

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO EM CIÊNCIAS  
DA SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE

# EU TENHO UM ALUNO COM AUTISMO



Cartilha orientadora de  
práticas pedagógicas na  
inclusão de alunos com  
autismo no cenário da  
educação infantil



Mestranda: Maria Alina Gusmão Alves  
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Paraíso Alves



Cartilha orientadora de práticas pedagógicas na inclusão de alunos com autismo no cenário da educação infantil.

# Sumário

1. Apresentação

2. Fundamentação teórica sobre atividades de brincar como atividade pedagógica para o desenvolvimento e aprendizagem social

2.1. A Intervenção Docente no Processo de Desenvolvimento Histórico – Cultural da Criança

3. Recomendações acerca do transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola

4. Habilidades sociais básicas a serem trabalhadas em crianças no TEA

5. Como utilizar esta cartilha

6. Sugestões de atividades

# 1. Apresentação

Este e-book foi projetado para professores de educação infantil que possuem em suas turmas alunos diagnosticados no TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). Este material facilita compreender a importância da ação do brincar na fase do desenvolvimento infantil e assim utilizá-la como uma atividade didática promotora da inclusão escolar e social de alunos no TEA.

Neste texto, será feita uma descrição simples de algumas recomendações para facilitar o engajamento de alunos no TEA na escola, assim como as habilidades sociais básicas que necessitam ser trabalhadas nesses alunos, as quais serão bases para aprendizagens posteriores. Por último, serão apresentados exemplos de brincadeiras que desenvolvem algumas habilidades específicas fundamentais para alunos diagnosticados no TEA.

Uma atribuição adicional de professores que tiveram a oportunidade de participar do processo de inclusão de alunos no TEA, é partilhar as experiências e as estratégias pedagógicas que sirvam de inspiração para outros professores participantes do desafio de atuar efetivamente no processo de inclusão.

Este trabalho não foi realizado com a pretensão de esgotar este assunto amplo e complexo, pois sabe-se que muito ainda está para ser descoberto e compreendido.

## 2. Fundamentação teórica sobre atividades de brincar como atividade pedagógica para o desenvolvimento e aprendizagem social

Na perspectiva teórica histórico-cultural, considera-se que o processo de aprendizagem emerge de sua relação com o contexto social e histórico em que está inserido. Portanto, a criança quando brinca e manipula um objeto, está em pleno aprendizado e, diante de um processo de desenvolvimento afetivo, social, cultural e motor. Considerando que o brinquedo emerge de uma produção cultural, Mello e Farias (2010) afirmaram que o desenvolvimento deixa de ser natural e passa a ser cultural, social e historicamente condicionado, pois foi produzido por sujeitos encarnados, que emergem de um processo de enação: passado, presente e futuro (NAJMANOVICH, 2001).

O aprendizado não emerge apenas de uma auto-reflexão da criança, mas de um processo de relação ou interação com um adulto ou criança mais experiente, portanto, todas as relações sociais são pedagógicas e importantes. Porém, há uma diferença das relações pedagógicas apreendidas institucionalmente, pois são sistematicamente mediadas por um profissional capacitado para dirigi-las. Neste sentido, Vigotsky (2010) ressalta que



Pela sua importância, o processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica da aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VIGOTSKY, 2010).

O desenvolvimento, segundo a teoria histórico-cultural, se dá como resultante de dois processos, o de maturação e o da aprendizagem. A maturação tem a função de preparar para a aprendizagem, enquanto a aprendizagem estimula e impulsiona o desenvolvimento. Formula-se que o desenvolvimento é aprendizagem, no entanto, é bem mais do que isso; a aprendizagem particular permite o desenvolvimento geral, isto é, o desenvolvimento sempre estará à frente da aprendizagem como estrutura mais complexa que se desenvolve inteiramente.

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com consequência a maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2006).

Segundo Vigotsky, Leontiev e Luria (2006), a referida concepção não permite colocar a função que pode desempenhar no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não o resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma super-estrutura do desenvolvimento, e essencialmente existem intercâmbios entre os dois momentos.

Desta forma, pode-se perceber que os bebês são completamente dependentes dos adultos que os cercam para desenvolver-se e adaptar-se cultural e socialmente no meio em que vivem e, quando não inseridos ou recebidos de forma adequada, encontrarão sem dúvida grandes obstáculos no percurso do seu pleno desenvolvimento.

Mukhina (1996) enfatizou que a criança durante toda a vida necessita do adulto, seja para utilizar objetos, pensar, falar, andar, sentir e se controlar. Todas estas ações são mediadas, não só as ações práticas, mas também os atos psíquicos são resultados da aprendizagem advindas de adultos.

