



Práticas de inclusão de alunos autistas na educação infantil: do lúdico ao uso de software

Practices for the inclusion of autistic students in early childhood education: from play to the use of software

Prácticas para la inclusión de estudiantes autistas en la educación infantil: del juego al uso de software

Cláudia Lilian Alves dos Santos¹ • Celso dos Anjos Junior² •
 Davi Milan³ • Fábio Luiz Mação Campos⁴

RESUMO

A intervenção pedagógica e a inclusão de alunos no Espectro Autista no ambiente escolar é um desafio que demanda cada vez mais capacitação dos profissionais atuantes da Educação Infantil. A fim de auxiliar na compreensão de como os profissionais lidam com essa realidade, este estudo tomou como ponto de partida diversas proposições teóricas de autores que indicam os desafios e estratégias para inclusão no ambiente escolar e teve o objetivo de levantar as intervenções didáticas realizadas por educadores e relatadas em publicações científicas recentes. Para isso, foi elaborado um protocolo de pesquisa para a identificação de estudos de caso com intervenções pedagógicas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados na Educação Infantil. A partir dos estudos selecionados foi realizada uma revisão de literatura integrativa. Os resultados mostraram que a abordagem lúdica tem sido a mais frequente, porém existe uma grande variedade de intervenções sendo realizadas de forma efetiva. As intervenções levantadas e as análises desses estudos fornecem importantes subsídios para a atuação de docentes, outros profissionais e pesquisadores de crianças com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; intervenção pedagógica; inclusão; educação especial; educação infantil.

ABSTRACT

Pedagogical intervention and the inclusion of students on the Autistic Spectrum in the school environment is a challenge that increasingly demands greater training from professionals working in early childhood education. In order to assist in understanding how professionals deal with this reality, this study took as a starting point several theoretical propositions by authors that indicate the challenges and strategies for inclusion in the school environment and aimed to raise the didactic interventions carried out by educators and reported in recent scientific publications. For this, a research protocol was created that identified case studies that involved pedagogical interventions with children with autism spectrum disorder (ASD) enrolled in early childhood education. From the selected studies, an integrative literature review was carried out. The results showed that

¹ Licenciada em Ciências Biológicas, Mestra em zoologia, Especialista em Docência de Biologia e Professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Vitória da Conquista/BA – Brasil. E-mail: claudinha_lilian@hotmail.com

² Graduado em Psicopedagogia e em Comunicação Assistiva: Estudos de Tradução e Interpretação de Libras. E-mail: celsodosanjosjunior@yahoo.com.br

³ Licenciado em Pedagogia e Letras, Especialista em Educação, Mediador da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e Professor da Educação Básica da rede pública municipal em Quintana/SP – Brasil. E-mail: davi.milan@unesp.br

⁴ Geógrafo, Mestre em Engenharia Ambiental, Doutorando em Geografia e Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória/ES – Brasil. E-mail: fabiomacao@gmail.com

the ludic approach has been the most frequent, but there is a wide variety of interventions being carried out effectively. The interventions raised and the analyzes of these studies provide important subsidies for the work of teachers, other professionals and researchers of children with ASD.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder; pedagogical intervention; inclusion; special education; child education.*

RESUMEN

La intervención pedagógica y la inclusión del alumnado con Espectro Autista en el ámbito escolar es un reto que demanda cada vez más una mayor formación por parte de los profesionales que trabajan en educación infantil. Para auxiliar en la comprensión de cómo los profesionales lidian con esta realidad, este estudio tomó como punto de partida varias proposiciones teóricas de autores que señalan los desafíos y estrategias para la inclusión en el ambiente escolar y tuvo como objetivo plantear las intervenciones didácticas realizadas por educadores e informadas en publicaciones científicas recientes. Para ello, se elaboró un protocolo de investigación para identificar estudios de casos con intervenciones pedagógicas con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cursando educación infantil. A partir de los estudios seleccionados se realizó una revisión integrativa de la literatura. Los resultados mostraron que el enfoque lúdico ha sido el más frecuente, pero existe una gran variedad de intervenciones que se están realizando de manera efectiva. Las intervenciones planteadas y los análisis de estos estudios brindan importantes subsidios para el trabajo de docentes, otros profesionales e investigadores de niños con TEA.

Palabras clave: *Desorden del Espectro Autista; intervención pedagógica; inclusión; educación especial; educación infantil.*

1. INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar é necessária para vencer desafios importantes como garantir sua participação da vida social, econômica e política e assegurar o respeito aos seus direitos ao longo da vida. Para todos os efeitos legais, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada pessoa com deficiência (BRASIL, 2012).

Crianças autistas em idade escolar têm o direito a inclusão educacional e assistida, mas nem sempre o ambiente escolar está preparado para atender às demandas e especificidades desses indivíduos. A fim de aproximar essas crianças da convivência de seus pares, a educação inclusiva é o caminho mais recomendado na atualidade. Essa modalidade de educação exige um processo de transformação da escola, que passa pela formação de professores, pelo envolvimento de toda a comunidade escolar e pode contribuir para suavizar a angústia daqueles que vivenciaram esse processo e auxilia no entendimento das diferenças entre integração e inclusão.

A inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. O respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades requer movimentos de ruptura com a exclusão. A inclusão é a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade, que deverá estar organizada e orientada, respeitando a diversidade humana, as diferenças individuais, promovendo igualdade de oportunidades de desenvolvimento para toda a vida (GLAT, 1999).

O processo educativo para estudantes TEA é diferenciado. A inclusão da pessoa com deficiência traz à tona diversos questionamentos importantes, tais como: "Como será sua participação da vida social?" e "Como será assegurado o respeito aos seus direitos?". Tanto no que diz respeito aos estímulos, os gatilhos e a percepção de mundo, diferentemente da educação escolar para estudantes neurotípicos.

