar, é importante levantar a questão sobre como isso pode ocorrer para as crianças com TEA, por considerar que essa habilidade está diretamente relacionada com a interação social, que envolve uma intencionalidade na escrita. Para quem eu escrevo? Por quê? (SMOLKA, 1993).

Morais (2012) ressalta que todos têm o direito de se alfabetizar e aprender dentro de um espaço diversificado, que valorize a bagagem cultural trazem consigo

ao chegar na escola. Esta deve respeitar seu ritmo e tempo de aprendizagem, valorizando as possibilidades de leitura e práticas que podem ser oferecidas. Esta ideia é particularmente importante para as crianças com TEA.

Nesse sentido, Moraes (2012) chama a atenção para a criação de ambientes lúdicos de aprendizagem que promovam a compreensão dos efeitos sonoros, culminando na escrita das palavras, ou seja, aconselha o brincar com as palavras de forma prazerosa e significativa através de jogos, brincadeiras e canções, deixando de bombardear as crianças com informações sobre as famílias silábicas, como mera memorização sem sentido e de maneira descontextualizada.

Para as crianças com TEA, o estímulo às habilidades de compreensão e memorização das letras e formação de palavras, precisam de uma significação para que ocorra a compreensão. Nesse sentido, utilizar brincadeiras, jogos e atividades lúdicas poderá promover o aprendizado da escrita de forma funcional, contribuindo também para o desenvolvimento das funções cognitivas, perceptivas, psicomotoras, linguísticas e afetivas (JUHLIN, 2002).

A apropriação da linguagem escrita pelas crianças com autismo está também pautada na forma social por meio da qual é introduzida. Se a escrita fizer sentido para essas crianças, isso poderá gerar a motivação, que nasce do afeto e promove o desenvolvimento do raciocínio simbólico que sustenta o conhecimento (CUNHA, 2013). Cabe ressaltar que as significações necessitam de um compartilhamento para que os acontecimentos e eventos sejam apropriados e constituídas via mediação (CHIOTE, 2011).

Como o processo de apropriação da escrita não ocorre da mesma forma, ou ao mesmo tempo, para toda a criança e, principalmente, para as autistas, é importante ressaltar a importância de observar suas peculiaridades e necessidades, ao longo do processo, o que permitirá a busca por uma ação dirigida às suas condições funcionais de aprendizado (SANTOS, 2016).

Com o objetivo de buscar informações que pudessem embasar as indagações referentes ao processo de aquisição da escrita vivenciado por crianças com TEA, em contexto inclusivo, foi realizada uma revisão da literatura nacional focando também na atividade lúdica como recurso facilitador ao aprendizado e à inclusão. Tal busca foi feita nas seguintes bases de dados: Periódicos CAPES, GOOGLE

ACADÊMCO e SCIELO e foram utilizadas as seguintes combinações de palavras-chave: autismo e alfabetização, Transtorno do Espectro Autista e escrita, autismo e linguagem escrita, autismo e atividade lúdica. Foram selecionados estudos que se referissem à aquisição da linguagem escrita por parte de crianças com TEA, incluindo os que indicassem como trabalhar com essas crianças em contexto inclusivo, buscando a compreensão da linguagem escrita e como utilizar o lúdico para esse fim. O ano de publicação não foi limitado e as pesquisas geraram um total de vinte e cinco (25) estudos, publicados entre 2006 a 2016, total considerado pequeno. Os estudos encontrados foram organizados em duas categorias, de acordo com o foco de cada um. Um resumo da revisão de literatura realizada está no quadro 4, que inclui informações sobre quantidade em cada categoria, nomes dos autores, ano e tipo de publicação.

Quadro 4 - Revisão de literatura nas bases de Periódicos Capes, Google Acadêmico e Scielo

Foco do Estudo	Autores	Ano	Tipo de publicação	Quantidade
Consciência fonológica e sua influência na alfabetização	MENDES, S.S.R.	2015	Dissertação	2
	GOMES, P.S.F.	2012	Dissertação	
Estratégias para a alfabetização de crianças com autismo	CUNHA, E. SOUZA A. BRUM, C.F.O.	2014	Artigo	16
	SILVA, M.C.L.C.	2011	Dissertação	
	ARAUJO, M.S.	2015	Monografia	
	SANTOS, M.O. ZACARIAS, J.C. BARBOSA, A.M.	2015	Artigo	
	SHIBUKAWA, P.H.	2013	Dissertação	
	BALDAÇARA, L. NOBREGA, L.P.C. MAIA, S.K. TEGANS, S.K.	2006	Artigo	
	CARVALHO, C.C.S.	2015	Artigo	
	ORRÚ, S.E.	2010	Artigo	
	SANTOS	2016	Tese	
	NUNES, D.R.P. WALTER, E.C.	2016	Artigo	
	GOMES, C.G.S.	2011	Tese	
	ALVES, B.G. BEZ, M.R. PASSERINO, L.M.	2010	Artigo	
	SANTOS, A.M.T.	2008	Monografia	
	MENEZES, A. R.S.	2012	Dissertação	
	MONTEIRO, P.C.	2014	Monografia	
BRANDE, C.C. ZANFELICE, C.A.	2012	Artigo		
O lúdico como facilitador na	MENDES	2015	Monografia	5
	TAMANHA, et. al	2015	Artigo	

compreensão da linguagem escrita	SILVA; DIAS; MARTINS	2013	Artigo	
	DAGUANO; FANTACINI	2011	Artigo	
	GOES; MARTINS	2013	Artigo	

A seguir, os artigos incluídos em cada uma das categorias serão comentados.

1) Consciência fonológica e alfabetização de crianças com TEA

A primeira categoria, Consciência fonológica e sua influência na alfabetização de crianças com TEA, incluiu dois estudos. O de Mendes (2015a) refere-se à importância do domínio da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. Seu objetivo foi analisar e identificar a influência de um programa de intervenção que englobou estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica de duas crianças com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual e autismo). Essas crianças, do gênero feminino, tinham idade entre sete e oito anos e frequentavam o segundo ano do ensino fundamental. Foram avaliadas através de provas específicas (SILVA *et al.*, 2008; FONSECA, 2007) e, após a avaliação, foram trabalhadas estratégias de leitura, reconhecimento de letras e fonemas em palavras, frases e pequenos textos. Ao final, as provas foram repetidas para verificar os progressos. Foi constatado que o desenvolvimento da consciência fonológica, melhorou significativamente as habilidades nas competências de leitura e escrita, demonstrando uma ampliação no repertório de compreensão dos sons, promovendo maior significação das palavras em uma frase.

O segundo artigo relata um estudo de caso de cunho qualitativo (GOMES *et al.*, 2014) que teve como objetivo determinar se uma criança com TEA, em idade pré-escolar, consegue adquirir e/ou aumentar competências de pré-leitura, verificando e avaliando a eficácia de atividades e estratégias, ao longo de vinte e quatro sessões. Os autores concluíram que a implementação de atividades específicas, como reconhecimento de palavras, leitura e compreensão, direcionadas para a pré-leitura, potencializam ganhos significativos em termos de competência nessa área.

Nos dois estudos encontrados, foi destacado que um ambiente estimulador, tanto no nível da linguagem como de vivências auxilia no desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional da criança autista. Sendo, geralmente, a linguagem a área mais prejudicada nas crianças com TEA torna-se necessário o

estimulo constante da : atenção compartilhada, a utilização de gestos, a exploração da imitação e também da expressão verbal, podendo-se utilizar o recurso visual como suporte à motivação (MENDES, 2015a; GOMES *et al.*, 2014).

2) Estratégias para a alfabetização de crianças com autismo

A segunda categoria foi identificada como Estratégias para a alfabetização de crianças com Autismo e nela foram incluídos dezoito estudos. O primeiro (CUNHA; SOUZA; BRUM, 2014) trata da importância da adequação curricular como instrumento pedagógico na alfabetização dessas crianças, oferecendo contribuições para que o professor realize um trabalho de qualidade com seus alunos. Um pré-teste foi realizado com dois alunos autistas, do segundo ano do ensino fundamental, da rede particular de ensino, visando identificar seu conhecimento prévio em relação aos conteúdos trabalhados. O pré-teste foi aplicado usando material concreto: o examinador fazia a solicitação e a criança deveria alcançar ou apontar para a letra ou imagem mencionada. Dessa forma, verificavam as possibilidades de aprendizagem cognitivas, linguísticas e comportamentais das crianças, visto que as duas não possuíam linguagem verbal. Foi, então, implementada uma adaptação curricular como forma de promover uma aprendizagem significativa e atraente. A adaptação realizada deteve-se, inicialmente, nas disciplinas de Ciências, História e Geografia, com adaptações através de imagens significativas. Já as disciplinas de Português e Matemática, devido a uma maior complexidade na sintetização das informações, foram adaptadas utilizando atividades referentes ao primeiro ano do ensino fundamental, tentando promover maior compreensão e interesse nos alunos. Os autores concluíram que, embora a aquisição dos conteúdos seja fundamental no processo de aprendizado, os professores demonstram dificuldades na adaptação desses conteúdos, preocupando-se com a quantidade e não com a qualidade das ações que promovam a compreensão e consolidação desses conteúdos, prejudicando a proposta.

No estudo de Silva (2011), o objetivo foi investigar o seguinte: qual o melhor método ou métodos para ensinar a ler e a escrever crianças com TEA? De que forma aperfeiçoar esses métodos? Por que algumas crianças aprendem a ler e a escrever mais rápido do que outras? Qual o papel dos pais no acompanhamento dos filhos? Quais as estratégias utilizadas pelos professores para minimizar as

dificuldades de aprendizagem de seus alunos no âmbito da leitura e da escrita? Participaram do estudo três alunos com TEA, do sexo masculino, com idades entre dez e onze anos. Foi aplicado um questionário a 15 professores da educação especial, 18 professores da rede regular e 10 fonoaudiólogos. As perguntas foram referentes ao acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos e eles responderam a questões sobre aquisição da escrita, competências de leitura, melhor método a ser utilizado com cada aluno (sintético ou fônico, analítico ou global e método das 28 palavras). Os pesquisadores concluíram que, embora existam diferentes métodos de ensino de leitura e escrita, a melhor forma de ensinar é utilizar diferentes métodos ou um método misto, sendo primordial verificar o que é mais adequado para cada aluno. Assim, o professor deverá ter estratégias de forma a satisfazer as necessidades individuais dos alunos. O estudo apresenta também propostas que facilitam o aprendizado da leitura e escrita da criança com TEA, para serem utilizadas em sala de aula, no ensino estruturado e também em casa. São elas: aproveitar o período da manhã, pois se considera que nele ocorre um maior nível de desempenho e atenção. Trabalhar todas as disciplinas do currículo, fazendo adaptações, se necessário. Colocar o aluno próximo ao professor, evitando momentos de distração. Escolher um colega da turma para fazer o papel de “tutor”, auxiliando na realização de tarefas dentro e fora da sala de aula. Ressalta também, a importância da manutenção da rotina de forma estruturada e previsível, evitando alterações de horário ou mudanças repentinas. Acrescenta a importância de despertar o prazer de ouvir os colegas na realização de leitura de textos em voz alta e, por fim, a diversificação de materiais, a utilização de estratégias e metodologias adaptadas, podendo fazer uso de suportes visuais, como: imagens, mapas, palavras escritas, que favorecem a compreensão de conceitos abstratos.

Na pesquisa de Araújo (2015), voltada à alfabetização de crianças com TEA na rede regular de ensino, foram realizadas cinco entrevistas com professores alfabetizadores. O objetivo foi caracterizar a percepção desses docentes sobre a alfabetização e o conhecimento do autismo. Os resultados apresentados mostram que os professores apresentam pouco conhecimento sobre o assunto e não dispõem de estratégias de trabalho adequadas para alfabetizar esses alunos, devido ao despreparo.

O estudo de Santos, Zacarias e Barbosa (2012) teve por objetivo identificar as

experiências relativas ao desenvolvimento da alfabetização de alunos com TEA vivenciadas por alunas graduadas do curso de Pedagogia, mostrando a utilização de atividades lúdicas e específicas que se adequassem às peculiaridades de cada criança. Foi realizada uma pesquisa descritiva, dentro de uma abordagem qualitativa, com três alunos com TEA. O trabalho desenvolvido com esses alunos era realizado no turno inverso à escolarização regular, em sala de aula da própria escola, de forma a preservar a rotina de trabalho a que estavam acostumados. As alunas do curso de Pedagogia aproveitavam os conteúdos formais escolares verificados nos cadernos dos participantes e preparavam de acordo com o que estavam aprendendo as atividades lúdicas com materiais concretos como: gravuras, alfabeto móvel, objetos diversos e jogos, promovendo a compreensão e entendimento dos conhecimentos adquiridos. Os autores consideram desafiador trabalhar com alunos com TEA, porém argumentam que, se houver estratégias de ensino adaptadas de acordo com as necessidades de cada aluno, isso poderá contribuir positivamente no processo de alfabetização.

O estudo de Shibukawa (2013) faz a descrição do processo de inclusão de um aluno com autismo em uma sala de aula comum dos anos iniciais, de uma escola pública, verificando as estratégias utilizadas pelo professor no processo de alfabetização e letramento, utilizando pressupostos do programa TEACCH (SCHOPLER, 1997) como a utilização de recursos visuais e rotina de atividades estruturadas, contribuindo com a ampliação da comunicação e redução de comportamentos inadequados. Foram utilizadas figuras voltadas ao interesse do aluno (dinossauro, cachorro) e assim ele deveria aprender a escrita dessas palavras que vinham abaixo da figura e assim deveria realizar listas de palavras mostradas pela professora, fazendo o uso do alfabeto móvel. Percebendo a efetividade dessa prática no aprendizado do aluno, foram confeccionados outros cartões com temas incluídos no livro didático, aproximando-o das tarefas escolares de forma prazerosa e interessante. O autor argumenta ser fundamental levar em conta as possibilidades de aprendizado da criança com TEA, bem como a utilização de estratégias motivadoras e adaptadas, que busquem a compreensão dessa criança, acerca do que está sendo trabalhado.

O estudo de Carvalho (2015) teve como objetivo compreender como ocorre a aquisição da linguagem escrita em crianças com autismo e como se processa em

seu desenvolvimento cognitivo e social. Consistiu em estudo de caso com um aluno autista, de sete anos de idade, inserido no primeiro ano do ensino fundamental. Foi observado seu desempenho frente às atividades escolares e analisado um questionário, respondido pela professora, relativo às suas percepções sobre o desempenho do aluno. Os dados mostraram que, nas atividades que envolviam desenho, o tempo de concentração do aluno era menor do que em outras realizadas com material concreto. A professora relatou suas impressões sobre os rabiscos do aluno, encontrando intencionalidade em suas produções. Foi percebido que o aluno, naquele contexto escolar inclusivo, vem-se beneficiando do trabalho realizado, havendo evolução em suas concepções de escrita, compreensão de intencionalidade quando segura o lápis e se dispõe a realizar atividades de escrita. A conclusão foi de que é preciso significar as ações da criança autista para que ela construa uma base de significações importantes para a escrita.

O estudo de Orrú (2010) teve por objetivo apresentar as contribuições da teoria Histórico-cultural de Vigotsky para a educação de alunos com autismo. Foi realizada uma pesquisa-ação, com dez alunos com TEA e seus professores, numa escola especializada do interior do Estado de São Paulo, no período de 2000 a 2006. A constatação inicial é que muitos professores ainda demonstram dificuldades em inserir a criança com autismo em sua própria cultura, devido a questões preconceituosas. Outro achado relevante na pesquisa refere-se àqueles alunos que não possuem uma linguagem verbal capaz de inseri-los em situações de interação. A pesquisa enfatiza a atuação do professor como mediador nesse processo, proporcionando a participação dessas crianças nas interações, independentemente de suas limitações.

No estudo de Santos (2016), estudou-se o desenvolvimento da leitura e escrita em uma criança com autismo, no ensino comum. O estudo de caso enfocou um aluno matriculado no quarto ano do ensino fundamental, durante um período de seis meses. Para obter maiores subsídios para a coleta de dados sobre a construção de seu processo de alfabetização, foi feito um levantamento dos registros relativos ao aluno, desde a educação infantil até os anos iniciais, material arquivado na escola do aluno (avaliações e planos de trabalho). O estudo concluiu que o aluno, a partir da mediação da professora e da adaptação das atividades, conseguiu engajar-se e participar das tarefas escolares, mostrando que a

apropriação da escrita ocorreu a partir das interações realizadas com seus pares, o que favoreceu em sua compreensão sobre o sistema de escrita e levou-o a conseguir ler textos e escrever palavras.

No estudo de Nunes e Walter (2016) traz uma revisão da literatura que foi realizada com dois objetivos: comparar o processo de desenvolvimento da leitura de alunos neurotípicos com o dos alunos que apresentam TEA e mostrar resultados de pesquisas referentes ao processo de leitura de pessoas com TEA, entre 2009 a 2015. Na revisão realizada foram ressaltadas estratégias que facilitaram a compreensão das crianças com TEA frente aos textos. A revisão dessas pesquisas mostrou que Chiang e Lin (2007) e El Zein *et al.* (2014) compararam um programa de alfabetização comportamental com um programa de computador para ensinar o vocabulário para as crianças com TEA e observaram que o programa computadorizado gerou um efeito maior, devido ao estímulo proporcionado, indicando que a tecnologia é promissora para o desenvolvimento do vocabulário de crianças com TEA. String Field (2011) avaliou o uso de mapa de histórias para a compreensão da leitura, sendo este um recurso utilizado para facilitar a identificação de eventos importantes das história (relações de casualidade-lugar/tempo). Os resultados indicaram aumento da frequência de respostas após o uso do organizador gráfico, que facilitou a lembrança de elementos da história, possivelmente, superando as dificuldades na memória de trabalho dos participantes. A mediação por meio de perguntas foi uma estratégia de intervenção utilizada em um estudo com três alunos autistas (idade entre 7 e 8 anos) conduzido por Whalon e Hanlime (2008). Os participantes tiveram significativas respostas quando ensinados a pensar em voz alta e elaborar e responder perguntas durante a leitura de textos. Foi concluído, a partir da revisão realizada, que a utilização de recursos visuais facilita a compreensão da leitura de alunos com TEA. Também foi concluído, a partir da comparação entre crianças com desenvolvimento neurotípico e crianças com TEA, em relação à compreensão da leitura de textos, que os dois grupos possuem diferenças em seu desenvolvimento, provavelmente devido ao fato de as últimas apresentarem dificuldades referentes à linguagem, déficits nas funções executivas e inabilidade em compreender o ponto de vista do outro.

O estudo de Gomes (2012) investigou a relevância de variáveis relativas à aprendizagem relacional para a emergência do comportamento simbólico em

peças com autismo, na aprendizagem da leitura. O estudo foi realizado com oitenta pessoas, sendo quarenta com diagnóstico de TEA e quarenta com diagnóstico de deficiência intelectual (DI). Os participantes com TEA eram três mulheres e trinta e sete homens, vinte usavam a linguagem verbal para se comunicar, enquanto treze não falavam. Vinte e dois frequentavam escola comum, ao contrário de dezoito, que frequentavam escolas especiais. O uso de estímulos visuais e a forma como foram apresentados através de imagens pictográficas, facilitaram a compreensão de pessoas com TEA. Mesibov, Schopler e Hearsey (1994) sugerem três critérios para auxiliar na disposição visual da tarefa: clareza, instrução e organização. Tentativas por emparelhamento (segmentar as palavras apresentadas, classificando cada categoria por cores) impressas em cores preto e branco parecem ter favorecido a generalização da leitura de forma oral, indicando que os participantes, a partir do treinamento constante e sistemático, desenvolveram habilidades básicas de compreensão da leitura.

O estudo de Passerino, Avila e Bez (2010) apresenta o desenvolvimento de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa, em *software* livre, para o trabalho com pranchas de comunicação e histórias. Esse sistema encontra-se em fase de avaliação para possíveis reformulações, antes de ser gratuitamente oferecido como ferramenta de apoio e incentivo à comunicação de crianças com TEA. Esse recurso pode favorecer a compreensão de figuras associadas a letras e palavras de forma significativa, desde que estejam de acordo com o interesse dos alunos. A construção de jogos, atividades pedagógicas e histórias com o auxílio do computador, para promover a motivação, apresenta potencial para favorecer o interesse pela escrita de letras, palavras e textos.

O estudo de Menezes (2012) foi realizado com um aluno com TEA em processo de escolarização, matriculado no primeiro ano do ensino fundamental. O acompanhamento constante e sistemático da prática pedagógica, em caráter de colaboração, permitiu a avaliação da proposta de escolarização em desenvolvimento, a reflexão sobre a mesma, assim como a orientação ao professor do ensino comum no espaço/tempo necessários para ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno. Nesse sentido foi ressaltado que o sucesso da educação inclusiva é disponibilizar o trabalho colaborativo entre o ensino comum e o ensino especial, garantindo que o professor responsável pela turma possa contar com o

apoio de um professor com conhecimentos específicos na área de necessidades educacionais especiais, promovendo condições satisfatórias no processo de inclusão das pessoas com tais necessidades.

A pesquisa de Monteiro (2014) traz uma abordagem importante na alfabetização de crianças com TEA. Dele participaram três crianças em processo de alfabetização e foi constatado que elas, antes de iniciar esse processo, necessitavam aprender alguns comportamentos, entre eles: permanecer sentada, ficar em sala de aula, identificar e reconhecer letras, combinar as letras iguais e diferenciá-las. Foi observado também que a interação social promovida no cotidiano escolar, como participar de situações em sala de aula junto aos pares, compartilhar materiais escolares, desenvolver a atenção conjunta ao verificar a solicitação feita pela professora e esperar sua vez para participar das atividades.

O estudo de Santos (2016) traz a importância do ensino estruturado e organizado, valorizando as contribuições fornecidas pelo método TEACCH¹ e a importância da avaliação do perfil individual de cada aluno, possibilitando o conhecimento de suas especificidades para desenvolver um plano de intervenção coerente com suas necessidades.

O último estudo apresentado nessa categoria refere-se à descrição da trajetória de um aluno com TEA nos primeiros anos de alfabetização. Foi ressaltado que, para que se possa verificar algum resultado no trabalho, é importante seguir alguns passos: ensinar, intervir, explorar e esperar. Reforça também a parceria entre a família e a escola, que tendo impacto positivo no desenvolvimento da criança (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

Os estudos evidenciados nessa categoria demonstram que, no processo de alfabetização de educandos com autismo, é importante considerar os comprometimentos cognitivos, sociais, e comportamentais que os caracterizam (SHIBUKAWA, 2013; ARAÚJO, 2015; MENEZES, 2012; MONTEIRO, 2014; BRANDE; ZANFELICE, 2012). Outro fator bastante relevante é de conhecer a forma de aprendizado desses alunos, intervindo a partir de estratégias desafiadoras e, principalmente, da participação dos pares no processo de inclusão. É importante a

¹ É um modelo de ensino que, através de uma “estrutura externa”, organização de espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em “estratégias” e, mais tarde, generalizadas com o objetivo de participar de forma adequada de outros ambientes, com menos estrutura e organização (FARAH; GOLDENBERG, 2001).

utilização de recursos de comunicação aumentativa e alternativa, que auxiliem no desenvolvimento da comunicação, ampliando a participação nos espaços escolares e a compreensão dos contextos, através do letramento (PASSERINO; AVILA; BEZ, 2010; MONTEIRO, 2014; BRANDE; ZANFELICE, 2012). Também foi destacado que, se houver adaptação nas atividades, adequação no currículo e avaliação diferenciada e criteriosa e conhecimento das possibilidades de aprendizado do aluno com autismo, torna-se possível desenvolver um trabalho de qualidade com ele (CUNHA; SOUZA; BRUM, 2014; SILVA, 2011; ARAÚJO, 2015). Outro destaque é em relação a diversificação de materiais pedagógicos, um ensino atrativo e motivador, o respeito à rotina e atividades sequenciadas e lúdicas, auxiliam na alfabetização de crianças com TEA (SANTOS; ZACARIAS; BARBOSA, 2012). É importante ressaltar que as pessoas com autismo demonstram condições de compreender a leitura de forma funcional, de modo a permitir interação satisfatória com seu universo cultural. Todavia, é fundamental conhecer como ocorre seu processo de aprendizagem para poder intervir nele de forma adequada (ORRÚ, 2010; GOMES, 2012; CARVALHO, 2015; NUNES; WALTER, 2016; SANTOS, 2016).

4) O lúdico como facilitador na compreensão da linguagem escrita

Esta categoria foi estabelecida com o propósito de buscar, na literatura e em pesquisas realizadas com essa finalidade, um referencial significativo que pudesse embasar a aplicação de atividades lúdicas como forma de ampliar a participação das crianças com TEA no meio social, contribuindo para a compreensão dos signos culturais a que tem acesso e facilitando a compreensão do universo simbólico.

O primeiro trabalho (MENDESb, 2015) refere-se a um estudo de caso sobre uma criança com TEA focando em sua participação no contexto escolar a partir de atividades lúdicas em sala de aula, como também na sala de recursos multifuncional. O participante era um menino, de seis anos de idade, incluído no primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa objetivou, além das observações do aluno na realização das atividades lúdicas, a percepção dos professores a partir da aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas que verificaram as impressões frente à atuação do aluno nas tarefas escolares. A pesquisadora conclui, a partir de observações em um período de seis meses e de entrevistas, que um ambiente lúdico é capaz de possibilitar a participação plena da criança com TEA no

contexto escolar, principalmente pela motivação que desperta o interesse e a interação. Também foi detectada a eficácia dessa prática para todos, independente de qualquer aspecto que venha marcar sua individualidade.

O segundo estudo (TAMANAHHA *et al.*, 2006) faz uma análise da atividade lúdica para auxiliar crianças com TEA a minimizar os prejuízos relacionados à comunicação e ao jogo simbólico. Foram analisadas onze crianças com TEA, na faixa etária de três a seis anos, de ambos os sexos. Os critérios utilizados para a observação foram propostos em duas situações: livre e dirigida. Ao comparar o desempenho lúdico das crianças (WETHERBY; PRIZANT; SCHULLER, 2000), foi detectado que este era melhor em mediada por adulto como modelo para a exploração de novas formas de brincar. O incentivo recebido por parte desse adulto proporcionou interesse pela descoberta dos materiais educativos nas situações lúdicas trabalhadas. Foi considerado, também, que analisar a participação de crianças com TEA em atividades lúdicas é um meio promissor para seu prognóstico frente às possibilidades de ampliação da comunicação dessas crianças.

O terceiro estudo (SILVA *et al.*, 2013) foi realizado a partir da observação de três crianças com TEA, em escolarização, verificando as possibilidades de aprender brincando, investigando os benefícios das atividades lúdicas para promover o aprendizado em sala de aula. Foi concluído que, a partir das brincadeiras e atividades propostas, o vínculo afetivo foi fortalecido, promovendo a compreensão dessas crianças em relação ao meio social.

O quarto estudo (DAGUANO; FANTACINI, 2011) teve como objetivo verificar a importância da atividade lúdica como recurso facilitador da interação, da comunicação e do jogo simbólico em crianças com TEA, através de uma pesquisa bibliográfica, utilizando autores Gauderer (1993; 1997), Santos (2016) e Cunha (2009) como referências para o levantamento. Foi detectado que a atividade lúdica promove o brincar de forma funcional, desenvolvendo habilidades importantes no desenvolvimento de crianças com TEA, ampliando as possibilidades de se relacionarem com seus pares de forma prazerosa, promovendo a capacidade de imitação e ampliação do seu universo simbólico. Foi considerada, também, a importância do professor para auxiliar na realização das brincadeiras propostas e para promover a interação significativa com essas crianças, proporcionando momentos enriquecedores e o alcance de novas conquistas.