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) apontaram que é possível por intermédio da atividade do brincar desenvolver a interação social favorável ao desenvolvimento do imaginário, da ação de imitar e o uso cultural do brinquedo. Neste sentido, a mediação adulta permite atribuir significados às ações da criança também no TEA.

Assim, a atuação do adulto sobre a vida de uma criança torna-se imprescindível. Somente por meio da convivência em sociedade e da função do mediador do adulto ou, até mesmo por outras crianças com mais experiência, é que a criança poderá apropriar-se de condições que favoreçam o seu desenvolvimento enquanto ser social.

Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), ao avaliarem o desenvolvimento da interação social no contexto da inclusão escolar, por meio da atividade de brincar, evidenciaram que brincadeiras livres tendem a ser mais duradouras e espontâneas, se comparadas às dirigidas.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as instituições de educação infantil possuem um importante papel formador do ser humano, ocupando um patamar privilegiado no desenvolvimento infantil.



A educação de crianças – ou seja, a forma como organizam-se as experiências propostas às crianças – assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil. Com esses pressupostos, fala-se em educação desenvolvedora, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil (MELLO e FARIAS, 2010).

É fundamental ressaltar que as práticas educativas contribuem para apropriação dos conhecimentos humanos adquiridos historicamente. Deste modo, é importante também que o professor saiba propiciar à criança a condição necessária para que sua intervenção seja efetiva. Para isso, ele precisa proporcionar e intervir nas atividades infantis, para que venham a ser ricas de possibilidades para o desenvolvimento da criança.

Moro e Souza (2011) ressaltaram o potencial do brincar para a aquisição de linguagem além da ressignificação de objetos e representações de situações de vida.

As experiências desenvolvidas por Vigotsky (2008) permitiram que ele colocasse em primeiro plano o papel fundamental da atividade infantil na evolução do processo intelectual da criança. Este processo é desencadeado por meio das ações da criança, os objetos com que esta lida e a representação da realidade (MELLO e FARIAS, 2010).

Segundo Oliveira (2007), os sistemas de representação da realidade são socialmente estabelecidos entre eles e a linguagem, sistema simbólico básico que une todos os seres humanos. A interação social é a convivência com as diferentes maneiras de agir e determinados produtos culturais. Desta forma, os indivíduos constroem o sistema de signos, o qual consistirá em uma espécie de código para decifrar o mundo.

O conceito proposto por Vigostky (2008), denominado zona de desenvolvimento proximal (ZDP), define que são ações em que a criança consegue realizar sem a ajuda de um adulto, por corresponderem a conceitos já internalizados pelo indivíduo, ao que denominou nível de desenvolvimento real.

Por outro lado, o nível de desenvolvimento potencial são tarefas que somente serão realizadas com a ajuda de outras pessoas. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal corresponde a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de colegas mais capazes.

É na zona potencial de desenvolvimento que o professor deve atuar, com objetivo de colaborar com a viabilização de processos que estão amadurecendo nos alunos. Entretanto, não basta submeter o aluno a condições ideais de estudo e esperar que ele faça o caminho sem orientação, O educador, deve procurar intervir sempre que necessário para a elevação da qualidade da aprendizagem.

Galuch e Sforini (2009), afirmaram que a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores letrados ou científicos.

Pode-se então afirmar que a relação que a criança estabelece com o mundo e a forma como ela aprende, está diretamente ligado à maneira como o professor disponibiliza a cultura às suas crianças da educação infantil. É função do professor mediar e organizar a oferta das descobertas humanas, os conceitos científicos criados ao longo da história, os objetos e suas funções sociais, assim como as normas sociais, as profissões, enfim, todo o acervo humano de conhecimento (MUKHINA, 1996).

A seguir, serão levantados alguns conceitos dessa teoria que podem facilitar as ações de professores que visam intervir no desenvolvimento infantil.

## **2.1. A Intervenção Docente no Processo de Desenvolvimento Histórico – Cultural da Criança**

Considerando a teoria de Vigotsky (2008), entende-se que as representações e as noções sociais das crianças são o resultado das relações intra e interpessoais, que se unem e dão a elas as noções de mundo. Partindo deste pressuposto, as relações devem acontecer num ambiente que contribua para o desenvolvimento humano.