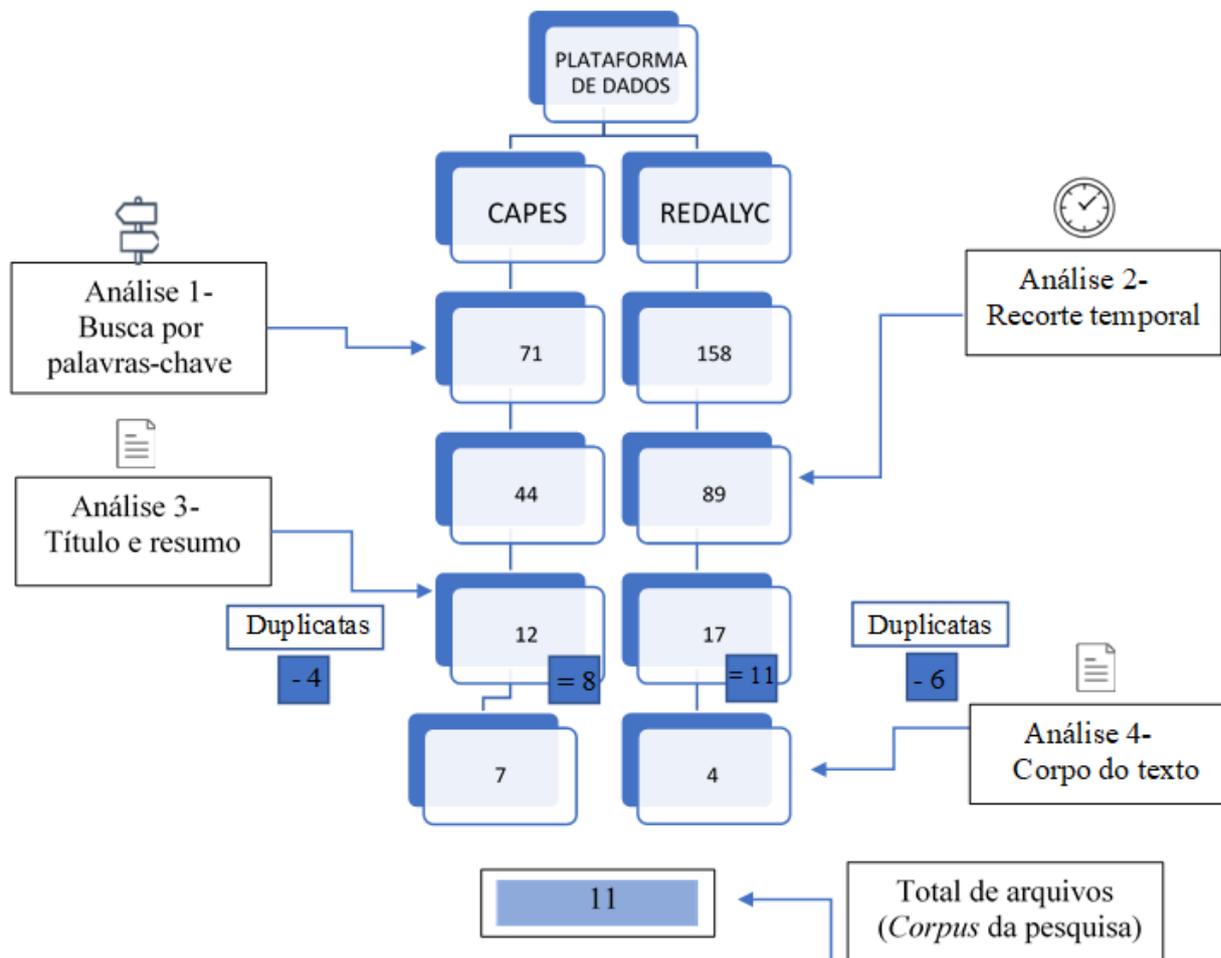
Deste modo, o presente estudo objetiva levantar as intervenções didáticas realizadas por educadores no processo de inclusão de educandos autistas durante a Educação Infantil. Como metodologia, realizou-se uma coleta de dados por meio de uma revisão de literatura integrativa, tendo como pergunta norteadora: quais as ferramentas, instrumentos e recursos de aprendizagem têm sido adotadas para inclusão de educandos com TEA na Educação Infantil?

Na primeira parte desse trabalho, será resgatado o conceito de inclusão, realizando um breve histórico da inclusão no Brasil e demonstrado como vem sendo conduzido no ensino infantil contemporaneamente. No segundo capítulo, será explicitado o histórico, classificação e particularidades do TEA. No terceiro capítulo, serão apresentadas análises das intervenções pedagógicas com crianças autistas relatadas por 11 artigos da modalidade "estudo de caso" e que atenderam aos critérios de inclusão preestabelecidos para essa análise.

2. METODOLOGIA

Essa investigação é caracterizada como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica integrativa e de natureza interpretativa realizada com base em artigos científicos. O protocolo de pesquisa foi procedido com adoção das palavras-chave e operadores booleanos "estudo de caso" AND autismo AND "Educação Infantil" e "estudo de caso" AND TEA AND "Educação Infantil" na Plataforma do Portal de Periódicos da Capes e na base de evidências de dados Redalyc (Figura 1).

Figura 1 – Tabela com a sistematização da análise do corpus amostral pesquisados nas plataformas Portal de Periódicos da Capes e Redalyc



Fonte: Autoria própria, 2022.

A busca foi refinada para captura de artigos em português, inglês e espanhol, porém apenas trabalhos em português foram contemplados na amostra. Os critérios de inclusão para análise contemplaram: (1) pesquisas no recorte temporal de 2017 a 2021; (2) intervenções didáticas com crianças TEA; e (3) estudos de caso com intervenções realizadas na Educação Infantil. Os critérios de exclusão adotados foram: a) exclusão dos trabalhos duplicados e b) estudo fora do enfoque investigado.

A busca de dados foi sistematizada em: Análise 1: busca inicial com termos e palavras-chave; Análise 2: inclusão de artigos na janela temporal de 2017 - 2021; Análise 3: - Leitura flutuante dos títulos e resumos a fim compor os critérios de inclusão e seleção da amostra; Análise 4: Análise mais profunda a partir da leitura do corpo do texto. O corpus amostral contemplou um total final de 11 artigos para análise.

3. INCLUSÃO NO ENSINO INFANTIL

A fim de contextualizar os estudos de caso e como se inserem nas ações de educação inclusiva, serão revisitados nesta seção: o conceito de inclusão, um breve histórico da inclusão no Brasil e o diagnóstico da situação da inclusão na Educação Infantil.

3.1 Conceito de inclusão

A função da inclusão, principalmente em âmbito escolar, é de superar as situações de exclusão, reconhecendo os direitos da diversidade e estimulando a participação social plena na sociedade. Embora a inclusão seja uma prática recente e incipiente nas nossas escolas, ela é suficiente para questionar: que ética ilumina as nossas ações na direção de uma escola para todos? (MANTOAN, 2003).

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora que provoca uma crise de identidade institucional, pois impacta a identidade dos professores e proporciona ressignificação a identidade do educando. O educando da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003).

A inclusão é tanto um processo cultural, pois que compreende a ação de todos contra o preconceito e a discriminação, bem como um processo político que, que requer a participação das pessoas portadoras com deficiência, e que sejam respeitadas às suas peculiaridades.

O direito ao tratamento precoce, a realização de uma educação humanizada e inclusiva, onde o educador respeita as individualidades de cada educando a fim de reforçar suas potencialidades e não permita discriminação social, política, certamente haverá pessoas muito mais que respeitadas, porém participativas e que modifica a sociedade em que está inserida.

3.2 Recorte histórico da inclusão no Brasil

Ao analisar a história da Educação Especial no Brasil, constata-se que a evolução do atendimento educacional especial tem características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos, pois houve negligência ou omissão desde o século XVII, no Brasil, que se estendeu pode ser estendida até o início da década de 1950. Segundo Mendes (1995), durante esse tempo, observa-se que a produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais.

Na década de 1920 foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola-Nova. Vários professores psicólogos europeus foram trazidos para o Brasil para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País (MIRANDA, 2008).

Segundo Jannuzzi (1992), apesar das reformas observadas no sistema educacional, a expansão dos serviços de Educação Especial permanecia muito tímida no Brasil: em 1930, existiam 16 locais para a educação de deficientes mentais, subindo para 22 estabelecimentos, em 1935.

Somente na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº. 9.394/96) trouxe alguns avanços mais significativos em termos de regulamentação. Entre esses avanços pode-se citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos, a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados para compreender e atender à diversidade dos educandos.