O último estudo (GÓES; MARTINS, 2013), baseado nas contribuições da teoria Histórico-cultural de Vigotsky, teve o intuito de verificar como as crianças com TEA interagem e atribuem significado às suas ações e ao uso dos brinquedos. Foram analisadas três crianças com TEA, na faixa etária de seis a doze anos, durante sessões de brincadeiras coordenadas pela primeira autora. Os achados mostraram que, a partir da mediação dessa pesquisadora, em sessões realizadas individualmente, as crianças com TEA conseguiram, em alguns momentos, apresentar ações imaginativas, trazendo não somente o questionamento sobre como o autista se relaciona com o outro, mas também sobre como o outro se relaciona com o autista, provocando reflexão acerca das práticas empregadas no atendimento desse tipo de crianças. Os autores ressaltam a importância da ação dirigida como forma de identificar as possibilidades de funcionamento interpessoal, deixando de lado as limitações advindas do transtorno.

De acordo com o levantamento realizado no que se refere à alfabetização de crianças com TEA em contexto inclusivo, é possível destacar que é grande a necessidade de estudos que contemplem essa temática, pois a leitura e a escrita são atividades fundamentais para as pessoas em nossa sociedade. Os estudos apresentados não contemplam especificamente a realização de atividades lúdicas em contexto escolar, que promovam o aprendizado de forma significativa e prazerosa.

O ano de publicação dos estudos encontrados demonstra que a preocupação com a alfabetização de crianças com autismo é recente, coincidindo com o aumento progressivo de matrículas de crianças com TEA em ambientes inclusivos, na última década. Muito já se tem discutido sobre o papel da inclusão para estas crianças, que deve ir além da socialização (CUNHA, 2013) e proporcionar a elas a aprendizagem acadêmica, sobretudo da leitura e escrita. O processo de alfabetização de crianças com TEA é complexo e exige um aprofundamento sobre o funcionamento mental dessas crianças, no que concerne à aprendizagem e apropriação do sistema de escrita alfabética. Não é aceitável que se limite o aprendizado dessas crianças por suas dificuldades ou deficiências. Elas devem ser olhadas em sua dimensão humana, em termos de suas possibilidades a serem desenvolvidas e seus desafios a serem superados, a partir do estabelecimento de recursos e materiais que promovam sua aprendizagem.

Para o processo de alfabetização ocorrer de forma eficaz, é fundamental a interação, já que ela tem como sentido comunicar pensamentos, desejos e necessidades, pressupondo sempre o outro, envolvendo questões como: para quem eu escrevo? O que eu escrevo? Por que eu escrevo? Como? (SMOLKA, 1993). De acordo com Mantoan (2001), o trabalho colaborativo proporcionado no espaço da sala de aula, muda o foco das deficiências para a reflexão sobre as atitudes, os interesses, as experiências vivenciadas e os significados atribuídos pelos alunos ao mundo social, proporcionando o sucesso em sua aprendizagem.

4 Atividades lúdicas e a mediação pedagógica: contribuições para a significação da escrita de crianças com TEA!

Nesta seção, será abordada a importância do lúdico para o desenvolvimento das FPS, compreendendo como os prejuízos relacionados ao TEA podem ser minimizados pelas relações interpessoais possibilitadas no ambiente escolar, via mediação pedagógica.

A participação do outro no processo de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das FPS, sendo a mediação um fator preponderante que envolve a combinação de duas questões primordiais: a atividade conjunta e a linguagem. O prejuízo linguístico no autismo não pode ser um impeditivo para o estímulo ao desenvolvimento dessas funções, ao contrário, precisam ser-lhe proporcionadas interações, em ações compartilhadas, que via imitação, poderão incentivar esse tipo de criança a aprender e atribuir significação e função aos conceitos apreendidos, orientando suas ações. Para Vigotsky (1998), a capacidade de imitação é uma habilidade que se constitui nas relações sociais, sendo esta desenvolvida a partir da cópia de uma situação vivenciada, que passa a ser reconstituída, mentalmente, pelo indivíduo a partir da internalização dessa situação.

A imitação, entretanto, não se resume à cópia, pois quem imita apenas segue o modelo, mas acrescenta elementos próprios. Alguns autores (TUCHMAN; RAPIN, 2009) ressaltam que crianças com TEA apresentam defasagem importante na capacidade de imitar movimentos e ações de outras pessoas, sendo este um fator preponderante em seu desenvolvimento, como já apontado.

Partindo do conceito de ZDP, antes discutido, podemos pensar no quanto a aplicação de atividades lúdicas, no contexto de inclusão, pode proporcionar interações e colaboração entre as crianças. As considerações trazidas quanto à

relevância dessas atividades para a alfabetização também corroboram para perceber sua importância para as crianças com TEA, que necessitam de constante motivação para desenvolver suas habilidades e competências. É importante, no entanto, acompanhar a evolução da criança com TEA, em relação ao seu nível de aquisição de escrita, para propor atividades adequadas, dentro do ambiente inclusivo.

O trabalho com atividades lúdicas promove o aprender de maneira organizada e prazerosa, além de permitir a identificação de habilidades e possíveis dificuldades que os alunos possam apresentar em seu processo de alfabetização (SOARES, 2016). Piaget (1979) considera que as atividades lúdicas são fonte de significação, na medida em que a criança tem a possibilidade de explorar e manipular materiais variados, passando a reinventar sua realidade, reconstituindo suas vivências e atribuindo significado as suas experiências, transformando essas atividades (concreto) em linguagem escrita (abstrato) e, assim, evoluindo em seu desenvolvimento educativo.

A partir do que foi discutido até aqui, pode-se pensar que as atividades lúdicas são capazes de despertar, nas crianças com TEA, o prazer por aprender, o autoconhecimento, além de elevar sua autoestima e nível de autoconfiança. As trocas estabelecidas a partir das interações com os pares podem auxiliar na resolução de problemas, na superação de conflitos e a participação ativa em seu contexto, favorecendo a aprendizagem. Pensando nos desafios enfrentados para incluir com qualidade uma criança com TEA no espaço escolar, é fundamental refletir sobre a importância do prazer e da motivação para atingir o aprendizado de tal criança, pois, quanto mais divertida e interessante for a tarefa, maior será o tempo de engajamento da criança (SANTOS, 2016). Um importante fator que deve ser considerado é a organização e o planejamento das atividades propostas, estabelecendo uma rotina de execução, contribuindo na compreensão e atuação das crianças com TEA, pois oferece previsibilidade e controle da situação, ampliando a participação (CUNHA, 2013). Dessa forma, a seleção de materiais, a disposição e utilização dos mesmos precisam vir ao encontro dos interesses dessas crianças, despertando a curiosidade, facilitando a exploração, a experimentação e a manipulação, essencial para o aprendizado. Moraes (2012), como já comentado, falando sobre alfabetização, também destaca que trabalhar com o lúdico no espaço

escolar é um benefício, porém esse trabalho não pode ser algo descontextualizado, mas precisa ser planejado, estruturado e ter objetivos claros.

A partir dos aspectos levantados, é possível entender a importância do lúdico no espaço escolar, para as crianças com TEA, oferecendo-lhes possibilidades de inclusão de forma plena.

Promover atividades lúdicas em grupo é fundamental para a interação, porém é importante ressaltar que somente agrupar os alunos em cooperação, sem incentivar a participação colaborativa, poderá resultar em ações isoladas ou realizadas por um ou dois componentes, não havendo o compartilhamento democrático das ações. O ideal é ampliar as manifestações entre os pares, privilegiando a participação coletiva a partir de discussões que vão ao encontro ao mesmo objetivo, fortalecendo a troca de ideias.

Trabalhar o lúdico em situações de colaboração, ainda é visto como um tabu por muitos educadores, principalmente quando se deparam com alunos que apresentam TEA em uma sala de aula. Segundo Mendes (2015b), as atividades lúdicas são consideradas como um recurso facilitador ao aprendizado de qualquer criança, incluindo as que possuem o TEA, promovendo sua imersão no mundo cultural.

Pensando nessas questões, cabe trazer algumas sugestões de como o professor, no papel de mediador, poderá influenciar na participação do aluno com TEA nas atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula. As sugestões são apresentadas no quadro 5:

Quadro 5 - Sugestões

Chamar a atenção do autista para as ações dos colegas, fazendo o gesto de apontar, incentivando a imitação dos movimentos corporais desses colegas, durante a execução das ações.
Antecipar os acontecimentos a partir de indicações visuais, canções e instruções verbais associadas à modelação das ações.
Ensinar a enfrentar momentos de frustração, utilizando jogos e brincadeiras. .
Utilizar representações de acontecimentos através de histórias sociais que estimulem a resolução de conflitos e ilustrem formas de atuação em situações cotidianas.
Incentivar o olhar para o outro quando fala, como também a triangulação do olhar: olhar para o interlocutor e para o objeto de que se fala, alternadamente.
Procurar ser um modelo de referência social, incentivando os colegas a, igualmente, atuarem dessa forma, estimulando os comportamentos e as expressões faciais que são esperados em ações cotidianas, como tristeza, alegria, desgosto etc.. Esses modelos sociais poderão ser apresentados em forma de imagens visuais e também através da modelação das ações realizadas pelos pares.
Na participação das atividades lúdicas em cooperação com os colegas, oferecer instruções diretas, modelar gestos, mostrar objetos significativos, personagens e músicas que facilitem a interação e a construção do vínculo entre as crianças.
Incluir acessórios como brinquedos, materiais e figuras na rotina que antecipem as mudanças que

poderão ocorrer no contexto escolar, levando o aluno, antecipadamente, aos ambientes novos, observando como reage às novidades.

Identificar os interesses do autista e utilizá-los na elaboração das atividades lúdicas, facilitando o engajamento e o foco de atenção.

Fonte: elaboração da pesquisadora

4.1 Metodologia

Retomando aqui seu objetivo geral, esta pesquisa investigou se a realização de atividades lúdicas, em contexto inclusivo, isto é, em contexto de sala de aula regular, auxilia no desenvolvimento e na aprendizagem de uma criança com TEA, especialmente na área da língua escrita. Para auxiliar na execução desse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- verificar o processo de interação social do aluno com TEA;
- analisar o desenvolvimento da comunicação (compreensiva e expressiva) do aluno com TEA, a partir de seu engajamento nas atividades propostas;
- acompanhar e analisar o desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem escrita do aluno com TEA.

Em virtude de a intervenção ter sido realizada pela professora da classe regular que o aluno com TEA frequentava, foi também estabelecido o seguinte objetivo específico:

- contribuir para a prática pedagógica da professora, a partir da produção e orientação acerca da implementação de atividades lúdicas voltadas ao aluno com TEA (mas que contavam com a participação de seus pares) em sala de aula.

Para atender a esses objetivos, foi realizada uma intervenção pedagógica. De acordo com Damiani *et al.* (2013, p.58), as pesquisas desse tipo

são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Essas intervenções requerem a descrição dos procedimentos realizados, avaliando, de forma detalhada, todo o processo e produzindo explicações para seus resultados, fundamentadas nos dados e coerentes com as teorias que embasam o trabalho.

A seguir, apresento a descrição dos métodos da pesquisa, descrevendo o método da intervenção propriamente dita (procedimentos pedagógicos) e o método de avaliação da intervenção. Nesse próximo item, serão também apresentados os procedimentos prévios ao início da intervenção, bem como o sujeito do estudo. Na parte sobre o método de avaliação da intervenção, serão descritos os instrumentos utilizados para acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito da intervenção.

4.2 Procedimentos prévios à intervenção

Como procedimento inicial, o estudo foi submetido a um Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil, cumprindo com as exigências, normas e orientações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução nº 466/12, 2012) para a realização de pesquisas que envolvem seres humanos. Foi aprovado conforme parecer nº 2.159.995.

Dando continuidade ao processo, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação e do Desporto de Pelotas (RS) com o objetivo de solicitar consentimento para a realização da pesquisa em uma escola do município (Apêndice A). A rede municipal foi escolhida devido a estar melhor estruturada, em comparação com as outras, no que se refere às exigências da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Logo a seguir, foi feita a escolha de um aluno para ser o foco da pesquisa, embora a intervenção, que foi realizada pela professora desse aluno, tenha atingido todos os componentes da turma na qual atuava.

A escolha do aluno foi pautada nos seguintes critérios: (a) frequentar entre o 1º e o 3º ano do ensino fundamental e; (b) receber Atendimento Educacional Especializado - AEE no CAADRM. A opção pelos anos iniciais (do 1º ao 3º ano) foi feita pelo fato de esses serem os anos que integram o primeiro ciclo de alfabetização, pois as atividades planejadas eram voltadas à aquisição da língua escrita. O critério de participação do AEE no CAADRM foi devido ao fato de eu atuar como professora nessa instituição, o que permitiria fácil acesso a crianças diagnosticadas com TEA.

Vinte alunos enquadravam-se nos critérios estabelecidos. Desses vinte, foram

escolhidos três para participar da intervenção. Essa escolha foi feita levando em conta a abertura das equipes diretivas das escolas, para acolher o trabalho, bem como a facilidade de localização das mesmas. Embora a intervenção tenha sido realizada com esses três alunos, optou-se por descrever somente o trabalho com um dos participantes, já que a análise dos processos vivenciados por todos, que demandou muito tempo e esforço, extrapolaria o tempo disponível para o término do Curso de Mestrado.

Dando início ao processo de intervenção propriamente dita, foi realizado o contato com a escola em que o aluno selecionado estava matriculado, solicitando a autorização da instituição para a realização da pesquisa. Depois de selecionado um menino de oito anos, que frequentava o 2º. ano (o qual será referido pelo nome fictício de Eduardo), foi obtida a anuência da professora titular da turma que este frequentava para participar da pesquisa, explicando-lhe que ela seria a pessoa a realizar a intervenção, que envolveria a turma toda (Apêndice B).

Posteriormente à aceitação da professora, a avó do aluno foi comunicada, durante uma reunião individual, sobre o propósito e os procedimentos do estudo, tendo assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para garantir a participação de Eduardo na pesquisa (Apêndice C). O aluno também foi informado, em linguagem acessível, sobre a intervenção e consultado sobre o desejo de dela participar (Apêndice D).

4.3 Descrição sujeito da intervenção

Os dados relativos ao menino foram obtidos em um segundo encontro com sua avó, no CAADRM. que teve o intuito de investigar, por meio da aplicação de um Inventário (Apêndice E), aspectos referentes à rotina diária, às preferências e às possíveis aversões de Eduardo, além de outros aspectos relativos ao seu processo de desenvolvimento. Tais dados visavam a perceber também o contexto em que o menino estava inserido, bem como produzir informações a serem utilizadas no planejamento da intervenção.

Eduardo recebeu o diagnóstico de TEA há aproximadamente dois anos. Ele vive em uma família composta pela mãe e a avó materna. A liderança familiar é assumida pela avó, pois a mãe possui problemas psiquiátricos, não tendo condições

de assumir as responsabilidades familiares. Assim, sua mais importante figura de identificação é a avó com quem passa a maior parte do tempo. Eduardo apresenta algumas preferências: esperar na fila do ônibus, macacos de brinquedo e tomar “Toddynho”. Segundo a informante, não atribui funcionalidade aos brinquedos, demonstrando satisfação ao jogá-los longe e vê-los quebrarem-se. Não gosta de esperar, mostrando irritabilidade e não tolera a cor e nem o sabor do arroz. Assiste pouca TV, tem pouco contato com crianças de sua faixa etária e não gosta muito de sair de casa.

Além desses dados coletados junto à avó, foram consultados pareceres referentes ao menino, elaborados pela professora titular, ao longo da escolarização. Esses dados serviram, igualmente, para planejar a intervenção pedagógica.

As informações obtidas nos pareceres revelaram que a turma frequentada por Eduardo, atualmente, é composta por vinte e quatro alunos e este conta com o auxílio de uma cuidadora, que acompanha seu processo de escolarização. A partir do acesso às informações dos pareceres escolares, referentes ao ano de 2016 (quando cursava o primeiro ano do ensino fundamental), e ao primeiro trimestre de 2017 (quando cursava o segundo ano do ensino fundamental), foi realizado um resumo dos aspectos principais do desenvolvimento de Eduardo. A seguir, são apresentados os pontos de maior relevância.

Em relação aos dados obtidos no ano de 2016, foi possível verificar que Eduardo demonstrava pouca interação com os colegas, professores e demais funcionários, tendo dificuldade para comunicar suas necessidades e seus desejos, bem como compartilhar brinquedos e materiais. Ficava sentado em uma carteira, ao fundo da sala, acompanhado pela cuidadora que o ajudava nas tarefas. O menino não interagindo com os demais.

Nas atividades pedagógicas, necessitava de suporte constante para sua realização, necessitando do auxílio de material concreto (alfabeto móvel, gravuras e jogos) fornecidos pela professora de AEE como estratégia para fomentar sua participação. Em alguns momentos, apresentava insatisfação em realizar as atividades não atendendo às solicitações propostas, o que sugeria uma defasagem na interpretação da tarefa. Entretanto, se a professora fizesse uma demonstração visual do que estava solicitando, utilizando gestos, ou indicasse, por meio do material concreto o que deveria ser feito, ele demonstrava maior interesse e

mostrava, depois, seus trabalhos. Costumava repetir várias vezes a palavra “professora”, o que indicava uma ecolalia; em vários momentos usava essa expressão sem dirigir sua atenção para a figura da professora, falando de forma isolada.

Quando perguntado sobre as letras que faziam parte de seu nome, conseguia nomeá-las, porém não fazia a representação gráfica dessas letras. Seu desenho era bastante precário, não sendo possível visualizar neles a figura humana, pois somente fazia riscos em suas produções. Ainda não fazia escritas espontâneas e nem demonstrava interesse por essa atividade.

De acordo com as informações obtidas no parecer descritivo do primeiro trimestre de 2017, foi possível observar que o aluno ainda não conseguia realizar de forma independente as atividades propostas, precisando de suporte da professora ou cuidadora para realiza-las, fazendo isso forma lenta e depois de insistência das mesmas. Suas atividades restringiam-se a jogos de encaixe, liga pontos e pareamento de figura-fundo. Quando percebia que a atenção de uma delas estava voltada somente para ele, demonstrava satisfação e apresentava iniciativa para mostrar à professora sua produção. Sua comunicação era deficitária: não iniciava ou desenvolvia um diálogo e costumava repetir expressões como: “professora”, “fala pra ela”, “não vai não”, fora de contexto. Era necessário chamar sua atenção estimulando-o a expressar o que desejava comunicar.

Nas atividades pedagógicas, precisava do estímulo visual para identificar as letras do alfabeto, utilizava o calendário, pintava o numeral referente ao dia, porém sempre com o suporte da cuidadora, pois sem sua ajuda ficava disperso, mexendo no lápis e jogando várias vezes a borracha no chão. Apresentava interesse por realizar as tarefas, desde que fosse auxiliado.

Com a intenção de coletar mais dados sobre Eduardo, também foram aplicados testes, pela pesquisadora, para avaliar algumas de suas habilidades. A testagem foi realizada no CAADRM e os dados obtidos foram, igualmente, utilizados no planejamento das atividades lúdicas a serem realizadas com Eduardo e sua turma. A avaliação psicopedagógica era composta pelos seguintes testes: informação social, orientação temporal, capacidade perceptiva, comunicação, teste cognitivo-raciocínio lógico (FONSECA, 2008) e testes psicomotores de Picq e Vayer (1988) (Anexos A, B, C, D, E).

O teste de informação social é composto por dez perguntas referentes à vida cotidiana do aluno (Anexo A). O de orientação temporal é composto por cinco perguntas referentes a questões temporais e causais, para verificar a compreensão do aluno acerca desses elementos (Anexo B). A capacidade perceptiva é avaliada a partir de imagens que apresentam equívocos e é observado se a criança consegue ter consciência dos absurdos que elas contém, seja apontando ou verbalizando o que observou (Anexo D). O teste cognitivo-raciocínio lógico é composto por cinco perguntas, em que a criança deve mostrar a resposta adequada indicando a figura correspondente, mediante a pergunta realizada pelo avaliador (Anexo C). Por último, os testes psicomotores de Picq e Vayer englobam a verificação da coordenação dinâmica das mãos, coordenação dinâmica geral, do controle postural (equilíbrio), controle segmentário (próprio corpo), da organização perceptiva (representação), organização espacial, estruturação espaço-temporal, linguagem (memória imediata e pronúncia), e lateralidade (Anexo E).

No quadro 6 apresento um resumo das habilidades prévias de Eduardo nas áreas testadas na avaliação psicopedagógica realizada pela pesquisadora:

Quadro 6 - Habilidades de Eduardo nas áreas avaliadas

Informação Social	Orientação Temporal	Capacidade Perceptiva	Comunicação	Cognição	Motricidade
Limitações de compreensão em relação as perguntas rotineiras. Confusão ao responder perguntas referentes a seu contexto.	Dificuldade na identificação de dia e noite, datas comemorativas e estações do ano.	Aponta as figuras, obedecendo à lógica dos acontecimentos em uma estória.	Compreensiva - atende e entende as solicitações propostas ligadas ao contexto visual, seja por gestos ou verbalmente. Expressiva: - ecolalia imediata; - refere-se a si mesmo usando a 3ª pessoa; - dificuldade para estabelecer um diálogo.	Ponto forte: memória visual. Aptidão na visualização espacial. Nível de atenção satisfatório. Seleciona objetos e os separa por categorias, entre elas: alimentos, transportes, personagens. Associa as letras de seu nome seguindo um modelo. Reconhece os números até 10 e os posiciona em sequência	Possui equilíbrio estático e dinâmico. Levanta os braços quando solicitado e já possui a noção de alguns conceitos: em cima, embaixo, na frente, atrás, dentro e fora. A motricidade fina está em processo de desenvolvimento, pois realiza movimentos como: amassar, rasgar, recortar com auxílio. Manuseia massinha fazendo bolinhas, rolinhos e segura o lápis fazendo o movimento de pinça

Fonte: elaboração da pesquisadora referente as habilidades prévias de aprendizagem

4.4 Intervenção propriamente dita

Compreendendo os desafios que a educação inclusiva traz ao cenário educacional, no contexto atual, sabe-se a importância do professor nesse processo. Ele necessita ser o elo propulsor de aprendizagens significativas, capazes de levar os alunos a desenvolverem habilidades e construir conhecimentos importantes para atingirem sucesso em sua trajetória escolar. No entanto, sabe-se também que o professor, frente à inclusão de alunos com necessidades especiais, vem enfrentando muitas dificuldades (CUNHA; SOUZA; BRUM, 2014). Em geral, ele não recebeu (ou recebeu pouca) formação para lidar com esse tipo de alunos, ainda mais em turmas numerosas (ARAÚJO, 2015), não conseguindo inseri-los com qualidade nas situações de aprendizagem (ORRÚ, 2010).

Partindo desse pressuposto, a intervenção foi pensada para ser levada a cabo pela professora do aluno selecionado e não pela pesquisadora. Essa ideia foi fruto da percepção de que a proposta de trabalho a ser desenvolvida teria um potencial formador para essa professora, que tinha pouca experiência pedagógica com alunos autistas.

Na época da realização da pesquisa, a professora estava com 51 anos de idade, atuava na área da educação há doze anos, sendo aquela sua primeira experiência com alunos com TEA, embora já estivesse trabalhando com Eduardo no ano anterior. Segundo seu relato, necessitava de maiores informações e vivências práticas que a pudessem auxiliar na inclusão efetiva desse aluno. Ela expressou sua dificuldade de promover momentos de socialização ou propor tarefas coletivas para que Eduardo participasse.

Pensando nas contribuições que a intervenção poderia proporcionar para a professora, Eduardo e seus colegas, foi combinada, com ela, a realização das atividades lúdicas diariamente, com todos, em sala de aula, embora a avaliação da intervenção fosse voltada ao desenvolvimento e à aprendizagem de Eduardo.

Com o objetivo estreitar uma parceria de trabalho, foi realizada uma reunião inicial, na escola, com a professora de Eduardo. Nela a proposta de trabalho foi relatada e, na discussão que se seguiu, a pesquisadora contou com suas ideias, percepções e principalmente seu auxílio no planejamento das atividades lúdicas. A pesquisadora compartilhou com a professora as informações que havia coletado

sobre Eduardo e solicitou a ela que, além das atividades lúdicas, também realizasse testagens periódicas para acompanhar o processo de aquisição da língua escrita de Eduardo. A professora recebeu uma breve formação, por parte da pesquisadora, sobre a forma de aplicação das testagens. Foram apresentadas a ela as sete tarefas que o aluno deveria realizar, juntamente com os recursos gráficos disponibilizados (letras, números, palavras, pseudoletas, gravuras) que compunham o material dos testes. Foi-lhe solicitado que utilizasse uma linguagem clara e objetiva, respeitando o tempo de processamento da informação e resposta do aluno, podendo assim avaliar sua participação e capacidade de compreensão frente às solicitações.

Os testes, aplicados foram adaptados pela pesquisadora, para ser utilizado com crianças autistas, tendo como base o referencial de Ferreiro e Teberosky (1999) e Porto (2011) (Apêndice F). A adaptação foi objetivada para promover maior compreensão e melhor interpretação do aluno das tarefas propostas, visto que ele apresentava boa habilidade visual, observada na avaliação psicopedagógica. As testagens ocorreram na sala de recursos multifuncional da escola, de forma individualizada. Mesmo não tendo sido validada essa adaptação, acredita-se que era possível sua utilização na medida em que seus resultados não foram utilizados para fazer um diagnóstico da fase de aquisição da escrita em que se encontrava o menino, mas para ter alguns parâmetros que permitissem acompanhar seu desenvolvimento nessa área.

A primeira tarefa, intitulada “escrita do nome” teve por objetivo analisar se o aluno já conseguia escrever as letras que compunham seu nome. Para promover o entendimento da tarefa e a motivação para realizá-la, foi utilizada uma foto do menino, sendo ele questionado sobre quem era a pessoa da fotografia e, em seguida, solicitado a escrever seu nome e fazer um desenho de si mesmo, tendo como referência a sua imagem.

A segunda tarefa, “escrita de quatro palavras e uma frase”, foi adaptada de forma a melhor promover a compreensão ao aluno. Optou-se pela elaboração de pequenas histórias, representadas por imagens visuais. A professora narrava o conto e mostrava as imagens deste, que, depois, eram utilizadas no ditado. As palavras selecionadas deviam levar em consideração os seguintes aspectos: pertencer a um mesmo campo semântico; serem substantivos concretos. O ditado deveria conter uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, além de

uma frase. A aplicadora deveria, inicialmente, perguntar ao aluno se conhecia os objetos apresentados nas imagens. Em caso positivo, ela deveria ditar cada uma das palavras, mostrando a imagem que a ela correspondia. Deveria fazer o ditado de forma tranquila e natural, não silabando. (Não deveria, por exemplo, ditar a palavra assim: mar-ga-ri-na, mas deveria dizê-la de uma só vez). A instrução dada à criança era de que escrevesse do jeito que acreditava que a palavra deveria ser escrita.

A terceira tarefa “escrita de letras” tinha por objetivo verificar quais letras o aluno conseguia escrever mediante a apresentação de imagens referentes às que fossem apresentadas. No caso de o aluno não escrever todas as letras, a professora deveria tentar completar o seu repertório sugerindo a escrita de outras, que ele não houvesse escrito. Também era observado se, ao mesmo tempo em que fazia o reconhecimento, tinha condições de realizar a escrita da letra inicial do nome do objeto constante na gravura apresentada.

