



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – SEDE (CAMPINA GRANDE - PB)
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FRANCISCA LÍGIA DOMINGOS DE SOUZA

**LUDICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO**

**CAMPINA GRANDE
2024**

FRANCISCA LÍGIA DOMINGOS DE SOUZA

**LUDICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos.

**CAMPINA GRANDE
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S729I Souza, Francisca Ligia Domingos de.
Ludicidade no processo de inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro autista [manuscrito] : um estudo de caso / Francisca Ligia Domingos de Souza. - 2024.
30 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.
"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC. "

1. Ludicidade. 2. Autismo. 3. Educação inclusiva. I. Título
21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Talita R. Bezerra - CRB - 15/970

Biblioteca
José
Rafael de
Menezes

FRANCISCA LÍGIA DOMINGOS DE SOUZA

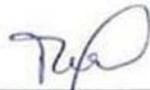
LUDICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a Coordenação do Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 26/06/2024.

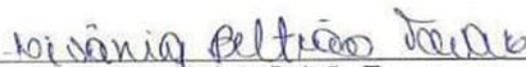
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Livânia Beltrão Tavares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe, pela dedicação,
companheirismo e amizade, DEDICO.

As crianças, assim como as aves, são diferentes em seus vôos. Todas, no entanto, são iguais em seu direito de voar (Jesica Del Carmen Perez).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	INCLUSÃO E AUTISMO: EM FOCO A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA	08
2.1	Inclusão e Autismo: uma perspectiva sócio – histórica	08
2.2	Atividades Lúdicas e suas contribuições no ambiente escolar	15
3	O PRINCÍPIO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM TEA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO	18
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
	REFERÊNCIAS	26

LUDICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO

Francisca Lígia Domingos de Souza¹

Tatiana Cristina Vasconcelos²

RESUMO

O presente trabalho, trata-se de um estudo de caso realizado por uma graduanda de licenciatura do curso de pedagogia, no qual atuou na função de assistente terapêutica no ambiente escolar. O estudo ocorreu a partir do acompanhamento de uma criança de 10 anos do sexo feminino, cursando o 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada, e com o diagnóstico de Autismo, síndrome de Down e deficiência intelectual. A aprendente possui algumas particularidades, sempre se mostrou carinhosa com colegas e equipe profissional, demonstrou interesses por músicas e danças e sempre participativa nos eventos organizado na instituição, porém era uma criança não verbal, que apresentava rigidez cognitiva, aversão a cadernos e sensibilidade auditiva. Vale ressaltar, que o TEA é um espectro, assim cada indivíduo, que o possui tem as suas individualidades com diversas características, no entanto pode-se observar dentre as tais, a dificuldade na comunicação, contato visual e interação com os pares, estereotípias de movimento corporal ou sons e seletividade alimentar. Dentre as atividades desenvolvidas nos aspectos pedagógicos e de socialização, foi utilizado o aramado como reforçador para instigar a criança manter-se em sala de aula, o pop-it como regulador emocional, a música como reforçador nas atividades pedagógicas e o a-do-le-tá na estimulação do contato visual. No entanto, a inclusão ainda é um desafio para profissionais da educação, frente aos números de alunos autistas em instituições educacionais, todavia neste trabalho percorremos as buscas por uma educação mais inclusiva no Brasil. Partindo desta observação defende-se a ludicidade no processo de desenvolvimento e inclusão da criança ou adolescente TEA. Ademais, os jogos e brincadeiras se tornaram instrumentos extremamente importantes na evolução da aprendente nos aspectos cognitivo, emocional e social. Daí a relevância de estudos que abordem essa temática.

Palavras-chave: Ludicidade, Inclusão, Autismo.

ABSTRACT

This work is a case study carried out by a pedagogy undergraduate student, in which she worked as a therapeutic assistant in the school environment. The study took place following the monitoring of a 10-year-old female child, attending the 2nd year of Elementary School at a private school, and diagnosed with Autism, Down syndrome and intellectual disability. The learner has some particularities, she was always affectionate with colleagues and professional staff, demonstrated interest in music and dance and always participated in events organized at the institution, however she was

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

² Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

a non-verbal child, who presented cognitive rigidity, aversion to notebooks and auditory sensitivity. It is worth mentioning that ASD is a spectrum, so each individual who has it has their individualities with different characteristics, however, among these, difficulty in communication, visual contact and interaction with peers, stereotypes of body movement or sounds and food selectivity. Among the activities developed in the pedagogical and socialization aspects, the wire was used as a reinforcer to encourage the child to remain in the classroom, the pop-it as an emotional regulator, music as a reinforcer in pedagogical activities and the a-do- Let's focus on stimulating eye contact. However, inclusion is still a challenge for education professionals, given the number of autistic students in educational institutions. However, in this work we explore the search for a more inclusive education in Brazil. Based on this observation, playfulness is advocated in the process of development and inclusion of ASD children or adolescents. Furthermore, games and games have become extremely important instruments in the learner's evolution in cognitive, emotional and social aspects. Hence the relevance of studies that address this topic.

Keywords: Playfulness, Inclusion, Autism.

1 INTRODUÇÃO

O ato psicopedagógico encontra na ludicidade a possibilidade de ampliar os caminhos da aprendizagem e do desenvolvimento de todas as crianças na escola. O universo lúdico tem sido reconhecido como objeto de interesse científico, resultado de sua importância para a criança e da comprovação de que o brincar, os jogos e os brinquedos ampliam o desenvolvimento infantil, a construção e/ou potencialização do conhecimento. No processo de inclusão escolar, a atividade lúdica é de fundamental importância, uma vez que possibilita o desaparecimento da fronteira entre o trabalho que é obrigatório e exige esforços, e o divertimento, prazeroso e alegre levando os aprendentes a se envolverem, se arrisarem, se interessarem e aprenderem com satisfação, prazer e autoconfiança (Vasconcelos, Batista, Silva, 2020).

As atividades lúdicas são uma estratégia poderosa e eficaz para a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo benefícios abrangentes que vão além do simples entretenimento. Elas promovem o desenvolvimento social, comunicativo, cognitivo e motor, ao mesmo tempo em que criam um ambiente inclusivo e acolhedor. Integrar o lúdico no dia a dia de crianças com Autismo é essencial para sua inclusão efetiva na sociedade, permitindo que elas se desenvolvam de maneira plena e participem ativamente de suas comunidades.

O TEA, visto através das lentes da neurodiversidade e do Modelo Social da Deficiência, oferece uma abordagem mais inclusiva e respeitosa, que valoriza as diferenças individuais e busca eliminar as barreiras impostas pela sociedade. Essa perspectiva promove a valorização das pessoas com TEA, ao mesmo tempo em que desafia a sociedade a se adaptar e a criar ambientes mais inclusivos e acessíveis. Implementar essas abordagens em contextos educacionais, laborais e comunitários é essencial para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características, mas considerando suas singularidades, possam participar plenamente da vida em sociedade e usufruir dela para desenvolver suas potencialidades.

O princípio lúdico, é uma estratégia de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem da criança no ambiente escolar. Além de ser um instrumento visto de forma positiva para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo.

Dentre a diversidade de alunos matriculados na rede regular de ensino, estar os alunos com TEA. De acordo com o Agência Senado foram divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) “Segundo o Censo Escolar 2023, o número de matrículas de pessoas com TEA passou de 429 mil, em 2022, para 636 mil, em 2023. O aumento foi de 48% de um ano para o outro. Das matrículas na educação especial registradas no Censo, as de alunos com TEA representam 35,9%”. (Agência Senado, 2024).

A inclusão é um desafio para os profissionais da educação, para lidar com um público diverso, cada aluno com suas particularidades. Assim, objetiva-se apresentar um Estudo de Caso de uma criança com TEA, apresentando a importância das atividades lúdicas no processo de educação inclusiva. Do ponto de vista metodológico, este trabalho, trata-se de um estudo acerca de uma criança do sexo feminino TEA, Síndrome de Down e com a Deficiência Intelectual, com 10 anos de idade, matriculada no 2º ano do ensino fundamental da rede regular de ensino, numa instituição privada da cidade de Campina Grande.