Portanto, é importante que, durante a relação interpessoal da qual a criança toma contato e passa a conhecer o mundo que a cerca, por intermédio de adultos e outras crianças, sejam de forma a favorecer a sua convivência, enquanto ser social, com seus pares, com as funções sociais, culturais e objetos presentes nestes cenários. Diante desta perspectiva, pode-se afirmar que na teoria histórico-cultural o contexto tem a função fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, é por intermédio das experiências mediadas pelo entorno que ela se constituirá enquanto ser humano (VIGOTSKY, 2006).

Ao abordar as crianças, na educação infantil, os professores devem se ater aos recursos a serem utilizados, pois serão os pilares de como estes alunos irão apropriar-se do mundo. A criança reconhece o mundo por meio das relações externas e os modelos ofertados a ela. É imprescindível ressaltar a relação emocional que cada criança estabelece com as atividades de brincadeiras e, por meio delas, os educadores podem mediar as relações da criança com o mundo.

O resultado das experiências vividas por meio das atividades de brincar é denominado por Lontiev (2006), processo de internalização. É a partir destas construções internas que a criança consegue ultrapassar obstáculos específicos das etapas de desenvolvimento.

Ao pensar em recurso que facilite a aquisição de cada etapa do desenvolvimento, um estudo avaliou o perfil psicomotor de crianças com necessidade educativa especial (NEE) na educação infantil, com a finalidade de estimular as funções psicomotoras defasadas. Após as sessões de psicomotricidade as crianças apresentaram evolução no desempenho global e no seu aprendizado (SANDRONI, CIASCA e RODRIGUES, 2015).

O processo de internalização emerge de forma gradual e constante, e cada conhecimento internalizado e assimilado favorece à construção de outro conhecimento. Todo este processo acontece de modo contínuo, do mais simples ao complexo, com base em interesses, necessidades e nível de desenvolvimento.

Em sequência, quando uma criança internaliza alguma informação e apresenta uma estabilidade e independência do que conheceu sobre o mundo, por meio da apropriação dos elementos da cultura, alguns objetos e ações não lhe serão mais novidade e farão parte de uma etapa já alcançada. Deste modo, a criança passará a se relacionar de modo intrapessoal com estes elementos. Considerando estes aspectos é importante ressaltar a importância da mediação do professor de educação infantil para qualificar as relações com as crianças para que estas possam avançar dinamicamente em seu desenvolvimento.

Vigotsky (2008) afirmou que o educador pode intervir sobre a criança objetivando o seu desenvolvimento psicológico e social ao trabalhar sob a ótica da zona de desenvolvimento proximal.

Sob este entendimento, a mediação e ação pedagógica do professor se faz imprescindível por ser este, no espaço institucionalizado, um dos principais responsáveis pela sistematização das experiências das crianças. Vigotsky (2008), ainda ressalta que, a criança estabelece e mantém um nível de desenvolvimento mental por meio da aprendizagem já obtida, isto se, efetivamente se apropriou e dominou tais conhecimentos o que caracteriza nível de desenvolvimento real.

No entanto, existem também momentos que demandará desta criança resoluções e desafios, onde ela só poderá superar com auxílio de outra pessoa mais preparada (mediador), seja este um educador ou outra criança mais experiente, sendo este, conforme já mencionado, o nível de desenvolvimento potencial. Em virtude destes processos, a evolução do comportamento da criança emerge no momento em que ela adquire independência em algumas ações, sendo que, em outras ações mais complexas, ela continua dependente de intervenções de outrem, para alcançar seu objetivo.

O espaço entre estes dois pontos é denominado por Vigotsky (2008), como zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal é o encontro da individualidade do ser com o espaço social.

Segundo Kitson (2006), é função do educador promover a mediação e ofertar situações educativas, por meio de seleção de atividades que favoreçam a ampliação do desenvolvimento potencial do educando, e também auxiliando na compreensão do mundo em que vive. O foco pedagógico, no entanto, será o conhecimento a ser ampliado, baseado em conquistas já adquiridas em seu desenvolvimento. De acordo com Vigotsky (2008)

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, Não é capaz de dirigir o processo de

desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial, origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Deste modo, o processo de desenvolvimento deve ser compreendido por parte dos educadores, respeitando suas etapas e construindo a aprendizagem em consonância com cada processo adquirido, de modo a vislumbrar a ampliação do conhecimento e os avanços já construídos.

### **3. Recomendações acerca do transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola**

É de direito dos pais do aluno no TEA a decisão de compartilhamento do diagnóstico com a equipe escolar e também consentirem a menção do diagnóstico em documentos e indicar quais membros da comunidade escolar terá acesso ao mesmo. A confidencialidade é uma questão ética de direito dos pais e do indivíduo

A escola e o professor devem proporcionar à comunidade escolar atividades de conscientização sobre o TEA. Aulas, debates e vídeos são algumas das estratégias úteis para esse fim. Para o sucesso das intervenções de inclusão, a escola deve incentivar os pais a consentirem o compartilhamento do diagnóstico com todos os profissionais que trabalham diretamente com o aluno na comunidade escolar.