A quarta tarefa, “associação das letras com o sons das iniciais de palavras”, tinha por objetivo verificar se Eduardo conhecia as letras que lhe eram apresentadas em um alfabeto visual. A professora mostrava a letra e perguntava o seguinte: qual o nome dessa letra? Assim que ele respondesse, ela mostrava duas gravuras e pedia que ele dissesse qual a figura que representava aquela letra. No caso da resposta ser positiva, ela fazia a seguinte pergunta: conheces outra coisa que comece com essa mesma letrinha? Se a resposta também fosse positiva, ela prosseguia com a outra pergunta: que outras coisas também começam com o som dessa letrinha? Assim, a professora mostrava letra por letra do alfabeto visual em uma folha e perguntava o nome da letra e que palavras começavam com ela, como por exemplo: E de Eduardo. Enquanto o aluno ia respondendo, ela ia registrando as associações feitas por ele.

A quinta tarefa, “unidades linguísticas”, verificava se Eduardo era capaz de diferenciar letras, desenhos, números e pseudoletas, classificando-os de acordo com a categoria a qual pertenciam. A professora apresentava a ele diversos cartões com grafismos diferentes – letras, palavras, frases, desenhos, pseudoletas, números e símbolos. Depois, colocava os cartões em uma mesa, de forma desordenada e pedia a ele que os colocasse em potes etiquetados “para ler” e “não dá para ler”. Também fazia algumas perguntas, no momento em que ele olhava e

organizava os cartões: “Escrita e desenho são a mesma coisa?” “Letra e número são iguais ou diferentes?” “Para que usamos as letras?” “E os números, para que servem?”

A sexta, “interpretação de texto com imagens”, avaliava a capacidade perceptiva de Eduardo, verificando o tipo de interpretação que fazia ao visualizar uma imagem acompanhada de um texto. A professora apresentava a ele figuras com textos, uma de cada vez, pedindo-lhe que lesse o texto. Logo, era observado que tipo de ação ele realizava: se fazia a leitura de imagem ou já tentava decodificar o escrito, dizendo o nome das letras que formavam a palavra.

Finalmente, na sétima tarefa, “relação entre imagem e conteúdo escrito”, o objetivo era identificar se Eduardo tinha capacidade de fazer a relação entre figura e palavra, buscando índices de leitura de forma global ou decodificação letra por letra. A professora mostrava a ele imagens diversas, lado a lado. Primeiro, solicitava que nomeasse cada uma das figuras e, em seguida, entregava-lhe cartões com os nomes que correspondiam às mesmas. O aluno, então, tinha que colocar o nome junto à imagem a ele correspondente.

A primeira testagem foi realizada no dia 08.08.17, sendo esta um ponto de partida importante para o início da intervenção com as atividades lúdicas, pois proporcionou vislumbrar a ZDP do aluno. Durante a testagem, foi colocada, na sala de recursos multifuncional, uma câmera para captar as imagens advindas dos testes, que tiveram a duração de, aproximadamente, quarenta minutos, cada sessão. As testagens foram realizadas três vezes, em um período de quatro meses de acompanhamento. O segundo teste foi realizado no dia 06.10.17 e o terceiro no dia 04.12.17. Os elementos utilizados nas testagens (palavras, frases e figuras) foram modificados a cada aplicação, com o objetivo de evitar a memorização das respostas.

Uma vez por semana, a pesquisadora tinha um encontro com a professora, que recebia as atividades a serem realizadas em sala de aula, por todos os alunos. Nesses encontros, tais atividades eram discutidas e a professora trazia questões e contribuições importantes, advindas de seu trabalho diário, que serviam para enriquecer o trabalho a ser realizado com a turma, tornando-o mais atraentes e condizentes com a realidade presente. Outro aspecto combinado nas reuniões semanais foi o horário de realização, promovendo uma rotina de execução, o que

auxiliava na organização e previsibilidade dos acontecimentos. A professora sugeriu que as atividades fossem realizadas após o recreio.

Cada atividade vinha acompanhada de uma descrição (Apêndice G) com o nome da atividade, seu objetivo, forma de desenvolvimento e material necessário à sua realização. A figura 1 traz um esquema que mostra as atividades realizadas mês a mês, durante a intervenção. As atividades foram baseadas em Siaulyis (2005), Santos (1998) e Queiroz (1999) e adaptadas com o foco na alfabetização, pela pesquisadora.

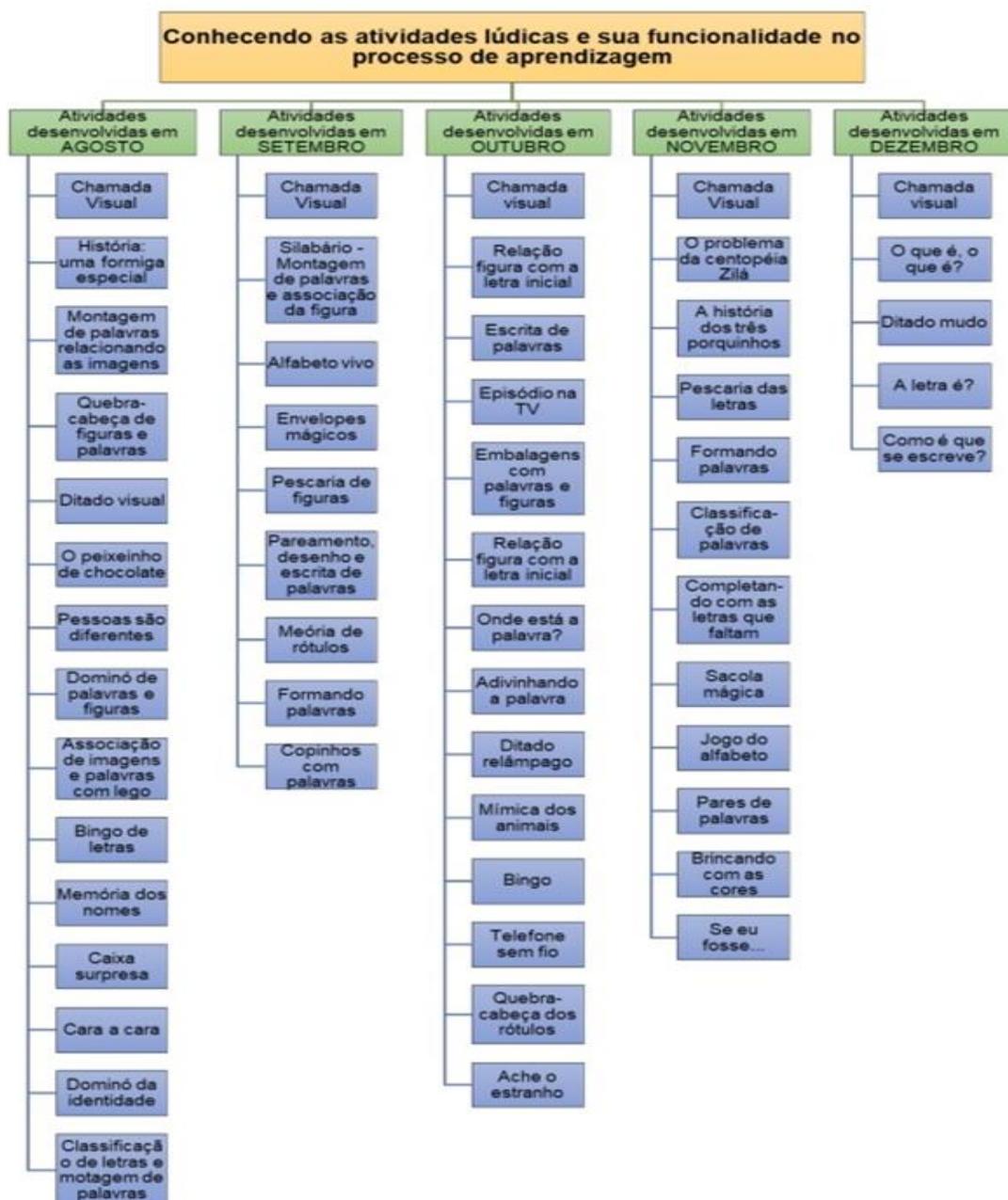


Figura 1 - Atividades lúdicas realizadas durante a intervenção

A professora, diariamente, produzia um registro do que observava em relação à execução da atividade, pelo aluno, em uma ficha de observação que continha os seguintes itens: realizou, não realizou, realizou com auxílio e observações (Apêndice H). Ela também filmava, com o celular, a participação do aluno nas atividades lúdicas que considerava de maior relevância para que o vídeo pudesse ser discutido e o desempenho de Eduardo acompanhado, pela pesquisadora.

A seleção de materiais, a disposição e utilização dos mesmos iam ao encontro dos interesses do aluno, com o propósito de despertar sua curiosidade, facilitar a exploração, a experimentação e a manipulação, essenciais para o aprendizado. As atividades lúdicas foram elaboradas com o propósito de possibilitar a aprendizagem mediante situações prazerosas e, ao mesmo tempo, desafiadoras, como: ler e escrever seu nome, identificar as letras do alfabeto, associar o som das letras às imagens e aos objetos apresentados, montar palavras, escrever palavras e fazer a leitura visual de gravuras e palavras de forma pragmática. Essas atividades foram variadas e ricas em recursos e materiais concretos, que visavam auxiliar Eduardo, na sua execução.

Conforme já foi referido, as atividades lúdicas foram propostas não somente para o aluno com TEA, mas para todos os colegas inseridos em sua turma. Com esse procedimento, visou-se promover a inclusão de Eduardo, incentivando o compartilhamento das ações e tentando produzir uma aprendizagem significativa, possível, principalmente, em meio a trocas sociais, que se constituem nas relações interpessoais. As atividades foram executadas durante cinco meses, abrangendo os meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro.

4.5 Método de avaliação da intervenção

Os dados para a avaliação do processo interventivo foram coletados por meio de instrumentos que auxiliaram na verificação do desempenho e dos progressos do aluno a partir da participação nas atividades lúdicas realizadas em sala de aula. A seguir, são apresentados esses instrumentos.

4.5.1 Instrumentos de coleta e análise de dados

Para avaliar o desempenho de Eduardo na realização das atividades lúdicas, foram utilizadas as fichas de observação preenchidas pela professora, antes mencionadas (Apêndice H). Os dados dessas fichas foram submetidos a uma análise quantitativa, ou seja, foram calculadas as frequências relativas ao tipo de participação do menino nas atividades.

Dados sobre o impacto da intervenção foram coletados a partir de um relatório (Apêndice I), preenchido pelas professoras titular e de AEE ao final da investigação, para verificar suas percepções sobre os efeitos do trabalho pedagógico que foi realizado com o aluno.

Os vídeos que mostravam a participação de Eduardo nas atividades lúdicas consideradas de maior relevância pela professora, foram analisados minuciosamente, considerando aspectos como o nível de atenção compartilhada, a capacidade de interação, a forma de comunicação (compreensiva e expressiva) e o engajamento na atividade. Essa análise foi baseada na abordagem microgenética (WERTSCH, 1985), compreendida como uma análise longitudinal, em curto prazo, que possibilita examinar minúcias e modificações em ocorrências frente as ações dos seres humanos nas relações interpessoais. Esse tipo de análise, segundo Góes (2000), pode ser realizada a partir da coleta de informações que forneçam detalhes, indícios e características do processo que está sendo investigado, fazendo uma seleção de episódios marcantes que permitam a interpretação dos fenômenos que estão sendo enfocados.

A avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da escrita foram analisados a partir das sete tarefas, já descritas (Apêndice F). As testagens também foram filmadas, contribuindo para a análise.

Também foi realizada uma triangulação entre as informações adquiridas nos testes de desenvolvimento da escrita e o dos registros feitos pela professora na ficha de observação sobre a participação do aluno nas atividades lúdicas, buscando capturar as mudanças comportamentais e as aprendizagens ocorridas no decorrer do processo.

Para organizar os dados e explicar os achados, foram formadas categorias

através de uma análise de conteúdo do tipo temática (MINAYO, 1993) que objetiva evidenciar os aspectos de maior relevância para ilustrar o desenvolvimento e as aprendizagens de Eduardo.

5 Resultados e discussão

Neste item são apresentados e discutidos os resultados da intervenção proposta. A figura 2 apresenta as categorias de análise estabelecidas para a avaliação da intervenção. Elas dizem respeito aos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem de Eduardo, que foram considerados mais significativos para a avaliação dos efeitos da intervenção.

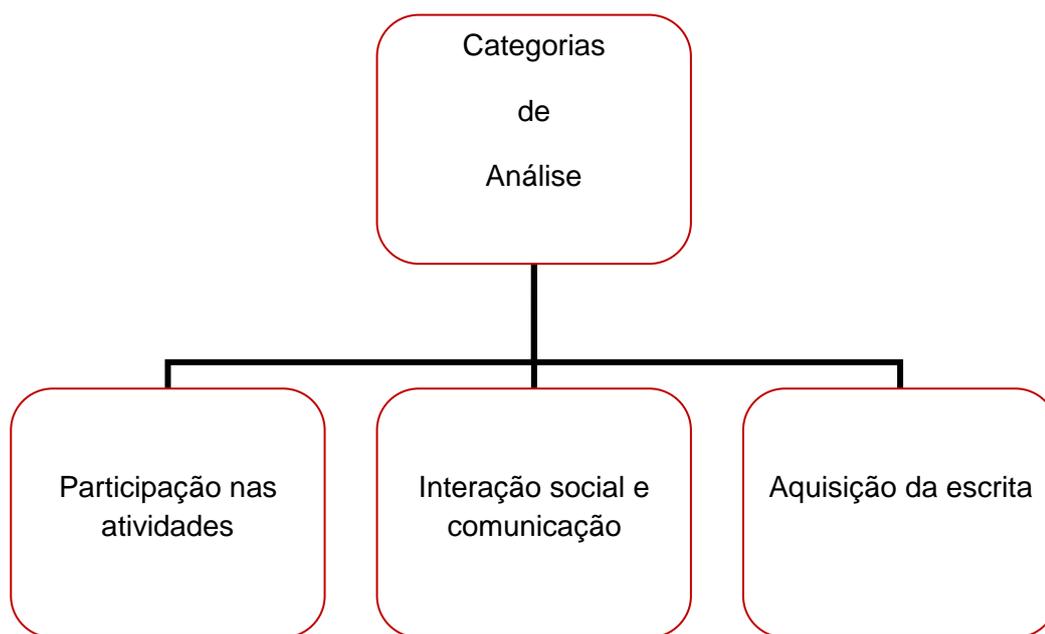


Figura 2 - Categorias de análise utilizadas para a avaliação dos efeitos da intervenção

5.1 Participação nas atividades

Fazendo uma avaliação das fichas de observação produzidas pela professora durante a participação do aluno nas atividades lúdicas propostas, foi possível analisar o comportamento de Eduardo frente a essas atividades, como pode ser verificado no quadro 7, apresentado abaixo.

Quadro 7 - Frequência do tipo de comportamento de Eduardo frente às tarefas da intervenção

Comportamento em relação às atividades	Realizou com independência	Realizou com auxílio	Não realizou	Total
	12	18	00	30

Fonte: elaboração da pesquisadora referente a ficha de observação

As crianças com TEA apresentam algumas limitações para se engajar em atividades pedagógicas, jogos e brincadeiras de forma espontânea (GAMMELTOFT; NORDENHOF, 2007). Durante a intervenção, entretanto, observa-se que a participação do aluno foi intensa: o quadro 7 mostra que Eduardo participou das 30 atividades lúdicas propostas. Em 40% delas o fez de forma autônoma e em 60% necessitou de auxílio da professora ou dos pares. O fato de a seleção de atividades ter sido feita a partir dos interesses do aluno, pode ter possibilitado sua participação de forma ativa, por ter despertado sua curiosidade para o manuseio e a exploração dos materiais que lhe eram oferecidos, propiciando a interação com seus pares, mediada pela professora.

É importante ressaltar que, possivelmente, a forma de organização das atividades, pautada na utilização de recursos concretos e visuais e na priorização de uma rotina diária, que promovia a antecipação das situações planejadas nas atividades, gerou segurança no menino, possibilitando a previsibilidade e o controle da situação, aspectos importantes, como aponta Cunha (2009).

Nos registros realizados pela professora (no item sobre observações) foi enfatizada, várias vezes, a participação ativa do aluno nas atividades, destacando que, ao ter contato com os recursos pedagógicos que lhe eram apresentados, manuseava-os e parecia ter vontade de realizar as tarefas, juntamente as outras crianças. Em um pequeno trecho retirado de um registro feito pela professora pode-se ler o seguinte: “ele participou muito dessa atividade e vi que gostou de fazer, pois queria recortar seu peixinho e colocar dentro da garrafa junto com os de seus colegas, ficando contente com o que estava fazendo.” Neste relato, podemos inferir que Eduardo estava engajado na tarefa proposta pela professora, resultando em uma participação significativa e contextualizada. Também, em seus registros, a professora reforça que o aluno começou a demonstrar avanços em seu processo de desenvolvimento devido aos jogos e brincadeiras realizadas, auxiliando na ampliação da sua linguagem e do seu universo simbólico por meio das trocas sociais promovidas pelas atividades lúdicas realizadas. Ressalta que Eduardo, a partir dos

estímulos oferecidos, começou a ter maior satisfação na participação nas propostas, sendo visível essa manifestação principalmente quando vivenciava ações conjuntas, nos pequenos grupos, sendo possível confirmar essa manifestação através do que foi verificado nos vídeos em que se observa as expressões faciais dele que demonstram alegria ao sorrir e dar pulos no mesmo lugar. ,

O interesse de Eduardo, segundo ela, foi provocado pela forma como as atividades foram apresentadas, os materiais utilizados e o tempo fornecido para a realização de forma simples, objetiva e prazerosa. Nos registros obtidos, em um dado momento, a professora escreveu:

Eduardo hoje teve muito interesse em explorar as figuras que estavam coladas nos copos, gostou de ver as letrinhas coladas nas pazinhas, queria montar o nome de palavras como sapo e gato, inclusive fazia a imitação do som desses animais, rindo quando os colegas olhavam para ele.

Utilizar-se dos interesses do aluno com o objetivo de gerar prazer e alegria pode ser um canal favorável para o processo pedagógico, auxiliando no trabalho escolar, argumenta Cunha (2013). E isso parece ter ocorrido. Foi enfatizado, também, pela professora que as atividades realizadas em grupo estimularam o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de aprendizagem, como a criatividade, a afetividade e a autonomia, oferecendo suporte para a sustentação de capacidades intelectuais como atenção, memória, imaginação e comunicação. Em muitos momentos, ela relata ter observado participação plena do aluno, que se mostrava entusiasmado e desejoso por realizar as atividades propostas.

Segundo o relatório escrito pela professora titular sobre os efeitos da intervenção no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, a intencionalidade, relacionada à participação nas atividades lúdicas, a compreensão das pistas fornecidas e o engajamento nas tarefas em grupo, propiciaram condições para o desenvolvimento de Eduardo. A professora relatou que Eduardo demonstrava interesse pelo ambiente, pelos materiais pedagógicos e colegas, ampliando a comunicação ao nomear objetos, demonstrar compreender sentimentos, desejos, vontades e necessidades. Isso também favoreceu o funcionamento social da sua linguagem, pois ele passou a fazer uso de expressões mais elaboradas, propiciando condições para a construção de novos significados. A professora relatou perceber certos avanços, no que se refere a ampliação dos interesses do aluno devido à aceitação da diversificação das atividades e dos materiais apresentados: elas eram

variadas e, por mais que algumas buscassem o mesmo objetivo, a forma de abordagem e de exposição dos recursos pedagógicos eram diferenciadas. Isso pode ter provocado mudanças no desenvolvimento de subprocessos que fazem parte das funções executivas, como a flexibilidade cognitiva.

5.2 Interação social e comunicação

A atividade lúdica intitulada Chamada Visual (p. 135) foi elaborada com o propósito de promover o autoconhecimento de Eduardo, seu pertencimento a um grupo social, a percepção de seus colegas dentro da sala de aula, bem como despertar seu interesse pela escrita e pela socialização. Essa atividade era composta por um painel que continha as fotos de todos os alunos, que faziam parte da sala de aula, ficando afixada na parede, ao lado do quadro de registros. Em uma mesa colocada na frente do painel, ficavam dispostos os nomes de todos os alunos e cada um, ao ser chamado pela professora, deveria encontrar o cartão com seu nome escrito e colocá-lo abaixo da imagem de sua fotografia. Quando algum aluno não estava presente, sua foto não era colocada no painel, permitindo que todos percebessem o colega ou os colegas que estavam ausentes naquele dia. Essa atividade também marcava a execução das atividades lúdicas diariamente, auxiliando na estruturação de uma rotina de trabalho, antecipando os acontecimentos, favorecendo a participação de Eduardo.

A primeira vez que a professora apresentou essa atividade para a turma, ela causou certa estranheza no grupo, pois os alunos estavam habituados a responder à chamada oralmente. Segundo relatos obtidos através das conversas semanais realizadas com a professora, esse novo formato provocou curiosidade e motivação em todos os alunos, inclusive em Eduardo. A partir da análise dos vídeos, foi percebido que, em um primeiro momento, o aluno precisou da intervenção direta da professora para conseguir compreender e realizar a atividade proposta, como é possível verificar no diálogo a seguir realizado no dia 18.08.17:

A professora dispõe sobre a mesa o nome de todos os alunos que fazem parte da turma, bem como o nome de Eduardo. Ele olha atentamente para o material, sugerindo que está compartilhando aquele momento de atenção com a professora. Pega um nome, de forma aleatória, e a professora diz:

- “Não, esse começa com S.”

A professora olha atentamente para o menino, que parece distrair-se com os estímulos sonoros e visuais que estão presentes no ambiente. Então,

chama sua atenção com voz de comando firme:

- “Olha, não desarruma os nomezinhos que é pra ti procurar...”

Ele, voltando-se para dela, mostra voltar a prestar-lhe atenção.

A professora pergunta:

- “Onde está o nome do Eduardo?”

Nesse momento, balança as mãos e sorri, dando indícios de satisfação ao manusear os nomes que estão sobre a mesa. Logo em seguida ele olha e diz:

- “Cadê a letrinha?”

Ele continua manuseando os nomes e diz:

- “Nome do Eduardo!”

A professora, imediatamente, questiona:

- “Onde está o nome do Eduardo?”

Ela faz um gesto com a mão indicando o grupo de nomes em que o dele se encontra e diz:

- “Tá bem, mais pra baixo, assim ó!”

E ele olha para ela, indicando atenção e ela diz:

— “Vai separando os nomes.”

Ele olha para ela mexendo nos nomes e diz:

- “Onde está o nomezinho do Eduardo?”

E logo a professora diz:

- “Olha! Vamos ver?”

Então, ela pega a mão dele e a tira de cima do grupo de nomes e ele olha para seus movimentos. Ela pega o cartão com o nome do Eduardo e o aproxima de seu campo de visão, dizendo:

- “É esse aí?”

E ele responde, sorrindo e pulando, indicando contentamento:

— “É”!

A professora diz:

- “Ah! Então coloca, coloca no lugarzinho”.

Ele, ao colocar seu nome embaixo de sua foto no painel, olha para baixo e observa que o lugar onde deveria estar a foto de um colega está vazio.

Então diz:

- “Diogo, Diogo”!

Logo a professora reforça:

- “É! Esse é o Diogo, ele não está ali porque não veio à aula hoje”.

Eduardo olha a professora atentamente e diz:

- “O Diogo não veio à aula hoje.” Sugerindo que entendeu a situação.

Percebe-se que o eixo central desse episódio foi fazer com que o aluno identificasse, reconhecesse e associasse a escrita de seu nome à sua imagem pictográfica. Isso parece ter acontecido, pois, a partir da mediação conduzida pela ação da professora, ele consegue perceber, em um grupo de outros nomes, onde está o seu. Isso mostra a professora atuando em sua ZDP: o menino foi capaz de realizar a atividade com a ajuda da professora que forneceu pistas importantes, auxiliando na compreensão da lógica da tarefa. A compreensão pode ser observada no fato de que Eduardo conseguiu perceber que a foto de seu colega não estava no painel, indicando que, naquele dia, ele não estava presente em sala de aula. Pelo fato de que sua foto, bem como a de outros colegas, encontravam-se afixadas acima de seus nomes, ele pode concluir que estavam em sala de aula. Essa percepção parece ter sido fundamental para a compreensão de como a atividade funcionava. A

aprendizagem parece ter sido influenciada, também, pela partilha da atenção com a professora, favorecendo o sucesso de sua mediação.

Em outra ocasião, igualmente realizando a mesma atividade, o vídeo (22.08.17) mostrou o seguinte:

Duas alunas estão auxiliando Eduardo a identificar os colegas ausentes, como também a fazer a leitura visual dos nomes dos colegas que completaram a chamada (cada criança deveria colocar o cartão com seu nome sob sua foto).

Inicialmente, a colega pergunta:

- “Quem é esse que não veio hoje, Eduardo?”

E ele responde:

- “O Paulo.”

A colega olha para a professora sorrindo e olha para Eduardo e diz:

- “Que legal, tu sabe o nome dele, Eduardo”!

À medida que a colega vai perguntando, ele vai respondendo., Ao passar com o dedo indicador na foto da outra colega que o está auxiliando também, ele olha para a foto, olha para a menina e diz:

- “ Ana!”

A professora olha para ele, toca no ombro da menina e volta a olhar para ele, dizendo:

- “Ana Maria! Ana Maria! Ela veio à aula ou não veio à aula hoje?”

Ele sorri, pula no mesmo lugar, olha para a colega, e depois para a professora, e responde:

- “Ana, Ana tá aqui”!

A compreensão da atividade, por parte do aluno, é mais claramente evidenciada neste episódio. Eduardo mostra entender que sua imagem encontra-se afixada no painel, porque está presente. Ele consegue fazer uma associação entre quem está ou não em sala de aula, a partir da referência visual e da mediação das colegas e da professora, o que possibilitou sua participação de forma plena e satisfatória. A mediação da professora e da colega ilustram a importância da atuação voltada à ZDP do aluno, para sua aprendizagem.

Os ganhos envolvidos na cena recém apresentada ilustram o que Cunha (2013) fala sobre a importância de vivenciar momentos de aprendizagem mútua para o desenvolvimento da atenção compartilhada, nas crianças com autismo. O convívio e as atividades sistemáticas (como a Chamada Visual), no contexto escolar, podem trazer aprendizagens e mudanças na conduta da criança com TEA. A oportunidade de vivenciar experiências com seus pares parece ter sido importante para Eduardo, no sentido de estimular o desenvolvimento da capacidade de atenção compartilhada, auxiliando na significação de seus atos comunicativos, o que sugere uma evolução em sua fala, que não se mostra repetitiva, mas está contextualizada, dando indícios de uma intenção comunicativa adequada. Esses momentos, criados

no espaço escolar, parecem ter trazido benefícios a Eduardo, lembrando que a avó havia relatado que a convivência de Eduardo com crianças da mesma faixa etária era bastante precária – o que pode ter restringido a aquisição de habilidades que mais bem se desenvolvem mediante as trocas sociais com pares, como a adequação do comportamento, a possibilidade de esperar sua vez para realizar algo, responder quando solicitado e triangular a atenção entre o interlocutor e o objeto. Estimular o desenvolvimento da atenção compartilhada de Eduardo na realização dessa atividade diária, mostrou eficácia o que fica claro no episódio (21.10.17) ilustrado a seguir.

A professora mostra a Eduardo o painel da chamada visual com as fotos de todos os alunos presentes, incluindo a sua. O painel já havia sido completado com os nomes, por todos os alunos que estavam na sala de aula naquele dia. Dessa forma, a professora faz o seguinte questionamento a Eduardo:

- “ Diz pra prof. Quem é que não veio a aula hoje?”

A professora se dirige até o painel e faz um gesto apontando para a fotografia de uma colega ausente e diz:

- “ Quem é essa aqui?”

E ele responde:

- “ A Paula”

E a professora faz um sinal de positivo com a cabeça.

Em seguida, a professora aponta para a foto de outro colega ausente e diz:

- “ E esse aqui que faltou hoje, como é o nome dele?”