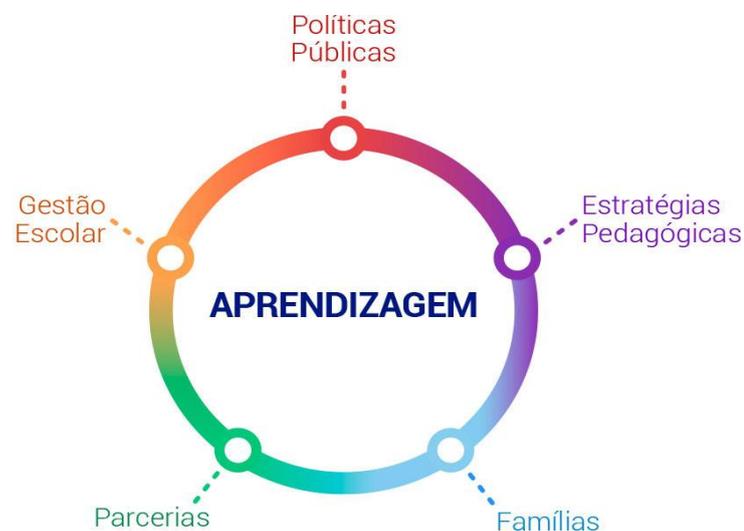
A adoção das práticas de inclusão é avanço que vem sendo conquistado pouco a pouco nos últimos anos. Entende-se por inclusiva uma escola ciente de sua função pedagógica, à disposição do educando, com procedimentos, recursos e pessoal disponíveis para desenvolverem seu papel com responsabilidade e com muito compromisso.

Conforme as diretrizes Curriculares Nacionais para Educação especial (MEC/SEESP, 1998), a escola inclusiva implica uma nova postura de escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na postura dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas.

Esses conceitos contribuem muito para a educação de educandos com necessidades educativas especiais, para os quais, segundo Glat (1999), antes era ofertado um modelo de atendimento clínico e segregado, que diferem da Educação Inclusiva.

Glat (1999) revela que a educação Inclusiva será efetivada se o sistema educacional for renovado, modernizado, abrangendo ações pedagógicas, porque a inclusão é desafiadora e os docentes devem fazer parte dessa mudança. Esse novo modelo de educação abrange várias dimensões que devem ser alcançadas simultaneamente (Figura 2).

Figura 2 – Dimensões de um projeto educacional inclusivo



Fonte: O que é educação inclusiva? Diversa. Educação inclusiva na prática, 2022.

Conforme pode ser observado, para haver uma educação inclusiva de fato e o ensino aprendizagem aconteça, precisa haver parcerias importantes que auxiliem o vislumbamento desse momento importante na educação. A gestão escolar, políticas públicas, bem como famílias participativas, parcerias com departamentos afins (saúde, assistência social) e que os docentes estejam preparados para receberem os educandos e poderem contribuir com a formação dos estudantes com necessidades especiais da melhor forma possível.

A meta de atender e desenvolver todos os alunos indistintamente (proposta da educação inclusiva) depende de os professores se posicionarem efetivamente quanto à questão e serem impulsionados prioritariamente a reconhecer seus desejos e definir que contribuições podem dar no que se refere à proposta escolar inclusiva (GOMES; REY, 2007 p. 412).

Essa visão de totalidade, de junção de todo do sistema organizacional, ou seja, educação, saúde, assistência social, farão com que a educação inclusiva aconteça de fato. A inclusão prevê uma reestruturação do sistema educacional, havendo mudanças estruturais.

Em um sistema de educação com vínculos próximos com os departamentos públicos e com profissionais de saúde, assistência social, pedagogia, etc. abrigados num ambiente assertivo e adequado arquitetonicamente, a inclusão e o processo de educação escolar são conduzidos de forma mais direcionada.

É na consideração de um novo contexto escolar, com a inclusão de todos os alunos, inclusive de alunos com necessidades especiais, que novos olhares poderão ser direcionados a todos os sujeitos, com o devido entendimento de sua totalidade, com a reflexão da bagagem histórica da comunidade na qual está inserido e, essencialmente, ao vê-lo como uma pessoa ativa e participativa (GOMES; REY, 2007, p. 408).

Dessa forma, o sujeito inserido em um ambiente acolhedor e muito bem-preparado, poderá atuar numa sociedade de forma crítica, atuante e perspicaz, transformando-se em momentos bem oportunos. Neste contexto, a inclusão do educando com TEA é de suma importância e de extrema urgência, já que todos têm o direito à educação de qualidade.

4. CARACTERIZAÇÃO DA TEA

Nessa seção será discorrido sobre a) GOMES; REY) classificação e histórico do TEA, b) o diagnóstico e apresentação geral das particularidades e c) uma descrição com maior detalhamento dos aspectos comportamentais e cognitivos. o histórico, classificação e particularidades do TEA - Transtorno do Espectro Autista.

4.1 Classificação e Histórico do TEA

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014) o autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento, com acentuação atípica no comportamento social de interação e déficit na comunicação. Esse transtorno, no entanto, tem diversas particularidades que merecem ser discutidas com mais atenção para que se possa discutir as experiências apresentadas neste estudo.

O TEA foi descrito primeiramente pelo médico Leo Kanner em 1943, a partir do relato de estudos de caso com crianças autistas. O médico acompanhou o desenvolvimento de 11 crianças diagnosticadas

com TEA e conceituou a síndrome de “um distúrbio inato do contato afetivo”, ou seja, essas crianças manifestavam pouco interesse na sociabilidade com outros indivíduos e se isolavam diante de um ambiente social. Na seção seguinte, discorreremos sobre as particularidades do TEA.

4.2 Diagnóstico e Particularidades do TEA

Nos indivíduos com TEA, os comportamentos de limitação à socialização são manifestos desde o infante - antes de completar os 3 anos e se tornam mais aparentes ao passar da idade. O diagnóstico precoce e intervenções neuropedagógicas, fonoaudiológicas e acompanhamento psicológico são fundamentais para minimizar os comportamentos típicos em crianças com TEA.

O TEA foi descrito primeiramente pelo médico Leo Kanner em 1943, a partir do relato de estudos de caso com crianças autistas. O médico acompanhou o desenvolvimento de 11 crianças diagnosticadas com TEA e conceituou a síndrome de “um distúrbio inato do contato afetivo”, ou seja, essas crianças manifestavam pouco interesse na sociabilidade com outros indivíduos e se isolavam diante de um ambiente social.

Uma das dificuldades recorrentes no diagnóstico de crianças com TEA é devido a diversidade de sintomas que podem ser confundidas com as personalidades de algumas crianças neurotípicas mais tímidas. O DSM-V é um manual que apresenta uma listagem dos vários comportamentos apresentados pelos indivíduos autistas. Esse protocolo ainda destaca a dificuldade no diagnóstico de autismo, por vezes, de graus mais leves a moderados.

Esse diagnóstico é também dificultado devido à diferença da manifestação dos sintomas entre os indivíduos. A exemplo, quadros sintomáticos de crianças que verbalizam bem e outras que sequer falam, indivíduos sociáveis e de facilidade na interação ou outros com pouca, ou ausência de qualquer tipo de contato social; outras crianças com nível de desenvolvimento cognitivo alinhado a sua idade biológica e movimentos estereotipados menos perceptíveis, dentre outras variações. Algumas das características gerais marcantes do TEA podem ser observadas na Figura 3.

Nessa seção, foi sumarizado uma visão geral das particularidades do TEA, na seção seguinte serão detalhadas as características das categorias de cunho comportamental e de aspecto cognitivo.