Antes do início do ano letivo, o professor deve além de definir os objetivos educacionais a serem alcançados, o tempo e suporte necessários, estabelecer critérios objetivos de avaliação, adequar o currículo escolar aos alunos no TEA a partir do estilo cognitivo individual preocupando-se com a estimulação das funções neuropsicológicas necessárias ao aprendizado. A adequação curricular não significa simples redução, mas a forma como o conteúdo é apresentado ao aluno em foco.

Garantir ao aluno no TEA escolar por meio de adaptações que envolvam materiais adaptados, jogos pedagógicos, uso de imagens, fotos, esquemas, signos visuais e ajustes de grande e pequeno porte. Permitir o acesso e o uso de materiais e móveis adaptados visando à organização sensório -motora e adequação postural do aluno no TEA.

Identificar intolerância aos estímulos auditivos, bem como tempo de tolerância durante o aprendizado em sala de aula, além de organizar um sistema de registro individual de desempenho e comportamento que vise retratar o desenvolvimento de cada aluno no TEA com base nos objetivos levantados e que seja sistematizado com fins estatísticos e levem à reprogramação e avaliação.

Alunos no TEA frequentemente apresentam exagerado apego a rotinas. Dessa forma, o professor deve facilitar a previsibilidade da rotina usando preditores visuais como agendas ilustradas, calendários e sequência das atividades, indicando o que vai acontecer e em quais momentos.

Na medida do grau de funcionalidade do aluno no TEA, a escola deve disponibilizar um professor auxiliar para acompanhar o aluno em aula e outras atividades escolares. Dar ao aluno no TEA a possibilidade de comunicação alternativa visualmente mediada em situação escolar, como o método PECS (Picture Exchange Communication System ou Sistema de Comunicação pela Troca de Figura) ou similar.

A instituição deve capacitar o professor a lidar com o aluno no TEA adotando as teorias de mutabilidade cognitiva e comportamental, ensinando como instalar, manter e/ou eliminar comportamentos. A boa comunicação entre os pais e o professor é de fundamental importância na inclusão do aluno no TEA e pode ser viabilizada com as seguintes providências:

- Reuniões regulares sobre os objetivos educacionais e comportamentais (manejo de desobediência, confrontos, hiperatividade, estereotípias, rigidez cognitiva e dificuldade de relacionamento com os colegas).

- Uso de agenda que estabeleça uma comunicação diária entre o professor e os pais permitindo troca de informações sobre o comportamento da criança e ocorrências domésticas (sono, medicação, alimentação, etc.) e escolares (trabalhos, excursões, comemorações e mudanças de rotina, etc.).

Garantir ao aluno no TEA atendimento educacional gratuito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração em escolas de ensino regular, conforme disposto no Capítulo V (Da Educação Especial) do Título V da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

## **4. Habilidades sociais básicas a serem trabalhadas em crianças no TEA**

Atualmente o autismo é considerado segundo o DSM 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), revisado em 2013, como um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas e definido com base em critérios eminentemente clínicos. O TEA causa um padrão atípico no comportamento, e as características mais evidentes estão centradas nas áreas da interação social, comunicação e comportamento (SCHWARTZMAN e ARAÚJO 2011). Dentre as outras características mais abrangentes, podemos citar o perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos, a presença de estereotipias e déficits importantes na comunicação verbal e não verbal, na chamada tríade para diagnóstico (SCHWARTZMAN e ARAÚJO 2011; LAMPREIA e LIMA 2008).

Em consonância com o DSM -5, a literatura dispõe alguns instrumentos diagnósticos, sendo o ADI-R – Autism Diagnostic Interview, (LORD, 1994) o mais utilizado de classificação científica, que consiste em um instrumento de entrevista direta com os pais para coleta de dados de aspectos sociais, de comunicação, jogos e outras formas de funcionamento comportamental da criança. O referido instrumento, classifica como habilidades sociais básicas aquelas que são necessárias para qualquer tipo de aprendizagem e que deverão ser desenvolvidas a partir da tríade de prejuízos de comunicação, comportamento e interação social. Sendo tais habilidades: Contato Visual, Atenção Compartilhada, Comunicação e Flexibilidade.