E ele responde:

- “ O Reinaldo.”

E a professora, faz um sinal de positivo com o dedo polegar e diz:

- “ Reinaldo”! Muito bem!”

E já direciona seu dedo para a fotografia de outro colega ausente e pergunta:

- “ E esse?”

E ele imediatamente responde:

- “ O Théo.”

A professora de forma verbal e movimentando a cabeça para cima e para baixo, indicando positivo, diz:

- “ O Théo!”

E já aponta para a foto de outro colega e pergunta:

- “ E este aqui?”

E ele responde:

- “ O Gustavo”.

E ela responde sorrindo :

- “ O Gustavo.”

E já se direciona para a fotografia de uma outra colega que faltou a aula e pergunta a ele:

- “ E esta aqui?”

Logo ele responde:

- “ A Adriana.”

E a professora sorrindo finaliza:

- “ Muito bem Eduardo!” Esses foram todos que faltaram a aula hoje, né Eduardo.”

O episódio apresentado mostra, novamente, a importância da mediação realizada pela professora quando questiona o aluno sobre os colegas que não

estavam presentes, auxiliada por estímulos visuais – ampliando as possibilidades de Eduardo coordenar a atenção entre ela e outro referencial externo e promovendo o desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada. De acordo com pesquisas já referenciadas (BOSA, 2009), a aquisição dessa habilidade é primordial no desenvolvimento da comunicação, trazendo a intencionalidade como o cerne. Eduardo que começa a exercitar esse processo de atenção compartilhada, quando alterna o olhar entre as fotos e a professora, respondendo adequadamente as solicitações.

O trabalho contínuo e sistemático com a chamada visual sugere mudanças importantes em Eduardo, relativas à significação da comunicação, possibilitando a compreensão das solicitações. Eduardo com tantos estímulos e persistência na execução da Chamada, já apresentava, ao final, independência na sua utilização, ampliando sua autonomia, como pode ser verificado na situação ocorrida no dia 09.11.17, que será apresentada a seguir.

Os nomes de todos os alunos encontram-se espalhados em cima da mesa.

A professora diz:

— "Eduardo encontra teu nome e coloca lá na chamada".

O menino, primeiramente, olha todos os nomes e, em seguida, pega o seu e sorri. Olha para a professora, que faz uma confirmação com um sorriso e um sinal positivo com a cabeça. Assim, ele coloca seu nome no espaço correspondente, abaixo de sua foto.

Como o episódio nos mostra, é importante organizar as atividades de forma a contemplar a participação ativa da criança com TEA. Nesse episódio, Eduardo mostra que já tem uma compreensão de como a atividade funciona e assim consegue realizar a solicitação da professora sem ajuda, o que sugere uma ampliação de sua autonomia. É possível que a atividade tenha auxiliado o menino na promoção do conhecimento de si mesmo e de sua pertença ao grupo social em que se insere. Com a realização constante da Chamada Visual, ele passou a conseguir identificar os colegas que faltaram a aula, a dividir momentos de atenção com colegas e professora e discriminar seu nome dentre os demais, associando-o à sua referência visual. O prazer de Eduardo durante a atividade acima descrita era visível e as vantagens da provocação desse sentimento foi reconhecida por Hobson (1993), que aponta a importância do processo de interação para favorecer o compartilhamento de experiências e a realização de diversos aprendizados.

Um propósito previamente pensado, para auxiliar na participação e compreensão do aluno sobre a escrita, foi trazer ao contexto educativo atividades

sensoriais que utilizassem todos os sentidos e pudessem despertar o interesse e concentração do aluno na tarefa proposta. A atividade chamada Pareamento, Desenho e Escrita de Palavras (p. 144) tinha como propósito levar o aluno a discriminar visualmente letras e figuras, realizando o pareamento letra/letra e a correspondência entre o desenho e a palavra. Para estimular a percepção sensorial (tátil), foram colocadas, em um recipiente, bolinhas coloridas de plástico com água dentro, juntamente com letras do alfabeto coloridas. Em outro recipiente, foram colocadas cartelas com letras do alfabeto. A atividade foi realizada em 12.09.17.

A professora coloca os recipientes em uma mesa, no meio da sala de aula, e chama os alunos, em trios, para realizarem a atividade.

Assim que ela monta o material sobre a mesa, chama um dos trios, dizendo:

- “Eduardo, João e Mateus, venham aqui com a prof. fazer o trabalho”.

Eduardo mergulha suas mãos nas bolinhas, inicialmente com a ponta dos dedos, sugerindo que está experienciando uma sensação agradável, porque sorri e dá pulinhos no mesmo lugar. Recebe, depois, o auxílio dos dois colegas, que pegam suas mãos e as mergulham no fundo do recipiente. Um dos dois colegas pega sua mão, olha pra ele e diz:

- “Olha só Eduardo, que legal!” Procura a letra que começa o teu nome!”

Eduardo olha para o recipiente e sorri e, em seguida, coloca as mãos nele e espalha as bolinhas por todo o pote.

O outro colega, que já havia realizado a atividade, olha pra ele e diz:

- “Vai lá Eduardo, procura a letra do teu nome.”

Ele ouve o colega e diz:

- “O E do Eduardo?”

O colega sorri e faz um sinal de positivo com a cabeça.

Eduardo olha pra ele e a partir de seu sinal positivo pega a letra E e a coloca no local indicado.

Os colegas aplaudem sua ação.

Ele reage sorrindo e indica que quer continuar a manusear as bolinhas de água e seguir fazendo a atividade.

A situação apresentada sugere mudanças na capacidade comunicativa de Eduardo, que parece ampliar-se na medida em que consegue entender a pergunta do colega e, a partir disso, dar-lhe uma resposta contextualizada seguida de um questionamento, que revela entendimento da solicitação, refletindo-se na significação de sua ação. A cena mostra a importância da mediação dos outros mais experientes para que o aluno internalize conhecimentos, passando a reconstituir internamente as experiências adquiridas, mediante a atividade realizada, processo que apresenta potencial para gerar desenvolvimento, como argumentava Vigotsky (1984). O papel da professora, nesse aspecto, também foi indispensável, ao provocar trocas efetivadas entre as crianças.

O episódio narrado parece indicar que a linguagem compreensiva e expressiva de Eduardo se estava desenvolvendo, pois a dificuldade de participar de um diálogo ou expressar verbalmente seu pensamento em um contexto estabelecido

era muito difícil para ele, segundo as informações advindas dos pareceres descritivos. É possível pensar que, com a mediação da professora, apoiada ao trabalho em colaboração com os colegas, a manifestação dessa habilidade começou a aparecer em seu discurso, que mostrou ser lógico e coerente com as solicitações propostas.

Outra atividade lúdica intitulada como Onde Está a Palavra? (p. 149) também foi preparada com o propósito de estimular a percepção sensorial e a discriminação visual, a partir da identificação de figuras, associação de letras e sons iniciais de palavras, discriminação de sílabas e leitura global de palavras, como pode ser observado na cena ocorrida em 09.10.17, evidenciada a seguir.

Eduardo recebe da professora a letra Z e precisa encontrar, dentro de um recipiente com sagu, uma gravura que comece com essa letra.

A professora olha para o aluno, sorri e diz:

- “Eduardo, qual figura que tem aí que começa com a letra Z?”

Ele encontra a figura de um iogurte e diz:

- “Iogurte.”

A professora intervém e diz:

- “Não, com a letra Z, Eduardo. O que começa com a letra Z?”

Ele pega a figura da zebra e a professora diz:

- “Isso, deixa eu ver. Isso mesmo, é a zebra. Então, pega a zebrinha.”

Em seguida ele pega a figura do urso e diz sorrindo:

- “Esse é o urso.”

A professora diz:

- “Pega a zebrinha ali para os outros colegas também poderem participar.

Pega a zebrinha!”

E o participante continua mexendo no sagu e olhando para as outras imagens, até que a professora interfere e diz:

- “Cadê a zebra?”

Então a ele pega e diz:

- “Tá aqui!”

Ela, com atenção, olha nos olhos dele, sorri e diz:

- “Isso! Pega a zebrinha e depois o Eduardo senta lá na mesinha dele”.

Ele atende à solicitação da professora e senta na sua cadeira, levando junto a figura da zebra.

Na situação evidenciada na cena apresentada, observa-se a habilidade de atenção compartilhada manifestada pelo aluno, frente à mediação proporcionada pela ação condutora da professora. Esta valoriza sua participação motiva-o a realizar a tarefa, o que ele faz de maneira relativamente independente. À medida que a professora demonstra em sua fala que ele não deve pegar a figura do iogurte e sim procurar a letra Z, que se refere à figura da zebra, ele consegue responder a sua solicitação de forma imediata, o que mostra seu potencial de comunicação intencional – habilidade importante, na medida em que pode ampliar sua participação e seu envolvimento na atividade, contribuindo para o desenvolvimento

de sua aprendizagem. Segundo Cunha (2013), quanto maior for a motivação melhor será a interação e a criança autista terá a tendência de permanecer na atividade mais tempo, ampliando o contato visual, a flexibilidade social e a comunicação verbal e não verbal, fatores que compõem as funções executivas. Importante apontar o deslize da professora, que não valoriza sua ação autônoma de pegar a figura do urso e dar continuidade ao diálogo e a iniciativa que o menino mostrou, ao escolher a gravura e nomeá-la. A professora deixou de aproveitar um momento rico de possibilidades, embora se saiba como é difícil detectar e fazer uso de cada oportunidade que se apresenta em nosso dia a dia de professoras.

Outro aspecto que pode ser enfatizado na situação descrita é em relação à mudança positiva em seu comportamento que é percebida a partir do que a avó relatou sobre ele não gostar de esperar. Na atividade descrita, verifica-se essa mudança quando a professora solicita que ele sente na cadeira, após pegar a figura, e espere para os outros também poderem participar, e ele obedece.

Dada essa colocação, é importante observar o comportamento de Eduardo na execução da atividade Copinhos Com Palavras (p. 145), que tem por objetivo estimular a coordenação motora fina, o reconhecimento de figuras e a formação de palavras, como pode ser observado na cena capturada no dia 28.09.17, apresentada a seguir.

A professora mostra um copinho de isopor que tem nele afixada a figura de um rato e faz o seguinte questionamento a Eduardo:

- "Que figura é essa daqui?"

Ele responde:

- "Rato"

E ela soletra:

- "R-A-T-O". Vamos montar o nome rato? "Então ele primeiro pega a letra A e coloca no copinho. A professora intervém e diz:

- "Escuta aqui Eduardo: Rato, começa com a letra R o A vem depois". Ele pega a letra R e coloca no copinho.

E agora que letra o Eduardo vai pegar?

Ele pega a letra T e a professora diz:

- "Muito bem Eduardo! Agora a última."

Ele olha pra ela, sorri e pega a letra O e coloca no copinho, conseguindo formar a palavra.

Em seguida, a professora mostra o copinho com a figura de um gato e pergunta a ele:

- "O que é isso?" Ele responde:

- "Gato."

A professora entrega as letrinhas que compõem a palavra gato em ordem. Ele começa a montá-la. Inicialmente, ele coloca a letra g e depois o O. A professora intervém em sua ação e diz:

- "Eduardo, G-A". Então, coloca o G e depois o A.

A partir da orientação da professora, ele retira o O e coloca o A e ela reforça.

- “Assim!” E depois?”

Ele olha para as letras que ainda faltam, pega o T e depois o O e completa a palavra.

Em seguida a professora diz:

-“Muito bom Eduardo!”

Ele olha sorrindo para os colegas, com o copinho na mão, mostrando que completou a atividade.

A situação apresentada mostra o engajamento de Eduardo na tarefa, ajudado pelo estímulo oferecido pela professora, que realiza a mediação constantemente, provocando o aluno a pensar e responder aos questionamentos trazidos por ela. O episódio mostra, igualmente, que as competências linguísticas parecem estar em pleno desenvolvimento, pois o menino compreende o que ouve e realiza a atividade adequadamente, identificando imagens, dizendo o nome de cada gravura que está afixada no copinho. Outro fator de relevância observado é ampliação da linguagem compreensiva que é demonstrada no momento em que ouve a solicitação da professora, elabora sua solicitação e realiza a ação conseguindo concluir o que foi proposto na atividade. O modo de mediação executado pela professora e a afetividade na forma de se comunicar com o aluno parecem ter sido fundamentais para promover sua participação. Percebe-se que Eduardo estava mais ativo e com iniciativa perante as tarefas.

A interação proporcionada mediante as atividades lúdicas realizadas permitiram o compartilhamento de interesses entre as crianças, o que se refletiu no desenvolvimento da intencionalidade de participação de Eduardo, como pode ser verificado na participação dele na atividade Silabário - Montagem de Palavras e Associação de Figuras (p. 142) realizada em 10.09.17.

Eduardo está realizando a atividade em colaboração com uma colega. Elas receberam da professora uma caixa de ovos e também vinte tampinhas de refrigerante. Em quatro estavam coladas figuras, sendo uma imagem em cada uma. Nas outras 16, havia letras que seriam utilizadas para formar as palavras referentes às figuras. Eles, primeiro, deveriam pegar uma figura e, em seguida, procurar as letras que formavam a palavra a ela correspondente, montando-a no espaço onde se coloca os ovos dentro da caixa. Nesse momento ele escolhe a figura do pato.

Eduardo olha para as letras que estão coladas nas tampinhas e a colega pergunta:

- “Cadê o P?”

Ele pega a letra e a coloca no espaço adequado, dentro da caixinha. A professora, ao observar sua execução, reforça-o dizendo:

-“Isso!”

E ela solicita:

- “Eduardo, o A”.

Ele procura e encontra a letra com o auxílio de mais duas colegas que o ajudam a colocá-la no espaço indiciado.

Uma delas chama sua atenção, dizendo:

- “Eduardo, e o T, onde está?”

E a outra o ajuda a encontrar a letra. Ele, sozinho, pega a tampinha com a letra T afixada e a coloca no local adequado.

A professora observa sua ação e diz:

- “Agora só falta o O. Cadê a letrinha O, Eduardo?”

Ele, imediatamente, encontra a letra o entre as outras tampinhas, pega e mostra para a professora sorrindo e diz:

- “Aqui!”

Uma das colegas diz:

- “Então coloca ali no lugar que não tem nada, Eduardo.”

E ele, sorrindo, coloca a tampinha no espaço correto, montando a palavra de acordo com a figura.

A professora sorri e faz um gesto de positivo com o dedo polegar, dizendo: “Isso aí, Eduardo!”

Retomando a cena apresentada, é possível observar que Eduardo participa ativamente da atividade conseguindo compartilhar a atenção com as colegas que o ajudam a realizá-la. Observa-se, igualmente, que ele reconhece as letras apontadas pelas colegas e pela professora, porém precisa de auxílio para selecioná-las dentre as demais dispostas sobre a mesa. Assim, fica claro que a colaboração dos outros nesse processo é bastante importante em sua aprendizagem. O processo de interação entre Eduardo e suas colegas é também evidenciado na cena, pois realiza a tarefa todo o tempo em colaboração com elas, modulando suas ações por meio do diálogo e da experiência compartilhada.

Foi bastante evidenciado, nos pareceres descritivos prévios à intervenção, que Eduardo apresentava uma fala ecológica, repetindo palavras fora de contexto. Nas atividades lúdicas realizadas em colaboração com os colegas, parece que, aos poucos, e com a vivência diária de situações de aprendizagem, ele foi apresentando melhora na comunicação. Em relação à linguagem compreensiva, isso pode ser observado no momento em que consegue entender a forma de realização da tarefa; em relação à linguagem expressiva, a melhora pode ser destacada ao se observar que antes repetia algumas palavras utilizadas, muitas vezes fora de contexto, parecendo, agora, que organiza melhor suas ideias, respondendo aos diálogos a que foi exposto, dentro de um contexto.

O menino, nas diferentes cenas, mostra-se menos dispersivo e mais atento aos colegas e à professora, chamando-os pelo nome, respondendo adequadamente aos seus questionamentos. As cenas narradas sugerem que ele passou a compreender melhor o significado da comunicação verbal e não verbal, sendo isso observado nas situações em que realizou atividades em grupo e aceitou as orientações dos colegas que o ajudaram, realizando o que foi pedido de forma

adequada, conseguindo, também de forma satisfatória, responder às perguntas feitas pela professora nos diálogos propostos.

No momento em que começa a compreender o significado da comunicação verbal e não verbal, parece ter mais atenção e interesse pelo trabalho escolar, como é possível verificar na atividade chamada Completando Com as Letras que Faltam (p. 155) realizada no dia 21.11.17, apresentada a seguir.

A professora apresenta uma atividade que tem por objetivo identificar se o aluno identifica as vogais no alfabeto e também na composição de palavras. O aluno utiliza o lápis na realização de uma tarefa: deverá marcar as vogais solicitadas pela professora em uma ficha com o alfabeto.

A professora pergunta:

- “Eduardo, onde está a letra O?”

Ele, com o dedo indicador, toca na letra e mostra a ela, que diz:

- “Ótimo! Então pinta essa letrinha!”

Ele começa a pintar e se dispersa, olhando para o trabalho de um colega ao lado. Imediatamente, a professora chama sua atenção, dizendo:

- “Olha, Eduardo, para o que tu estás pintando!”

Ele olha e continua pintando a letra solicitada. Então ela diz:

- “Isso”!

Em seguida, a professora apresenta a figura de um dado e embaixo a palavra DADO. Pede que o menino pinte somente as vogais que aparecem na palavra: A-O. A professora mostra a palavra e as sílabas, com o dedo indicador, e diz:

- “Eduardo, vamos ler com a prof? DA-DO”

E ele diz:

- “DADO”

E a professora fala:

Vamos pintar o A?

Ele olha para ela e pinta a letra A. Ela, imediatamente, diz:

- “Isso mesmo!” “E agora, DO. Qual letra vamos pintar?”

Ele responde:

- “O”

Ela diz:

- “Isso, pinta o O”

E ele pinta a letra O.

Em seguida, ela mostra a gravura de uma banana e pergunta a ele:

- “O que é isso aqui?”

E ele responde:

- “Banana”

Então a professora lê:

- “BANANA. Vamos pintar o A, que você já tinha pintado lá?”

Ele olha pra ela, pega o lápis e pinta a letra A .

E a professora diz:

- “Isso”!

Verificando a cena apresentada, é possível detectar que Eduardo demonstra compreensão e utiliza a linguagem verbal para responder às interações iniciadas pela professora, aprimorando as habilidades sociais promovidas na situação vivenciada, o que requer um refinamento cognitivo. Durante a conversação, o aluno demonstrou uma fala coerente com as solicitações apresentadas, sustentando um processo de interação que é evidenciado a partir de várias funções pragmáticas,

como responder de forma adequada dentro do contexto estabelecido, dando sentido às situações de comunicação a que estava exposto, respondendo e agindo a partir dos comandos da professora. Ela o estimula a pensar sobre as letras e o som que produzem, sendo observado, quando ela lê a sílaba Do da palavra DADO e pergunta qual a letra ele deve pintar. Ele, imediatamente, responde o O, o que demonstra o avanço no processo de compreensão das vogais e o som que produzem na formação das palavras.

Em outra atividade Classificação de Palavras (p. 155), que objetivava o estímulo à discriminação visual e à associação letra-som, foi observada uma ampliação na comunicação e na interação de Eduardo, o que pode ser observado cena ocorrida em 23.11.18:

A professora dispõe de um painel com envelopes, cada um com uma letra do alfabeto. Cada criança recebe uma palavra e uma figura referentes a uma determinada letra e deverá colocá-las no envelope correspondente.

Eduardo recebeu a palavra Grêmio e uma figura com o distintivo do time. A professora dirige-se a ele e diz:

- “Eduardo, onde está a letra do Grêmio? Olha ali a letra que começa com o Grêmio, onde está o G?”

Ele coloca no envelope da letra V. A professora diz:

- “Não aqui é o V. É o G que tu deve procurar, onde está o G?”

Uma colega olha para ele e mostra-lhe os envelopes dentre os quais um tem a letra G.

Ele olha para o gesto da colega, imediatamente, faz a identificação da letra e se dirige até ele, onde coloca a palavra Grêmio e a figura com o distintivo.

Em seguida, ele pega a palavra COPO e sua respectiva figura. A professora imediatamente questiona:

- “Onde está a letra que começa com essa palavrinha?”

E ele diz:

- “O C”

Então, começa a procurar essa letra, dentre os envelopes colados no painel. A professora de AEE, que o está auxiliando, mostra a ele com o dedo indicador, na palavra COPO, a inicial C. Logo após a instrução gestual oferecida, ele enxerga o envelope e coloca a figura e a palavra dentro dele.

Em seguida, a professora retira do envelope a palavra Grêmio e pergunta:

- “O que está escrito aqui?”

Ele, sorrindo, responde:

- “Grêmio.”

Ela, sorrindo, olha para ele e diz:

- “Isso aí! Muito bem!”

Como é possível observar na situação descrita acima, indicar para ele a letra e a figura referente a ela, foi fundamental para que compreendesse a lógica da atividade, ilustrando o trabalho da professora dirigido à ZDP de Eduardo.

Eduardo teve a oportunidade de compartilhar experiências com seus pares, demonstrando certa evolução nos processos de interação e comunicação. Durante essas experiências, ocorreram situações de ajuda nas atividades que realizou,

auxiliando no desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada, reforçando o valor das interações sociais para as crianças com autismo.

Nesse processo de interação, os colegas de Eduardo também tiveram a oportunidade de explorar, conhecer e vivenciar atividades lúdicas em colaboração com os outros, tornando essa prática benéfica para todos, independente de limitações ou dificuldades. Em alguns relatos obtidos em conversa informal com os(as) colegas de Eduardo, foi possível verificar o poder das interações sociais no contexto escolar, como pode ser observado a seguir.

Eu gosto de trabalhar em grupo porque sozinho não tem como ninguém ajudar ninguém (M. 08 anos).

Quando uma pessoa erra, sempre tem um amigo para ajudar (Z. 08 anos).

Um por todos e todos por um: a gente tem que ficar unidos. Sempre tem um monte de pessoas pra ajudar (R. 09 anos).

Analisando as falas, pode-se inferir o entusiasmo dos(as) alunos(as) ao relatarem suas percepções frente ao trabalho realizado coletivamente dentro do espaço escolar, o que auxiliou no desempenho do aluno frente as propostas desenvolvidas. A professora de AEE, em suas observações relativas ao acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula. Ela escreve, no relatório de observação da intervenção (Apêndice I) realizado no final ano letivo de 2017, as seguintes constatações:

Eduardo era muito dependente, realizava tarefas com o apoio da cuidadora, sua atenção era voltada para ela. Apresentava uma fala ecológica tardia sobre os diálogos que ouvia da família.

A partir da intervenção proposta junto aos pares, Eduardo começou a modificar seu comportamento em interação, seus olhos brilhavam quando se dava o início da “atividade”, forma esta, que as crianças mencionavam quando a professora iniciava as explicações sobre as atividades lúdicas. Nessa circunstância Eduardo prestava mais atenção nos colegas na hora de formar grupos e até mesmo na ação e reação dos colegas envolvidos na atividade.

Permanecia mais tempo engajado na tarefa com espontaneidade, havia colegas que ficavam perguntando se ele queria ajuda. Respondia de forma satisfatória os questionamentos da professora.

As considerações trazidas pela professora de AEE sobre as interações promovidas entre as crianças em sala de aula mostram avanços em relação ao processo de aprendizagem social de Eduardo. As dificuldades iniciais, referentes à interação e ao uso significativo da comunicação foram destacadas pela professora nos pareceres descritivos que antecederam a intervenção. As colocações feitas pela professora de AEE, depois da intervenção, sugerem mudanças importantes nessas áreas, principalmente quando ela considera que antes sua fala era ecológica,

repetindo expressões utilizadas no ambiente familiar, que não faziam sentido no contexto escolar, e depois dela, a ecolalia não é mais mencionada. Sua comunicação parece adquirir significação no espaço social em que ocorre e o menino passou a prestar atenção nos colegas, e trazendo sentido às suas ações quando participadas atividades junto a eles. Esse aspecto fica claro quando a professora do AEE relata que o comportamento de Eduardo foi modificado em situações de interação, sugerindo motivação para participação nas atividades propostas, tendo entendimento sobre os acontecimentos, conseguindo responder às solicitações feitas pela professora, ficando engajado na atividade e demonstrando satisfação, por meio de brilho nos olhos.

5.3 Aquisição da escrita

Como já foi discutido, para os autistas, é importante pensar e estruturar um ensino rico em elementos visuais, pois tudo o que for concreto e passível de formulação de uma imagem interna (bola, carro), torna-se significativo. Pelo contrário, tudo aquilo que for abstrato, e precisar de interpretação, é mais complexo para eles apreenderem (sentimentos, emoções, regras sociais).

A criança com TEA precisa ter a oportunidade de reconhecer-se como sujeito social. Por essa razão, necessita que se trabalhe sua identidade. Uma atividade importante, que auxilia esse trabalho é a que se volta ao nome do aluno, que também é muito importante na aquisição da escrita. Russo (2013) ressalta que o trabalho pedagógico voltado a escrita do nome próprio traz o interesse pelo conhecimento da escrita das letras, pois o valor afetivo, cultural e social que ele carrega facilita a compreensão, principalmente, porque amplia o conhecimento sobre a construção da escrita de outras palavras.

Como forma de ilustrar a discussão levantada, será apresentada uma atividade realizada no dia 04.09.17, tendo esta o objetivo de fornecer condições para Eduardo compreender a forma de escrita de seu nome próprio. Com o auxílio de uma tela branca pequena, na qual estava afixada a foto do aluno, com duas linhas horizontais feitas com velcro, ao lado foto, foi realizada uma atividade. Em um primeiro momento, na primeira linha, estava colado um cartão com o nome do aluno, oferecendo suporte visual estável de escrita de seu nome. Na segunda linha não

havia nada, pois ali Eduardo deveria montar, letra por letra, seu nome, usando o referencial disponibilizado.

Eduardo inicia a atividade sozinho, colocando a letra E, inicial de seu nome.

Em seguida, ele pega a letra S e a professora diz:

- "Não! Olha lá! Qual é a próxima?" apontando para seu nome escrito.

Ele segue sua indicação e compara essa escrita com a que está montando e diz:

- "A letra D".

Logo, ela se aproxima dele, olha para o que está montando, sorri, e diz:

- "Isso!"

E já faz o próximo questionamento:

- "E depois do D?"

E ele responde:

- "O U."

E coloca a letra U no local correspondente.

Em seguida, ele pega a letra S e a professora imediatamente questiona:

- "Depois do U é o D? Olha bem!"

Eduardo olha para a letra em sua mão e depois para seu nome escrito, pega a letra A e a coloca no lugar certo. Depois, pega o R, que está virado e diz:

- "Aqui tá virado!"

Desvira a letra e a coloca na montagem, dizendo:

- "R."

A seguir, coloca a letra D e diz:

- "Só falta o O". E coloca a letra no lugar apropriado.

Imediatamente após a finalização de sua ação, a professora fala:

- "Isso! Que bonito!"

A cena mostra que o estímulo visual fornecido, funcionou como guia para que Eduardo observasse como estão dispostas e ordenadas as letras que compõem a escrita de seu nome. Parece, na ação inicial desenvolvida por ele, que já identificava a letra inicial de seu nome, porque apresenta certa segurança ao dar início à tarefa. Ainda apresenta confusão na formação estável da escrita de seu nome, porém, ao ser chamado à atenção pela professora, que mostra o referencial da palavra na tela, realizando questionamentos em relação às letras que devem ser colocadas, o menino consegue completar a montagem, utilizando o suporte visual. Um fator importante a ser ressaltado na realização dessa atividade é a fala espontânea manifestada pelo aluno, dando início à comunicação com a professora, dizendo que a letra estava invertida, sem ser interrogado, sugerindo que possui uma familiarização com as letras.