Figura 3 – Principais características gerais de crianças do Espectro Autista



Fonte: Núcleo de Terapias Integradas ABC/Grupo NotreDame Intermédica.

4.2.1 Características comportamentais

Nessa seção são descritos os critérios comportamentais diagnósticos do TEA: estereotípias motoras simples, hiperfoco, hipersensibilidade sensorial. Comportamentos como estereotípias motoras simples, ou seja, ciclos repetitivos são típicos de TEA. O Dr. Kanner (1943) também descreveu comportamentos como “resistência à mudança” e as identificou como rigidez na “insistência das mesmas coisas”.

Dentre as exemplificações possíveis, destacamos as problematizações e feedbacks possíveis da criança TEA baseados em Kanner (1943) (Quadro 1 e 2).

Quadro 1 – Situação A

COMANDO DA CRIANÇA TEA: solicitação aos seus pais para percorrer o mesmo caminho até a escola ou a igreja.
FEEDBACK DO ADULTO: Desvio de caminho rotineiro de casa.
RESPOSTA TEA: perturbação da criança frente a mudança na rotina.

Fonte: Elaborado e adaptado pelos autores. baseado em Kanner (1943).

Quadro 2 – Situação B

POSTURA DO ADULTO: alteração de lugar de algum móvel da casa;
RESPOSTA TEA: entrar em pânico.

Fonte: Elaborado e adaptado pelos autores. Baseado em Kanner (1943).

Um outro fator marcante é a hipersensibilidade sensorial comumente presenciada em TEA, em menor ou maior intensidade, manifestando uma hiper ou hipor-reatividade a sons, cheiros, luzes, toque. Além da dificuldade na atenção seletiva. Na criança TEA, a hipersensibilidade típica do transtorno redireciona a atenção aos mecanismos internos (DALGALARRONDO, 2019).

Esse mesmo autor aponta que a seletividade é centrada e superdimensionada a privilegiar estímulos em sobreposição a outros. A atenção seletiva é uma forma de se proteger. Em resposta a esse padrão, dificilmente sustentam a atenção dividida com outras atividades, mergulhando em um processo de hiperfoco.

Diante desse contexto, observa-se o quanto as particularidades comportamentais da criança com TEA como estereotípias motoras simples, hiperfoco e hipersensibilidade sensorial podem afetar a qualidade de vida do indivíduo quando não intervindo precocemente.

4.2.2 Aspectos cognitivos

As limitações cognitivas na comunicação também são pronunciadas no TEA, como ecolalia e verbigeração. As limitações nas competências linguísticas e de processamento de informações em TEA podem ser observadas prematuramente desde a infância. Inclusive, em aspectos não usuais das habilidades comunicativas da criança, tais como, o uso inverso de pronomes na verbalização de frases e a predisposição ao ecoar palavras na linguagem (ecolalia) (KANNER, 1943). A verbigeração típica de TEA é dada pela repetição monótona de falas, sem direcionamento comunicativo e com ausência de sentido.

As limitações cognitivas do TEA na comunicação, ecolalia e verbigeração precisam ser consideradas e trabalhadas em sala de aula e estendidas a estímulos em casa para minimizar o déficit na comunicação social dessas crianças quando adultas. No capítulo seguinte, serão apresentados os achados sobre os estudos de caso mapeados nesta revisão de literatura integrativa.

Diante da diversidade de características apresentadas pelas crianças em idade escolar diagnosticadas com TEA, opções de intervenções pedagógicas igualmente diversas são necessárias. Em busca de identificar algumas potencialidades dessas possibilidades e contribuir com as intervenções pedagógicas no ensino infantil, a próxima seção irá apresentar as experiências relatadas nos últimos cinco anos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez caracterizada a importância da inclusão dos estudantes com TEA e suas particularidades, as práticas pedagógicas adotadas para inclusão foram analisadas. Neste estudo foram incluídos 11 artigos que atenderam aos critérios de análise anteriormente estabelecidos, esses dados estão dispostos no quadro 3.

Quadro 3 – Resultados da busca de dados sobre intervenções nos processos pedagógicos em estudantes com TEA nas bases de dados do Portal da Capes e Redalib

Cód	Referência	Modalidade	Ano	Especificidade TEA	Instrumento / Intervenção	Categoria pedagógica	Terapia especializada
A1	CHICON, J. F. <i>et al.</i> Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. Revista Brasileira de Ciências do Esporte , v. 41, p. 169 - 175, 2019.	Artigo	2019	Dificuldades de interação social e de trabalho em grupo, agitação excessiva.	Brincadeira de faz de conta na brinquedoteca - A brinquedoteca está organizada em cantinhos temáticos.	Lúdica	Não cita
A2	WOLSKI, B.; VARGAS, P. P. I.; LOPES, P. B. O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob a perspectiva de professores do Município de Araucária/PR. Revista Educação Especial (UFSM) , v. 34, p. 1 - 28, 2021.	Artigo	2021	Dificuldades quanto a percepção dos sentidos, dificuldade de interação social.	Educação Física como componente curricular.	Lúdica	Não cita
A3	DE LIMA, I. L. S.; LEGNANI, V. N. Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. Revista Linhas Críticas , v. 26, p. e27244, 2020.	Artigo	2020	Dificuldades relacionadas à socialização e à comunicação, comportamentos estereotipados.	Utilização da sala de recursos no contraturno (AEE) e brincadeiras com uso do faz de conta. A educação e tratamento da criança é baseado em sua constituição subjetiva.	Lúdica	Influência da Educação Terapêutica
A4	GONÇALVES, A. G.; PICHARILLO, A. D. M.; PEDRINO, M. C. Uso de objeto educacional digital na perspectiva da educação especial: relato de uma prática pedagógica. Revista on line de Política e Gestão Educacional , p. 1726 - 1735, 2017.	Artigo	2017	Dificuldade de comunicação oral, comportamentos restritivos e repetitivos.	Utilização de um software educativo.	Software (JClic)	Não cita

A5	CHICON, J. F. <i>et al.</i> A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. Movimento-Revista de Educação Física da UFRGS , v. 24, n. 2, p. 581 - 592, 2018.	Artigo	2018	Dificuldade de socialização, dificuldade de concentração e permanência em atividades requisitadas pelo docente.	Brincadeira de faz de conta na brinquedoteca — história de fadas, o folclore brasileiro e a questão da diversidade/diferença. Sequência didática: acolhimento e conversa inicial, atividade lúdica direcionada, brincadeira livre, arrumação dos brinquedos, roda de conversa e saída.	Lúdica	Não cita
A6	NASS, I. R. <i>et al.</i> A caixa de Max: atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Research, Society and Development , v. 8, n. 1, p. e1381540, 2019.	Artigo	2019	Dificuldade de relacionamento interpessoal, comunicação social, verbalização e abstrações. Fixação por rotina. Evitar crises explosivas.	Caixa do Max a partir da confecção de uma caixa contendo atividades baseadas nos Portfólios de Materiais Didáticos e Pedagógicos, que visam trabalhar as funções cognitivas da percepção, atenção, memória e linguagem.	Lúdica	Influência do Montessoriano
A7	DA SILVA, S. G. C.; DE FARIA, E. M. B. Uma proposta com multiletramentos no atendimento educacional especializado na alfabetização do aluno autista. Revista de Educação PUC-Campinas , v. 26, 2021.	Artigo	2021	Dificuldade motora na habilidade da escrita e ecolalia.	"As fases da lua" Sequência didática: diferentes gêneros: reportagem, memes; experimentos; produção de textos com o auxílio do professor do AEE; produção de texto com autonomia.	Escrita	Representação simbólica à luz da teoria de Vygotsky
A8	MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. Atendimento educacional especializado–AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , v. 14, n. 1, p. 746 - 759, 2019.	Artigo	2019	Não cita	O ensino colaborativo como alternativa.	Não especificada.	Não cita