Para abordar sobre o tema, serão feitas discussões sobre o processo de educação inclusiva no Brasil e sobre o Modelo Social da Deficiência, enquanto perspectiva para abordar a questão da inclusão de pessoas com TEA, em diálogo com autores relevantes na fundamentação do tema, como: Vigotsky, Piaget, Mantoan, Massa, França, Luckesi, Mineiro, Cole e Texeira. Também será considerado as práticas baseadas em evidências, como a terapia ABA, no desenvolvimento da criança com TEA. E buscar estratégias partindo das principais dificuldades do indivíduo com TEA no processo de inclusão no ambiente escolar, partindo do princípio lúdico.

2 INCLUSÃO E AUTISMO: Em foco a Ludicidade como estratégia inclusiva

A inclusão no contexto educacional é um processo essencial que visa garantir que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, tenham acesso à educação de qualidade em ambientes que respeitem e promovam a diversidade. Este paradigma educacional está fundamentado em princípios de equidade, justiça social e direitos humanos, e seu objetivo é transformar as escolas e os sistemas educacionais para que todos os alunos possam aprender juntos, valorizando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Nesse texto iremos abordar mais sobre a inclusão de crianças com TEA e a importância da ludicidade no contexto escolar.

2.1 Inclusão e Autismo: uma perspectiva sócio-histórica

A inclusão educacional é respaldada por diversas legislações e documentos internacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 são alguns exemplos de instrumentos legais que afirmam o direito à educação para todos. Esses documentos destacam que a educação deve ser acessível, inclusiva e de qualidade, sem discriminação de qualquer tipo. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforçam o direito à educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 é um

marco importante, orientando as práticas educacionais para a inclusão efetiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Constituição Federal de 1988 no seu artigo 205 frisa que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil,1988). No entanto, o direito a educação, é assegurado para toda criança em idade escolar, assim as mesmas devem estar inseridas na escola, e devidamente matriculadas. Com a efetivação deste direito, se é encontrado nas instituições de ensino uma diversidade em seu público de alunos.

Posteriormente, no artigo 206, em seu inciso I. “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil,1988). Menciona a igualdade e condições de acesso à escola para todos, e garantia da permanência do aluno. Contudo, é importante se pensar em estratégias de inclusão, para se efetivar o acesso e permanência para todo aluno da rede regular de ensino, independentemente das suas particularidades, ou lesão em seu corpo como ser humano.

Os princípios que orientam a educação inclusiva incluem a acessibilidade, que garante que todos os alunos tenham acesso físico, comunicacional e atitudinal às escolas e ao currículo; a equidade, que oferece suporte e recursos adequados para que todos possam participar plenamente do ambiente educacional; a valorização da diversidade, promovendo uma cultura escolar que acolhe as diferenças individuais; a participação, envolvendo alunos, famílias e comunidades no processo educacional, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas; e a qualidade, assegurando que todos os alunos recebam uma educação que promova seu desenvolvimento integral (Mantoan, 2003).

Implementar a educação inclusiva envolve diversos desafios, como a formação de professores para trabalhar com a diversidade, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos de apoio; a adaptação da infraestrutura escolar para torná-la acessível a todos os alunos; a disponibilização de materiais, tecnologias assistivas e profissionais de apoio, como intérpretes de Libras e psicopedagogos; e a promoção de uma mudança cultural nas escolas e na sociedade, combatendo preconceitos e estereótipos.

Segundo Mantoan (2003) a educação inclusiva traz benefícios não apenas para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas para toda a comunidade escolar. A convivência em um ambiente inclusivo promove a empatia, o respeito e a cooperação entre os alunos, melhorando o ambiente escolar e beneficiando todos os alunos. Além disso, prepara-os para viverem em sociedades diversas e inclusivas, promovendo uma cidadania ativa e consciente. Em suma, o processo de inclusão enquanto paradigma educacional e direito para todos é essencial para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Ele requer um compromisso coletivo de governos, escolas, famílias e comunidades para transformar práticas educacionais e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um processo contínuo de transformação e adaptação que beneficia a todos.

A compreensão da educação inclusiva no contexto do Modelo Social da Deficiência representa uma mudança fundamental na forma como a sociedade e o sistema educacional percebem e abordam as necessidades das pessoas com deficiência. Esse modelo se diferencia do Modelo Médico da Deficiência ao enfatizar que as barreiras à participação plena das pessoas com deficiência não são intrínsecas

aos indivíduos, mas são criadas pelo ambiente social e físico. O Modelo Médico da Deficiência vê a deficiência como um problema a ser tratado ou curado dentro da pessoa, concentrando-se nas limitações físicas ou mentais do indivíduo e, muitas vezes, levando a uma abordagem segregadora na educação, onde alunos com deficiência são colocados em instituições ou classes especiais. Em contraste, o Modelo Social da Deficiência propõe que a deficiência resulta da interação entre as pessoas com deficiências e as barreiras sociais, culturais e físicas que impedem sua participação plena e igualitária na sociedade. Esse modelo desloca o foco da deficiência do indivíduo para o ambiente, promovendo a ideia de que é a sociedade que precisa se adaptar para incluir todas as pessoas.

A educação inclusiva, fundamentada no Modelo Social da Deficiência, baseia-se em princípios de equidade, justiça social e direitos humanos, destacando que todos os alunos têm o direito de aprender juntos em ambientes inclusivos. Os principais princípios incluem a acessibilidade universal, que assegura que todas as escolas, currículos e atividades sejam acessíveis a todos os alunos, eliminando barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais; a participação ativa, promovendo a participação de todos os alunos no processo educacional, valorizando suas contribuições e experiências; as adaptações e suportes, oferecendo os recursos necessários para que todos os alunos possam acessar o currículo e participar plenamente da vida escolar; a valorização da diversidade, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais como enriquecedoras para a comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito e inclusão; e a parceria com a comunidade, envolvendo famílias, comunidades e outros stakeholders no processo educativo, garantindo uma abordagem colaborativa e inclusiva.

Para implementar efetivamente a educação inclusiva segundo o Modelo Social da Deficiência, é necessário adotar várias estratégias, como a formação de educadores para trabalhar com a diversidade, utilizando práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas; a adaptação da infraestrutura escolar para torná-la acessível a todos os alunos, incluindo rampas, elevadores, sinalização adequada e recursos tecnológicos assistivos; o desenvolvimento e implementação de um currículo inclusivo, que seja flexível e adaptável às necessidades de todos os alunos, permitindo diferentes formas de acesso e participação; e a promoção de atitudes inclusivas nas escolas, combatendo preconceitos e estereótipos, e incentivando atitudes inclusivas entre todos os membros da comunidade escolar.

A educação inclusiva, baseada no Modelo Social da Deficiência, oferece inúmeros benefícios tanto para os alunos com deficiência quanto para a comunidade escolar como um todo. A convivência em um ambiente inclusivo promove a empatia, o respeito e a cooperação entre os alunos, melhorando o ambiente escolar e beneficiando todos os alunos. Além disso, prepara-os para viverem em sociedades diversas e inclusivas, promovendo uma cidadania ativa e consciente, e fortalece os laços comunitários, promovendo a participação ativa de todos os membros da sociedade na vida escolar.

A compreensão da educação inclusiva no contexto do Modelo Social da Deficiência representa uma abordagem transformadora que busca eliminar as barreiras sociais e físicas que impedem a participação plena de todos os alunos. Esse modelo enfatiza a necessidade de adaptar o ambiente e o sistema educacional para atender às necessidades de todos, promovendo a equidade, a justiça social e os direitos humanos. A implementação efetiva da educação inclusiva requer um compromisso coletivo de governos, escolas, famílias e comunidades, resultando em um ambiente educacional mais justo, equitativo e enriquecedor para todos.

França (2003), afirma que a sociedade atual ao caracterizar o conceito de deficiência, se prende muito ao conceito definido pelo o modelo médico, ao qual compreende sua concepção como um fenômeno biológico, se limitando a incapacidade física do indivíduo e aos prejuízos ocasionado, por alguma determinada lesão. Entretanto, além de conhecer, é importante compreender o Modelo Social da Deficiência, ao qual não está preso as definições dos aspectos patológicos, porém veio a ser relacionado ao social. Este modelo foi-se pensado de forma crítica, e foi proposto como algo inovador para a sociedade.