Com a repetição constante dessa atividade, parece que a compreensão da escrita vai-se aperfeiçoando, surgindo habilidades importantes para o processo de alfabetização, como discriminação visual, ordenação, antecipação, seriação, correspondência, decomposição e comparação. Em um primeiro momento, a atividade era realizada com o suporte visual da palavra, depois, gradualmente, esse

suporte foi sendo retirado. Dessa forma, Eduardo foi memorizando e ao mesmo tempo decodificando, quantificando e percebendo a sequência das letras.

As testagens realizadas no período da intervenção permitiram o acompanhamento do processo de construção da escrita do nome de Eduardo. As cenas descritas abaixo mostram os testes inicial e final do aluno, sugerindo gradativa evolução em seu processo de escrita, como pode ser observado a seguir.

Cena 1 - 08.08.17

A professora apresenta para o aluno uma folha com a sua foto e pergunta:

-“Eduardo, quem é esse menino aqui na foto?”

- Ele sorri, balança as mãos com satisfação e diz:

-“Eduardo”

Ela então faz a seguinte solicitação:

-“ Escreve teu nome aqui do lado da foto.”

Ele pega o lápis e escreve a letra E (Figura 2).

Ela pergunta:

- “ O que tu escreveu aí?”

Ele sorri e diz:

- “Eduardo”

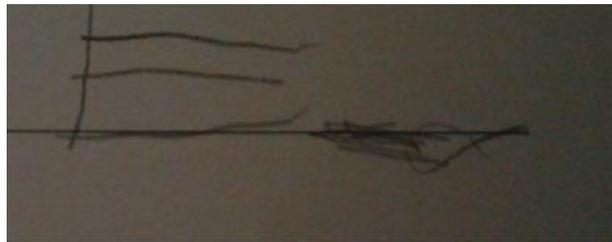


Figura 3 - Escrita do nome no primeiro teste realizado

Nessa ocasião, Eduardo escreve seu nome utilizando somente a letra inicial, o que sugere uma identificação da mesma, que é observada também na atividade anterior, em que ele parece ter compreensão da forma de escrita de seu nome, porque o E foi a primeira letra que colou na linha, mostrando certa autonomia.

Cena 2 - 04.12.17

A professora solicita ao aluno que escreva seu nome em uma linha traçada em uma folha de papel.

“Eduardo, escreve teu nome aqui para a prof.”

“Ele olha para ela, sorri, balança as mãos, sugerindo entusiasmo, e diz:

“Nome do Eduardo! Nome do Eduardo”!

A professora mostra, novamente, o espaço:

“Aqui ó”!

Então, ele começa a escrita. Em seguida, ela pergunta:

“O que está escrito aí?”

E ele diz:

“Eduardo”!

Fazendo um sinal de positivo com o polegar, a professora diz:
 “Muito bem Eduardo!”



Figura 4 - Escrita do nome no terceiro teste realizado

Na figura 4, é possível observar que o aluno ainda não consegue escrever todas as letras que compõem seu nome, porém apresenta certa evolução em seu processo de escrita, pois parece compreender que são necessárias mais letras para escrever uma palavra. Essa evolução pode estar relacionada à realização da atividade de montar seu nome na tela, letra por letra, na linha de velcro, o que poderia ter-lhe fornecido pistas visuais, levando-o a gravar na memória o modelo estável dessa escrita. A cena seguinte (Cena 3) mostra a escrita do nome de forma autônoma, sem o modelo visual. Ela ocorreu dois dias depois da Cena 2.

Cena 3 - 06.12.17

A partir do momento em que a professora lhe alcança as letras, Eduardo começa a montar seu nome no espaço indicado (uma tira de velcro onde as letras podem ser afixadas). Realiza a montagem letra à letra, respeitando a sequência dos caracteres que formam seu nome.

Assim que ele completa o trabalho, a professora, com olhar atento e sorrindo, diz:

- “Isso aí! Muito bem Eduardo!”

Para além do trabalho relacionado com a escrita, é importante notar como estímulo visual pode ter um grande valor pedagógico no trabalho a ser desenvolvido com crianças autistas. Utilizar a fotografia do aluno para auxiliar no processo de escrita de seu nome, pode ter sido um recurso facilitador à compreensão da forma de escrita de seu nome. O desenho de si mesmo também pode ter auxiliado nesse processo, somando-se aos recursos visuais que parecem ter favorecido a compreensão de sua identidade. Lima (2012) chama a atenção para as dificuldades de representação da figura humana que muitas crianças autistas possuem, devido às suas limitações referentes ao jogo simbólico. Elas podem apresentar dificuldades em representar, por meio de desenhos, situações, pessoas e experiências vivenciadas em um dado momento de sua vida, o que poderá se refletir em desenhos pobres e sem muitos detalhes.

Esta constatação ficou notória quando o aluno começou a desenhar sua

própria imagem, tarefa que pode ser considerada como uma das mais difíceis, para os autistas, conforme Lima (2012). Na situação ocorrida no dia 04.12.17, é possível verificar o desenvolvimento dessa habilidade de representação.

A professora apresenta para o aluno sua fotografia e pergunta:
 “De quem é essa foto, Eduardo?”
 Ele olha para a fotografia atentamente, sorri, balança as mãos, sugerindo alegria, e diz:
 “Eduardo! Eduardo!”
 A professora, então, faz a seguinte solicitação:
 “Eduardo, agora tu vai te desenhar aqui na folha, tá!”
 Ele pega o lápis e faz o desenho. A professora pergunta:
 “Quem é esse que tu desenhou?”
 Ele responde sorrindo:
 “O Eduardo!”
 Ela também sorri e diz:
 “Muito bem, Eduardo!”



Figura 5 - Desenho feito pelo aluno

Foi observada a elaboração do desenho. O aluno está em processo de apropriação do desenho como sistema de representação, parecendo já ter um conceito definido da figura humana, embora ainda omita informações referentes a algumas partes do corpo. Parece lícito dizer que apresenta sensível progresso, se compararmos as informações que constam nos pareceres feitos pela professora, anteriores à intervenção, nos quais foram relatadas dificuldades para desenhar a figura humana, já que Eduardo apenas produzia rabiscos. Pode-se pensar que esse progresso está relacionado às vivências significativas a que Eduardo foi exposto, promovendo significação em suas ações, iniciando o processo de representação gráfica através do desenho de si mesmo.

Ainda trazendo a importância de situações significativas apoiadas em elementos visuais para estimular a participação das crianças autistas nas atividades que objetivam a aprendizagem da escrita, é relevante relatar uma situação ocorrida durante as atividades de testagem em relação à compreensão e escrita de palavras.

A tarefa intitulada Escrita de Quatro Palavras e uma Frase era a quarta tarefa, sendo parte da testagem (p. 117), como já explicado anteriormente, tinha por objetivo verificar se o aluno conseguia escrever as letras ditadas pela professora, após a estória contada por ela. Inicialmente, a professora leu uma pequena estória referente a um fato cotidiano (hora do banho) e, conforme realizava essa leitura, mostrava as figuras referentes às palavras que apareciam. Em seguida, entregou a Eduardo uma folha com as imagens cujos nomes deveria ser escritas por ele, sendo estas colocadas em ordem, primeiro uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba e ao final a frase (04.12.17).

“A prof vai te contar uma história, tá Eduardo?”

Ele olha para ela e diz:

“História! História!”

Então, ela começa:

“Eduardo gosta muito de tomar banho” (ela mostra a figura de uma criança tomando banho).

Ele olha atentamente para a imagem e diz:

“Tomando banho”.

A professora continua:

“Quando está tomando banho, passa o sabonete em seu corpo (mostra a figura de uma criança passando sabonete no corpo) e passa a escova, fazendo bastante espuma (mostra a figura de uma escova de banho).”

Ele olha para a figura e diz:

“Lavando! Lavando!”

E a professora diz:

“Sim, está passando sabonete para ficar cheiroso.”

E continua a contar a história.

“Depois, sai do banho e usa a toalha para se secar (mostra a figura de um menino saindo do banho e se secando com a toalha), coloca a roupa (mostra a figura de um menino colocando a roupa), pega o pente para pentear o cabelo (mostra a figura de um pente) e coloca gel e fica muito bonito (mostra a imagem de uma criança com gel no cabelo)”.

Ele olha atentamente para a professora e diz:

“O cabelo, cabelo do menino”.

E ela diz:

“Sim ficou muito bonito!”

Em seguida, ela entrega-lhe uma folha e faz a seguinte solicitação:

“Agora tu vai escrever aqui, para a prof., umas palavras que eu vou te falar, tá bem Eduardo?”

Ele olha para a folha, depois para a professora ela, sorri e diz:

“Escrever”

E ela então começa a ditar:

“ A prof. vai dizer pra ti a primeira palavra e tu vai escrever aqui, ó (indicando para ele o espaço na folha em que ele deve escrever): sabonete.

Ele escreve e ela continua:

“ Agora a prof. vai dizer a próxima e tu escreve aqui, tá? (indica para ele o lugar em que deve escrever) escova.

Ele escreve.

“A próxima que tu vai escrever é pente.”

Ele olha para a figura e diz

“Pente” e escreve.

“A última, tá Eduardo? gel.

Ele diz:

“Gel “e escreve.

A prof. diz:
 “Muito bem! É isso aí, Eduardo!”
 Ao final, a professora diz:
 “Agora lê para a prof. O que diz aqui?” (mostrando a ele a folha com as palavras que escreveu)
 Ele olha pra ela, sorri e diz:
 “Sabonete (olhando para a figura que esta na folha e olhando pra ele e para sua escrita, faz uma comparação)
 A prof. Olha para ele e diz:
 “Isso mesmo! e depois?”
 Ele continua:
 “Escova” (e olha para a imagem da escova).
 A professora fala:
 “Ótimo! Continua, então”
 Ele continua:
 “Pente” (e olha para a imagem)
 “Isso mesmo! e a última?.” Pergunta ela.
 “Gel! Gel!” (sorrindo e olhando para a figura).
 E a professora diz.
 “Muito bem Eduardo!”

Todas as palavras ditadas pela professora foram acompanhadas por suas respectivas imagens, conforme apresentado na figura 6.

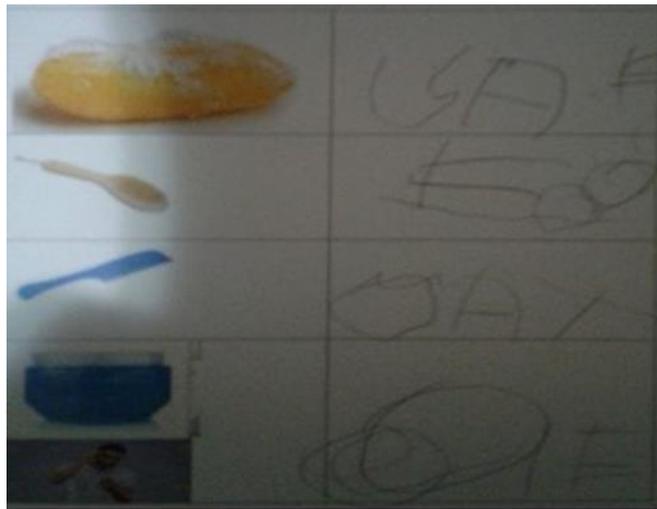


Figura 6 - Escrita das palavras ditadas no teste

A figura 6 ilustra o desenvolvimento do grafismo de Eduardo, que inicia o processo de desenhar as letras, buscando o modelo visual de cada uma delas. Algumas letras já são possíveis de serem identificadas, como o S de sabonete, o E de escova, sugerindo uma possível relação com o valor sonoro. Outro dado relevante é que Eduardo procura colocar mais de uma letra para escrever as palavras ditadas, parecendo iniciar a hipótese de quantidade mínima de caracteres, como é possível visualizar nas escritas que realizou. Também, parece haver certa evolução em relação ao período anterior à intervenção, pois, segundo informações advindas dos pareceres descritivos, Eduardo não realizava escritas, não demonstrando interesse por essa atividade. A figura acima sugere que, nesse

momento, Eduardo começa a familiarizar-se com situações de escrita, conseguindo escrever do jeito que considera ser adequado as palavras solicitadas pela professora, sendo um ganho importante em seu processo de aprendizagem.

Esse processo de construção pode ter sido resultado da participação efetiva de Eduardo em atividades lúdicas, que tinham o propósito de apresentar as letras do alfabeto. Na cena a seguir, será apresentada a atividade Bingo de Letras (29.08.17), em que foram utilizadas cartelas com as vogais e um dado que continha, em suas faces, também as vogais. A criança que conseguisse marcar todas as letras de sua cartela, primeiro, vencia. O objetivo era promover o reconhecimento visual e do som de cada uma das vogais, como pode ser vislumbrado a seguir.

A professora divide os alunos em cinco grupos.
 Eduardo participa da atividade com mais quatro colegas. Logo a professora começa:
 “Vou jogar o dado e vocês têm que pintar na cartela a letra que cair, tá!”
 Caiu a letra E.
 Eduardo fica olhando para o dado, sorri e balança as mãos sugerindo entusiasmo.
 Um dos colegas de seu grupo diz a ele;
 “Olha Eduardo, tu viu a letra que caiu?”
 Ele diz:
 “O E de Eduardo”
 E o colega diz:
 “É! Essa letra é do teu nome. Pinta ali, ó, Eduardo.”
 Eduardo pega um lápis de cor, que está sobre a mesa, e pinta a letra indicada.

A situação evidenciada mostra que Eduardo apresenta consciência em relação ao valor sonoro da letra E, pois, ao ser chamado a atenção pelo colega, atribui-lhe uma relação com a letra inicial de seu nome.

5.4 Análise geral do percurso de Eduardo na realização das atividades lúdicas

Fazendo um apanhado sobre o processo de aprendizagem de Eduardo, podemos, a partir dos resultados apresentados e discutidos, pensar que a participação ativa do aluno nas atividades lúdicas foi fundamental para o aprendizado de habilidades importantes a seu desenvolvimento.

As diversas situações de interação promovidas no contexto escolar e que contaram com a participação do menino, mostram que Eduardo, aos poucos, foi conseguindo integrar-se ao grupo, perceber a presença ou ausência de seus colegas, inclusive conseguindo nomear cada um deles, o que sugere que foram alvo

de sua atenção e de seu interesse, aspectos essenciais para o desenvolvimento de relações interpessoais entre os autistas. Os dados sugerem também, dentro dessa perspectiva, que a identificação de si mesmo foi aprimorada, conseguindo, a partir, igualmente, das relações estabelecidas com seus pares, perceber-se dentro da sala de aula como sujeito participante e atuante, realizando as tarefas junto com os demais, sorrindo, ouvindo e atentando às solicitações feitas diariamente.

Pode-se pensar que as evoluções percebidas em Eduardo decorreram das atividades lúdicas, que propiciaram que ele fosse visto pelos, demais colegas, como membro do mesmo grupo cultural, com seus desejos, suas necessidades e seus interesses, que foram aparecendo no decorrer do trabalho. Essas evoluções também podem ser consideradas como frutos da mediação pedagógica da professora que gradativamente foi inserindo Eduardo nas situações de aprendizagem.

Com as atividades lúdicas realizadas por todos, ele foi retirado daquele contexto individualizado de trabalho e passou a ter a oportunidade de ampliar seu repertório de comportamentos: de relação, de vivências, de experiências com outras crianças, explorando, manuseando, resolvendo problemas e participando dos momentos de aprendizagem de forma significativa. Aos poucos, ele parece ter começado a compreender a função da comunicação social, favorecida pelo desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada, que parece ter apresentado avanços devido aos momentos compartilhados com outras crianças.

Analisando os relatos extraídos dos pareceres descritivos dos anos de 2016 e 2017, bem como o da professora de AEE que acompanhou Eduardo, é possível perceber que quando ele, durante a intervenção, demonstra saber o nome de seus colegas, ocorre um avanço, pois não tinha essa oportunidade de aprender seus nomes, por não participar de atividades de forma coletiva – tinha uma convivência deficitária com crianças da mesma faixa etária. As situações a que foi exposto, sugerem, então, benefícios importantes em sua socialização, que se vai se construindo à medida que participa, se relaciona e, assim, passa a aprender com a postura de outras crianças, dando sentido as suas realizações.

Ao pensar no que foi narrado sobre como era Eduardo antes da intervenção, e também no seu desempenho na avaliação inicial, pode-se inferir algumas conquistas importantes em seu processo de desenvolvimento. Na avaliação

psicopedagógica, notaram-se que algumas dificuldades referentes à linguagem compreensiva foram combatidas, pois ele passou a compartilhar mais adequadamente a atenção com os outros, seguir instruções a pedido e responder a perguntas simples em pequenos diálogos promovidos na execução das atividades. A expressão verbal também apresentou gradativa evolução, sendo percebida quando vocalizava, em resposta a atenção do outro, respondia com intenção comunicativa, usava palavras significativas relacionadas aos diálogos em que se inseria, dizia seu nome quando solicitado e já respondia perguntas específicas, como por exemplo: onde está a letra? Que letra é essa? Nesses momentos ficou claro o desenvolvimento de sua autonomia, falando coisas por conta própria, contribuindo com a espontaneidade em suas ações.

O caminho trilhado por esse aluno, durante o período da intervenção, sugere ser possível ocorrer a aprendizagem de conteúdos escolares, tendo a mediação do professora e a colaboração dos colegas como elementos fundamentais, principalmente para ele que, devido aos prejuízos advindos do TEA, necessita de suporte e constante motivação para atingir o aprendizado.

Considerações Finais

O estudo proposto teve por objetivo analisar se a realização de atividades lúdicas em contexto inclusivo, isto é, em contexto de sala de aula regular, auxilia no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com TEA, especialmente na área da escrita.

No processo de desenvolvimento e aprendizagem de Eduardo, torna-se importante reforçar que o trabalho colaborativo em sala de aula, mediado pela intervenção da professora, parece ter provocado algumas mudanças significativas no aluno, como o interesse por compartilhar vivências e experiências, a realização de ações de forma significativa e a forma funcional de manuseio dos materiais voltados à alfabetização disponibilizados. Outro fator de grande relevância nesse processo, foi a forma de atuação, paciência e dedicação dispensadas pela professora na maneira com que conduziu as atividades propostas, pois muitas vezes o entendimento das instruções e a maneira como as crianças autistas elaboram e apreendem as informações ocorre de forma mais lenta e gradativa, e essas questões precisam ser levadas em consideração no que se refere ao seu processo de aprendizagem.

A participação do aluno nas atividades lúdicas, propostas para serem realizadas juntamente a seus pares, parece ter despertado seu interesse por conhecer, explorar e, acima de tudo, compartilhar desejos e necessidades com os demais, o que foi verificado na grande frequência com que realizou as propostas apresentadas. Nunca recusou-se a realiza-las.

O trabalho com as atividades lúdicas pode oferecer-lhe a oportunidade de uma educação que se estava efetivando dentro da escola comum, da qual ele participou em pé de igualdade com seus colegas neurotípicos, mostrando uma

inclusão que não se limitava à sua mera presença na escola, já que houve participação e interação com a turma. Acredita-se que todos, de alguma forma, puderam ser beneficiados com esse trabalho, amenizando o estigma da “deficiência”, demonstrando que se houver alternativas de trabalho, todos são capazes de participar e adquirir conhecimento a partir de suas possibilidades.

É importante enfatizar que os prejuízos advindos do TEA não podem ser limitadores da inclusão educacional dos autistas, ao contrário, precisamos desafiar nossa imaginação e pensar que o sujeito se constitui na relação com o outro, sendo a interação capaz de modificar seus processos cognitivos. O meio social poderá influenciar no desenvolvimento desses indivíduos a partir das experiências compartilhadas, ocasionando mudanças na estrutura cerebral que, a partir da plasticidade, permite que sua condição neuropsíquica se ajuste aos novos desafios e promova o aprendizado.

Sabemos que ainda existem limitações no sistema educacional no que se refere à disponibilização de materiais e preparo dos professores para oportunizar momentos lúdicos nas situações de ensino e aprendizagem. Porém, é preciso explorar esse tipo de momentos, pois eles podem levar à apropriação do conhecimento e assegurar a participação plena e ativa dos autistas, a partir dos estímulos que conduzem a uma reestruturação de comportamento que só na convivência com os outros se desenvolve e atinge novos processos de socialização.

O estudo realizado foi muito importante para o desenvolvimento do aluno investigado, porém tem limitações no sentido de não ser possível afirmar que seu desenvolvimento e sua aprendizagem tenham sido provocados pela intervenção, pois esta era apenas uma parte pequena de todo seu processo de escolarização. Outros fatores, não pesquisados, poderiam ter levado ao progresso do menino.

A pesquisa realizada aponta para a necessidade de novos estudos que acompanhem o processo de alfabetização de crianças com TEA na busca de recursos e estratégias que as auxiliem a interagir com seus pares e seus professores. O trabalho serve, principalmente, para mostrar que parece haver potencial importante nas atividades lúdicas, ligadas à alfabetização e esse potencial deve ser bastante estudado.

Ao final, pensa-se ser importante argumentar que trabalhar com atividades lúdicas no contexto escolar poderá trazer benefícios para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e assim corroborar com os princípios expostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que adverte que todos poderão aprender e compartilhar seus saberes em um mesmo espaço, sem reforçar as dificuldades ou limitações individuais, mas, ao contrário, maximizando as potencialidades e oportunizando o desenvolvimento de competências e habilidades importantes na vida de todos os seres humanos.

Referências

ABRAVANEL, E.; LEVAN-GOLDSCHIMIDT, E.; STEVENSON, M. B. Action imitation: The early phase of infancy. **Child Development**, v.47, p.1032-1044, 1976.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, M. S. **Inclusão de crianças com autismo na sala de aula regular**: percepção de professores. 2005. 49f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

BALDAÇARA, L.; NOBREGA, L. P. C.; TENGAN, S. K.; MAIA, A. K. Hiperlexia em um caso de Autismo e suas Hipóteses. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v.33, n.5, p.268-271, 2006.

BERTOUX, Maxime. Cognizione sociale. **Elsevier Masson**, v.17, n.1, p.1-7, Fev. 2017.

BOSA, C. A. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.14, n.2, p.281-287, 2001.

_____. Atenção compartilhada e identificação precoce no autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.1, p.77-88, 2002.

_____. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Col.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagem. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.25, n.42, p.43-56, 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenaria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1997.

BRIDI FILHO, C. A. B.; GUIMARÃES, M. R. Elementos para a compreensão da construção da linguagem em sujeitos com transtorno do espectro autista: neurologia,

psicologia e psicopedagogia. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, C. C. S. Linguagem escrita e autismo: um estudo de caso em uma sala de aula regular em São Luis-MA. In: XII EDUCERE, PUCPR, 2015.

CHIANG, H.-M.; LIN, Y.-H. Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the literature. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v.22, n.4, p.259-267, 2007.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

_____. **Autismo na Escola - Um jeito diferente de aprender - Um jeito diferente de ensinar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2013.

_____; SOUZA, A. F.; BRUM, C. Adaptação curricular para alunos com autismo: Estratégias para alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais. **Revista Científica CENSUPEG**, São Paulo, v.12, n.4, p.69-82, 2014

CZERMAINSKI, F. R.; BOSA, A.; SALLES, J. F. Funções Executivas em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma revisão. **Psico**, v.44, n.4, p.518-525, 2013.

DAGUANO, L. Q.; FANTACINI, R. A. F. O Lúdico no universo autista. **Linguagem Acadêmica**, Batatais, v.1, n.2, p.109-122, jul-dez, 2011.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAMIANI, M. G.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, mai./ago. 2013.

DAWSON, G. *et al.* Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. **Developmental Psychology**, v.2, n.40, p.271-283, 2004.

DIAS, A. P. B. H.; MAIA, H. **Neurociências e desenvolvimento Cognitivo**. 2ª Ed. Coleção Neuroeducação, Vol.2. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2012.

EL ZEIN, F. *et al.* Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. **J Autism Dev Disord**, v.44, n.6, p.1303-1322, 2014.

FARAH, Leda Sandra Damião; GOLDENBERG, Mirian. O Autismo entre dois pontos (The autism between two points). **Revista CEFAC**, v.3, p.19-26, 2001.

FARREL, M. **Dificuldades de comunicação e autismo**: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cad. Pesq**, São Paulo, v.52, p.7-17, fev. 1985.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIELD, J. The developmental of auditory-visual localization in infancy. In: MCKENZIE, B. E.; DAY, R. H. (Ed.). **Perceptual development in early infancy: problems and issues**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 2011.

FONSECA, V. da. **Cognição, neurologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2007.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GAMMELTOFT, L.; NORDENHOF, M. S. **Autism, play and social interaction**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. [S.l]: Atheneu, 1993.

_____. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995

GÓES, Maria C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, n.50, p 9-25, abr. 2000.

GÓES, M. C. R.; MARTINS, A. D. F. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e Educacional**, v.17, n.1, p.25-34, jan-jun-2013.

GOLDSTEIN, A. **O Autismo sob o olhar da terapia Ocupacional**: um guia de orientação para pais. 5ª Ed. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2012.

GOMES, C. G. S. **Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtorno do espectro do autismo**. 2012. 199f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

GOMES, Roberta Figueiredo; SCHMIDT, Carlo; PEREIRA, Adriana Gutterres; VASQUES, Adriana Machado; FAGUNDES, Valéria de Carvalho. Autismo e funções executivas: prejuízos no lobo frontal. **Revista digital**, Buenos Aires, ano 18, n.188, Jan. 2014.

GOMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo**. Manual de Orientação para pais e professores. São Paulo Cultural, S.A., 2014.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina Estranha** - Autobiografia de uma autista. São Paulo: Schwarcz, 2006.

GROSSMAN, James; CARTER, Alice; VOLKMAR, Fred. Social Behavior in Autism. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v.807, p.440-454, Jan. 1997.

HAMILTON, Antonia F. de C. Reflecting on the mirror neuron system in autism: A systematic review of current theories. **Developmental Cognitive Neuroscience**, v.3, p.91-105, Jan. 2013.

HOBSON, P. Understanding persons: The role of affect. In: RON-COHEN, S. B.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. J. (Orgs.). **Understanding other minds: Perspectives from autism**. Oxford: Oxford Medical Publications, 1993. p.205-227.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JUHLIN, Vera. **O desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças com necessidades especiais**. São Paulo: Dikos, 2002.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, n.2, p.217-250, 1943.

KLINGER, L. G.; DAWSON, G. Facilitating early social and communicative development in children with autism. In: WARREN, S. F.; REICHLE, J. (orgs.). **Causes effects in communication and language intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1992.

LAMPREIA, C. Os enfoques Cognitivistas e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio de Janeiro, v.17, n.1, p.111-120, 2004.

LEAL-TOLEDO, G. Neurônios-espelho e o representacionalismo. **Rev. Filos.**, v.22, n.30, p.179-194, jan/jun. 2010.

LEON, V. C. *et al.* A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. **Psico**, v.38, n.3, p.269-277, 2007.

LIMA, Claudia Bandeira. **Perturbações do espectro do Autismo** - manual prático de intervenção. 2ª ed. Lisboa-Porto: Lidel, 2012.

LOPES, D. C.; PAVELACKI, L. F. **Técnicas utilizadas na educação dos autistas**. São Paulo: Cortez, 2005.

LURIA, Alexander. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 3ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.21-37.

MACCALL, R. B.; PARKE, R. D.; KAVANAUGH, R. D. Imitation of live and televised models by children one to three years of age. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v.42, 1977.