As habilidades sociais básicas são os pilares que sustentarão a aprendizagem da criança no TEA. É importante o professor compreender cada uma delas para verificar o nível de desenvolvimento que seu aluno está.

Após a identificação das habilidades sociais básicas a serem trabalhadas, é importante o professor mediar a aprendizagem destas, auxiliando nas ações que devem ser desenvolvidas, por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme preconizado por Vigotsky (2008).

A habilidade de Contato Visual deverá estimular o contato visual interativo, ou seja, o aluno deverá estabelecer o contato visual ao ser chamado e manter o olhar para o professor. Esta habilidade não sendo bem desenvolvida, ocasionará dificuldades ao docente no processo de ensino e aprendizagem.

A habilidade denominada de Atenção Compartilhada deverá estimular a duração e frequência nas interações com os amigos. Esta habilidade é a progressão do contato visual. É o momento em que o aluno já fixa o olhar e o professor deverá estimular para aumentar o tempo e a frequência desse olhar durante o processo de interação. Esta habilidade não sendo bem desenvolvida pode comprometer a construção e fixação da aprendizagem.

A habilidade de Comunicação deverá estimular o vocabulário, o tamanho da sentença e a habilidade de conversação. Dentro do TEA existem alunos verbais e não verbais. Para os alunos verbais, é importante o professor estimular e auxiliar a ampliar o vocabulário e a construção das sentenças comunicativas, modelando as palavras e os significados. Para os alunos não verbais, é importante o professor compreender a comunicação manifestada por meio das expressões corporais, faciais, gestuais que este aluno manifesta, e ainda utilizar recursos de comunicação alternativa com figuras para facilitar a comunicação deste aluno com o grupo. Esta habilidade não sendo bem desenvolvida, impacta negativamente na autonomia do aluno e na forma como ele estabelece as relações e se faz entender no coletivo. O desenvolvimento da comunicação é uma aprendizagem.

E por fim a habilidade de Flexibilidade que estimula a participação, a variação de tarefas, a flexibilidade e espontaneidade. Esta habilidade auxilia o aluno no TEA nas situações cotidianas, nas transições de atividades, na necessidade flexibilizar suas ações no momento de migrar de uma atividade que se sinta motivado para outra ação menos atrativa. É uma forma de deixar o aluno organizado emocionalmente e permitir que ele aceite a generalização das situações e tarefas. Dentro desta habilidade, o professor deve também estimular a espontaneidade para iniciar interações sociais. A flexibilidade não sendo bem desenvolvida interfere negativamente em situações de aprendizagens e o aluno no TEA se manterá rígido, e somente se engajará em atividades as quais se sinta motivado.



## 5. Como utilizar esta cartilha

Esta cartilha foi elaborada como um material de apoio pedagógico para professores que possuem em suas turmas regulares de educação infantil, alunos com diagnóstico no TEA. Para sua devida utilização, é necessário seguir estes quatros simples passos para iniciar:

### PASSO I: IDENTIFICAR

É importante utilizar o item 4 (Relação das habilidades sociais básicas) e identificar quais áreas sociais precisam ser estimulas no aluno no TEA.

### PASSO II: ESCOLHER



Escolha a habilidade que será a centralidade da intervenção pedagógica e selecione uma atividade a referida especificidade.

## PASSO III: ADAPTAR

Ao eleger uma atividade, talvez seja estratégico modificá-la para torna-la mais significativa para o seu aluno, conforme exemplo a seguir:

**Atividade:** Diga-me o que vê

**Habilidade:** Comunicação - Falar frase de 3 palavras

**Motivação:** Imagens interessantes

**Como desenvolver:** Escolha 10 imagens de revistas ou internet que sejam interessantes para o aluno no TEA, monte um varal e as coloquem penduradas com pregador. Inicie a atividade pedindo que cada aluno pegue no varal uma figura e diga o que vê (ex: um palhaço sorrindo, um avião azul, uma pipa amarela).

**Materiais utilizados:** 10 imagens, corda de varal, pregadores.

**Adaptação possível:** Se o aluno no TEA se sentir motivado por figuras de desenhos de heróis ou princesas, escolha imagens associadas. Desta forma, haverá mais probabilidade do aluno se interessar e querer participar da atividade.

## PASSO IV: FAZER ANOTAÇÕES

Nesta última etapa é importante o professor anotar as observações ao realizar a atividade: o que funcionou efetivamente ou não, se fez adaptações e a data que foi realizada. Este registro servirá como apoio para o professor ao oferecer esta mesma atividade no futuro, com as anotações ele poderá lembrar como foi a resposta do seu aluno e as motivações que utilizou para tornar a atividade mais funcional.