A9	LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente, Educación , v. 26, n. 50, p. 123-142, 2017.	Artigo	2017	Dificuldade de socialização e aprendizagem. Ecolalia aparente.	Auxiliar pedagógica para acompanhamento individual.	Mediação	Não cita
A10	CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M. de, SIQUEIRA, M. F. O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo. Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS , Porto Alegre, v. 26, p. e26021, 2020.	Artigo	2020	Diversas (3 casos) Obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças". Interesses restritos e atraso de linguagem e Ecolalia.	Observação do participante. Jogos e Brincadeiras.	Lúdica	Não cita
A11	MARCHIORI, A. F.; FRANÇA, C. de A. Aguiar Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. Revista zero a seis , v. 20, n. 38, p. 488 - 513, 2018.	Artigo	2018	Hiperatividade, agitação psicomotora e distúrbio da fala.	Diversas: Cantar Músicas e usar instrumentos musicais; Brincadeiras cantadas; Brincadeiras infantis; Teatro de Fantoches.	Musical e lúdica	Não cita

Fonte: Elaborado pelos autores

5.1. Análise dos estudos de caso de intervenções pedagógicas com crianças autistas na Educação Infantil

Em relação ao objeto dessa revisão, a saber, as intervenções pedagógicas na Educação Infantil de autistas, observou-se nos artigos do corpus amostral que a categoria com maior enfoque pelas intervenções propostas foi conduzida no entorno do ensino.

Além dos trabalhos identificarem os principais impedimentos para a aprendizagem de estudantes autistas na Educação Infantil (baseados nas especificidades do TEA), buscaram, inclusive, apresentar estratégias e instrumentos de intervenção capazes de oportunizar aos estudantes condições de efetiva aprendizagem.

Nessa perspectiva, Orrú (2012) apresenta a prática pedagógica para o educando com TEA, como resultado da observância do docente, a consideração dos eixos de interesse do educando como uma forma direcionada de medição das aprendizagens. Pontua, ainda, que considerar o interesse do aprendiz constitui ponto de partida para o estabelecimento de uma relação dialógica com o mesmo.

Quadro 4 – Especificidades do TEA relatadas nos estudos de caso.

Dificuldades	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Interação	x	x	x		x	x			x		
Agitação excessiva	x										x
Percepção dos sentidos		x								x	
Comunicação			x	x		x	x		x	x	x
Estereótipos			x	x							
Restritivas				x						x	
Rotina						x					
Motora							x				x
Escrita							x				
Concentração					x						
Não cita								x			

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 5 – Categorias Pedagógicas das intervenções relatadas nos estudos de caso.

Categorias pedagógicas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Lúdico	x	x	x		x	x				X	x
Software				x							
Escrita							x				
Mediação									x		
Música											x
Não cita								x			

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 6 – Instrumentos de Intervenções relatados nos estudos de caso.

Instrumentos Interventivos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Faz de conta	x		x		X						x
Atividade física		x									
AEE			x				x				
Software educativo				x							
Caixa do Max						x					
Multiletramento							x				
Ensino colaborativo								x			
Auxiliar pedagógica									x		
Observação participante										X	
Jogos e brincadeiras										X	
Canto e Instrum. musical										x	x

Fonte: Elaboração pelos autores

Observa-se que um percentual significativo dos trabalhos apresentou o recurso lúdico, como ferramenta de observação e intervenção pedagógica na abordagem das crianças autistas (a saber A1, A2, A3, A5, A6, A10, A11). As diversas abordagens tiveram como alvo as manifestações autísticas mais comumente presentes em indivíduos com TEA, sobretudo as que trazem maior comprometimento no desenvolvimento das crianças, como as dificuldades de interação (trabalhos A1, A2, A3, A5, A6, A9) e comunicação (A3, A4, A6, A7, A9, A10, A11).

Um dado significativo de realce nos achados se deve a utilização de recursos lúdicos como indispensáveis às abordagens interventivas em crianças autistas, como por exemplo, para o desenvolvimento de motricidade. De acordo com Teixeira; Carvalho; Vieira (2019), deve-se associar à experiência motora a esses recursos, tal como apresentado no artigo A1. Bem como, o desenvolvimento de atividades motoras globais, na exploração do ambiente e o desenvolvimento da motricidade fina. Esses condicionantes são considerados de grande relevância para o desenvolvimento da atenção e da percepção (CUNHA, 2017).

Neste sentido, observou-se que no artigo A7, o autor aponta a necessidade do trabalho motor para desenvolvimento da escrita. Neste caso, ao invés de propor a prática de atividades lúdicas para aquisição de mobilidade, tal como proposto no artigo A1, em se tratando da necessidade de aquisição motora para a escrita, sugeriu-se atividades complementares no contraturno com auxílio no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim sendo, as propostas de produção de textos com autonomia, como estratégia de intervenção, sinalizadas por Da Silva; De Faria (2021), são corroboradas para uma ação efetiva com crianças com TEA em sala de aula.

Categorizando as abordagens lúdicas como práticas pedagógicas indispensáveis às intervenções para desenvolvimento de habilidades necessárias à aprendizagem de estudantes autistas, observamos os apontamentos dos autores de alguns dos trabalhos selecionados.

Chicon *et al.* (2019), por exemplo, apontam a ludicidade como instrumento interventivo para observação, registro e análise do brincar, em uma brinquedoteca temática universitária, com intuito de trabalhar as dificuldades de interação social, de trabalho em grupo e a agitação excessiva.

Wolski; Vargas; Lopes (2021) corroboram quanto a potencialidade da aplicação de atividades lúdicas, e estas devem estar presentes na Educação Física como componente curricular, para trabalhar as dificuldades quanto à percepção dos sentidos e dificuldade de interação social.

De Lima; Legnani (2020) apostam na utilização da sala de recursos e reforço escolar no contraturno (AEE) além de brincadeiras com uso do faz de conta, como meio lúdico para proposições interventivas. Os autores defendem a educação e tratamento da criança com base em sua constituição subjetiva e apostam no combate às dificuldades relacionadas à socialização, à comunicação e a comportamentos estereotipados.

Chicon *et al.* (2018) apostam na brincadeira de faz de conta, utilizando a brinquedoteca disponível no colégio, por meio de história de fadas, o folclore brasileiro e a questão da diversidade/diferença são explorados didaticamente, por meio de acolhimento e conversa inicial, atividade lúdica direcionada, brincadeira livre, arrumação dos brinquedos e roda de conversa. Estas atividades lúdicas buscaram trabalhar as dificuldades de socialização, de concentração e permanência em atividades requisitadas pelo docente.