Com base no Modelo Social da Deficiência, descrito por França (2013) o conceito de deficiência decorre a partir de situações sociais, situações essas que geram a falta de acessibilidade e exclusão das pessoas com deficiência em ambientes sociais, no entanto não seria a falta de capacidade advinda do indivíduo com a deficiência, porém a incapacidade de inclusão da sociedade para com os mesmos. Segundo França (2013)

As principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência (França, 2013, p. 62).

É válido ressaltar, que a deficiência pode ser entendida como um estilo de vida que a sociedade impõe a indivíduos que possuem determinada lesão em seu corpo, que pode vir a provocar situações excludentes.

O conceito do Modelo Social da Deficiência, originou-se na Inglaterra, em 1966 o sociólogo Paul Hunt desenvolveu a primeira publicação constituída por pessoas com deficiência, que objetivou discutir acerca das limitações vivenciadas por essas pessoas, além de citar relatos autobiográficos e médicos (França, 2013, p.62). O sociólogo também foi conhecido pela elaboração da pioneira articulação política de pessoas com deficiência em seu país, que foi reconhecido como o movimento das pessoas com deficiência.

Segundo Mantoam (2003), os termos “integração” e “inclusão” possuem semelhança em seu significado, e são utilizados em situações distintas de inserção, porém, tem fundamentos em posicionamentos teóricos-metodológicos diferentes. Não é somente integrar o aluno, mas oferecer possibilidades para a continuidade e progressão do mesmo do ambiental educacional. De fato, a inclusão é a exigência de mudança de paradigma educacional, no entanto, incluir se distingue de integrar

Dentre a diversidade do público de alunos que a escola recebe, estão os alunos com o TEA. Tais pessoas possui potencialidades, habilidades, sentimentos e emoções, mesmo com algumas limitações como ser humano.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR) “O déficit na comunicação social, os movimentos repetitivos e os interesses restritos são características do espectro”. Além de apresentar três níveis de suporte, o nível 1 que requer suporte, caracterizado por dificuldade em iniciar interações sociais, ou demonstrar pouco interesse nas interações e inflexibilidade no comportamento, o nível 2 que requer um suporte substancial caracterizados por déficits mais acentuados nas habilidades de comunicação social, deficiência sociais mais aparentes, apresenta também inflexibilidade no comportamento, dificuldade em lidar com mudanças e comportamentos restritos e repetitivos e o nível 3 exige um suporte muito substancial, representado por déficits mais severos nas relações

sociais, apresenta inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com mudanças e outros comportamentos restritivos e repetitivos (DSM-V-TR, 2013). As características descritas podem variar de caso a caso, por isto que pode ser considerado um Espectro, por sua complexibilidade e seus variados níveis e comprometimentos.

[..]As características principais do diagnóstico são evidentes no período de desenvolvimento, mas a intervenção, a compensação e os suportes atuais podem mascarar dificuldades em pelo menos alguns contextos. As manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, nível de desenvolvimento, idade cronológica e possivelmente sexo; daí o termo espectro. Indivíduos sem comprometimento cognitivo ou de linguagem podem ter manifestações mais sutis de déficits (por exemplo, Critério A, Critério B) do que indivíduos com comprometimento intelectual ou de linguagem concomitante e podem estar fazendo grandes esforços para mascarar esses déficits. (DSM-V-TR, 2013)

O termo “espectro” vem da variação de níveis, relacionado a amplitude e profundidade do Autismo, muitas são as características advindas do mesmo, que variam de indivíduo para indivíduo, que podem comprometer a interação social, linguagem e no aspecto intelectual.

A inclusão do aluno autista no ambiente escolar, é um processo que através de bastante luta vem alcançando melhorias, mas ainda são grandes os desafios que perpassam neste processo. Muitas foram as lutas em busca dos direitos das pessoas autistas, e foi-se elaborado leis em nosso país a favor deste público.

O TEA é uma condição neurodesenvolvimental que, tradicionalmente, foi compreendida a partir do Modelo Médico da Deficiência, focando nas limitações e dificuldades do indivíduo. No entanto, a perspectiva da neurodiversidade e do Modelo Social da Deficiência oferece uma visão mais inclusiva e humanizada, que valoriza as diferenças individuais e busca eliminar as barreiras impostas pela sociedade. A neurodiversidade vê o autismo como uma variação natural do funcionamento neurológico humano, enfatizando as habilidades únicas das pessoas com TEA e promovendo a ideia de que a sociedade deve se adaptar para incluir todas as formas de funcionamento neurológico.

O Modelo Social da Deficiência sugere que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com TEA são exacerbadas ou causadas por barreiras sociais, como a falta de compreensão e estigmatização. De acordo com esse modelo, é responsabilidade da sociedade criar ambientes inclusivos que permitam a participação plena das pessoas com autismo, através de adaptações educacionais e de trabalho, e da promoção da aceitação e compreensão do autismo. Essa abordagem destaca que a sociedade deve mudar suas estruturas e atitudes para se tornar mais inclusiva.

Para aplicar os princípios da neurodiversidade e do Modelo Social da Deficiência, é crucial adotar práticas inclusivas em diversos contextos. Na educação, isso significa criar ambientes de aprendizagem adaptáveis às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, e capacitar educadores para melhor apoiar esses alunos. No ambiente de trabalho, é necessário promover políticas de emprego inclusivas que valorizem as habilidades únicas das pessoas com TEA, adaptar os ambientes de trabalho, e combater estigmas através de campanhas de conscientização.

Adotar uma perspectiva de neurodiversidade e o Modelo Social da Deficiência no tratamento do TEA traz benefícios significativos para as pessoas individualmente e para a sociedade. Essa abordagem promove a diversidade e a criatividade, fortalece

a coesão social e a empatia, e valoriza as habilidades e contribuições das pessoas com autismo. Implementar essas abordagens em contextos educacionais, laborais e comunitários é essencial para garantir a participação plena e a contribuição das pessoas autistas na sociedade.

De forma geral, um grande marco registrado na história da educação inclusiva aconteceu entre 7 e 10 de junho em 1994 em Salamanca na Espanha, na qual ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, que deu origem ao documento “a declaração de Salamanca”, o mesmo visava uma educação para todos e reconhecia a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, foi-se proclamado que toda criança possui o direito à educação oportunizando-a atingir um nível de aprendizagem adequado. Com isso, foi implementado programas educacionais levando em conta a diversidade de necessidades e características, como a individualidade de cada aluno, a criação de comunidades acolhedora em escolas, para combater qualquer discriminação e gerar inclusão, dentre outros pontos importantes (Declaração de Salamanca, 1994). Assim se deu a reunião em Salamanca que reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais, assumindo um compromisso no cenário internacional, desfazendo a ideia de uma educação separatista.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE) representa um marco legal que consolida a inclusão escolar no Brasil. Seu principal objetivo é garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a continuidade dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. A política orienta os sistemas de ensino a promover a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, além de assegurar a oferta do atendimento educacional especializado.

Além disso, a PNEEPE enfatiza a importância da formação de professores e demais profissionais da educação para atender às necessidades específicas desses alunos, bem como a participação ativa da família e da comunidade no processo educativo. A política também preconiza a garantia de acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação, visando eliminar barreiras que possam dificultar a plena participação dos alunos.

Outro aspecto relevante da PNEEPE é a necessidade de articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, promovendo uma abordagem colaborativa entre diferentes áreas governamentais para garantir a efetividade das medidas inclusivas. Assim, a PNEEPE desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, buscando assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e aprendizagem ao longo de sua trajetória escolar.

Especificamente em relação ao Autismo, em 27 de dezembro de 2012, foi aprovada a Lei 12.764/12, a qual taxada como a lei Berenice Piana, que determinou que o autista é uma pessoa com deficiência para os efeitos legais da lei, mesmo após atingir a maioridade, no qual em qualquer fase da vida, deve ter seus direitos assegurados.

Posteriormente, foi reconhecido e considerado de grande importância que esse público, assim como as demais crianças, estejam devidamente matriculados nas escolas em nosso país, seja ela pública ou privada, bem como afirma a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 1º “É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades

fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil,1988), ao qual considerou que a educação é um direito da criança com deficiência.

Apesar da lei estar em vigor e ser direito da criança estar matriculada na rede regular de ensino, ainda é uma dificuldade para os educadores, tendo em vista que, a falta de uma formação continuada, apoio pedagógico e institucional, influencia significativamente ao desenvolvimento pedagógico do professor em sala de aula.