## 6. Sugestões de atividades



# Cobra de Corda

**Objetivo:** Contato Visual

**Motivação:** Cócegas, estímulo visual.

**Como realizar:** Fique em um canto da sala ou pátio e peça para a turma se sentar no canto oposto. Pegue uma corda de pular e mexa-a no chão simulando uma cobra. Mexa a “cobra” enquanto você se aproxima das crianças, até que a cobra faça cócegas neles por todo o corpo (inclusive o aluno no TEA). Volte então ao seu canto na sala ou pátio, e peça para o aluno no TEA olhar para você, para então você começar a mexer a “cobra” novamente.

**Variação:** Para prolongar o contato visual do seu aluno no TEA, peça para ele olhar para você enquanto você se move na direção dele com a cobra. Cada vez que ele parar de olhar, faça a cobra virar estátua. Quando ele olhar novamente, faça a cobra se mexer aproximando-se ainda mais dele.

**Materiais:** Corda de pular

**Observações:**

---

# Diversão com animais

**Objetivo:** Contato Visual

**Motivação:** Animais, grandes movimentos corporais

**Como desenvolver:** Cole na lousa uma fileira de 3 a 5 imagens de diferentes animais. Aponte para cada imagem, uma após a outra, e imite o animal para seus alunos, (inclusive o aluno no TEA). Por exemplo, aponte para uma imagem de peixe, faça uma cara de peixe e finja nadar pela sala. Após ter imitado todos os animais, peça ao seu aluno no TEA que aponte com o dedo, antes de imitar o seguinte animal.

**Materiais:** 3 a 5 figuras de diferentes animais e fita adesiva.



**Observações:**

---

---

# Brincar de Cantar

**Objetivo:** Contato Visual

**Motivação:** Músicas

**Como desenvolver:** Junte de 5 a 6 imagens que representem as músicas favoritas do aluno no TEA (por exemplo: uma aranha para “A Dona Aranha”) Sente os alunos em rodinha e cole as imagens na lousa, fora do alcance deles. Aponte para cada imagem e cante a música correspondente. Após ter demonstrado para eles qual música cada imagem representa, peça para cada aluno olhar para você para assim começar a música.

**Materiais:** De 5 a 6 imagens que representam as músicas favoritas do seu aluno no TEA.

**Observação:**

---

---



# Piloto de Corridas

**Objetivo:** Comunicação - Falar frase de 1 ou 2 palavras, dependendo do nível de linguagem do seu aluno no TEA.

**Motivação:** Corridas

**Como realizar:** Pegue uma caixa suficientemente grande para o aluno sentar dentro e desenhe rodinhas nas laterais. Puxe ou empurre o aluno pela sala ou pátio dentro da caixa. Faça várias corridas no “carro caixa” e então peça para o aluno dizer a palavra “corre” ou “corrida”, para ganhar a próxima corrida. Pode aumentar o desafio e modelar duas palavras: “Tia, corre”.

**Variação:** Ao fim de cada corrida você pode pedir para o aluno um novo brinquedo que esteja na sala para juntar-se ao aluno na próxima corrida. Dê opções: “Quem vai agora na corrida com você? O trenzinho ou a bola? Incentive-o a verbalizar palavras diferentes do seu vocabulário. Se o aluno sentir-se motivado por humor físico, faça corridas turbulentas, simule curvas fechadas.

**Dica:** Para tornar a corrida mais fácil utilize uma caixa com alças ou faça um furo e amarre uma corda para puxá-la.

**Material:** Caixa e objetos/ brinquedos que estão dentro do ambiente da sala.

**Observações:**

# Restaurante

**Objetivo:** Comunicação – responder e fazer perguntas com “o que”

**Motivação:** Humor físico, comidas imaginárias.

**Como realizar:** Crie um restaurante na sala, colocando itens de mini cozinha, pratinhos, talheres, copinhos. Improvise um avental de garçom com algum pano e se vista. Sente a turma em rodinha e leia o cardápio do dia para ela. Mostre figuras de comidas! Pergunte ao aluno no TEA: “O que você gostaria de comer?” Estimule-o a verbalizar a palavra, a partir do que ele apontar como preferência. Após ele ter respondido, comemore e traga-lhe a refeição imaginária.

**Variação:** Para um desafio adicional, convide cada criança para ser o garçom, inclusive o aluno no TEA (caso ele seja verbal) e peça para perguntar à você: “O que você quer comer? E trazer-lhe a refeição.