MAIA, H.; DIAS, H.; BOTELHO, A. P.; COSTA, C. R. C. M.; DELOU, C. M.; OLIVEIRA, F. M. A.; THOMPSON, R.; COSTA, U. T. **Neurociências e Desenvolvimento Cognitivo**. 2ª Ed. Coleção Neuroeducação, Vol.2. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, v.1, n.2, p.1-19, 2001.

MARCONATO, M. S. **Alternativas metodológicas para trabalhar com educandos autistas inseridos em uma escola especial no município de Prudentópolis**. 2008. 35f. Monografia (Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE) - Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Irati, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, S. S. R. **A consciência fonológica e a importância do seu domínio na aprendizagem da leitura e da escrita**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2015a.

MENDES, M. A. S. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas**. 2015. 55f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – PED/IP – UnB/UAB, Brasília, 2015b.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão Escolar de alunos com Autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MESIBOV, G. B.; SCHOPLER, E.; HEARSEY, A. Structured teaching. In: SCHOPLER E.; MESIBOV, G. B. **Behavior issues in autism**. New York, Plenum Press, 1994.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MONTEIRO, P. C. **Infinito Particular**: compreendendo os desafios da criança autista no contexto escolar. 2014. 100f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo; um estudo de revisão. **Rev. bras. ed. esp.**, v.22, n.4, p.619-632, out-dez. 2016.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

_____. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades médicas**, v.10, n.3, p.1-18, set./dez. 2010.

ORSATI, F. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento: avaliação neuropsicológica. **Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v.6, n.1, n.p.,2006. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11148/6884>>. Acesso em: 08 mar. 2010.

PASSERINO, L. M.; AVILA, B. G.; BEZ, R. R. SCALA: um sistema de comunicação alternativa para o letramento de pessoas com autismo. **Novas Tecnologias na Educação**, v.8, n.2, jul.2010.

PIAGET, J. **O estruturalismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

PICQ, L.; VAYER, P. **Educação psicomotora e retardo mental**. 5ª ed. São Paulo: Manole, 1988.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de LEV Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, I. **Do silêncio eco**: autismo e clínica psicanalítica. São Paulo: EDUSP, 2007.

PIRES, S. M. O.; JOU, G. I. identificação precoce do transtorno do espectro autista e diagnóstico diferencial: estudo de caso. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. **Neurologia e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: ARTMED, 2016.

PORTO, Gilceane Caetano. **Avaliação diagnóstica dos alunos do ciclo de alfabetização**. Material didático. Pelotas, 2011 (mimeo).

QUEIROZ, Tania Dias. **Pedagogia da Alegria**: uma proposta sociointeracionista: uma proposta prática de construção do conhecimento: 1º ciclo ensino fundamental. São Paulo: Didática Paulista, 1999.

RAMACHANDRAN, V. S. **O que o cérebro tem para contar**: desvendando os mistérios da natureza humana. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RIZZOLATTI, G.; FADIGA, L.; GALLESE, V.; FOGASSI, L. Premotor cortex and the recognition of motor actions. **Cognitive Brain Research**, v.3, p.131-141, 1996.

_____; SINIGAGLIA, Corrado. Mirror neurons and motor intentionality. **Functional Neurology**, v.22, n.4, p.205-210, Out./dez. 2007.

ROTTA, Newra; OHLWEILLER, Lygia; RIESGO, Rudimar. **Transtornos de Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____; *et al.* **Neurologia e aprendizagem**: Abordagem Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RUSSO, M. F. **Alfabetização** - um processo em construção. São Paulo: Saraiva; MEC, 2013.

SANTOS, Carlos Antônio dos. **Jogos e atividades na alfabetização**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, LTDA, 1998.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Linguagem Escrita e a criança com Autismo**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

SANTOS, M. O.; ZACARIAS, J. C.; BARBOSA, A. M. Aprendizagem e Transtorno do Espectro Autista - TEA. **Revista Acadêmica Alagoas**, v.3, n.2, p.12-23, 2012.

SCHOPLER, E. Implementation of TEACCH philosophy. In: COHEN, D. J.; VOLKMAR F. R. (Ed.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. 2ª ed. New York: John Wiley & Sons, 1997.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Eds). **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SHIBUKAWA, P. H. **Inclusão escolar de um aluno com autismo**: descrevendo práticas de alfabetização em uma escola pública – Ciclo I. 2013. 86f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Bauru, 2013.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, 2005.

SIEGAL, M.; LUCA, S. Language and communication disorder in autism and Asperger syndrome. In: STEMMER, B.; WHITAKER, H. A. (Ed.). **Handbook of the neuroscience of language**. London: Elsevier, 2008.

SILVA, P. C.; EIRA, C.; POMBO, J.; SILVA, A. P.; SILVA, L. C.; MARTINS, F.; SANTOS, G.; BRAVO, P.; RONCON, P. Programa Clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R. **Análise psicológica**, v.1, n.XXI, p.31-39, 2008.

SILVA, M. C. L. C. **Aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com Perturbação do Espectro Autista**: propostas pedagógicas. 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em estudos culturais, didáticos, linguísticos e literários) - Programa de Pós-Graduação em Artes e Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

SILVA, A. D. P. *et al.* Autismo: A utilização do brincar como forma de interação social. In: XIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – JEPEX 2013. Recife: UFRPE, 2013. **Anais...**

SILVA, Ana Beatriz B.; GAIATO, Mayra. B.; REVELES, Leandro T. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SINIGAGLIA, C. Mirror Neurons: This is the Question. **Journal of Consciousness Studies**, v.15, p.70-92, 2008.

SMOLKA, A.L.B. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

SOARES, M. **Alfabetização: A Questão dos Métodos.** São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

TAMANAHÁ, A. C. *et al.* A atividade lúdica no autismo infantil. **Distúrbios da comunicação**, v.18, n.3, p.307-312, dez. 2006.

THOMPSON, R.; MAIA, H. **Neurociências e desenvolvimento Cognitivo.** 2ª Ed. Coleção Neuroeducação, Vol.2. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2012.

TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: abordagem neurobiológica.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. 3ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.103-117.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jéferson L. Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras Escogidas** – Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNER, E. *et al.* Brief report- recognition of autismo spectrum disorder before on year of age: a retrospective study based on home videotapes. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.30, p.157-162,2000.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.

WETHERBY, A. M.; PRIZANT, B. M.; SCHULLER, A. L. Understanding the communication and language impairments. In: WETHERBY, A. M.; PRIZANT, B. M. (Orgs.). **Autism spectrum disorders: a transactional developmental perspective**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2000.

WHALON, K.; HANLINE, M. F. Effects of a reciprocal questioning intervention on the question generation and responding of children with autism spectrum disorder. **Education and Training in Developmental Disabilities**, v.43, n.3, p.367-387, 2008.

ZWAIGENABAUM, L. *et al.* Behavioral manifestations of autism in the first year of life. **International Journal of Developmental Neuroscience**, v.23, p.143-152, 2005.

Apêndices

Apêndice A - Consentimento para a realização da pesquisa nas escolas do município

Pelotas, 6 de abril de 2017.

CARTA DE ANUÊNCIA E APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS

Apresentamos à Vossa Senhoria Mariana Campos Pinho da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, a qual dedica-se a estudar a educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). Atualmente a mestranda está desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo analisar se a aplicação de atividades lúdicas elaboradas a partir do nível de escrita da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) auxilia na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) no contexto de inclusão.

A pesquisa envolve a participação de professores e alunos desta instituição, onde será realizada uma investigação referente ao processo de apropriação da linguagem escrita percorrido pela criança com TEA na realização de atividades lúdicas em sala de aula, com seus colegas, sendo estimulados a trabalharem de forma participativa e colaborativa. As atividades serão entregues ao professor (a) titular semanalmente, sendo aplicadas uma a cada dia da semana em um período de seis meses..

O estudo envolverá uma reunião de formação aos professores (as) titulares, auxiliares e/ou cuidadores com informações sobre as características de cada criança, formas de mediação e comandos que devem ser utilizados, bem como o esclarecimento sobre os níveis de escrita de cada um, a apresentação das atividades e aplicação da proposta de intervenção. Os dados serão coletados a partir da observação da filmagem do aluno (a) em sala de aula na realização das testagens propostas. A aplicação é feita pelo professor(a) titular e a filmagem pela pesquisadora, para posterior avaliação através de um protocolo de observação. Também será solicitado, o material escrito do aluno (a) para verificar se está utilizando garatujas, desenhos ou letras, como complemento da análise de dados.

O presente estudo é de suma importância na inclusão educacional de crianças com TEA, pois fornecerá informações que auxiliarão na construção de estratégias que contribuirão em seu processo de alfabetização.

Atenciosamente,



Debora Jacks

Coordenadora do Centro de Atendimento ao
Autista Dr Danilo Rolim de Moura
Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Pelotas

Apêndice B - Autorização da instituição para a realização da pesquisa e anuência para convidar o(a) professor(a) titular para participar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS



Programa de Pós-graduação em educação

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO (Centro de atendimento ao autista: Danilo Rollim de Moura e Escolas)

Através do programa de Pós-graduação em Educação, estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo analisar se a aplicação de atividades lúdicas elaboradas a partir do nível de escrita da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), auxilia na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) no contexto de inclusão. Para tanto, gostaríamos de convidar professores e alunos desta instituição a participar. Será realizada uma investigação referente ao processo de apropriação da linguagem escrita percorrido pela criança com TEA na realização de atividades lúdicas em sala de aula, com seus colegas, sendo estimulados a trabalharem de forma participativa e colaborativa. As atividades serão entregues ao professor (a) titular semanalmente, sendo aplicadas uma a cada dia da semana em um período de seis meses. O presente estudo é de suma importância na inclusão educacional de crianças com TEA, pois fornecerá informações que auxiliarão na construção de estratégias que contribuirão em seu processo de alfabetização.

O estudo envolverá uma reunião de formação aos professores (as) titulares, auxiliares e/ou cuidadores com informações sobre as características de cada criança, formas de mediação e comandos que devem ser utilizados, bem como o esclarecimento sobre a aplicação da testagem referente ao nível de escrita, a apresentação das atividades e aplicação da proposta de intervenção. Os dados serão coletados a partir da observação da filmagem do aluno (a) durante a realização da testagem utilizada para avaliação. A aplicação é feita pelo professor(a) titular e a filmagem pela pesquisadora, para posterior análise. Será utilizado um protocolo de avaliação referente a cada nível de escrita. Também será solicitado, o material escrito do aluno (a) para verificar o nível e a evolução de aprendizagem de cada um.

A participação nesse estudo é voluntária e poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhuma penalização aos participantes ou à instituição. A pesquisa oferece risco mínimo aos participantes, não estando nenhum deles expostos a situações que comprometam sua integridade física e/ou psíquica durante a realização do estudo. A rotina escolar de todos os participantes será respeitada, não promovendo alterações significativas em seu cotidiano. Havendo constatação de desconforto por parte dos

professores (as) ou alunos (as) frente as propostas apresentadas na execução das atividades, poderá ser avaliada a necessidade de realizar uma adaptação ou suspensão do estudo. Cabe ressaltar que será priorizado e respeitado o sigilo e privacidade tanto dos participantes como da Instituição na apresentação pública dos dados para fins acadêmicos e científicos. Gostaríamos de sua autorização para realizar o estudo nesta instituição mediante convite e consentimento dos participantes (professores e alunos).

Este projeto é coordenado pela mestrandia Mariana Campos Pinho, sob orientação da Profª. Drª. Sílvia Pimentel Höher Camargo, da Faculdade de Educação – UFPel, as quais podem ser contatadas pelos telefones (53) 984071421 ou (53) 98118 5535 para informações adicionais. Colocamo-nos a disposição para contribuir com a Instituição através do retorno dos resultados de pesquisa obtidos e a troca de informações a partir de palestras sobre o processo de alfabetização de crianças com TEA.

Desde já agradecemos sua atenção e participação.

Eu, Dilou rock,
responsável pela instituição

Centro de Atend. ao Autista Dr. Danilo Avelino de Moura concordo que os professores e alunos desta instituição sejam convidados a participar deste estudo.

04/04/2017

Dilou rock
Débora Luiza Schuck Jacks
Diretora - Matrícula 25733
Centro de Atendimento ao Autista
Dr. Danilo Avelino de Moura
SUPO - P. 12345678

Apêndice C - TCLE dos Pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais)

Estamos realizando uma pesquisa, com o objetivo investigar se a utilização de atividades lúdicas na escola inclusiva, poderá auxiliar na alfabetização e na aprendizagem da escrita de crianças que possuem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O estudo proposto se faz necessário, pois devido as dificuldades encontrados na Escola no que se refere à alfabetização de crianças com TEA, é importante conhecer formas de trabalho que os auxiliem a participar e realizar as tarefas, junto aos demais.

Gostaríamos de convidar você e seu filho a participar desse estudo que irá auxiliar no processo de alfabetização de crianças com TEA em sala de aula comum, junto com as outras crianças de forma a acompanhar como elas aprendem a ler e a escrever. A sua participação será através de uma conversa com a pesquisadora para saber dos interesses e preferências so seu filho em casa e na escola. Além disso serão propostas atividades a serem realizadas pelo professor(a) do seu filho que também participará ajudando ele(a) na realização das tarefas propostas, facilitando sua participação na escola. Os professores(as) participarão de uma reunião com o objetivo de conhecer as propostas da pesquisa, orientação sobre as características dos alunos e a forma de aplicar as atividades com as outras crianças. O professor do seu filho irá verificar a cada quinze dias, durante seis meses, o quanto seu filho(a) está aprendendo ou não através de testes que serão filmados e avaliados pela pesquisadora. Também será solicitado ao professor do seu filho(a) os trabalhos escritos que ele(a) faz em sala de aula para que se possa acompanhar o seu aprendizado. A pesquisa oferece risco mínimo aos participantes, não estando nenhum deles expostos a situações que comprometam sua integridade física e/ou psíquica durante a realização do estudo. A rotina escolar de todos os participantes será respeitada, não promovendo alterações significativas no seu dia-a-dia. Havendo constatação de desconforto de sua parte ou por parte do seu filho (a) por causa das atividades propostas, poderá ser avaliada a necessidade de realizar uma adaptação ou suspensão do estudo. Se achar necessário, poderá retirar-se ou retirar seu filho do estudo a qualquer momento sem nenhum prejuízo para nenhum dos dois. Cabe ressaltar que você, seu filho e a sua escola e professor(a) não serão identificados nas apresentações dos resultados deste estudo. Seu filho será beneficiado em seu processo de escolarização através de atividades que sejam significativas em seu processo de aprendizado, bem como a partir do aperfeiçoando da prática pedagógica dos professores, que conhecerão mais sobre atividades práticas que ajudem a aprender mais na escola. Este projeto é coordenado pela mestrandia Mariana Campos Pinho, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Sígila Pimentel Höher Camargo, da Faculdade de Educação – UFPel, as quais podem ser contatadas pelos telefones (53) 984071421 ou (53) 98118 5535 para informações adicionais. Este termo será impresso e assinado por ambas as partes em duas vias, sendo uma para o participante ou seu representante legal e outra para o pesquisador responsável. Desde já agradecemos sua atenção e participação,

[] Concordo em participar e que o meu filho(a) participe deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos e procedimentos deste estudo, assim como da garantia do sigilo e privacidade da minha identidade e também de meu filho (a). Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também, que seremos livres para retirar-nos do projeto a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem.

Data: ____/____/____.

Nome e assinatura do pai/mãe ou representante legal: _____

Apêndice D - TCLE dos Alunos



TERMO DE ANUÊNCIA DOS ALUNOS (AS)



Olá!

Somos da Universidade Federal de Pelotas e estamos fazendo um trabalho para auxiliar você e também outras crianças a participarem das atividades da aula como aprender a ler e escrever.

Gostaríamos de saber se você gostaria de participar deste trabalho, nos ajudando a conhecer seu jeito de aprender e assim auxiliar outros colegas que também precisam de atenção para aprender mais na Escola.

Nós faremos atividades na sala de aula junto a seus colegas e também com a participação do professor(a), aprendendo através de atividades que envolvam brincadeiras, jogos, músicas e dramatizações.

Se você não quiser participar, não tem problema, você não precisa participar. E se você quiser participar e depois não gostar e não quiser mais, também não tem problema. É só nos avisar que a gente não continua mais.

Se você tiver dúvidas sobre o que estamos fazendo, você pode sempre perguntar para nós ou para o professor(a).

Você gostaria de participar destas atividades com seu professor (a) e colegas?

- () Sim, eu gostaria de participar
() Não, eu não gostaria de participar

Nome do aluno (a) e assinatura (se possível):

Apêndice E - Inventário das preferências

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do aluno:

Data de Nascimento:

Nome do pai:

Profissão:

Nome da mãe:

Profissão:

Telefone:

E-mail:

INFORMAÇÕES ESCOLARES:

Nome da Escola:

Série:

Turma:

Turno que frequenta a Escola:

Professora da sala de aula:

Professora auxiliar:

Cuidadora:

Professora de AEE:

Contatos:

INFORMAÇÕES GERAIS

PREFERÊNCIAS: O QUE GOSTA DE FAZER :

Lugares preferidos:

Programas de TV:

Músicas:

Jogos de computador:

Brinquedos:

Passeios:

PREFERENCIAS: NA ESCOLA

Desenhar:

Pintar:

Recortar:

Colar:

Manusear livros infantis:

Ouvir Canções:

Outros

AUTONOMIA

Reconhece a escola:

Pega a mochila:

Reconhece e pega seu material escolar:

Guarda seus pertences:
 Identifica os colegas:
 Participa da merenda e recreio:
 Outros:

LINGUAGEM

Utiliza a linguagem oral para comunicar-se em situações diversas: transmitir recados, verbalização de ideias
 Gosta de participar de atividades que envolvam leitura e escrita como fonte de motivação
 Identifica quando chamado pelo nome
 Procura expressar verbalmente seus desejos e necessidades
 Outros:

INFORMAÇÕES ADICIONAIS:

Qual atendimento clínico recebe?
 Qual a frequência?
 Faz uso de medicação? Qual dosagem?
 Faz uso de chupeta? Qual período do dia?
 Como é o sono?
 Apresenta birras? Como vocês lidam com ela?
 Respeita regras e limites no ambiente familiar/escolar?
 Apresenta fixação por algum objeto? Qual?
 Qual o período diário que assistiu TV?

Observações: _____

 PESQUISADORA

 ENTREVISTADO (A)

Apêndice F - Sete tarefas e a forma de aplicação

1ª Tarefa: Escrita do Nome TESTE 1

Perguntar ao aluno (a) de quem é a foto que aparece na folha apresentada. Ele deverá dizer seu próprio nome. Em seguida, a professora pedirá que escreva seu nome no espaço indicado e realize um desenho de si mesmo.

1ª Tarefa: Escrita do Nome

Nome: _____

Data: _____



Desenho:

Nome: _____

1ª Tarefa: Escrita do Nome TESTE 2

Perguntar ao aluno (a) de quem é a foto que aparece na folha apresentada. Ele deverá dizer seu próprio nome. Em seguida, a professora pedirá que escreva seu nome no espaço indicado e realize um desenho de si mesmo.

1ª Tarefa: Escrita do Nome

Nome: _____

Data: _____

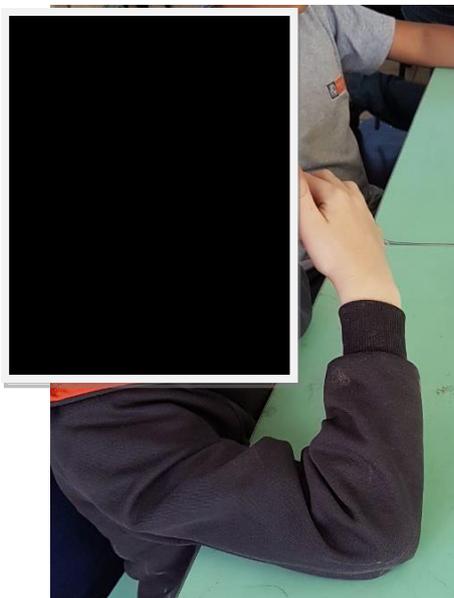


Desenho:

Nome: _____

1ª Tarefa: Escrita do Nome TESTE 3

Perguntar ao aluno (a) de que é a imagem que ele vê na folha. Ele deverá dizer seu próprio nome. Em seguida, a professora solicitará que faça um desenho de si mesmo e no espaço indicado escreva seu nome.

**Nome:**

Desenho:

2ª Tarefa: Escrita de quatro palavras e uma frase: TESTE 1

A seleção das palavras deve levar em conta os seguintes aspectos:

- elas devem pertencer a um mesmo campo semântico;
- serem substantivos concretos.

O que se pede para ser escrito consta de uma palavra polissílaba, outra trissílaba, outra dissílaba, outra monossílaba e uma frase.

Pergunta-se ao aluno (a) se conhece os objetos que são apresentados nas imagens. A professora deverá contar uma breve história, sendo esta representada pelas imagens que a compõem.



Era uma vez uma linda  que gostava de passear pela



. Um dia encontrou um belo



e foram

passear. Escutaram um barulho e sabem quem encontraram um esperto



e se tornaram grandes amigos. Estavam felizes e ouviram um



latido: -au,-au e conheceram um  muito alegre e

carinhoso. Todos se tornaram grandes amigos e foram muito felizes !



Após a explanação da pequena história, a professora deverá realizar o ditado. Poderá utilizar a representação da figura para demonstrar a solicitação da escrita de cada uma das palavras. O ditado deverá ser realizado naturalmente, sem silabar.

Ditado:

1. BORBOLETA
2. CAVALO
3. GATO
4. CÃO

Depois que o aluno (a) realizar o ditado de palavras, pedir que escreva a seguinte frase:

- (Nome do participante) gosta de gato.

2ª Tarefa: Escrita de quatro palavras e uma frase: TESTE 2

A seleção das palavras deve levar em conta os seguintes aspectos:

- elas devem pertencer a um mesmo campo semântico;
- serem substantivos concretos.

O que se pede para ser escrito consta de uma palavra polissílaba, outra trissílaba, outra dissílaba, outra monossílaba e uma frase.

Pergunta-se ao aluno (a) se conhece os objetos que são apresentados nas imagens.



A professora deverá ditar cada uma das palavras e realizar a indicação, mostrando a imagem que corresponde a palavra que foi ditada. Deverá ditar de forma tranquila e natural, não silabando. Ex: mar-ga-ri-na. Diga simplesmente margarina e assim sucessivamente com as outras palavras. Deverá solicitar a criança do jeito que acredita que a palavra deve ser escrita.

Depois que o aluno realizar o ditado de palavras, pedir que escreva a seguinte frase:

- Participante gosta de café.

2ª Tarefa: Escrita de quatro palavras e uma frase: TESTE 3

A seleção das palavras deve levar em conta os seguintes aspectos:

- elas devem pertencer a um mesmo campo semântico;
- serem substantivos concretos.

O que se pede para ser escrito consta de uma palavra polissílaba, outra trissílaba, outra dissílaba, outra monossílaba e uma frase.

A professora contará uma pequena história para o aluno (a) envolvendo um momento de seu cotidiano (hora do banho).

A apresentação da história deve ser contada da seguinte forma:



- Participante gosta muito de tomar banho.



Quando está tomando banho, passa o sabonete em seu corpo



e pega a escova para fazer bastante espuma



Depois sai do banho e usa a toalha para se secar,

© Can Stock Photo



Coloca sua roupa e pega o pente para pentear o cabelo



coloca gel e fica muito bonito.

Logo após a explanação da história a professora deverá realizar o ditado das palavras, mostrando a figura e falando a palavra. Deverá ditar naturalmente, sem silabar. Ex: sa-bo-ne-te. Diga simplesmente sabonete e assim sucessivamente com outras palavras. O aluno deverá escrever a palavra, conforme acredita que ela seja escrita.

Depois que o aluno (a) realizar o ditado de palavras, pedir que escreva a seguinte frase:

- Participante pegou o pente.

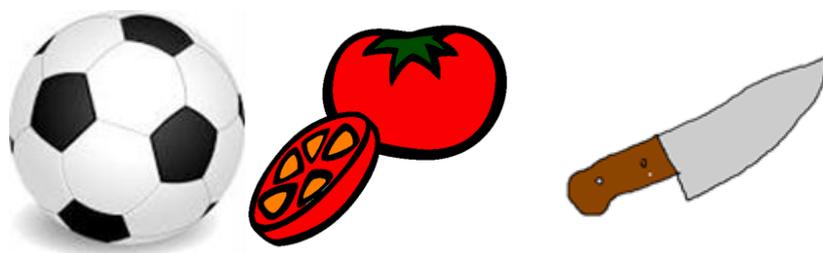
3ª Tarefa - Escrita de Letras TESTE 1

Mostrar ao aluno (a) gravuras referentes as vogais. As letras apresentadas serão as seguintes A (AVIÃO), E (ESCOVA), I (IOGURTE), O (OVO), U (URSO). A professora solicitará ao aluno que escreva as palavras, conforme for mostrando cada figura que corresponde a letra.



3ª Tarefa - Escrita de Letras TESTE 2

Mostrar ao aluno (a) gravuras referentes a algumas letras do alfabeto. As letras apresentadas serão as seguintes B (BOLA), F (FACA), R (RATO), S (SOL), T (TOMATE), M (MALA), V (VIOLÃO) e P (PIPOCA). A professora solicitará ao aluno que escreva as palavras, conforme for mostrando cada figura que corresponde a letra.



3ª Tarefa - Escrita de Letras TESTE 3

Mostrar ao aluno (a) gravuras referentes a algumas letras do alfabeto. As letras apresentadas serão as seguintes: A (ANEL), E (ESPADA), I (IOGURTE), O (OSSO), U (UM), B (BICICLETA), C (COPO), D (DEDO), F (FOLHA), G (GALINHA), H (HOSPITAL), J (JORNAL), K (KIWI), L (LÁPIS), M (MÃO), N (NARIZ), P (PAPAI NOEL), Q (QUADRO), R (RADIO), S (SORVETE), T (TELEVISÃO), V (VELA), Z (ZEBRA).

A professora entregará uma folha ao aluno (a) e solicitará:

1. Mostra a gravura e pergunta: - Você sabe o que é isso?
2. Assim que ele responder solicita:- agora escreve com a letra que começa o nome da figura...

E assim, sucessivamente até o final.



4ª Tarefa - Associação das letras com o som das iniciais de palavras TESTE 1

Pede-se ao aluno que diga que letras escreveu, à medida que se mostra, esta leitura pode ser encaminhada mediante perguntas, tais como:

1. Qual é o nome desta letra?
2. Que outras palavras também começam com ela?

Assim que o aluno (a) nomear as vogais que escreveu referente a tarefa anterior, a professora terá em mãos um alfabeto e indicará com o dedo indicador cada uma das letras que o compõem, porém de forma aleatória, sendo possível verificar a compreensão do aluno em relação ao conhecimento das letras apresentadas.



4ª Tarefa - Associação das letras com o som das iniciais de palavras TESTE 2

Pede-se ao aluno (a) que diga que letras escreveu, à medida que se mostra, esta leitura pode ser encaminhada mediante perguntas, tais como:

1. Qual é o nome desta letra?
2. Que outras palavras também começam com ela?

Assim que o aluno (a) nomear as vogais que escreveu referente a tarefa anterior, a professora terá em mãos um alfabeto e indicará com o dedo indicador cada uma das letras que o compõem, porém de forma aleatória, sendo possível verificar a compreensão do aluno em relação ao conhecimento das letras apresentadas.

A B C D E F G
H I J K L M N
O P Q R S T U
V W X Y Z

4ª Tarefa - Associação das letras com o som das iniciais de palavras TESTE 3

Pede-se ao aluno (a) que diga que letras escreveu, à medida que se mostra, esta leitura pode ser encaminhada mediante perguntas, tais como:

1. Qual é o nome desta letra?
2. Que outras palavras também começam com ela?

Assim que o aluno (a) nomear as letras que escreveu referente a tarefa anterior, a professora terá em mãos um alfabeto e indicará com o dedo indicador cada uma das letras que o compõem, porém de forma aleatória, sendo possível verificar a compreensão do aluno em relação ao conhecimento das letras apresentadas.