No ano de 2020 foi sancionada a lei 13.977, conhecida como a lei Romeo Mion que instituiu Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea), possibilitando a pessoa com autismo a identificação e garantindo atendimento prioritário em serviços públicos ou privados em todo território nacional, além da atenção integral. Esta carteira pode ser expedida por órgãos estaduais, distritais ou municipais que compõem a política nacional de proteção a dos direitos a pessoa com TEA.

Em 2023, foi instituída a Lei 14.624, que formalizou a nível nacional a consolidação do cordão/fita com desenho de girassóis como identificação de pessoas com alguma determinada deficiência oculta, de acordo com a legislação o uso é indicado de forma opcional, porém a utilização do cordão não pode substituir documentos comprobatórios da deficiência (Rádio Senado, 2023).

Mantoan (2003) acredita que, para mudar a escola, se faz necessário enfrentar mudanças, nas quais exigem tarefas importantes, como: recriar o modelo educativo, reorganizar as escolas nos aspectos pedagógicos. A escola desempenha um papel fundamental não apenas na transmissão de conhecimento, mas também na formação integral dos indivíduos como cidadãos. Para que essa missão seja cumprida de maneira eficaz, a escola deve ser um ambiente permeado por valores de solidariedade, diálogo e criatividade. Esses elementos são essenciais não apenas para fomentar um clima de respeito mútuo e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, mas também para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.

A promoção da cidadania dentro da escola envolve não apenas a erradicação de práticas segregacionistas, mas também a criação de condições que permitam a todos os alunos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Isso inclui o acesso a um ambiente educacional inclusivo, onde cada aluno seja reconhecido em sua singularidade e receba o suporte necessário para alcançar seu máximo potencial acadêmico, social e emocional. Além disso, é fundamental investir na formação continuada e capacitação dos professores. Os educadores desempenham um papel crucial na promoção da diversidade e na adaptação de suas práticas pedagógicas para atender às necessidades variadas de seus alunos. Capacitações eficazes não apenas fornecem ferramentas práticas para lidar com um público diversificado, mas também enriquecem o repertório de estratégias educativas e metodológicas, possibilitando aos professores um maior domínio sobre os desafios e as oportunidades que surgem em sala de aula.

Portanto, ao criar um ambiente escolar baseado na solidariedade, no diálogo aberto e na criatividade, a escola não apenas fortalece seu papel educativo, mas também contribui significativamente para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e participativos na sociedade. Esta abordagem não apenas beneficia os alunos individualmente, mas também fortalece o tecido social mais amplo ao promover valores de respeito, inclusão e equidade desde a base educacional, o que pode ser mediado por meio de atividades lúdicas.

2.2 Atividades Lúdicas e suas contribuições no ambiente escolar

As atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na inclusão de crianças com TEA, oferecendo um ambiente acolhedor e estimulante que facilita a interação social, a comunicação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. O lúdico, sendo inerentemente motivador e prazeroso, proporciona oportunidades naturais para a aprendizagem e a socialização, aspectos muitas vezes desafiadores para crianças com autismo.

Integrar atividades lúdicas no ambiente escolar é uma estratégia eficaz para a inclusão de crianças com TEA, permitindo que elas participem de forma significativa e equitativa nas atividades diárias da escola. Brincadeiras e jogos podem ser usados como ferramentas pedagógicas para ensinar conteúdos acadêmicos de forma envolvente e acessível, adaptando-se às necessidades individuais de cada criança. Além disso, essas atividades promovem a inclusão ao criar oportunidades para que todas as crianças, independentemente de suas habilidades, possam brincar juntas e aprender umas com as outras. Essa interação inclusiva pode fortalecer os laços entre os alunos, fomentar uma cultura de aceitação e respeito, e contribuir para um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo.

A ludicidade sempre esteve presente no percurso histórico da humanidade, mesmo não sendo necessariamente relacionado à infância, segundo Massa (2015) a mesma foi vista com uma complexibilidade em seu conceito e compreendida em diferentes contextos históricos, e na atualidade é estudada por diversas áreas, como a sociologia, antropologia, psicopedagogia e outras. Segundo Moschini e Caieirão (2015, p. 362), “o tempo do brincar é o tempo da alma, da fantasia e do poder, pois em território lúdico a criança se empodera e realiza o que, no cotidiano, se sente impedida ou limitada para fazer”.

Nas atividades lúdicas, os aprendentes vivenciam experiências completas, associando ação, pensamento e sentimento. Na sala de aula, o aluno sente-se mais livre para se expressar, constrói conhecimento de forma mais rápida e reorganiza sua percepção da realidade. É através do lúdico que a criança aprende, explora e interage, seja com objetos ou com outras pessoas. O brincar não possui apenas uma função específica, pois é uma marca da vida humana e sua relação com a experiência (Benjamin, 2009). O ato de brincar oferece diferentes momentos e movimentos de ação subjetiva. O jogo espontâneo influencia significativamente o processo de aprendizagem, pois faz a criança utilizar sua inteligência de maneira significativa, incentivando-a a investigar e explorar. Segundo Castanho (2018), o lúdico se combina com a ideia de errância, permitindo ao sujeito testar, errar e tentar novamente.

No ambiente escolar os jogos e brincadeiras, proporcionam uma vivência que acontece em meio a socialização das crianças e adolescentes que vem a ser individualizada.

De acordo com Luckesi (2002), a ludicidade deve ser compreendida como um estado de consciência onde ocorre uma experiência de plenitude, e não apenas como atividades objetivas culturalmente definidas como lúdicas, como jogos ou brincadeiras. O foco está no estado interno do indivíduo que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando essa experiência é compartilhada com outros, a ludicidade permanece uma experiência interna. A partilha e a convivência podem proporcionar sensações de prazer coletivo, mas essas sensações são, em última instância, individuais. Embora um grupo possa harmonizar-se em uma sensação comum, o sentimento é experimentado por cada indivíduo.

Com isto, a ludicidade pode ser compreendida como um estado de consciência do qual o indivíduo por mais que vivencie a experiência de forma grupal, a sensação absorvida e internalizada ocorre de forma individual. Assim, quando a pessoa com TEA participa de atividades lúdicas coletivas, além de trabalhar e alcançar ganhos coletivamente, muitos benefícios podem ser agregados individualmente, através da experiência em conjunto. Ao se interiorizar verdadeiramente um momento lúdico, não se é percebido pelo o indivíduo o passar do tempo, em conjunto com a sensação de liberdade.

É importante destacar que a ludicidade transcende as atividades externas e se manifesta como uma experiência subjetiva e pessoal. Essa perspectiva sublinha a importância do estado mental e emocional do indivíduo durante a atividade lúdica. Enquanto jogos e brincadeiras são veículos para a ludicidade, é a vivência interna que define a verdadeira essência do lúdico. Esse entendimento é crucial para a educação, pois enfatiza a necessidade de criar ambientes que favoreçam essa experiência interna de plenitude para os alunos.

Na prática educacional, isso significa que os educadores devem ir além da simples implementação de atividades lúdicas e focar em como essas atividades são percebidas e vivenciadas pelos alunos. A eficácia das atividades lúdicas reside em sua capacidade de envolver o aluno de maneira profunda e significativa, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o bem-estar emocional e a criatividade. Portanto, reconhecer a ludicidade como um estado interno de consciência implica em valorizar a individualidade de cada aluno e sua capacidade de vivenciar o prazer e a plenitude através do lúdico. Esse enfoque pode transformar a experiência educativa, tornando-a mais inclusiva e adaptada às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais rica e envolvente.

Luckesi (2002) ressalta o quão importante é a utilização do princípio lúdico de forma coletiva, em suas palavras

Vale lembrar uma última coisa: uma das quatro dimensões da experiência humana uma é a do Nós, a da convivência, dos valores comunitários, da ética. As atividades lúdicas poderão ser praticadas individualmente; não há dúvida quanto a isso; porém, há muito mais força, quando são praticadas coletivamente. Muitas delas, “não tem graça”, quando praticadas por um indivíduo isoladamente. E isso, implica em fazer contato com a Essência e, nesse contexto, com o outro. Esse é o lugar da compaixão (Luckesi, 2002, p. 1).

