

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO**

**O Audiovisual como Suporte para a História Social: a antecipação do Parque
ALPAPATO/CaVG para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**

LUCIMAR ROMEU FERNANDES

Orientador: Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Pelotas, junho 2022

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO

**O Audiovisual como Suporte para a História Social: a antecipação do Parque
ALPAPATO/CaVG para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**

LUCIMAR ROMEU FERNANDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Tecnologias na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Pelotas, junho de 2022

F363a	<p>Fernandes, Lucimar Romeu</p> <p>O Audiovisual como suporte para a História Social: a antecipação do Parque ALPAPATO/ CaVG para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo/ Lucimar Romeu Fernandes. – 2022. 133f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, 2022. “Orientador: Prof. Dr. Raymundo Carlos Ferreira Filho”.</p> <p>1. História social. 2. Comunicação social. 3. Antecipação – Transtorno do Espectro Autista. I. Ferreira Filho, Raymundo Carlos, ori. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 930.1:616.896</p>
-------	---

INSTITUTO FEDERAL SUL -RIO-GRANDENSE
CAMPUS VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO

O Audiovisual como Suporte para a História Social: a antecipação do Parque ALPAPATO/CaVG para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo

Lucimar Romeu Fernandes

Membros da Banca:

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho (Orientador CaVG/IFSul)

Prof.^a Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez (UFPEL/FAE)

Prof. Alexandre Carriconde Marques (UFPEL/ESEF)

Prof. Fernando Augusto Treptow Brod
(CaVG/IFSul)

Prof. Dr. Dalmir Pacheco de Souza
IFAM – Campos Manaus Centro

Pelotas, junho de 2022

Dedico meu Mestrado *in memorium* de meus pais, Delmar e Lucy, por terem incentivado-me desde cedo a busca pelo conhecimento. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por terem incentivado-me na busca do saber, despertando o constante desejo de aprender.

Agradeço ao meu esposo, pelas incríveis conversas que temos envolvendo o tema sobre o ser humano como um todo.

Agradeço às minhas professoras do antigo jardim de infância, por proporcionarem-me o brincar e deixar ele marcado em minha alma.

Agradeço à minha professora da primeira série, professora Maria Helena, que me inseriu neste mundo maravilhoso e deslumbrante das letras; sem ela não teria chegado até aqui.

Agradeço a cada professor que tive, que me deu o exemplo de que todos somos diferentes.

Agradeço aos professores do mestrado que me deram a oportunidade de ampliar minha visão de educação.

Agradeço ao meu orientador, Professor Raimundo Ferreira Filho, que me auxiliou nesta caminhada.

Agradeço à minha querida amiga Mestra Mariana Campos Pinho, que esteve ao meu lado, mesmo que virtual, dando-me força e incentivo.

Agradeço a cada aluno que tive o privilégio de ser professora, pois eles fazem parte da profissional que hoje sou.

Agradeço aos familiares dos alunos participantes da pesquisa, eles fizeram toda diferença para o êxito deste trabalho.

E, por fim, encerro agradecendo ao educador que me fomentou a trabalhar com meus alunos valorizando cada aprendizado por mínimo que fosse e, principalmente, por despertar em mim o conhecer a realidade de cada aluno, ao nosso Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. [...]significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

(Freire,1998)

RESUMO

FERNANDES, Lucimar Romeu. **O Audiovisual como Suporte para a História Social: a antecipação do Parque ALPAPATO/CaVG para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas,2022.

O presente trabalho teve como objetivo a elaboração de uma História Social como ferramenta de antecipação apresentando o parque Anna Laura Parque para Todos (ALPAPATO) e seus brinquedos às crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA. As pessoas com TEA têm a necessidade da antecipação dos fatos, de saber onde irão e o que poderá acontecer. A História Social oportuniza de forma cronológica, direta e objetiva os fatos por intermédio de apoio visual. A autora Orrú, 2016, embasa-nos relatando que muitas vezes pessoas com TEA manifestam resistência às mudanças de rotina, alterações no ambiente de seu costume, medo incomum de outras pessoas, objetos ou lugares. O Parque ALPAPATO está situado no Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. O parque também favorece o brincar. E este disponibiliza momentos que auxiliam a interação e comunicação social permeados pela mediação. O brincar oportuniza situações de interação e comunicação social. Os brinquedos são capazes de oportunizar a aquisição de habilidades sociais, fundamentais para o desenvolvimento da socialização. Vygotsky fala muito bem da importância das relações sociais para o desenvolvimento do ser humano, bem como salienta a relevância do brincar. O brincar é uma prática social que possibilita às crianças a interação social. Utilizamos como metodologia de pesquisa a intervenção pedagógica, pois esta fundamenta-se na teoria de Vygotsky, e nos fundamenta para a análise de nossa pesquisa. E como produto educacional, construímos um guia de como elaborar uma História Social, que pode ser utilizada para auxiliar as pessoas em diversas áreas do seu cotidiano.