Nass *et al.* (2019) lançam mão de atividades lúdicas como a Caixa do Max, a partir da confecção de uma caixa contendo atividades baseadas nos portfólios de materiais didáticos e pedagógicos, que visam trabalhar as funções cognitivas da percepção, atenção, memória e linguagem. Com isso, buscam o desenvolvimento do educando autista para a diminuição das dificuldades de relacionamento interpessoal, comunicação social, verbalização e abstrações. Visa ainda diminuir a fixação excessiva por rotina e evitar crises explosivas.

Chicon; Oliveira; Siqueira (2020) adotam o uso de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das percepções e expressões, por meio dos sentimentos, pensamentos e crenças. Estes recursos lúdicos visam trabalhar, nos indivíduos com TEA, os interesses restritos, atraso de linguagem e ecolalia.

Marchiori; França (2018) propõem o uso de instrumentos musicais, brincadeiras cantadas e teatro com fantoches. Estes recursos lúdicos, segundo os autores, objetivam trabalhar a hiperatividade, agitação psicomotora e distúrbio da fala nos estudantes TEA.

Gonçalves; Picharillo; Pedrino (2017) apresentam possibilidades de intervenções pedagógicas com a utilização de um software educativo (JClic), para superação de dificuldades de comunicação oral, comportamentos restritivos e repetitivos.

Segundo o conceito de Softwares Educacionais, estabelecido por Prieto (2005), são programas utilizados com o objetivo de atender as necessidades ligadas à aprendizagem. Possui objetivos pedagógicos e sua utilização deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino, baseados em uma metodologia para orientação do processo, por meio da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um determinado conteúdo.

Sobre suas possibilidades de emprego, Gazzola (2018) dispõe que o software educativo pode ser utilizado com o propósito e a finalidade de fornecer algum conteúdo de ensino aos seus usuários, tanto em âmbito informal, quanto formal. Neste ambiente, o professor pode lançar mão do

computador em sala de aula, para atrair o educando, com a finalidade da utilização do software como um dispositivo complementar, de forma mais atrativa e divertida.

Da Silva; De Faria (2021) acreditam que o uso de diferentes gêneros como reportagem, memes, experimentos, produção de textos com o auxílio do professor do AEE, estimula a produção de texto com autonomia e possibilita trabalhar a dificuldade motora na habilidade da escrita nas crianças com TEA.

Neste sentido, Da Silva; De Faria (2021) propuseram ao presente estudo o desenvolvimento da produção textual, juntamente com o multiletramento e os pressupostos de Vygotski (1998; 1999). Vygotski (1999) defende três aspectos essenciais para a aquisição da escrita. Primeiro, que a escrita pode ser ensinada para crianças de tenra idade, sendo esta, capaz de entender a função simbólica de um desenho, logo também se mostra capaz de compreender que a escrita representa a fala; segundo, que a escrita deve ser ensinada como uma linguagem. Neste sentido, sendo a atividade cultural uma necessidade complexa, o ensino deve fazer com que a criança aprenda a escrever, pois considera a escrita parte da vida e não apenas atividade escolar e; terceiro, a necessidade da escrita ser ensinada naturalmente, aprendida durante atividades do dia a dia, como nas brincadeiras, assim como a fala.

Dessa maneira, entende-se que:

(...) a representação simbólica no faz de conta e no desenho é uma etapa anterior à escrita, sendo uma atividade cultural complexa. Nesse sentido, a multimodalidade para o processo de aquisição da escrita, para a criança autista, evidencia dificuldades e particularidades no processo, que podem ser superadas por meio de uma boa mediação entre metodologias apropriadas e auxílio de tecnologias (DA SILVA; DE FARIA, 2021, p. 5)

Neste sentido, de acordo com abordagem sociointeracionista:

[...] a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento das crianças, ou seja, torna-se uma função mental interna (VYGOTSKY, 1998, p. 117).

Assim sendo,

De acordo com essa perspectiva, a alfabetização não é apenas o domínio de um sistema complexo de signos, não obstante adquirido por treinamento mecânico e externo, pois requer o processo de desenvolvimento de função cultural complexa. Evidencia-se aqui a importância do desenho no processo de aquisição da escrita desse sujeito autista (DA SILVA; DE FARIA, 2021, p. 5).

Outro aspecto importante no atendimento das crianças com TEA que auxilia muito na implementação de práticas interventivas adequadas é uma formação docente adequada. A formação adequada do docente promove a inclusão (DISTRITO FEDERAL, 2010), pois proporciona reflexão, quanto ao contexto pedagógico dos estudantes TEA. Nesta ótica, observamos que a capacitação contínua do docente, sobretudo o da sala de aula, é necessária à condução do educando ao conhecimento, entretanto:

[...] docentes não estão preparados para um ensino inclusivo, especialmente por centralizar as abordagens pedagógicas na funcionalidade da vida diária e não conhecerem a alfabetização científica (SOUSA, 2020, p. 20).

Luz; Gomes; Lira (2017) não apresentam uma categoria pedagógica, como proposição de ferramenta para as intervenções pedagógicas, antes sugerem a mediação como uma categoria. Cabe ressaltar que, a mediação é pré-requisito para qualquer processo interventivo, deste modo, reforça-se a necessidade de instrumentos apropriados ao auxílio do profissional docente.

De igual modo, a condição de "auxiliar" pedagógica, mencionada no trabalho, não satisfaz às necessidades garantidas ao educando, pois coloca em prova a capacitação do mediador para a condução do processo interventivo. Como o nome mesmo já supõe, a função de auxiliar não alcança o protagonismo requerido para o acompanhamento pedagógico da criança autista, mesmo considerando sua dedicação e empenho.

Assim, percebe-se que a prática pedagógica se configura como instrumento indispensável às intervenções em indivíduos com TEA, uma vez que dispõe de inúmeras ferramentas para o desenvolvimento.

5.2. O potencial das intervenções sobre os comportamentos típicos do TEA

O olhar atento do profissional em sala de aula, assim como dos demais componentes da equipe pedagógica escolar são fundamentais às identificações dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, bem como para o rastreamento dos possíveis motivos da não aprendizagem e das proposições interventivas, assim como das intervenções, propriamente ditas.

Em se tratando de crianças no Espectro Autista, as propostas interventivas devem objetivar a minimização dos comportamentos típicos do TEA com vistas a proporcionar à criança condições mais favoráveis para aprendizagem. Lembrando que esses comportamentos são bastante diversos como a estereotipia, ecolalia, dificuldade de interação, verbalização, socialização, concentração, comportamentos explosivos.

Chicon (2018) acredita que as dificuldades de concentração e permanência em atividades requisitadas pelo docente em sala de aula, também podem ser trabalhadas em atividades interventivas, com uso do faz de conta. Neste sentido, Marchiori; França (2018) apontam que, o uso de músicas e instrumentos musicais, brincadeiras cantadas, brincadeiras infantis, teatro de fantoches são capazes de trabalhar a hiperatividade, agitação psicomotora e distúrbios da fala em indivíduos com TEA.

Chicon (2019) aponta as brincadeiras e o faz de conta como instrumentos de intervenções para trabalhar as dificuldades de interação social, trabalho em grupo e agitação excessiva. Acreditam que, para além de conhecimentos estruturados, a educação e tratamento da criança em questão se baseia em sua constituição subjetiva.