O autor mencionado, frisa a importância das relações de forma grupal, no entanto as atividades lúdicas podem ser realizadas individualmente, porém de forma coletiva a sua força se torna ainda maior. Com isso, traz benefícios para o desenvolvimento do indivíduo, além de se cultivar relações com o outro.

Outra contribuição importante que aborda as manifestações lúdicas é apresentada por Vigotsky (1992, p. 64), ao afirmar que “o brinquedo tem grande influência no desenvolvimento da criança”. Ao qual, possibilita a criança a instrução para assimilação de regras e estimulação da imaginação.

Assim como mostramos inicialmente que toda situação imaginária contém regras de maneira oculta, também demonstramos o oposto: que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento do brincar nas crianças pode ser delineado a partir dessa relação, começando com jogos em que a situação imaginária é clara e as regras são ocultas, evoluindo para jogos onde as regras são claras e a situação imaginária é oculta (Vigotsky, 1992).

Ademais, segundo Teixeira (2010), a atividade lúdica é uma situação na qual a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos de diversas naturezas. Ela possibilita a construção de categorias e a ampliação de conceitos em várias áreas do conhecimento. Nesse sentido, “o brincar assume um papel didático que pode ser explorado pela pedagogia” (Teixeira, 2010, p. 45).

Dissertando sobre essas perspectivas, é evidente que o lúdico desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A dualidade entre regras e imaginação, como proposta por Vigotsky, revela a complexidade do brincar e sua importância no desenvolvimento infantil. Jogos que inicialmente parecem caóticos e sem estrutura, com imaginação evidente e regras implícitas, gradualmente evoluem para atividades mais estruturadas, onde as regras são explícitas e a imaginação opera de forma mais sutil. Esse processo reflete a capacidade crescente das crianças de compreender e negociar regras sociais e cognitivas, preparando-as para interações mais complexas na vida adulta.

O brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas também uma poderosa ferramenta pedagógica. Através do brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também constroem e internalizam conhecimentos. A ludicidade permite que elas experimentem e compreendam conceitos de forma concreta e envolvente, facilitando a aprendizagem de uma maneira que as metodologias tradicionais muitas vezes não conseguem alcançar.

Portanto, integrar o brincar como estratégia pedagógica é essencial para um ensino eficaz e inclusivo. Ao reconhecer a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças, educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e responsivos às necessidades dos alunos. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educacional, mas também promove o desenvolvimento integral da criança, capacitando-a a explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneira significativa e prazerosa (Kishimoto, 1998).

A realização da atividade Lúdica, é satisfatório para o indivíduo, mas a Ludicidade vai além disto, pois neste momento se oportuniza ao indivíduo à amplificação dos seus conhecimentos, com isto o brincar de forma sutil pode assumir uma função pedagógica, se tornando uma excelente aliada, no ambiente escolar. “É pelo fato do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes” (Piaget, 2010, p. 99). No entanto, a Ludicidade é extremamente válida como uma estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

O jogo, em suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e simbolismo, representa uma assimilação do mundo real pela atividade própria da criança, fornecendo-lhe o alimento necessário e transformando o real de acordo com as múltiplas necessidades do “eu”. É por isso que os métodos ativos de educação infantil enfatizam a importância de fornecer às crianças materiais adequados, permitindo-lhes assimilar as realidades intelectuais através do jogo, sem as quais essas realidades permaneceriam externas à compreensão infantil.

Ademais, Cole (1991) pontua o quão importante é a presença de atividades lúdicas na ampliação de conhecimentos da criança em vários aspectos. Um grande aliado na pedagogia, junto ao didático. Na situação de brinquedo, a criança constantemente enfrenta o desafio de agir contra seu impulso imediato. A cada passo, ela se depara com um conflito entre as regras do jogo e o que ela gostaria de fazer espontaneamente. No jogo, ela age de maneira oposta ao que desejaria fazer. O

autocontrole máximo da criança é evidenciado durante o brincar. Ela demonstra grande força de vontade ao renunciar à tentação imediata que o jogo proíbe (como, por exemplo, não comer um doce que, pelas regras, não é comestível). Normalmente, uma criança experimenta submissão às regras ao abrir mão do que deseja, mas no contexto do brinquedo, a submissão às regras e a renúncia aos impulsos imediatos são meios de alcançar o máximo prazer (Cole et al., 1991).

O brinquedo pode ser trabalhado de outras formas com a criança, visando outros objetivos, como exemplificado ele pode estar ligado ao prazer e satisfação da criança, porém pode haver momentos que possa contrariar a criança, o fazendo abrir mão do que deseja, mas com o intuito de lhe propiciar um prazer maior no ato do brincar.

A ludicidade emerge como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão ao oferecer um espaço onde crianças e adultos podem interagir de maneira igualitária e enriquecedora. Ao participar de atividades lúdicas, indivíduos com diferentes habilidades e backgrounds têm a oportunidade de se conectar através de experiências compartilhadas, que transcendem barreiras físicas, emocionais e cognitivas. O ambiente lúdico favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação e colaboração, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade e a expressão individual. Para aqueles que enfrentam desafios específicos, como crianças com TEA, o lúdico proporciona uma plataforma onde podem explorar suas habilidades únicas e aprender de maneira adaptativa e inclusiva. Assim, ao integrar a ludicidade como parte integrante de programas educacionais e comunitários, promove-se não apenas a diversidade e o respeito, mas também se constrói um ambiente mais acolhedor e acessível para todos os participantes.

3 O PRINCÍPIO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM TEA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

O presente texto foi desenvolvido com base em um Estudo de Caso, que é uma metodologia de pesquisa que se detém a observação e descrição de um fenômeno social complexo. De acordo com Yin (2001), um estudo de caso representa uma investigação empírica que se concentra na análise de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno em estudo e o contexto que o envolve não estão nitidamente definidos. Esta abordagem de pesquisa permite uma exploração detalhada e aprofundada de questões complexas e multifacetadas na área da Educação, oferecendo insights valiosos sobre como diferentes variáveis interagem e influenciam o fenômeno em questão. Ao adotar um estudo de caso, os pesquisadores podem capturar a riqueza e a complexidade das experiências educacionais em situações do mundo real, fornecendo uma compreensão contextualizada e holística que muitas vezes não é alcançada por métodos de pesquisa mais quantitativos. Dessa forma, os estudos de caso não apenas iluminam aspectos específicos do fenômeno estudado, mas também contribuem para o avanço do conhecimento educacional ao oferecer insights que podem informar práticas pedagógicas, políticas educacionais e intervenções eficazes para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Este trabalho é caracterizado por uma investigação pautado na experiência e observação. Além de esclarecer os fatores existentes entre o fenômeno e o contexto ao qual está inserido.

O estudo, foi realizado pela graduanda em pedagogia, assistente terapêutica de uma clínica transdisciplinar, na cidade de Campina Grande. Contudo, apesar de ser integrada a equipe, esta função pode ser exercida no ambiente clínico, e em áreas externas, como: na escola ou na casa da criança/adolescente, neste caso, a assistência dada à criança ocorreu no ambiente escolar, numa instituição da rede privada da cidade, utilizando a ludicidade no processo terapêutico.

Para preservar a identidade da aprendente objeto de estudo da pesquisa, estará sendo utilizado o nome fictício de Maria ao mencionar a criança.

Maria foi uma criança do sexo feminino, de 10 anos de idade, ao qual possuía diagnóstico Médico de TEA, Síndrome de Down e Deficiência Intelectual. A mesma assistida por uma equipe multidisciplinar, composta por: Assistente Terapêutico Clínico e escolar, Fonoaudiólogo, Psicopedagogo, Educador Físico, Fisioterapeuta, Psicólogo e Analista do Comportamento.

No ambiente familiar, Maria residia com a sua genitora e sua irmã de 4 anos. Assim, no primeiro semestre do ano letivo as crianças estiveram em tempo integral na escola, devido a mãe precisar trabalhar e não possuir “rede de apoio”. De acordo com informações concedidas pela genitora, a família veio de outro estado para a Paraíba em Dezembro de 2023 e não informou detalhadamente o histórico escolar da menina.

No aspecto emocional, Maria apresentava-se não controlar as emoções ao se frustrar e ao ser contrariada. No aspecto orgânico, ela demonstrava independência ao procurar o sanitário em sua residência, porém não generalizava em outros ambientes, na escola era necessário oferecer de 30 em 30 minutos. Com relação ao cognitivo, ela não acompanhava os conteúdos ministrados para a sua turma, mas socializava bem com seus pares, pela sua idade mental ela deveria estar inserida na educação infantil.