5ª Tarefa - Unidades Linguísticas TESTE 1

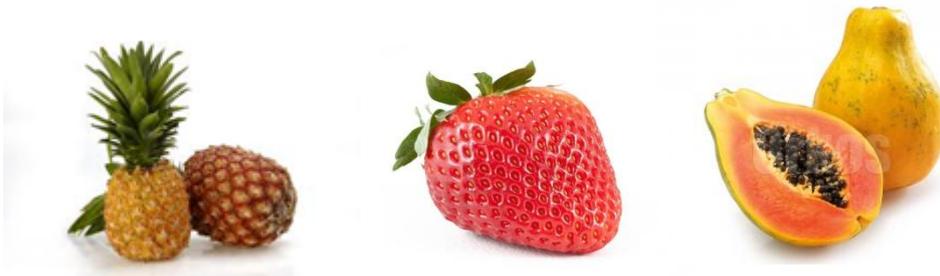
Apresenta-se à criança diversos cartões com grafismos diferentes, letras, palavras, frases, desenhos, pseudoletas, números e símbolos.

Apresentar os cartões para ela e ir perguntando: "o que é isso"? Ou "o que está aqui"? Evitar perguntas o que está escrito.

Após mostrar todos os cartões, deve-se colocá-los de forma desordenada sobre uma mesa e solicitar que a criança organize um monte com os cartões que servem para ler e com os cartões que não servem para ler.

Algumas perguntas que podem ser feitas durante o momento em que ela está analisando os cartões: (não é necessário que todas as perguntas sejam feitas).

1. Escrita e desenho são coisas iguais ou diferentes?
2. Letra e número são a mesma coisa?
3. Para que servem as letras?
4. Para que servem os números?



358

O GURI COMEU A MERENDA

F

2+2=4

“ @ + ^:

por

15

maçã

AAA

Eu gosto de brincar

6

E

BQDT

5ª Tarefa - Unidades Linguísticas TESTE 2

Apresenta-se à criança diversos cartões com grafismos diferentes, letras, palavras, frases, desenhos, pseudoletras, números e símbolos.

Apresentar os cartões para ela e ir perguntando: "o que é isso"? Ou "o que está aqui"? Evitar perguntas o que está escrito.

Após mostrar todos os cartões, deve-se colocá-los de forma desordenada sobre uma mesa e solicitar que a criança organize um monte com os cartões que servem para ler e com os cartões que não servem para ler.

Algumas perguntas que podem ser feitas durante o momento em que ela está analisando os cartões: (não é necessário que todas as perguntas sejam feitas).

1. Escrita e desenho são coisas iguais ou diferentes?
2. Letra e número são a mesma coisa?
3. Para que servem as letras?
4. Para que servem os números?



CASA BBBB
 MÃO XXXX
 &&&& #####
 @@@ +++++++
 1234 8976
 ABACAXI ANA
 === VVVV
 0985 -----
 YYYY SAPATO

5ª Tarefa - Unidades Linguísticas TESTE 3

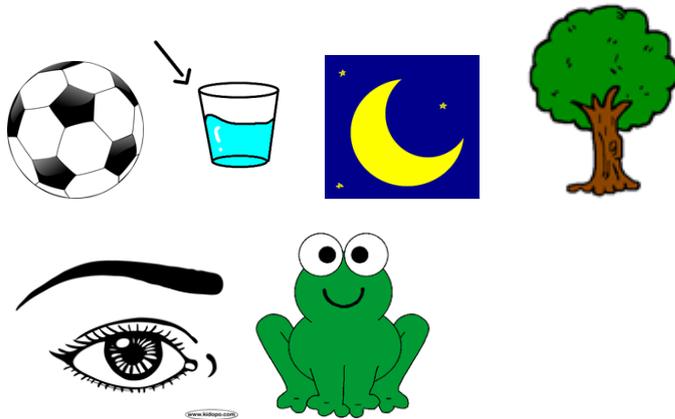
Apresenta-se à criança diversos cartões com grafismos diferentes, letras, palavras, frases, desenhos, pseudoletas, números e símbolos.

Apresentar os cartões para ela e ir perguntando: "o que é isso"? Ou "o que está aqui"? Evitar perguntas o que está escrito.

Após mostrar todos os cartões, deve-se colocá-los de forma desordenada sobre uma mesa e solicitar que a criança organize um monte com os cartões que servem para ler e com os cartões que não servem para ler.

Algumas perguntas que podem ser feitas durante o momento em que ela está analisando os cartões: (não é necessário que todas as perguntas sejam feitas).

1. Escrita e desenho são coisas iguais ou diferentes?
2. Letra e número são a mesma coisa?
3. Para que servem as letras?
4. Para que servem os números?



CASA	1234
BBBB	8976
MÃO	VVVV
&&&&	----
++++	=++++
@@@@@	ANA
#####	
xxxxxx	
ABACAXI	

6ª Tarefa - Interpretação de texto com imagens TESTE 1

Apresentar ao aluno (a) figuras com textos, uma de cada vez, pedindo-lhe para que leia o texto.

Observar que tipo de interpretação dá ao texto a partir da imagem que o acompanha.

Ele tenta decodificar o escrito? Já busca índices de leitura a partir de letras?



ANIMAL



PINTINHO



O CACHORRO ESTÁ SENTADO



O MENINO JOGA BOLA.

6ª Tarefa - Interpretação de texto com imagens TESTE 2

Apresentar ao aluno (a) figuras com textos, uma de cada vez, pedindo-lhe para que leia o texto.

Observar que tipo de interpretação dá ao texto a partir da imagem que o acompanha.

Ele tenta decodificar o escrito? Já busca índices de leitura a partir de letras?



A BONECA ESTÁ DE VESTIDO.



LEÕES



AS FRUTAS SÃO BOAS.



O SAPATO É ROSA.

6ª Tarefa - Interpretação de texto com imagens TESTE 3

Apresentar ao aluno (a) figuras com textos, uma de cada vez, pedindo-lhe para que leia o texto.

Observar que tipo de interpretação dá ao texto a partir da imagem que o acompanha.

Ele tenta decodificar o escrito? Já busca índices de leitura a partir de letras?



O FUSCA É AZUL.



O MENINO TOMA ÁGUA.



A CALÇA DA MENINA É ROSA.



O GATO FAZ MIAU!

7ª Tarefa - relação entre imagem e o conteúdo escrito TESTE 1

Mostrar para o aluno (a) imagens diversas. Colocar as imagens uma ao lado da outra e pedir que ela nomeie cada uma das gravuras. Em seguida, entregar os nomes que correspondem as imagens. Ele deverá colocar cada nome no desenho correspondente.



cavalo



LEÃO



ELEFANTE



CACHORRO

7ª Tarefa - relação entre imagem e o conteúdo escrito TESTE 2

Mostrar para o aluno (a) imagens diversas. Colocar as imagens uma ao lado da outra e pedir que ela nomeie cada uma das gravuras. Em seguida, entregar os nomes que correspondem as imagens. Ele deverá colocar cada nome no desenho correspondente.



BOLA



TÊNIS



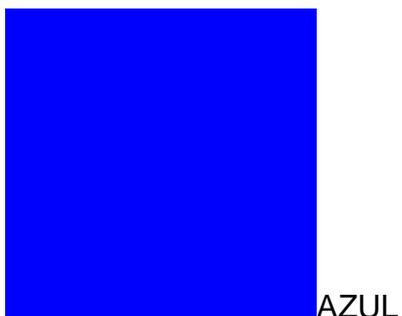
CAMISETA



MENINO

7ª Tarefa - relação entre imagem e o conteúdo escrito TESTE 3

Mostrar para o aluno (a) imagens diversas. Colocar as imagens uma ao lado da outra e pedir que ela nomeie cada uma das gravuras. Em seguida, entregar os nomes que correspondem as imagens. Ele deverá colocar cada nome no desenho correspondente.



Atividade:	Montagem de palavras relacionando as imagens
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - promover a visualização da palavra escrita; - realizar o pareamento palavra-imagem; - identificar o som da letra inicial da palavra.
Desenvolvimento da atividade:	<ul style="list-style-type: none"> - os alunos deverão ser divididos em cinco grupos. Em seguida receberão figuras diversas e palavras impressas; - cada grupo deverá montar cinco palavras e identificar o nome da letra inicial e associar a outras palavras com o respectivo som; - ao final os alunos(as) deverão escrever a letra inicial das palavras.
Material:	- figuras variadas e palavras impressas.



Atividade:	Quebra-cabeça de figuras e palavras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - pareamento figura-palavra; - identificar a letra inicial e seu respectivo som; - montar as sílabas que compõem as palavras. - ao final os alunos (as) deverão registrar em uma ficha as palavras formadas.
Desenvolvimento da atividade:	<ul style="list-style-type: none"> - os alunos serão divididos em cinco grupos; - será distribuído para cada grupo uma caixa contendo letras e imagens diversas. - os alunos (as) deverão encontrar as letras em um aramado de cordão, tendo como auxílio um pegador de gelo para pegar as letras que correspondem as figuras. - ao final deverão escrever em uma ficha as letras encontradas.
Material:	- figuras impressas, letras móveis de E.V.A, caixinha de papelão, cordão e pegador de gelo.



Atividade:	Ditado visual
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação da imagem; - relação letra- figura; - escrita da palavra referente a imagem apresentada.
Desenvolvimento da atividade:	<ul style="list-style-type: none"> - a professora terá em mãos um saco contendo dez figuras diversas e mostrará para os alunos (as) uma por vez; - eles deverão escrever em uma ficha de papel as imagens apresentadas na sequência de 01 até 10.
Material:	- folha pautada, figuras impressas e saco de T.N.T



Atividade:	O peixinho de chocolate
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar a história com elementos visuais e concretos, facilitando a compreensão; - estimular a motivação e criatividade.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora contará a história sobre o peixinho de chocolate. Conforme, ela vai contando apresenta os elementos da história com figuras afixadas em um palito de picolé. - as imagens deverão ser afixadas em uma base de isopor, facilitando a identificação e significação; - em seguida os alunos (as) receberão um peixinho de E.V.A, deverão recortar e enfeitar como quiserem e colocar seu nome; - logo após a professora terá em mãos uma garrafa pet de dois litros, acrescentará água, glitter e farelos de E.V.A e cada criança deverá colocar o seu peixinho. - ao final ela sacudirá e os peixinhos se moverão na água.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - 01 garrafa pet, glitter, farelos de E.V.A, E.V.A de cores diversas, tesoura, cola...

Atividade:	Pessoas são diferentes
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificar-se dentro de um grupo; - conhecer as diferenças entre as pessoas (cabelo, altura, peso, cor dos olhos, etc). - reconhecer seu nome perante os demais; - realizar o desenho de si próprio.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora apresentará uma fabula Pessoas são diferentes e terá em mãos uma caixinha, onde dentro terá um espelho; - assim que ela contar a história chamará um aluno por vez e solicitará que abra caixa e perceba o que verá; - em seguida ela mostrará aos alunos (as) suas diferenças individuais, chamando a atenção para comprimento dos cabelos, cor os olhos, altura, peso... - ao final deverão realizar um desenho de si mesmo levando e fazer uma frase evidenciando uma característica que chame sua atenção.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - caixa de papelão, espelho, folha ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Dominó de palavras e figuras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificar a letra inicial; - reconhecer as imagens apresentadas; - realizar o pareamento palavra-figura.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora dividirá os alunos(as) em dois grupos. Cada grupo receberá um dominó com figuras e palavras. - eles deverão realizar o jogo e após deverão registrar as palavras encontradas ou colocar a inicial que a representa, depende do nível em que a criança se encontra.
Material:	- 02 jogos de dominó de palavras e figuras, folhas pautadas, lápis e borracha.

Atividade:	Associação de imagens e palavras com lego
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificar as imagens; - reconhecer a letra inicial; - montar as sílabas na sequência correta; - fazer a relação palavra-figura.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - os alunos(as) serão divididos em cinco grupos. Cada grupo receberá dez figuras diversas e sílabas misturadas coladas em peças de lego. - deverão montar as sílabas no lego e formar a palavra, associando a imagem correspondente. - ao final, deverão registrar as palavras encontradas ou colocar a inicial que a representa, depende do nível em que a criança se encontra.
Material:	- figuras impressas, lego colorido, palavras impressas, folha pautada, lápis e borracha.

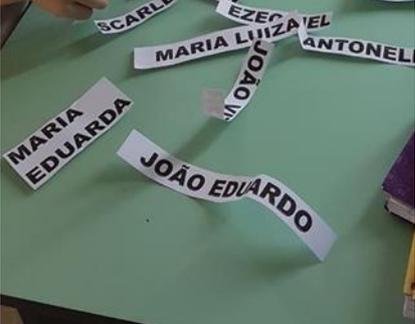
Atividade:	Bingo de letras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação da letra inicial; - relação letra-som; - reconhecimento de imagens diversas.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - cada criança receberá uma cartela com letras variadas; - a professora mostrará de forma individual uma imagem. Os alunos (as) deverão marcar com um lápis em sua ficha a letra correspondente. - ao final deverão registrar as letras que estão em sua cartela e fazer um desenho correspondente.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - cartelas com letras impressas, folha pautada, lápis e borracha.

Atividade:	Memória dos Nomes
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação de seu nome próprio; - reconhecimento do nome dos colegas; - exploração de letras diferentes em nomes que se diferenciam; - comparação de letras que se repetem; - classificação de nomes masculinos e femininos.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - os alunos (as) sentarão em círculo. A professora colocará no chão os nomes de todos os alunos em tiras de papel e suas fotos, todos virados para baixo. - em seguida deverão encontrar a fotografia e o nome correspondente - logo após a professora terá duas caixinhas uma vermelha que corresponde as meninas e uma verde que se refere aos meninos. Eles (as) em posse do material que adquiriram no jogo deverão classificar meninas X meninos; - enquanto realizam a classificação, a professora vai chamando a atenção para a inicial dos nomes; - ao final cada criança receberá uma ficha com uma tabela de um lado Meninos e de outro Meninas e deverão escrever os nomes respectivamente.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - fotos impressas, fichas com nomes, caixinhas de papelão forradas de vermelho e verde, folha ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Caixa surpresa
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a criatividade; - desenvolver a identificação do conceito da imagem e formação da palavra; - identificar o som inicial.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - os alunos(as) serão divididos em cinco grupos. Cada grupo receberá uma caixa com uma abertura e dentro dela terão objetos concretos variados, entre eles: brinquedos, material escolar e acessórios. - cada aluno (a) colocará individualmente sua mão na abertura e terá que descobrir através da percepção tátil qual é o objeto. Assim que descobrir, mostrará aos colegas que deverão fazer o registro da letra inicial ou da palavra, dependendo do nível de cada criança.
Material:	- caixa de papelão, objetos diversos, folha pautada, lápis e borracha.

Atividade:	Cara a cara
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação de sua própria imagem; - identificação dos colegas; - reconhecimento de suas características e dos outros; - identificação de seu nome perante os demais.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - alunos sentados em círculo. A professora terá dois tabuleiros um deles terá a foto dos alunos (as) e no outro fichas com seus nomes; - a professora chamará individualmente cada aluno (a) este deverá virar uma foto e relatar ao grupo as características do colega e as crianças terão que adivinhar; - à medida que descobrirem quem é o aluno (a) que iniciou a atividade deverá procurar no outro tabuleiro o seu respectivo nome; - os demais deverão fazer o registro do nome de cada um dos colegas que aparecer em uma folha. E assim sucessivamente até todos participarem.
Material:	- fotos impressas, fichas com nomes, duas caixas de papelão, folha ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Dominó da identidade
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação da imagem de si mesmo e seu respectivo nome; - reconhecimento dos colegas e seus respectivos nomes.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora dividirá a turma em dois grupos. Cada grupo receberá fotos dos colegas e seus respectivos nomes e deverão formar o dominó. - ao final deverão registrar em uma folha somente os nomes dos participantes de cada grupo.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - fotos impressas, fichas com nomes, folha pautada, lápis e borracha.

Atividade:	Classificação de letras e montagem de palavras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificar seu nome perante os demais; - reconhecer o nome dos colegas; - identificar o som inicial das palavras; - criar novas palavras com o mesmo som.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora mostrará ao grupo fichas com os nomes de todos os alunos; - em seguida mostrará uma caixa com figuras diversas e pedirá que um aluno (a) por vez pegue a ficha que contém seu nome e escolha uma figura que tenha a mesma letra e o som inicial. E assim sucessivamente até todos participarem; - ao final deverão registrar seu nome e o da figura correspondente.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - fichas com nomes, figuras diversas, folha pautada, lápis e borracha

Atividades desenvolvidas no mês de setembro:

Atividade:	Chamada Visual
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar o reconhecimento do nome próprio; - identificar-se dentro de um grupo; - comparar seu nome perante os demais; - classificar os nomes pelas letras iniciais; - procurar sua imagem e parear com seu nome.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - cada criança receberá seu nome em uma ficha. A professora apresentará um painel com a fotografia de cada aluno que compõe a turma e chamará pelo nome de acordo com a ordem de chamada. O aluno (a) ao ouvir seu nome deverá se dirigir até o painel e colocar seu nome embaixo de sua fotografia. Variação: após uma ou duas semanas de trabalho contínuo, a professora poderá colocar todos os nomes misturados em cima da mesa e solicitar que as crianças procurem o seu respectivamente e coloquem embaixo da sua imagem. Poderá solicitar também que classifiquem os nomes de meninos e de meninas, contando quantos são, quantos começam com uma letra, entre outras... - ao final deverá escrever seu nome em uma folha de papel.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - cartona, fotos impressas coloridas e fichas com nomes impressos em folha de desenho.

Atividade:	Silabário - Montagem de palavras e associação da figura
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - associar a letra inicial as imagens; - fazer a relação entre letra-som; - identificar as letras nas palavras; - reconhecer as imagens, nomeando-as.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir os alunos em cinco grupos, cada grupo receberá uma caixa de ovo, tampinhas de refrigerante com sílabas e figuras. Eles deverão formar palavras e associar a figura que está afixada na tampinha. - Logo após, deverão mostrar aos colegas as palavras que formaram e em seguida farão o registro escrito das palavras.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - caixas de ovo, figuras impressa, letras impressas, folha ofício e lápis.

Atividade:	Alfabeto Vivo
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificar as letras do alfabeto; - associar as letras em relação as figuras; - fazer a associação letra-som.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno receberá de forma aleatória uma letra do alfabeto. - A professora irá chamar cada uma das letras correspondentes as crianças. - O aluno que tiver a letra solicitada deverá levantar e procurar em um pote com sagu a figura que corresponde á letra. - Ao final, a professora realizará um ditado das letras e figuras trabalhadas.
Material:	Palitos de churrasco, papel colorida, caneta hidrocor, sagu, figuras impressas, papel ofício e lápis.

Atividade:	Envelopes Mágicos
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecer as imagens apresentadas; - identificar as sílabas que formam as palavras; - associar a letra em relação a figura; - realizar a leitura das palavras encontradas.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Os envelopes deverão ser colocados em cima de uma mesa no meio da sala. - Estes foram divididos em duas cores. O de cor azul corresponde a palavra e as sílabas e o de cor verde se refere as imagens. - A professora chamará um aluno de cada vez para escolher um envelope. - Depois que todos os alunos pegarem um envelope, este deverá ser aberto e os alunos deverão montar o nome da figura e em seguida procurar no outro envelope a imagem correspondente. -Conforme irão terminando, poderão pegar outro envelope. -Ao final, a professora pedirá a cada criança que leia as palavras que formou e em seguida deverão registrar as palavras formadas.
Material:	- envelopes médios nas cores azul e verde, palavras impressas, sílabas impressas, figuras impressas, folha pautada e lápis.

Atividade:	Pescaria de figuras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento de imagens; - relação figura-palavra; - identificação letra-som; - leitura das palavras.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Em um pote plástico será colocado farinha de mandioca e figuras diversas. - A professora chamará de forma individual os alunos e entregará um coador. O aluno chamado deverá pescar uma figura. Ex.: árvore. - Logo deverá procurar dentro de um saco a palavra que corresponde a figura. - E assim será realizado com todos os alunos até esgotarem-se as figuras. Em seguida será apresentado um painel com envelopes correspondentes as letras do alfabeto. A professora chamará cada aluno com as figuras que pescou e estes deverão colocar no envelope a figura e palavra que correspondem a letra indicada. - Ao final cada criança escolhe uma imagem e dita para seus colegas.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - pote plástico, farinha de mandioca, coador, figuras impressas, saco de E.V.A, palavras impressas, envelopes brancos, cartona preta, folha pautada e lápis.

Atividade:	Pareamento, desenho e escrita de palavras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - discriminação visual; - estimular a percepção sensorial; - pareamento entre letra-letra; - identificação das letras do alfabeto; - correspondência entre desenho-palavra.
Desenvolvimento da atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora apresentará para os alunos dois potes. - Em um deles terá bolinhas plásticas com as letras do alfabeto mergulhadas. No outro terão linhas cruzadas com cordão, em formato de teia contendo também as letras do alfabeto. - Ela chamará um aluno de cada vez e pedirá para que pegue uma letra dentro do 1º pote e encontre a letra igual no 2º pote. - No 1º pote terá que mergulhar suas mãos nas bolinhas com água até encontrar uma letrinha. - E em seguida deverá encontrar no outro pote a letra correspondente, com o auxílio de um pegador de gelo - Após a realização da atividade por todos, a professora distribuirá uma folha com as letras do alfabeto e eles deverão escrever uma palavra que inicie com a letra correspondente e fazer um desenho que a represente.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - potes plásticos, bolinhas de água coloridas, cordão, figuras, folha ofício e lápis.

Atividade:	Memória de rótulos
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - discriminação visual; - reconhecimento de produtos comerciais; - escrita de palavras significativas.
Desenvolvimento da atividade:	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos (as) participarão de forma coletiva de um jogo de memória composto com rótulos de produtos comerciais diversos. - Em seguida, a professora entregará uma folha para cada aluno e estes deverão escrever somente os itens que servem para comer.
Material:	Prato de papelão, figuras de rótulos diversas, folha pautada e lápis.



Atividade:	Formando palavras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação de letras; - formação de palavras; - reconhecimento das imagens; - desenvolvimento da motricidade fina.
Desenvolvimento da atividade:	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos (as) serão divididos em cinco grupos. A professora distribuirá para cada grupo pratinhos de cartão com figuras coladas e também prendedores com sílabas afixadas. Eles deverão montar no prato o nome de cada figura. A professora irá mesclando os pratos dos outros grupos, até que todos façam todos os pratinhos. - Em seguida, a professora entregará uma folha e eles deverão escrever somente o nome dos animais que apareceram.
Material:	- prendedores, pratinhos de cartão, figuras impressas, folha pautada e lápis.



Atividade:	Copinhos com palavras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento da coordenação motora fina; - formação de palavras; - reconhecimento de figuras.
Desenvolvimento da atividade:	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos (as) serão divididos em cinco grupos. A professora distribuirá para cada grupo copinhos com figuras coladas e também pazinhas com letras afixadas. - Eles (as) deverão montar no copo o nome de cada figura. A professora irá mesclando os copos dos outros grupos, até que todos façam todos os copinhos. - Em seguida deverá entregar uma folha com todas as palavras montadas. Eles deverão preencher com as vogais que estiverem faltando.
Material:	Copinhos de isopor, pazinhas de picolé, gravuras diversas, folha ofício e lápis.



Atividades desenvolvidas no mês de outubro:

Atividade:	Chamada Visual
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar o reconhecimento do nome próprio; - identificar-se dentro de um grupo; - comparar seu nome perante os demais; - classificar os nomes pelas letras iniciais; - procurar sua imagem e parear com seu nome.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - cada criança receberá seu nome em uma ficha. A professora apresentará um painel com a fotografia de cada aluno que compõe a turma e chamará pelo nome de acordo com a ordem de chamada. O aluno (a) ao ouvir seu nome deverá se dirigir até o painel e colocar seu nome embaixo de sua fotografia. Variação: após uma ou duas semanas de trabalho contínuo, a professora poderá colocar todos os nomes misturados em cima da mesa e solicitar que as crianças procurem o seu respectivamente e coloquem embaixo da sua imagem. Poderá solicitar também que classifiquem os nomes de meninos e de meninas, contando quantos são, quantos começam com uma letra, entre outras... - ao final deverá escrever seu nome em uma folha de papel.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - cartona, fotos impressas coloridas e fichas com nomes impressos em folha de desenho.

Atividade:	Relação figura com a letra inicial
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - discriminação visual; - desenvolvimento da coordenação motora fina; - identificação das letras do alfabeto; - relação entre as vogais e imagens, associando ao som.
Desenvolvimento da atividade: 	<p>Os alunos (as) serão divididos em cinco grupos. A professora distribuirá para cada grupo cartelas com as letras do alfabeto e prendedores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eles (a) deverão colocar o prendedor na figura que corresponde a letra. - Em seguida, a professora entregará uma folha e eles (as) deverão escrever o nome das figuras referentes as vogais que apareceram. Ex.: A-anel,avião..., E- escova, escola..., I- índio, iogurte, O: ovo, olho...,U: urso, uva...
Material:	Cartelas com letras, prendedores, figuras diversas, folha ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Escrita de palavras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação das figuras; - discriminação das sílabas; - leitura de palavras; - associação letra-som.
Desenvolvimento da atividade: 	<p>Os alunos (as) serão divididos em cinco grupos. A professora distribuirá para cada grupo figuras coladas e tampinhas com letras afixadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eles (as) deverão montar o nome de cada figura. - A professora irá mesclando as imagens dos outros grupos, até que todos façam todas as imagens. - Ao final, realizará um ditado de cinco palavras que serão sorteadas.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - tampinhas de refrigerante, figuras diversas, letras impressas, folha ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Episódio na TV
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - despertar a imaginação e criatividade; - estimular a atenção e percepção; - identificar as cenas e relacionar a cada contexto apresentado; - estimular o desenho; - estimular a escrita.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora mostrará aos alunos uma caixa que simula uma TV. - Passarão cinco cenas, logo estas deverão ser apresentadas de forma que os alunos (as) participem através de opiniões e simulação de pequenos fatos do que visualizam em cada cena. - A professora deixará livre para que os alunos (as) exercitem livremente sua imaginação e criatividade. - Logo em seguida, pedirá que desenhem no espaço indicado, os cinco espaços que aparecem em cada cena. São estes: 1. Quarto, 2.cozinha, 3. Sacada ou frente da casa, 4. Escola ou sala de aula e 5. Campo de futebol. - Ao final, deverão escolher uma cena e escrever da forma como sabem uma frase sobre ela.
Material:	Caixa de papelão, rolo de madeira, gravuras impressas, folha ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Embalagens com palavras e figuras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - discriminação visual; - ampliação da atenção; - identificação das imagens; - estímulo a escrita de palavras. - desenvolvimento da coordenação motora fina.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos (as) participarão de forma coletiva de um jogo que tem por objetivo ver a imagem e completar as palavras com as letras que a formam. As letras estão afixadas em prendedores. - Logo após a brincadeira, a professora escolherá cinco palavras e realizará um ditado.
Material:	- cartela com figuras, prendedores, lápis e borracha.

Atividade:	Relação figura com a palavra
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação das imagens; - reconhecimento das letras do alfabeto - montagem do quebra-cabeça da gravura e letras.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos (as) serão divididos em cinco grupos. A professora distribuirá para cada grupo palitos de picolé com pedaços de figuras. - Os alunos deverão montar o quebra-cabeça e verificar as imagens e montar seus nomes. - Ao final deverão realizar o registro das palavras formadas.
Material:	- palitos de picolé, quebra-cabeça de figuras e palavras.