Com uso de recursos Lúdicos, Nass (2019) trabalha as funções cognitivas da percepção, atenção, memória e linguagem, para trabalhar nos estudantes com TEA dificuldades como de relacionamento interpessoal, comunicação social, verbalização e abstrações. Através da brincadeira reduzir a fixação por rotina e episódios de crises explosivas. Por meio da observação dos participantes nos jogos e nas brincadeiras, Chicon; Oliveira; Siqueira (2020), propõem a oportunidade de percepções das pessoas e suas expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças. Interesses restritos e atraso de linguagem e ecolalia. Wolski; Vargas; Lopes (2021) apostam na Educação Física como componente curricular para intervir em dificuldades na percepção dos sentidos e dificuldade de interação social.

Da Silva; De Faria (2021) identificam no trabalho realizado no AEE potencialidades de desenvolvimento em estudantes com TEA, que apresentam dificuldade motora na habilidade de escrita. Trabalhando com diferentes gêneros textuais, foi possível o desenvolvimento dos indivíduos na produção de textos com autonomia.

Gonçalves; Picharillo; Pedrino (2017) demonstram o uso de software para intervenções em estudantes com TEA para combate à dificuldade de comunicação oral e comportamentos restritivos e repetitivos. Neste sentido, Whitman (2015) explica que os comportamentos repetitivos para a pessoa com TEA são importantes para a condução das atividades no dia a dia dos autistas e, segundo Cunha (2017), devem ser respeitadas para promover a preservar sua identidade e evitar crises, como as de ansiedade.

Assim sendo, o processo de intervenção deve ser cuidadosamente planejado a fim de facilitar o caminho para a aprendizagem. Para isso, conhecer as especificidades do TEA e especialmente do indivíduo enquadrado no espectro, seja ele de grau leve ou severo, é fundamental para o sucesso das intervenções.

Além das estratégias interventivas, anteriormente citadas, outras sistematizações podem ser adotadas para abordagens de indivíduos com TEA, tais como a "Análise do Comportamento Aplicada" (ABA), para modificação comportamental eficaz, sobretudo no tratamento de graus mais severos do autismo e a aplicação do método "TEACCH" (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*).

O método "TEACCH" é utilizado para abordagens, tanto clínicas quanto educacionais, com objetivo de reestruturar o espaço físico para proporcionar autonomia ao autista, direcionando-o a aquisição de comportamentos exigidos em grupos sociais e o método da "Fala Sinalizada", que possibilita ao indivíduo com atraso ou alterações na linguagem e comunicação a aquisição e autonomia das mesmas, sendo muito apropriadas no TEA.

Essas técnicas promovem intervenções educativas, por meio de uma comunicação espontânea, até que possa empregar a linguagem verbal de forma generalizada e independente. Assim sendo, o desenvolvimento de habilidades funcionais parece ser um caminho seguro para a busca da autonomia e qualidade de vida para indivíduos autistas. O desenvolvimento de tais habilidades, são colocadas em primeiro plano para a realização de atividades práticas do dia a dia e de interesse da pessoa com TEA em suas intervenções.

O aprendizado, para as crianças com TEA, desenvolve-se de forma mais lenta, isso ocorre porque a manutenção do foco e da atenção no aprendizado caracteriza-se como um grande desafio, devido à dificuldade de manutenção da concentração por período prolongado. Assim sendo, se faz necessária a repetição para a assimilação (LEAR, 2004).

Nesse sentido, observamos que as intervenções se apresentam com grande potencial para abrandamento dos diversos tipificadores do TEA, proporcionando assim, um caminho sem barreiras para o aprendizado dos estudantes com este transtorno.

5.3. Interlocução com as práticas da neuropedagogia

A neuropedagogia vem estabelecer uma relação dialógica com a neurociência e com a pedagogia. Pensar como a neuropedagogia pode potencializar as demais estratégias pedagógicas no processo

de intervenção em crianças com TEA é ampliar a investigação de aspectos cognitivos, orgânicos, emocionais e sócio-interativos.

Neste sentido, o método Montessoriano se constitui como uma ferramenta muito importante para a criação dos portfólios de materiais didáticos e pedagógicos (NASS *et al.*, 2019), como podemos observar na figura abaixo.

Figura 3 – Materiais pedagógicos criados para estudantes autistas



Fonte: Siluk; Pavão (2015).

Assim sendo, é possível observar no Jogo da Memória das Emoções, na Árvore da Amizade, no Calendário da Rotina e na Atividade das Cores e Tamanhos, a variedade de cores, texturas e tamanhos destas atividades. Cada uma delas incentiva o uso de materiais recicláveis, de baixo custo, com potencial de alcance de crianças independente da condição socioeconômica (NASS *et al.*, 2019).

A utilização de cores e texturas, possibilita ao educando com TEA, o estímulo de sua percepção e de sua atenção.

Para trabalhar as emoções e o reconhecimento de expressões faciais, foi construído um jogo da memória. Este foi feito a partir de uma caixa de madeira com placas contendo expressões de raiva, alegria, susto, medo, etc. que deverão ser relacionadas com uma palavra que represente a expressão facial (NASS *et al.*, 2019, p. 9).

Nesta perspectiva, para atendimento das demandas próprias do autista, a proposta do calendário de rotina apresentado auxilia a criança a se sentir organizada, colaborando para a diminuição da ansiedade, além de poder evitar possíveis crises, trabalhando também memória, percepção, atenção e linguagem. Estas atividades são inspiradas no método Montessoriano, com proposição ao estímulo da percepção e à atenção da criança (NASS *et al.*, 2019).

A Caixa do Max, onde estarão contidas as atividades, foi confeccionada com a reutilização de uma caixa de papelão encapada com papel pardo. A decoração foi feita com animais em EVA e plantas artificiais. Também apresenta balões em relevo e nuvens em EVA. Ressalta-se a importância de que cada Caixa do Max ao ser confeccionada seja decorada conforme o gosto da criança (NASS *et al.*, 2019, p. 10).

Ao se pensar em crianças com TEA, sabe-se que “um dos meios encontrados para trabalhar com crianças autistas, são atividades lúdicas. No lúdico a criança tem a possibilidade de mostrar sua autonomia, vontades, criatividade e críticas, que vão ajudar no seu dia a dia” (NASS *et al.*, 2019, p.

10). O brinquedo, nesse sentido o brincar, pode representar expressões reais da vida, fantasias e desejos do indivíduo. No desenvolvimento da criança, o brincar constitui-se fundamental, para a socialização e comunicação com os outros e consigo mesmo, estimulando sua imaginação e aumentando sua autoestima (SILVA; FRIGHETTO; SANTOS, 2013).

O Acompanhamento Terapêutico (AT) trata-se de uma modalidade de atendimento psicológico em que o local do trabalho é justamente o contexto do paciente. Certamente que inserido nesse contexto, o acompanhante terapêutico (profissional) atua de maneira diferenciada em diversos aspectos (FINOTELLI JUNIOR, 2012, p. 01).

É preciso pensar no indivíduo e não na deficiência. O comprometimento de sua constituição subjetiva, por influência do TEA, não anula suas vontades, seus desejos. Dessa maneira, busca-se a inclusão dos estudantes autistas no ensino regular. Assim, “[...] o AT age como um facilitador e mediador entre a criança – com suas particularidades e potencialidades – e a escola” (LORENZO; RODRIGUES; LIMA, 2020, p. 4).