O estudo foi desenvolvido entre o mês de fevereiro e novembro de 2023, somando nove meses de observação e intervenção. A criança observada estava matriculada no 2º ano do ensino fundamental no turno tarde, a sala de aula a qual a mesma estava integrada, possuía 1 professora e 8 alunos. Inserida em uma turma que as crianças acolhiam e cooperavam junto aos profissionais, nos momentos de trabalhar a regulação e socialização da aprendente.

Em sala de aula, foi observada uma criança não verbal, apresentando movimentos estereotipados, como: movimentos repetitivos em suas mãos e ecolalia de sons, além de alguns comportamentos inadequados, como: fuga da sala de aula, resistência nas transições de espaços e fuga de demandas, a mesma encontrava-se com aversão a cadernos e livros, ao qual foi-se necessário a criação de vínculo entre profissional e aprendente, desta forma foi necessário evitar demandas nos primeiros contatos. Contudo, Maria mostrava-se muito carinhosa para com todos, seja alunos ou com profissionais, e também ao convidá-la para participar de eventos da instituição ela demonstrava interesse, mesmo precisando de ajuda parcial.

É importante ressaltar que cada indivíduo que possui transtornos do neurodesenvolvimento tem suas particularidades, a criança observada tem o seu diagnóstico e suas comorbidades, necessitando de um suporte no ambiente escolar. Todas as atividades pedagógicas propostas para a aprendente foram adaptadas.

Como mencionado anteriormente, nos primeiros contatos não foi solicitado demandas para Maria. Nas duas primeiras semanas de observação, foi visto os principais reforçadores dela, como: o pente, a escova de cabelo, o pincel de maquiagem e escova de dente de brinquedo e Aramado. A assistente terapêutica junto a professora, buscou descobrir mais reforçadores, objetos disponíveis para se utilizar como reforçador e regulador para Maria.

No mês de março, Maria foi aceitando algumas demandas, porém com relação ao pedagógico, mas especificamente falando de cadernos ela continuava sem aceitar, mas, com o auxílio dos reforçadores como o aramado, ela já estava se adaptando em sala e permanecia todo o tempo da aula sentada, sem os comportamentos de fuga, e aceitava o mini quadro branco com o lápis piloto, fazendo traços e rabiscos.

Ainda no segundo mês de aula (Março), Maria começou a aceitar cadernos e giz de cera, utilizando o aramado como reforçador. Neste mês também iniciou a aplicação dos programas ABA (Análise do Comportamento Aplicada) supervisionada por uma analista de comportamento.

É importante frisar, que em meio a esse processo de readaptação ao caderno feita com Maria, se trabalhou o rasgar e amassar jornal, rasgadura e colagem de papel crepom, atividades que utilizasse a coordenação motora fina, dentre outras atividades desenvolvidas. Neste processo, Maria aceitava bem o lúdico, desta forma foi observado as possibilidades dentro do lúdico para incluir a criança nas atividades realizadas em sala de aula.

No mês de maio, foi construído a varinha mágica feita de E.V.A., e a pulseira feita com papéis. Com relação a socialização, Maria tinha suas dificuldades, porém não demonstrava resistência ao ser estimulada. Em sala de aula, seus colegas buscavam interagir com Maria, e a mesma interagia com os pares, com as brincadeiras de soco-soco bate-bate, pedra, papel e tesoura e a-do-le-tá, as quais vinham a estimular a realização de contato visual.

Na educação física, ela começou a aceitar participar de todas as atividades propostas através de estímulos realizados verbalmente pelo professor, AT e colegas. No horário do recreio, os colegas foram estimulados a chamá-la para participar das brincadeiras, ela gradativamente (2º mês) começou a aceitar a brincar de toca-toca, bola, baleada, dentre outras. Apesar dela possui a Deficiência intelectual (DI), e não compreender as regras, ela demonstrava interesse em participar das brincadeiras. Porém, tinha seus dias que optava por não querer participar das brincadeiras dos colegas, era perceptível através de suas reações e era respeitado sua vontade, mas era sempre convidada a participar.

No processo de desenvolvimento e inclusão de Maria, ocorreu a aplicação dos programas aba, sob a orientação e supervisão da analista de comportamento. Foram elaborados nove programas de ensino, e aplicado um a cada dia. Assim, foram trabalhados os programas de sentar (habilidades básicas), esperar (habilidades básicas), mando, ouvinte, percepção visual, comportamento social, brincar independente, imitação motora e habilidades pré-acadêmicas: coordenação olho mão.

No segundo semestre no mês de Agosto, a evolução de Maria veio a ser mais visível, vale ressaltar que todo esse processo tem suas progressões feitas gradualmente, todo o trabalho realizado no primeiro semestre por AT, terapeutas, e escola foi visivelmente notório. Maria veio a desenvolver habilidades básicas essenciais para o seu cotidiano, como organizar a mesa antes do lanche, a ampliação do tempo de espera, aquisição de mais independência durante a refeição, a aceitação de atividades pedagógicas e principalmente com relação a socialização.

Maria apresentou ganhos em vários aspectos, com a utilização de recursos lúdicos como reforçadores. Dentre as possibilidades utilizadas, a música além de ser considerada um reforçador na realização de atividades pedagógicas, foi um estímulo para a fala da criança, concluímos o mês de novembro com ela realizando alguns sons como de animais e pronunciando palavras curtas, como o “mamãe”, “oiii”, “tcha-tchau”, “daa”, e até mesmo nomes de colegas de salas, dentre outros sons. É importante frisar

que a imitação motora é uma introdução no processo de desenvolvimento da fala da criança.

No início ao solicitar demandas e ao fazer a aplicação aba, Maria apresentou resistência, mas de forma gradativa no primeiro mês de aplicação, ela foi aceitando de forma espontânea. Com relação ao sentar, a porta foi mantida mais tempo fechada, e com o auxílio de reforçadores, ela veio a reduzir e até cessar no segundo semestre os comportamentos de fuga da sala. Quanto ao tempo de espera, foi trabalhado a troca de turno, ao qual foi se ampliando o tempo ao passar dos dias com objetos lúdicos que a reforçava, fazendo o uso da frase “minha vez, sua vez”, durante a interação de Maria com os pares.

No aspecto da percepção visual, a brincadeira soco-soco bate-bate foi uma ótima estratégia para a estimulação de contato visual. Referente ao brincar independente, foi apresentado brinquedos do seu interesse e depois objetos, no entanto, ela mostrou bons resultados, elencando a função de cada objeto apresentado.

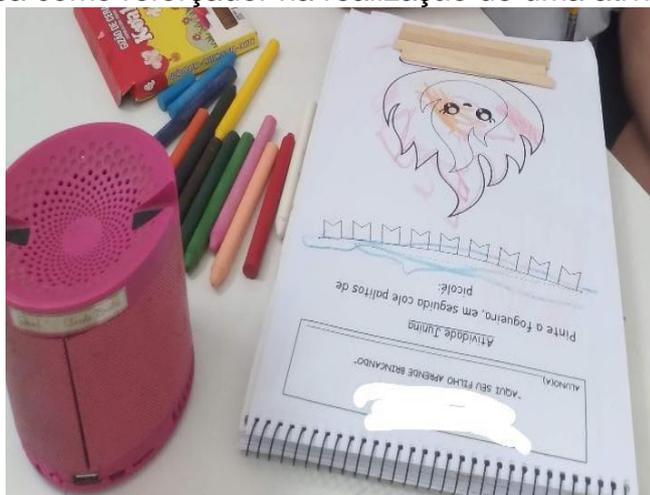
Um avanço significativo foi nas habilidades pré-acadêmicas, o trabalho iniciou com recursos lúdicos como: materiais móveis e em EVA, bolinhas de algodão e pinça, formas geométricas em materiais concreto, dentre outros, e aquela aversão a cadernos e livros foi superada, no segundo semestre ela foi aceitando giz de cera, lápis hidrocor, colas coloridas e principalmente o caderno de atividades. As atividades lúdicas realizadas foram grandes aliadas no processo de inclusão da aluna com TEA, ao observar suas particularidades foram pensadas estratégias para incluir a mesma.