Palavras-chave: História Social, Parque ALPAPATO Transtorno do Espectro Autista, Antecipação, Interação e comunicação social, Brincar.

RESUME

FERNANDES, Lucimar Romeu. **The Audiovisual as a Support for Social History: the anticipation of the ALPAPATO/CaVG Park for children with Autism Spectrum Disorder.** Dissertation presented to the Graduate Program in Science and Technology in Education at the Pelotas Visconde da Graça Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology Sul-rio-grandense, Pelotas, 2022.

The present work had as objective the elaboration of a Social History as an anticipation tool presenting the Anna Laura Parque para Todos (ALPAPATO) park and its toys to children with Autism Spectrum Disorder - ASD. People with ASD have the need to anticipate the facts, to know where they will go and what may happen. Social History provides a chronological, direct and objective opportunity for the facts; through visual support. The author Orrú, 2016, supports us by reporting that people with ASD often manifest resistance to routine changes, changes in their usual environment, unusual fear of other people, objects or places. ALPAPATO Park is located on the Pelotas Visconde da Graça Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology Sul-Rio-Grandense. The park also favors play. And this provides moments that help interaction and social communication permeated by mediation. Playing provides opportunities for interaction and social communication. Toys are able to provide opportunities for the acquisition of social skills, which are fundamental for the development of socialization. Vygotsky tells us very well the importance of social relationships for the development of the human being, as well as stressing the importance of playing. Playing is a social practice that allows children to socialize. Pedagogical intervention is used as a research methodology, as it is based on Vygotsky's theory, and it supports us for the analysis of our research. And as an educational product, we built a guide on how to develop a Social History, which can be used to help people in different areas of their daily lives

Keywords: Social History, ALPAPATO Park, Autism Spectrum Disorder, Anticipation, Interaction and social communication, Play.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALPAPATO	Ana Laura Parque Para Todos
CAADRM	Centro de Atendimento ao Autista Danilo Rolim de Moura
CAPTA	Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para Aprendizagem
CAVG	Campus Visconde da Graça
CIAE	Centro Integrado de Atendimento Educacional
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
HS	História Social
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense.
PE	Produto Educacional
PEA	Perturbação do Espectro Autista (Portugal)
PEEC – AC	Padrão de Avaliação da atuação compartilhada e atenção conjunta
SMED	Secretaria Municipal da Educação e do Desporto de Pelotas
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores para pesquisa.....	24
Quadro 2 - Trabalhos selecionados	24
Quadro 3 - Descritores da segunda pesquisa	25
Quadro 4 - Trabalhos selecionados	25
Quadro 5 - Níveis de suporte	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visão geral do prédio do Centro de Autismo	18
Figura 2: Visão do parque a partir da entrada pela figueira.....	20
Figura 3: esquema explicativo da ZDP	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	85
Gráfico 2.....	89
Gráfico 3.....	90
Gráfico 4.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA	15
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	18
1.2.1 CENTRO DE ATENDIMENTO AO AUTISTA DR DANILLO ROLIM DE MOURA.....	18
1.2.2 ANNA LAURA PARQUE PARA TODOS.....	19
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.4 OBJETIVO GERAL.....	20
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
1.6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
2 PESQUISA SISTEMÁTICA PARA CORROBORAR COM O TRABALHO	23
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	36
3.1 TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA	36
3.1.1 Vygotsky – biografia	36
3.1.2 Vygotsky - principal representante da chamada Psicologia Histórico- Cultural.....	36
3.1.3 Vygotsky - interação e comunicação social	40
3.2 O BRINCAR	41
3.3 O BRINCAR E VYGOTSKY	43
3.4 O BRINCAR E O TEA	44
3.5 AUTISMO	46
3.5.1 Conceituando.....	46
3.5.2 Características.....	47
3.5.3 Diagnóstico.....	47
3.5.4 Propostas de intervenção.....	47
3.5.5 Um pouco sobre a história do autismo	48
3.5.6 TEA - interação e comunicação social	52
3.5.7 A importância da rotina no TEA.....	53
3.5.8 TEA e o comportamento	54
3.6 HISTÓRIA SOCIAL	56
3.6.1 Carol Gray – Criadora da História Social	56
3.6.2 História Social.....	56