Atividade:	Onde está a palavra?
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação das figuras; - discriminação das sílabas; - leitura de palavras; - associação letra-som.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos de forma coletiva participarão de uma brincadeira lúdica que ocorrerá da seguinte forma: em um pote com sagu estarão mergulhadas figuras diversas em madeira. - Cada aluno (a) individualmente deverá mergulhar a mão dentro do recipiente com sagu e pegar uma figura. - Logo em seguida, precisará encontrar as letras iniciais das figuras. - Ao final cada aluno (a) de posse a sua figura e letra encontrada, terá que formar uma palavra e realizar um desenho.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - potes plásticos, sagu, figuras diversas, letras plásticas, folha ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Adivinhando a palavra
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a curiosidade e criatividade; - desenvolver a leitura; - estimular o desenho.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora terá em mãos uma sacola com palavras diversas. Ela chamará cada aluno (a) de forma individual e pedirá que retire uma palavra e faça a leitura da palavra que pegou, se a criança não conseguir, ela poderá auxiliar. - Em seguida o aluno (a) deverá verificar a sua palavra e colocar no copo com a respectiva letra.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - sacola de papel, palavras impressas, copinhos de cafezinho.

Atividade:	Ditado relâmpago
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a percepção auditiva; - desenvolvimento da escrita; - reconhecimento de objetos concretos.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora terá em mãos uma caixa contendo dez imagens. Ela mostrará para as crianças rapidamente e estas deverão escrever em uma folha pautada, numerando a cada escrita. - Se o aluno (a) ainda não conseguir escrever toda a palavra, poderá ser a letra inicial ou letras que as compõem.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - caixa de papelão, figuras variadas, folha pautada, lápis e borracha.

Atividade:	Mímica dos animais
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - despertar a solidariedade e companheirismo, através do trabalho em equipe. - despertar a imaginação e criatividade; - estimular a escrita.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos (as) serão divididos em três grupos. - Cada grupo escolherá um colega por vez que deverá sortear o dado com animais. O aluno (a) que sortear um animal no dado escolhe outro colega de seu grupo para realizar uma mímica referente ao animal solicitado, onde este deverá fazer para todos. - Ganha o grupo que tiver mais acertos - - Ao final cada criança escolhe um animal de sua preferência e faz a escrita de seu nome. <p>Obs: as figuras dos animais são afixadas com velcro. Na medida em que todos os animais do dado são sorteados, são acrescentadas novas figuras de animais.</p>
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - figuras de animais impressas, lápis de cor, cola, tesoura, creative paper, folha ofício, lápis, borracha, dado e velcro.

Atividade:	Bingo
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - discriminação auditiva; - identificação e reconhecimento das letras do alfabeto. - reconhecimento das palavras.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora deverá eleger uma palavra iniciada por cada letra do alfabeto e distribuí-las, aleatoriamente, entre as cartelas. (+/- 4 palavras por cartela). - Em seguida ,sorteia a letra e o aluno(a) coloca figura na palavra correspondente.
Material:	- cartelas, palavras impressas, figuras e velcro.

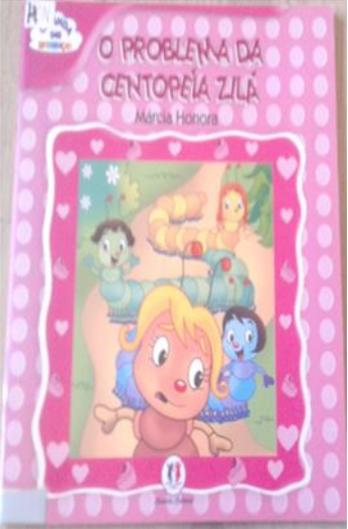
Atividade:	Telefona sem fio
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver a atenção; - participar de forma coletiva; - estímulo a escrita de palavras.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos (as) sentados em círculo. Cada aluno fala ao ouvido do outro uma palavra que contenha duas sílabas. Ex.: gato, e esta deverá ir passando por todos até chegar no último da roda. - O aluno (a) que disser corretamente a palavra escolhida no início, deverá se dirigir a lousa e fazer a escrita da palavra. Caso erre ou tenha dificuldade, os outros poderão auxiliar. Variação: também poderá ser realizado com palavras, monossílabas, trissílabas e polissílabas.
Material:	- giz e apagador

Atividade:	Quebra-cabeça de rótulos
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação de imagens; - identificação da ordem e posição nas palavras; - estímulo a escrita de palavras.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - os alunos serão divididos em cinco grupos. Cada grupo receberá rótulos diversos e as sílabas e um quebra-cabeça que deverá ser montado por eles. - Ao final, deverão realizar o registro das palavras formadas em seu grupo.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - rótulos variados, palavras impressas, cartona, folha pautada, lápis e borracha.

Atividade:	Ache o estranho
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a percepção e atenção; - classificar por categorias.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora terá em mãos várias figuras de revistas, rótulos, logomarcas, embalagens, etc. - Em seguida, agrupa-os por categoria, deixando sempre um "estranho" (ex.: três alimentos e um produto de limpeza; quatro coisas geladas e uma quente; três marcas começadas por "A" e uma por "J"; quatro marcas com três letras e uma com dez, etc.) - Cola cada grupo em uma folha, e solicita aos alunos (as) a encontrarem o estranho. - Ao final, deverão marcar com uma caneta hidrocor vermelha, o "estranho".
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - Figuras diversas, folha ofício, cola e hidrocor vermelho.

Atividades desenvolvidas no mês de novembro:

Atividade:	Chamada Visual
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar o reconhecimento do nome próprio; - identificar-se dentro de um grupo; - comparar seu nome perante os demais; - classificar os nomes pelas letras iniciais; - procurar sua imagem e parear com seu nome.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - cada criança receberá seu nome em uma ficha. A professora apresentará um painel com a fotografia de cada aluno que compõe a turma e chamará pelo nome de acordo com a ordem de chamada. O aluno (a) ao ouvir seu nome deverá se dirigir até o painel e colocar seu nome embaixo de sua fotografia. Variação: após uma ou duas semanas de trabalho contínuo, a professora poderá colocar todos os nomes misturados em cima da mesa e solicitar que as crianças procurem o seu respectivamente e coloquem embaixo da sua imagem. Poderá solicitar também que classifiquem os nomes de meninos e de meninas, contando quantos são, quantos começam com uma letra, entre outras... - ao final deverá escrever seu nome em uma folha de papel.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - cartona, fotos impressas coloridas e fichas com nomes impressos em folha de desenho.

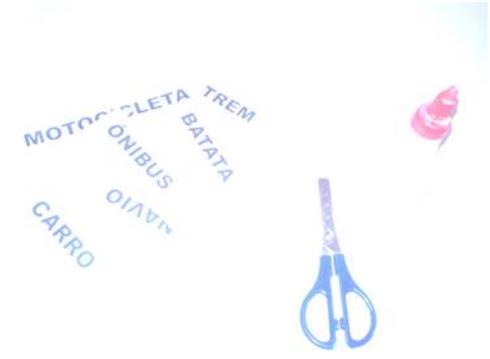
Atividade:	O problema da centopeia Zilá
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar em equipe; - estimular o recorte e a escrita de seu nome.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Contar para os alunos uma história chamada O problema da centopeia Zilá. - Em seguida dividir os alunos em cinco grupos e entregar para cada um deles um Cd forrado com E.V.A. e um alfabeto. - Eles (as) deverão pintar as letras que compõem o seu nome e depois recortar e colar no meio do CD. - Após a realização da atividade por todos será montada a Centopeia Zilá e afixada em um painel de papel pardo.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - Cds, E.V.A colorido, alfabeto em papel, tesoura, cola e papel pardo.

Atividade:	A História dos 3 Porquinhos
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a percepção visual e auditiva; - desenvolver a criatividade; - estimular a leitura e a escrita.
Desenvolvimento da atividade: 	A professora contará para os alunos a história dos Três Porquinhos. Ela será contada e dramatizada com personagens de E.V.A. e um cenário com as casas e a floresta. <ul style="list-style-type: none"> - Após a explanação da história, os alunos deverão confeccionar com materiais diversos os personagens e suas casas e deverão montar seus nomes com o alfabeto móvel em madeira.
Material:	palitos de churrasco, E.V.A, caixa de papelão, isopor, palitos de picolé, estopa e alfabeto móvel de madeira.

Atividade:	Pescaria de letras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a percepção e atenção; - desenvolver a percepção sensorial; - promover a identificação letra-figura.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos(as) participarão de uma atividade relacionada a uma pescaria de letras. - O aluno (a) que tirar a letra deverá procurar em uma caixa com sementes de ervilha, uma figura que represente a letra e assim sucessivamente com os demais. - Logo após a realização da atividade deverão registrar as palavras encontradas.
Material:	- pote plástico, sementes de ervilha, figuras diversas, folha pautada, lápis e borracha.

Atividade:	Formando palavras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - identificação das imagens; - reconhecimento das letras; - formação de palavras.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos (as) serão divididos em cinco grupos. Cada aluno (a) receberá uma base de cartão e letras afixadas em peixinhos de papelão. Em uma caixa haverá figuras diversas, eles (as) deverão pegar uma figura e encontrar a letra correspondente afixada no peixinho. - Logo após a realização da atividade deverão registrar as palavras formadas.
Material:	- cartão, palitos de churrasco, barbante, letras impressas, papel ofício, lápis e borracha.

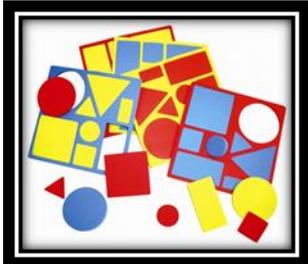
Atividade:	Classificação de palavras
Objetivo:	- discriminação visual; - associação letra-som.
Desenvolvimento da atividade: 	- Em um painel será afixado as vogais. - Em uma caixa estarão palavras diversas. - Os alunos deverão classificar no painel as palavras relacionadas a vogal. Ex.: avião, deverá colocar embaixo da vogal A. Deverão escolher cinco palavras e fazer o registro.
Material:	- cartona preta, envelopes brancos, palavras impressas, folha ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Completando com as letras que faltam
Objetivo:	- reconhecimento das imagens; - identificação das letras, posição e ordem.
Desenvolvimento da atividade: 	- Os alunos (as) serão divididos em duplas. Cada dupla receberá figuras com letras para completar o nome das imagens. - Receberão também letras para recortar e colocar no espaço que está faltando.
Material:	- palavras impressas, folha ofício, tesoura e cola.

Atividade:	Sacola Mágica
Objetivo:	- despertar o interesse e a curiosidade; - promover o desenvolvimento do raciocínio simbólico; - estimular a escrita de palavras.
Desenvolvimento da atividade: 	- A professora terá em mãos uma sacola com objetos variados. - Ela sorteará um aluno (a) por vez e pedirá que ele retire três objetos. - Em seguida deverá construir uma frase verbalmente que contenha esses objetos. - Ao final a professora escolherá cinco objetos e os alunos deverão registrar.
Material:	- sacola de pano, objetos variados, folha ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Jogo do alfabeto
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a discriminação visual; - promover a leitura e a escrita.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora terá em mãos um alfabeto móvel (1 consoante para cada 3 vogais). - Em seguida dividirá os alunos (as) em cinco grupos e entregará um jogo de alfabeto para cada um. - Os alunos deverão realizar as seguintes tarefas: <ul style="list-style-type: none"> - levantar a letra; - organizar em ordem alfabética; - a professora fala uma letra e os alunos falam uma palavra que inicie com ela; - formar palavras com o alfabeto móvel; - contar as letras de cada palavra; - montar os nomes dos componentes do grupo. - montar o nome dos colegas da sala.
Material:	- alfabeto móvel de feltro, papel ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Pares de palavras
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - trabalho em equipe; - repertório imaginário; - ampliação do vocabulário.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora distribuirá forminhas com figuras diversas. - Dividir os alunos em duplas. Cada dupla, uma por vez, dirigir-se-á até a lousa e escolherá um par de palavras formando uma frase com elas. A classe analisará a frase e se acharem que é coerente a dupla ganha 1 ponto e as palavras são apagadas da lousa. O jogo termina quando todas as palavras forem apagadas.
Material:	Giz, papel ofício, forminhas de alumínio, figuras diversas, lápis e borracha.

Atividade:	Brincando com as cores
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a imaginação e criatividade; - desenvolver a percepção em relação ao outro; - estimular o desenho e a escrita.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em equipes de quatro elementos. Em seguida, distribuir uma cor a cada participante (vermelho, amarelo, verde e branco). - O participante que recebeu a cor específica deverá procurar a forma geométrica da respectiva cor e colocar na cartela que estará com os membros de seu grupo. - Ao final, cada participante completará uma cartela. Em seguida escolherão uma cor, escreverão o nome e farão um desenho de algum objeto que represente a cor escolhida.
Material:	Papel ofício, lápis, suporte de balões coloridos, borracha, lápis de cor e hidrocor.

Atividade:	Se eu fosse...
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none">- estimular a imaginação e criatividade;- estimular o desenho e a escrita.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none">- os alunos serão divididos em cinco grupos. Cada grupo deverá escolher um objeto, animal, planta ou personagem que gostaria de ser.- Em seguida deverão desenhar e escrever o nome do que escolheram ser- Logo após, deverão expor suas produções aos colegas. 5) Ao final será afixado em um mural.
Material:	Lápis, borracha, papel ofício e lápis de cor.

Atividades desenvolvidas no mês de dezembro:

Atividade:	Chamada Visual
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar o reconhecimento do nome próprio; - identificar-se dentro de um grupo; - comparar seu nome perante os demais; - classificar os nomes pelas letras iniciais; - procurar sua imagem e parear com seu nome.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - cada criança receberá seu nome em uma ficha. A professora apresentará um painel com a fotografia de cada aluno que compõe a turma e chamará pelo nome de acordo com a ordem de chamada. O aluno (a) ao ouvir seu nome deverá se dirigir até o painel e colocar seu nome embaixo de sua fotografia. Variação: após uma ou duas semanas de trabalho contínuo, a professora poderá colocar todos os nomes misturados em cima da mesa e solicitar que as crianças procurem o seu respectivamente e coloquem embaixo da sua imagem. Poderá solicitar também que classifiquem os nomes de meninos e de meninas, contando quantos são, quantos começam com uma letra, entre outras... - ao final deverá escrever seu nome em uma folha de papel.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - cartona, fotos impressas coloridas e fichas com nomes impressos em folha de desenho.

Atividade:	O que é, o que é?
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - estimular o interesse e curiosidade. - estimular a escrita.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora terá em mãos uma sacola com objetos diversos. Ela chamará um aluno (a) por vez e este através da percepção tátil deverá dizer o objeto que pegou. - No momento em que o aluno acerta, todos deverão realizar o registro escrito dos objetos encontrados.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> - objetos variados, papel ofício, lápis e borracha.

Atividade:	Ditado mudo
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - ampliar a atenção e concentração; - discriminação visual; - estimular a escrita.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - os alunos receberão uma folha de ofício. A professora mostrará uma figura por vez, sem falar. - No momento em que a professora mostra a figura, os alunos deverão realizar a escrita correspondente.
Material:	Figuras variadas, folha ofício, lápis e borracha.

Atividade:	A letra é?
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - associar letra-som. - reconhecimento de objetos diversos.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - Com as crianças sentadas em círculo, a professora apanha de um saco surpresa, objetos conhecidos dos (lápis, escova de cabelo, boneca, bola, ovo). - Com o auxílio do alfabeto móvel deverão pegar a letra inicial de cada objeto retirado da sacola. Para que realizem a atividade, a professora fará um sorteio. - Ao final deverão realizar o registro das letras que apareceram.
Material:	- sacola plástica, objetos variados, alfabeto móvel com letras plásticas, folha pautada, lápis e borracha.

Atividade:	Como é que se escreve?
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver a percepção e atenção; - estimular o desenho e a escrita.
Desenvolvimento da atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora contará uma história: O segredo de Gigi. - Em seguida, os alunos deverão montar com o auxílio do alfabeto móvel o nome dos personagens e fazer o registro escrito e um desenho, buscando interpretar a escrita destacada.
Material:	- alfabeto móvel de madeira, folha de ofício, lápis de cor, lápis e borracha.

Apêndice H - Ficha de observação diária das atividades lúdicas

Atividade:
Realizou com independência:
Não realizou a atividade:
Realizou com auxílio:
Observações:

**Apêndice I - Ficha de observação do aluno na realização das atividades
lúdicas**

Ficha de observação do pesquisador (a):

Atividade:
Realizou com independência:
Não realizou a atividade:
Realizou com auxílio:
Observações:

Apêndice J - Relatório sobre o impacto da Intervenção proposta

Ao término da pesquisa da qual você participou, gostaríamos de avaliar sobre o impacto da intervenção que foi proposta. Leia as afirmações abaixo e assinale se concorda ou discorda com as afirmativas relacionadas à intervenção. Caso você concorde ou discorde parcialmente das informações, seria importante que você justificasse sua opinião nas linhas abaixo de cada questão.

1) A intervenção proposta na sala de aula foi fácil de ser realizada.

- () Discordo totalmente
 () discordo parcialmente
 () Concordo parcialmente
 () concordo totalmente
-
-

2) É possível implementar o uso de atividades lúdicas no contexto inclusivo.

- () Discordo totalmente () discordo parcialmente () Neutro
 () Concordo parcialmente () concordo totalmente
-
-

3) Considero que práticas envolvendo atividades lúdicas contribuíram para o processo de aprendizagem do aluno com TEA na sala de aula.

- () Discordo totalmente () discordo parcialmente () Neutro
 () Concordo parcialmente () concordo totalmente
-
-

4) Considero que as atividades lúdicas ampliaram a interação do aluno com TEA tanto com a professora, como com seus colegas em sala de aula.

- () Discordo totalmente () discordo parcialmente () Neutro
 () Concordo parcialmente () concordo totalmente
-
-

5) A intervenção suscitou em mim novas perspectivas acerca do processo de ensino e aprendizagem de alunos(as) com TEA.

- Discordo totalmente discordo parcialmente Neutro
 Concordo parcialmente concordo totalmente
-
-

6) Eu pretendo continuar realizando o uso de atividades lúdicas na sala de aula.

- Discordo totalmente discordo parcialmente Neutro
 Concordo parcialmente concordo totalmente
-
-

7) Eu recomendaria o uso de atividades lúdicas para auxiliar na alfabetização de alunos com TEA, sendo esta uma via favorável a aquisição de seu aprendizado em contexto coletivo, promovendo a inclusão de forma plena.

- Discordo totalmente discordo parcialmente Neutro
 Concordo parcialmente concordo totalmente
-
-

Anexos

Anexo A - Informação social (FONSECA, 2008)

Em uma conversa informal, estabelece-se os seguintes questionamentos com o aluno (a):

1. Como é o seu nome?
2. Onde você mora?
3. Quantos anos você tem?
4. Qual o nome de sua mãe?
5. Qual o nome de seu pai?
6. Você tem irmãos? Quantos?
7. Como é o nome de sua mãe?
8. Como é o nome de seu pai?
9. Como é o nome de seus irmãos?
10. Que dia você faz aniversário?

Anexo B - Orientação temporal (FONSECA, 2008)

1. Quando você toma café da manhã?

() manhã () tarde () noite

2. Quando você almoça?

() manhã () tarde () noite

3. Quando você janta?

() manhã () tarde () noite

4. Agora é de dia ou noite? Você dorme de dia ou a noite?

5. O Papai Noel vem no _____. E O coelhinho_____

Anexo C - Teste cognitivo-raciocínio lógico (FONSECA, 2008)

Aponte para a figura correta:

1. Nos aniversários a gente come:



2. Quando chove a gente usa:



3. Para escovar os dentes preciso:



4. Para estudar preciso:



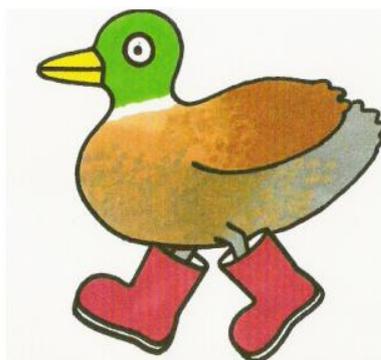
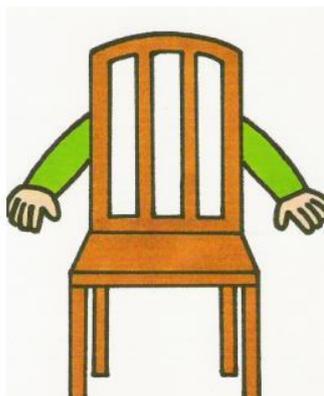
5. Para almoçar preciso:

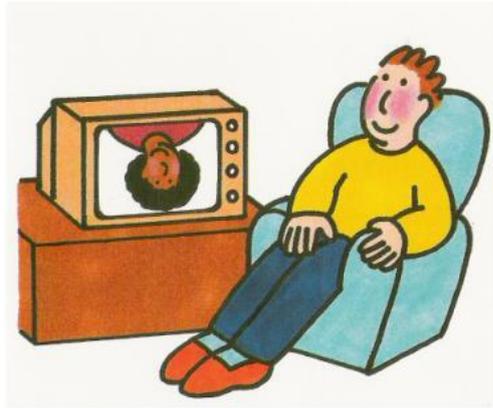


Anexo D - Capacidade perceptiva (FONSECA, 2008)

Identifique os absurdos das figuras abaixo:

Você percebe algo de errado nas figuras abaixo:





Anexo E - Testes psicomotores de Picq & Vayer,1988 (adaptação)**SINAIS QUE INDICAM DIFICULDADES (PICQ & VAYER,1988)****MARQUE O QUE O ALUNO (A) NÃO CONSEGUE FAZER:****1. ORGANIZAÇÃO:**

CONHECE HORAS (), DIAS DA SEMANA (), MESES (), ANOS (), GERIR O TEMPO (), COMPLETAR TAREFAS (), ENCONTRAR OBJETOS PESSOAIS (), SEQUENCIALIZAÇÃO ().

2. COORDENAÇÃO MOTORA:

MANIPULA OBJETOS PEQUENOS (), TEM INDEPENDÊNCIA PESSOAL (), CORTAR (), ESTAR ATENTO AO QUE RODEIA (), DESENHAR (), ESCREVER ().

3. LINGUAGEM FALADA E ESCRITA:

ATRASSO NA FALA (), ARTICULAR PALAVRAS(), APRENDER ENCONTRAR PALAVRAS CERTAS (), RIMAR PALAVRAS (), COMPREENDER ORDENS (), CONTAR HISTÓRIAS (), DISCRIMINAR SONS (), RESPONDER PERGUNTAS (), COMPREENDER CONCEITOS (), COMPREENSÃO DA LEITURA.

4. ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO:

COMPLETAR TAREFAS (), AGIR DEPOIS DE PENSAR (), ESPERAR (), RELAXAR (), MANTER-SE ATENTO (), SONHA ACORDADO (), DISTRAÇÃO ().

5. MEMÓRIA:

RECORDAR INSTRUÇÕES (), RECORDAR FATOS () IDENTIFICAR LETRAS (), RECORDAR NOMES ().

6. COMPORTAMENTO SOCIAL:

INICIAR E MANTER AMIZADES (), JULGAR SITUAÇÕES SOCIAIS (),
 IMPULSIVIDADE (), TOLERÂNCIA A FRUSTRAÇÃO (), INTERAÇÕES (),
 ACEITAR MUDANÇAS DE ROTINA DIÁRIAS (), INTERPRETAR SINAIS
 NÃO VERBAIS (), TRABALHAR EM COOPERAÇÃO ().

LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO DE DIFICULDADES (PICQ & VAYER,1988)

A. COORDENAÇÃO MOTORA:

	nunca	As vezes	sempre
OBSERVAÇÃO			
Tem dificuldades em subir escadas			
Pega num lápis de forma descoordenada			
Tem dificuldades em usar tesoura			
Apresenta movimentos descoordenados			
Tropeça com freqüência			
Esbarra-se contra objetos com freqüência			
Consegue abotoar, dar laços			
Consegue saltar para o lado			
Consegue saltar para trás			
Consegue andar em linha reta			
Consegue andar na ponta dos pés			
Consegue andar num só pé			
Consegue atirar uma bola			
Consegue agarrar uma bola que lhe atirada			
Depois de atirar uma bola ao chão consegue apanhá-la			
Depois de atirar uma bola no chão consegue apanhá-la antes de cair no chão			
Consegue dar um pontapé numa bola parada			
Consegue dar um pontapé numa bola em movimento			
Sabe usar os talheres			
Arrasta os pés			
PERCEPÇÃO			
Com os olhos fechados, é capaz de dizer de onde vem o som			
Discrimina sons ou ruídos			
É capaz de recordar o que fez há uma hora			
Identifica duas palavras iguais que lhe sejam ditas verbalmente			
Repete letras e números (LSU X 4 8 2 3)			
Faz a mesma pergunta várias vezes			
Fala muito baixo			
Fala muito alto			
Discrimina objetos iguais			
Une dois pontos através de uma linha reta			
Repete um desenho unindo o ponteadado			
Copia formas geométricas simples			
Calcula bem as distâncias			
Sobrepõe as letras			
Apresenta problemas de orientação			
É desorganizado			
Tem uma capacidade de atenção curta para a leitura			
Tem dificuldades em ler do quadro			

Coloca o papel bastante inclinado			
Faz desenhos estranhos			
Tem uma imagem corporal deficiente			
Confunde direita e esquerda			
Desenha a figura humana com uma certa acuidade			
AUDIÇÃO			
Tem necessidade de posicionar a cabeça na direção da pessoas que fala			
Não fala de forma clara ou tem dificuldade para falar			
Habitualmente está desatento			
Acumula grandes quantidades de cera no ouvido			
Irrita-se facilmente			
Olha para o professor na tentativa de tentar compreender o que ele está dizendo			
Tem uma expressão facial tensa quando está tentando ouvir			
Parece ignorar instruções			
Não responde quando o chamam			
Confunde sons de palavras parecidas			
Puxa a cadeira para perto do professor quando ele fala			
Diz " eu não sei"			
Consegue ouvir palavras pronunciadas em voz baixa			
Participa com facilidade em jogos que envolvam a audição			
COMPORTAMNETOS SÓCIOEMOCIONAIS			
Prefere trabalhar em grupo			
Prefere trabalhar sozinho			
Trabalha tão bem sozinho como em grupo			
Relaciona-se bem com os colegas			
Recusa-se a participar de atividades em grupo			
Adapta-se bem as mudanças			
Tem comportamento previsível			
Fica nervoso com facilidade			
Gosta de estar sozinho			
Tem persistência			
Desiste com facilidade			
É agressivo			
Muitas vezes ausente			
Geralmente cansado			
Muito ativo			
Indiferente e apático			
Peso inferior a sua idade			
Peso superior a sua idade			
Isolado			
Desiste com facilidade			
Aparenta depressão			
Amigável			
Mostra iniciativa			
Desajeitado			
Irrequieto			
Sofre de tiques nervosos			
Rói as unhas			
Incapaz de desenhar figura humana proporcional			
Desenho pobre			
Usa palavras bizarras			
À desajeitado			
Faz trabalhos com má apresentação			
Irrita-se facilmente			
Chora facilmente quando triste			
Fracas relações de amizade			

Não reconhece esquerda e direita em si		
Apresenta coordenação pobre		
É desatento		
Distrai os outros		
É rígido fisicamente		
Usa alternadamente as mãos para as atividades		
PRÉ-APTIDÕES DA LEITURA		
Discriminação visual de figuras		
Discriminação visual de letras		
Nome das letras (vogais e consoantes)		
Sons das letras		