Dentre as possibilidades encontradas, a música foi utilizada como instrumento reforçador para a realização de atividades de cunho pedagógico. E antes de começar a introdução ao caderno a professora e Assistente terapêutica iniciou trabalhando a coordenação motora fina da aprendente através do rasgar e amassar, além de utilizar materiais como letras móveis e números em EVA, com o intuito de despertar o interesse da criança em recursos pedagógicos.

Após a adaptação do caderno, foi dado continuidade com esses materiais como reforçadores. Reforçadores do comportamento são estímulos ou eventos que ocorrem após um comportamento específico e têm o efeito de aumentar a probabilidade de que esse comportamento se repita no futuro. Existem dois tipos principais de reforçadores: os positivos, que são estímulos apresentados ou adicionados após o comportamento desejado (como elogios ou recompensas), e os negativos, que envolvem a remoção de estímulos aversivos ou desagradáveis após o comportamento (como alívio da dor ou de uma situação desconfortável). Esses mecanismos são fundamentais na teoria do condicionamento operante, desenvolvida por B.F. Skinner, e são amplamente utilizados em intervenções educacionais, terapêuticas e comportamentais para fortalecer comportamentos desejados, ensinar novas habilidades e modificar comportamentos problemáticos. A escolha dos reforçadores é baseada na sua eficácia em influenciar o comportamento específico de um indivíduo, variando conforme as necessidades e características de cada situação.

O pincel, a cola colorida e papel crepom veio a ser considerados grandes reforçadores para Maria, tanto no cumprimento de demandas solicitadas, quanto no aspecto de auto regulação.

Foto 1- A música como reforçador na realização de uma atividade pedagógica



Fonte: arquivo pessoal.

Foto 2 - Objetos reforçadores como aramado, bola e pop-it.



Fonte: arquivo pessoal.

Objetos reforçadores, como aramados, bolas e pop-its, desempenham um papel significativo no contexto do desenvolvimento e aprendizado de crianças com TEA. Esses objetos são frequentemente utilizados como recursos terapêuticos e educacionais, pois proporcionam estímulos sensoriais que podem ajudar na regulação emocional, no desenvolvimento motor e na interação social.

Para uma criança com TEA, esses objetos oferecem uma forma tangível de explorar diferentes texturas, formas e movimentos. Por exemplo, os aramados, com suas cores vivas e peças que se movem ao longo de trilhas, podem ajudar a criança a desenvolver habilidades motoras finas, além de promover a concentração e a atenção.

As bolas são objetos versáteis que podem ser utilizados de várias maneiras terapêuticas. Elas não só incentivam a coordenação motora e o desenvolvimento físico, como também podem ser usadas para jogos interativos que promovem a comunicação e a socialização. Já os pop-its, com sua textura de bolhas estouráveis,

oferecem uma experiência tátil sensorial que pode ser calmante para crianças com TEA, ajudando na autorregulação emocional e na redução da ansiedade.

Além dos benefícios sensoriais, esses objetos reforçadores também funcionam como ferramentas para facilitar a aprendizagem e a comunicação. Eles podem ser incorporados em atividades estruturadas de ensino, como jogos de correspondência, categorização e sequenciamento, promovendo o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Portanto, ao integrar objetos reforçadores como aramados, bolas e pop-its nas atividades diárias de uma criança com TEA, os profissionais e cuidadores podem proporcionar um ambiente enriquecedor e estimulante, que apoia não apenas o desenvolvimento físico e sensorial, mas também o emocional, social e cognitivo. Esses recursos são essenciais para adaptar as intervenções terapêuticas e educacionais às necessidades individuais de cada criança, promovendo seu bem-estar e seu progresso global.

Foto 3 - Apresentando o número três a aprendente, usando os números em EVA como recurso, e o pop-it como regulador emocional.



Fonte:Arquivopessoal.

O aramado foi um objeto de grande interesse de Maria que a fez permanecer bem mais tempo sentada, principalmente na sala de aula. O pop-it, foi um brinquedo que auxiliou na regulação emocional da mesma, além de reforça durante atividades pedagógica. Já a bola, foi utilizada nas maiorias das vezes no intervalo como estratégia, no despertar de interesse de Maria, na brincadeira junto aos pares.

Outros recursos utilizados foram as brincadeiras, como: pedra, papel e tesoura, toca-toca, toca ajuda, baleada, soco-soco bate-bate, a-do-le-tá, corrida de bambolês, amarelinha, além das danças. Tais brincadeiras proporcionaram a criança o despertar do individual para o grupal, destreza visual, auditiva e motora, desenvolvimento da linguagem verbal e corporal e a troca de turno.

Os brinquedos e brincadeiras mencionadas, são alternativas para incluir a criança em vários ambientes da escola. Porém, é importante salientar que essas estratégias foram válidas para esta criança, todavia é importante buscar conhecer cada pessoa com TEA de forma individual, devido a cada particularidade presente no espectro. Neste viés, com a utilização da prática lúdica neste processo, é nítidos os

ganhos alcançados pelo o aprendente, com isto, Silva (2021) corroborou em sua pesquisa:

Com o lúdico é possível auxiliar o processo de aprendizagem, criando um espaço para o “fazer” pedagógico, visto que o mesmo é um conjunto de atividades voltadas para a promoção da aprendizagem da criança. Através do lúdico, pode-se promover o desenvolvimento da imaginação da criança, a ação e a reflexão, socializando-a sob vários aspectos. Ele é um recurso didático, que pode ser amplamente explorado nas salas de aulas por permitir uma maior interação entre os alunos (Silva, et al, 2021, p. 68).

Reitero as palavras de Silva (2021), ao qual em sua pesquisa fez menção da promoção do lúdico como estratégia significativa para o processo de aprendizagem, além de ressaltar a estimulação da imaginação. No entanto, para que todo esse trabalho haja bons resultado, é extremamente importante que se exista um trabalho em conjunto, sendo ele a partir de uma consultoria colaborativa apresentada no presente estudo de caso, representado pelo o auxílio de especialistas ou um ensino colaborativo realizado por um trabalho em conjunto pelo o professor generalista e o professor do AEE. Além do mais, Cavalcante (2024) resalta em sua pesquisa a importância das práticas lúdicas.

É preciso, pois, termos em mente que, para que realmente as práticas lúdicas sejam concretizadas no âmbito escolar, há a necessidade de todo o envolvimento de um conjunto de sujeitos, onde cada um tem um papel de suma importância dentro do contexto escolar, para que essas ações sejam, verdadeiramente, efetivadas. Cabe aos professores, a família e toda a comunidade escolar, estarem todos mobilizados e sensibilizados no processo de inclusão do aluno com TEA (Cavalcante, 2024, p.182).

Desta forma, é importante frisar os ganhos para a criança, com a colaboração de família e profissionais do ambiente escolar e terapêutico. Com isto, quando acontece efetivamente esse trabalho em conjunto, é perceptível a evolução gradativa do aprendente. As atividades lúdicas criam um contexto no qual as crianças com TEA podem desenvolver habilidades sociais e emocionais de maneira mais espontânea e menos estruturada. Jogos e brincadeiras permitem a prática de turnos, compartilhamento e cooperação, habilidades cruciais para a interação social (Kishimoto, 1998).

Ao participar de atividades lúdicas, as crianças com TEA têm a oportunidade de observar e imitar os comportamentos sociais dos colegas, o que pode contribuir para o desenvolvimento de suas próprias competências sociais. Além disso, essas atividades podem ajudar a reduzir a ansiedade social, proporcionando um ambiente previsível e controlável onde as crianças se sentem mais seguras para explorar e interagir.

Segundo Vasconcelos, Batista e Silva (2020) as atividades lúdicas desempenham múltiplas funções essenciais no desenvolvimento infantil e no processo educacional. Primeiramente, a função simbólica do brincar revela-se como um espaço onde a criança explora e expande seu conhecimento, transcende a percepção imediata e cria realidades simbólicas que expressam suas potencialidades emocionais e cognitivas. Esse processo não apenas integra aspectos biológicos, psicológicos e culturais na vida da criança, mas também fortalece sua identidade e compreensão do mundo.