**Materiais:** Toalha de mesa, pratinhos, avental, copinhos, talheres, fichas com figuras de alimentos.

**Observações:**

---

# O que está faltando nesta imagem?

**Objetivo:** Comunicação – responder e fazer perguntas com “o que”

**Motivação:** Imagens engraçadas

**Como realizar:** Faça ou imprima 10 imagens que tenham itens faltando. Por exemplo, escolher uma bicicleta sem uma roda ou um elefante sem uma tromba. Coloque as imagens fixadas na lousa e mostre à turma, uma de cada vez. Pergunte: O que está faltando nesta imagem engraçada?, Estimule o aluno no TEA a verbalizar e assim que acertar, lhe dê recompensa com carinhos e cócegas, e imediatamente mostre outra figura.

**Materiais:** 10 imagens e canetinhas.

**Observações:**

---

---



# Figuras iguais

**Objetivo:** Atenção compartilhada (prender a atenção do aluno no TEA por 4 minutos ou mais).

**Motivação:** Formas, cores, completar uma imagem

**Como realizar:** Faça um desenho utilizando uma variedade de formas. Por exemplo, desenhe uma cara de palhaço utilizando círculos, triângulos e quadrados. Cole o desenho na lousa com fita adesiva de um jeito que fique exposta para toda a turma, mas fora do alcance dos alunos. Ao lado do desenho, cole recortes de papel nas mesmas formas que você utilizou para fazer o desenho. Peça ao seu aluno no TEA para escolher uma das formas que seja igual a uma forma de desenho na parede (ele pode lhe dizer ou apontar para a forma se ainda não souber o nome). Levante-se para levá-la até a forma no local correspondente no desenho e comemore em cada acerto. Continue até o desenho estar completo.

**Materiais:** Canetinhas, papel, fita adesiva.

**Observações:**

---

# Cubos Contorcionistas

**Objetivo:** Atenção compartilhada (prender a atenção do aluno no TEA por 9 minutos ou mais).

**Motivação:** Posições engraçadas, antecipação.

**Como realizar:** Pegue uma caixa de papelão quadrada e pinte cada lado de uma cor diferente. Cole com fita no chão 6 quadrados correspondentes de papel colorido. Pegue outra caixa de papelão quadrada e desenhe ou cole uma parte do corpo de cada lado. Não se esqueça de ter inserido pernas, braços, boca e cabeça. Jogue a caixa colorida para cima e peça para o aluno no TEA ficar em pé sobre a cor na qual a caixa cair. Então jogue a caixa de partes do corpo para cima e peça para o aluno para fazer uma pose engraçada com a parte do corpo na qual a caixa cair. Ele pode ficar de pé com uma perna só, colocar a língua para fora, etc. Veja quanto tempo ele consegue segurar aquela posição sem se mexer. Depois passe a vez para outro aluno, para o jogo ficar interativo.

**Dica:** Se o aluno for motivado à competição, mantenha uma contagem de quem consegue segurar uma posição engraçada por mais tempo sem se mexer.

**Materiais:** 2 caixas de papelão quadradas, canetinhas para desenhar ou figuras de partes do corpo já impressas e 6 quadrados de papel colorido.

**Observações:**

---

# Vamos pescar!



**Objetivo:** Período de atenção compartilhada. (prender a atenção do aluno no TEA por 9 minutos ou mais).

**Motivação:** Listar as motivações específicas do seu aluno no TEA e pescar peixe.

**Como realizar:** Adapte uma vara de pesca amarrando uma ponta de barbante em uma vara longa e a outra em um ímã. Corte de 5 a 8 formas de peixe em cartões branco. Cole um ímã em cada um dos “peixes”, de um lado, e no outro lado escreva uma atividade que o aluno no TEA gostaria de fazer (por exemplo: ganhar uma massagem ou brincar de pegar, etc.) Simule um lago de pesca colocando um bambolê no chão. Coloque todos os peixes dentro do lago do bambolê, com o lado do ímã para cima. Segure a vara de pescar de um jeito que o ímã fique pendurado. Cada vez que um “peixe” for pescado, leia a atividade no verso e a faça juntos. Continuem até todos os “peixes” serem pescados.