A Educação terapêutica propõe a interseção da inclusão escolar, o eixo simbólico e a operação educativa. Nesse sentido, busca o desenvolvimento integral do educando autista, mediando os desejos individuais deste com o espaço coletivo. Sendo assim, a Educação terapêutica apresenta grande potencial para o desenvolvimento da autonomia. Esta capacidade permite ao indivíduo o desenvolvimento de suas habilidades, além da valorização de sua subjetividade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou levantar as intervenções didáticas realizadas para inclusão de estudantes com TEA na Educação Infantil e observou a grande importância das intervenções pedagógicas frente às demandas atuais.

Foram discutidos os conceitos de inclusão e as características do TEA e, por meio dos estudos de caso selecionados, elaborada uma análise das possibilidades e de sua relação com a literatura sobre o assunto.

O recorte deste estudo foi limitado aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, representando apenas uma pequena porção das práticas adotadas por profissionais da educação com indivíduos com TEA. Porém, diante do notável aumento dos diagnósticos de autismo nos últimos anos, percebe-se que outros estudos sobre as práticas pedagógicas e intervenções em estudantes no espectro podem ser realizados a fim de aumentar o número de práticas analisadas. Embora a abordagem a esses estudantes precise ser personalizada, isso pode inspirar outros profissionais a aprimorarem sua atuação com estudantes especiais e auxiliar na adoção de práticas inclusivas nas salas de aula da Educação Infantil.

É interessante um aprofundamento para esclarecer quais das ferramentas, instrumentos e recursos de aprendizagem adotados têm-se mostrado mais efetivos nas intervenções, uma vez que essa avaliação qualitativa não pode ser alcançada pela metodologia deste estudo.

O reconhecimento e a análise dessas ações possibilitam uma revisão prática de todo o processo educativo e ressignificação de conceitos e diversos métodos de ensino, anteriormente estabelecidos.

Diante de novos olhares e perspectivas voltadas à compreensão do indivíduo, com foco e em suas capacidades e não em suas limitações, as práticas pedagógicas alinham-se às demandas apresentadas no dia a dia das escolas.

O TEA vem se apresentando cada vez mais presente na rotina das equipes pedagógicas, trazendo consigo muitos desafios. Assim sendo, as estratégias são pensadas, desde as mais simples ações, como emprego do lúdico até utilizações de softwares modernos para possibilitar um processo de inclusão efetivo dos indivíduos autistas.

Notou-se que os profissionais da Educação Infantil que lidam com estudantes com TEA têm desafios consideráveis frente às demandas já identificadas e que, se não forem interpostas, podem ser potencializadas e agravadas com o passar dos anos.

Para que essa discussão possa ser melhor elaborada, é importante que outros estudos de caso sejam realizados e publicados, a fim de que o número de possibilidades de intervenção seja mais amplo e os profissionais que trabalham com estudantes com TEA possam ter acesso a elas.

A criação de um protocolo padrão para observação de intervenções em estudantes com TEA onde os resultados das intervenções possam ser descritos e comparados a partir de um mesmo referencial pode ajudar muito no desenvolvimento e na análise das possibilidades de atuação junto a esse público.

Por fim, é evidente que o assunto não pode ser esgotado em uma única discussão e muitos desdobramentos das intervenções aqui expostas podem ser analisados. Esses poderão ser estudados em momento oportuno, seja por seus reflexos sociais, educacionais, familiares ou políticos. Considerando sua relevância, torna-se preponderante a continuidade dos estudos sobre a temática, assim como seus impactos sobre o processo de inclusão no Sistema Brasileiro de Educação.

7. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Presidência da República**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 3 de fev. de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 de fev. de 2022.

CHICON, J. F. *et al.* A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581 - 592, 2018.

CHICON, J. F. *et al.* Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 41, p. 169 - 175, 2019.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M. de; SIQUEIRA, M. F. O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo. **Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 26, p. e26021, 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão – psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2017.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DA SILVA, S. G. C.; DE FARIA, E. M. B. Uma proposta com multiletramentos no atendimento educacional especializado na alfabetização do aluno autista. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 26, 2021.

DE LIMA, I. L. S.; LEGNANI, V. N. Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. e27244, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação Especial. **Orientação pedagógica**. 2010. Disponível em: <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>. Acesso em: 2 de maio de 2022.

FINOTELLI JÚNIOR, Í. Teorias e práticas no campo do acompanhamento terapêutico. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 335 - 337, 2012.

GAZZOLA, K. **A contribuição dos softwares educativos no processo de alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Mídias da Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GLAT, R. Integração Social dos portadores de deficiência: uma reflexão. **Temas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 1999. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200010. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

GOMES, C.; REY, F. L. G. Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 406 - 417, 2007.

GONÇALVES, A. G.; PICHARILLO, A. D. M.; PEDRINO, M. C. Uso de objeto educacional digital na perspectiva da educação especial: relato de uma prática pedagógica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1726 - 1735, 2017.

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

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, v. 2, n. 2, p. 217 - 250, 1943.

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender (Help us learn)**: Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido. Tradução: Margarida Hofmann Windholz; Marialice de Castro Vatauvuk; Inês de Souza Dias; Argemiro de Paula Garcia Filho; Ana Villela Esmeraldo. Toronto, Ontario – Canadá, 2. ed. 2004.

LORENZO, R.; RODRIGUES, Y.; LIMA, A. A. Inclusão escolar de crianças dentro do espectro autista. **Psicologia.pt**, 2020. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1372.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas de la inclusión de un niño autista: desafíos para la práctica docente. **Educación**, Lima, v. 26, n. 50, p. 123 - 142, 2017.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. - (Coleção cotidiano escolar).
- MARCHIORI, A. F.; FRANÇA, C. de A. A. Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo, **Revista zero a seis**, Santa Catarina, v. 20, n. 38, p. 488 - 513, 2018.
- MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/>. Acesso em: 5 de fev. de 2022.
- NASS, I. R. *et al.* A caixa de Max: atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 1, e1381540, 2019.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK editora, 2012.
- PRIETO, L. M. *et al.* Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. **Renote**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1 - 11, 2005.
- SILUK, A. C.; PAVÃO, S. M. **Portfólios de materiais didáticos pedagógicos para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: UFSM, 2015.
- SILVA, L. C. da; FRIGHETTO, A. M.; SANTOS, J. C. dos. O autismo e o lúdico. **Nativa**, Mato Grosso, v. 2, n. 1, p. 1 - 8, 2013. Disponível em: <http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/viewFile/81/pdf>. Acesso em: 3 de fev. de 2022.
- SOUSA, B. L. C. M. de. **A Mochila Sensorial de Ciências**: o uso de recursos didáticos adaptados e/ou adequados no Ensino de Ciências para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2020.
- TEIXEIRA, B. M.; CARVALHO, F. T de; VIEIRA, J. R. L. Avaliação do perfil motor em crianças de Teresina - PI com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação Especial**, Rio Grande do Sul, Santa Maria, v. 32, p. 1 - 19, 2019.
- VYGOTSKI, I. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKI, I. S. **A pré-história da linguagem escrita**. In: Vygotski, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, v. 6, p. 119 - 136, 1999.
- WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas**. São Paulo: M. Books, 2015.
- WOLSKI, B.; VARGAS, P. P. I.; LOPES, P. B. O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob a perspectiva de professores do Município de Araucária/PR. **Revista Educação Especial** (UFSM), Santa Maria, v. 34, p. 1 - 28, 2021.

Submissão: 15/02/2023

Aceito: 06/04/2023