Além disso, o lúdico desempenha uma função mediadora crucial ao oferecer recursos metodológicos que facilitam a aprendizagem espontânea. Através do brincar, o aprendente é incentivado a confiar em si mesmo, a experimentar sem medo de errar, e a superar desafios educacionais. Essa abordagem não apenas diversifica as estratégias de ensino, mas também promove um ambiente onde o erro é encarado como parte do processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

No aspecto expressivo, as atividades lúdicas proporcionam um espaço de criatividade e liberdade onde crianças com dificuldades de aprendizagem podem expressar emoções, opiniões e desejos de maneira segura e espontânea. O brincar não apenas ajuda a equilibrar tensões emocionais, mas também fortalece habilidades sociais e contribui para o desenvolvimento da personalidade individual.

Adicionalmente, o lúdico desempenha uma função educativa dual: educa a criança para lidar com suas emoções e pulsões, enquanto também estimula a construção de conhecimento de forma prazerosa e significativa. Por meio do brincar, a criança não apenas internaliza valores essenciais para sua formação como pessoa e cidadão, mas também expande suas estruturas cognitivas e desenvolve habilidades fundamentais para a vida social e acadêmica (Kishimoto, 1998).

Por fim, o aspecto social do brincar é fundamental para a integração da criança em grupos sociais diversos. Ao participar de atividades lúdicas, a criança aprende normas de comportamento, colaboração e convivência em grupo, essenciais para sua socialização e construção de identidade dentro da sociedade. No contexto escolar e psicopedagógico, o brincar não só facilita a interação entre alunos e profissionais, mas também promove um ambiente de confiança e criatividade onde vínculos importantes são estabelecidos, contribuindo para um desenvolvimento integral e inclusivo de todos os envolvidos (Vasconcelos, Batista, Silva, 2020).

Brincadeiras e jogos podem servir como poderosos estímulos para a comunicação, incentivando as crianças com TEA a expressarem suas necessidades e desejos de maneira verbal ou não verbal.

Muitas atividades lúdicas envolvem elementos de linguagem e comunicação, seja através de instruções, narrações ou diálogos entre os participantes.

Para crianças não verbais ou com habilidades linguísticas emergentes, o uso de jogos que incorporem sinais, imagens ou dispositivos de comunicação alternativa pode facilitar a expressão e a interação. Através dessas interações, as crianças podem expandir seu vocabulário, melhorar a compreensão e a expressão verbal, e desenvolver habilidades pragmáticas de comunicação.

As atividades lúdicas também são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças com TEA. Jogos que envolvem resolução de problemas, construção ou manipulação de objetos ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, como pensamento lógico, planejamento e memória.

Atividades físicas lúdicas, como brincadeiras ao ar livre, esportes e jogos de movimento, promovem o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas, além de proporcionar benefícios para a saúde física geral.

Essas atividades não apenas estimulam o corpo, mas também podem melhorar a coordenação, o equilíbrio e a força muscular, aspectos que podem ser áreas de desafio para algumas crianças com TEA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, a ludicidade é essencial desde a fase da infância, ao qual proporciona inúmeros benefícios com relação ao desenvolvimento da criança no ato

do brincar. No ambiente escolar o lúdico é apresentado através, dos jogos, brinquedos e brincadeiras.

Assim, a mesma é vista como uma importante aliada no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a união entre a diversão e o ensino, cooperando em avanços cognitivos, além de ampliar os conhecimentos em diversos aspectos e instigar o desenvolvimento das habilidades de pensamento na criança, o fazendo se apropriar do mundo como um sujeito histórico, além de ganhos nas perspectivas culturais e sociais. No entanto, objetiva-se se utilizar o princípio lúdico como estratégia metodológica, além de se pensar na implementação de planejamentos de práticas pedagógicas preponderantemente inclusivas. As quais, favoráveis a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades adaptativas na questão da socialização e comunicação, e na possibilidade de desenvolver melhor a autonomia do aprendente.

O presente estudo de caso, ocorreu dentro de uma instituição de ensino, tendo como base a ludicidade no processo de inclusão de uma criança com TEA, matriculada no 2º ano do ensino fundamental, foram nove meses de observação e intervenção, ao qual trouxe avanços notórios no desenvolvimento da aprendente, nos aspectos social e cognitivo.

Entretanto, enquanto Pedagoga em formação e atuante como assistente terapêutica no ambiente escolar e aplicadora ABA, compreendi as principais dificuldades da aprendente com Autismo, e passei a intervir a partir da observação das dificuldades encontradas, com o objetivo de incluir a criança na instituição de ensino. Logo, foi notório a evolução da aprendente, com a utilização da ludicidade como estratégia no processo de inclusão.

Todavia, é importante frisar que não necessariamente o que for útil no lúdico para uma pessoa, pode ser para a outra, ou seja depende de como a experiência foi percebida e internalizada. Desta forma, é importante que a experiência seja analisada de forma individual. É importante observar as particularidades e focar na capacidade de cada aluno, e se dedicar em conhecê-lo bem. Pode-se dizer que não existe um manual pronto de como se trabalhar, pois é individual o processo de aprendizagem.

No ambiente escolar, a inclusão é extremamente importante, pois o ambiente estar aberto a receber alunos com deficiência, seja ela física, sensorial, intelectual, múltipla, altas habilidades ou transtornos do neurodesenvolvimento. Nada adianta, o acesso deste público na escola, se não existir a inclusão dos mesmo na trajetória escolar. Vale pontuar, que a escola precisar se adaptar as particularidades do aluno, e não o aluno se adaptar as condições da escola. Porém ainda, são muitos os desafios na luta de modificar esse cenário de condições excludentes no ambiente escolar.

Para se concretizar a inclusão escolar se faz necessário se pensar nas estratégias mencionadas, como também em uma reconstrução das condições ofertada pela instituição, e uma transformação radical da mente, dos profissionais para lidar com a diversidade no ambiente escolar. No entanto, está temática é extremamente relevante para estudos futuros, para que se haja ampliação de conhecimento com relação a inclusão e autismo para famílias e profissionais, além de combater os impactos desfavoráveis causados pela exclusão em meio a sociedade, e para que se concretize de fato a inclusão mútua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

CAVALCANTE, Antonio Wadan Gomes; CAPISTRANO, Cristiana. Entre o brincar e o aprender:: a importância da ludicidade na inclusão do aluno autista nos anos iniciais do ensino fundamental. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 8, p. 174-184, 2024.

COLE, Michael et al. A formação social da mente: Vygotsky, LS. **São Paulo: Livraria Martins Fontes editora Ltda**, 1991.

DE SOUZA MASSA, Monica. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de filosofia e psicologia da educação**, n. 15, 2015.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

Agência Senado. **Deputados aprovaram projetos que beneficiam pessoas com transtorno do espectro autista**. Agência Câmara de Notícias. 29 Dez 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1028813-deputados-aprovaram-projetos-que-beneficiam-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 18/05/2024.

Agência Senado. **Lei Romeo Mion cria carteira para pessoas com transtorno do espectro autista**. Agência Câmara de notícias. 09 Jan 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/01/09/lei-romeo-mion-cria-carteira-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 18/05/2024.

Agência Senado. **Projeto garante isenção no IR para pessoas do espectro autista**. Agência Câmara de notícias. 04 abri 2024. Disponível em; <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/04/04/projeto-garante-isencao-no-ir-para-pessoas-do-espectro-autista#:~:text=Segundo%20o%20Censo%20Escolar%202023,TEA%20representam%2035%2C9%25>. Acesso em: 18/05/2024.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 1998.

American Psychiatric Association. 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Editorial Moderna, 2003.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e208494, 2019.

MOSCHINI, R.; CAIERÃO, I. O brincar na clínica psicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, 32, 99, p. 361-365, 2015.

PERNAMBUCO, Marta Maria Almeida Castanho. A formação social da mente-de LS Vygotsky. **Revista Educação em Questão**, v. 4, n. 1/2, p. 183-187, 1992.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, Ednalva Gonçalves Leite Hely et al. A escola e a importância de jogos e brincadeira na educação inclusiva: The school and the importance of games and play in inclusive education. **Europub Journal of Multidisciplinary Research**, v. 2, n. 1, p. 56-69, 2021.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Rio de Janeiro: wak**, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo, 1988.

WEISS, M. L. L. **A intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, 168 p.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos, agradeço pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

À minha mãe por todo suporte e apoio oferecido ao longo de toda a graduação. Às amigas pelo todo suporte oferecido, no percurso de toda a trajetória acadêmica.