**Materiais:** De 5 a 8 cartões em branco, vara longa, canetinhas, ímãs, barbante, fita/cola, bambolê.

**Observações:**

# Roleta do Corpo

**Objetivo:** Flexibilidade / Manter contato físico por 60 ou mais segundos.

**Motivação:** Atividades físicas divertidas, completar um gráfico circular.

**Como realizar:** Usando uma canetinha divida uma folha de cartolina em 4 espaços quadrados iguais. No canto superior direito, escreva “Mão direita”, no superior esquerdo, escreva “Mão esquerda”. No canto inferior esquerdo, escreva “Pé esquerdo” e no canto inferior direito, “Pé direito”. Faça a cartolina um gráfico circular, desenhando um grande círculo no centro dela. Divida o resultando “bolo” em 8 pedaços, ao dividir cada parte ao meio. Escreva uma atividade física em cada pedaço (por exemplo: “Massagem” ou “Cócegas”). Faça um furo no meio do bolo e insira um pino giratório / roleta no centro. Explique aos alunos que a roleta vai apontar para um pedaço do bolo e para um dos quadrados grandes. O pedaço do bolo vai indicar a atividade a ser feita, sendo que o quadrado grande vai lhe dizer em que parte do corpo a atividade será feita. Veja se seu aluno no TEA consegue participar por 60 segundos ou mais. Crianças no TEA geralmente possuem uma hiper-reatividade ao sistema tátil, então estas atividades de toque trabalham a flexibilidade e tolerância nesta área.

**Dica:** É importante a participação do professor nesta atividade para modelar à turma como funciona.

**Materiais:** Cartolina, canetinha.

**Observações:** \_\_\_\_\_

# Congele e troque

**Objetivo:** Flexibilidade / Ser flexível para troca de atividades.

**Motivação:** Uma variedade de atividades favoritas de seu aluno no TEA.

**Como realizar:** Monte de 3 a 4 estações de brinquedos nos cantos da sala (por exemplo: um canto o quebra-cabeças, o outro blocos de Lego, o outro carrinhos e bonecas). Anuncie a atividade e diga que irão brincar de “Congele e Troque”, na qual todos começarão a brincar e então terão que “Congelar” (parem o que estiverem fazendo) e “Trocar” (começar a brincar de outra coisa na outra estação de brinquedo). Programe o cronometro de 4 a 5 min e comecem a brincar juntos na primeira estação. Quando o cronometro apitar, congelem e mudem para a próxima estação, e assim até completar todas as estações.

**Dica:** Evite oferecer jogos repetitivos e eletrônicos, visto que seu aluno no TEA terá dificuldades para fazer transições deste tipo de atividade.

**Material:** De 3 a 4 atividades favoritas do seu aluno no TEA e cronômetro/ marcador de tempo.

**Observações:**

---

## 7. Referências Bibliográficas

ACOSTA, V. M, et. al. *Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento infantil*. São Paulo: Ed. Santos. 2003.

ANDRADE, M. et al. *Cartilha Autismo e Educação*. Associação de Estudos e Apoio Autismo e Realidade, 2013.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I.. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. *Revista brasileira de educação especial*, v. 19, n. 1, p. 107-120, março, 2013.

BRASIL - Lei 9394/1996 . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Ministério Educação, S. E. E. Atendimento Educacional Especializado na Deficiência Intelectual, 2007.

CAMARGOS, W. *Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento*. Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda. 2013.

GALUCH, M. B.; SFORNI, M. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr., 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica: Edur/UFRRJ, p. 188-201, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 2012.

KLINGER, E. F.; SOUZA, A.P.R. Análise clínica do brincar de uma criança de do espectro autista. **Rev. Dist. Comun.** v. 27, n. 1, p. 15-25, março, 2015.

\_\_\_\_\_. O brincar e a relação objetal no espectro autístico. **Rev. psicologia,** v. 25, n. 1, p. 191-206; jan-abr, 2013.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; RAMOS, C. S. A. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.,** v. 20, n. 1, Marília, jan-mar, 2014.

LORD, C. Autism Diagnostic Interview – Revised. **Journal of Autism Disorders,** v. 24, n. 5, 1994.

MELLO S. A.; FARIAS, M. A; A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação, Santa Maria,** v. 35, n. 1, p. 53-68, jan/abr, 2010. Disponível em: <[www.ufsm.br/revistaeducacao](http://www.ufsm.br/revistaeducacao)>. Acesso em: 24 Out. 2015.

MORO, M. P.; SOUZA, D. Três análises de linguagem no autismo. **Revista CEFAC,** v. 13, n. 5, p. 944-955, 2011.março, 2013.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito Encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DPeA. 2001.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 2007.

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

SANDRONI, G. A., CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D. Avaliação da evolução do perfil motor de pré-escolares com necessidades educativas especiais após intervenção psicomotora breve. **Rev. psicoped.**, v. 32, n. 97, p. 4-13, 2015.

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

SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira. *Revista Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 99-105, março, 2013.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone. 2008.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed., São Paulo: Ícone. 2006.