3.6.3 História Social, TEA e rotina	56
4 METODOLOGIA	62
4.1 OPÇÃO METODOLÓGICA	62
4.2 PÚBLICO ALVO DA PESQUISA	63
4.3 PROCEDIMENTOS PRÉVIOS À INTERVENÇÃO.....	64
4.3.1 A elaboração da História Social apresentando as crianças	65
4.4 MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	67
4.5 REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES	67
4.5.1 Coleta de dados.....	67
4.5.2 Análise de dados e informações.....	68
5 RESULTADOS.....	69
5.1 DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES.....	69
5.2 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	83
5.3 CONCLUSÃO DA INTERVENÇÃO	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	100
Anexo 1	105
Anexo 2	107
Anexo 3	109
Anexo 4	111
Anexo 5 Escala Likert.	113
Apêndice 01	128
Apêndice 02	129
Apêndice 03	130

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada utilizou a História Social no formato de audiovisual como elemento antecipatório para apresentação do Parque Anna Laura Parque para Todos - ALPAPATO - às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O conhecimento do Parque ALPAPATO fomentou a possibilidade de trabalhar com crianças autistas, pois este é um parque para todos, criado com o intuito de oferecer espaço de lazer, terapia e convívio social.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Segundo Silvia, Gaiato e Reveles (2012), crianças autistas apresentam repertório de interesse e atividades restritas e repetitivas (como interessar-se somente por trens, carros, dinossauros, etc.), têm dificuldade em lidar com o inesperado e demonstram pouca flexibilidade para as rotinas.

A rotina oferece às crianças com TEA segurança, pois acontecimentos imprevistos, na sua maioria das vezes, deixam-nos desconfortáveis, podendo acarretar comportamentos disruptivos. Apresentar o parque a partir de uma História Social oportunizou às crianças o conhecimento prévio do mesmo, auxiliando-os a compreender um novo ambiente.

A História Social apresenta-se como uma ferramenta importante para que as crianças com TEA consigam perceber o novo, mediados por apoio visual, antes de vivenciar pessoalmente.

As dificuldades que crianças com autismo têm para lidar com a mudança realmente dizem muito sobre seus problemas com o processamento da informação social e sua tendência a aprender coisas em blocos (o que os psicólogos chamam de aprendizagem Gestalt) em vez de dividi-las em fragmentos (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

A elaboração do produto educacional em formato de audiovisual e baseado em uma História Social apresentando o parque permitiu o conhecimento prévio do mesmo, auxiliando as crianças a compreenderem melhor este espaço de convívio, oportunizando conforto e segurança, pois a previsibilidade, ou seja, a antecipação do que poderá acontecer, evita que pessoas com o Transtorno do Espectro Autista desestabilizem-se emocionalmente e apresentem comportamentos disruptivos.

As crianças também receberam vídeo de apresentação, onde cada um se apresentava para o outro, utilizando também a História Social como elemento antecipatório para a convivência de ambos, bem como apresentando a pesquisadora e a mediadora, mesmo já a conhecendo.

1.1 JUSTIFICATIVA

A pesquisa esteve presente em minha vida desde cedo, pois, quando tinha dúvida sobre a escrita de alguma palavra, ou assunto, era incentivada a procurar a resposta no dicionário ou na enciclopédia; a resposta nunca era dada de imediato.

A busca pelo conhecimento prepondera até hoje. A curiosidade e necessidade de através do conhecimento auxiliar os outros foi surgindo com o passar do tempo. Minha escolha profissional levou-me para a área da Educação, o que era de se esperar, pois sempre fui incentivada a buscar novos conhecimentos. Mas, junto com o despertar para o conhecimento, também vivenciei o brincar. Ele fez parte de minha infância de forma mágica e cheia de relações afetivas que me levaram a valorizar o lúdico na vida na idade adulta.

Como professora busquei resgatar o que me encantava na época de escola. Desta forma, o brincar esteve presente em minha prática pedagógica e foi aprimorando-se com cada formação realizada. Na faculdade no curso de Pedagogia realizei meu TCC com o tema sobre a importância do brincar. E em toda a trajetória profissional busquei utilizar o brincar como instrumento pedagógico e de lazer.

Como professora das séries iniciais, percebia o quanto as atividades lúdicas eram importantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada criança. Comecei a atuar como professora de Atendimento Educacional Especializado no Município de Pelotas e deparei com um novo universo, onde o lúdico e o brincar eram as portas para que a aprendizagem se tornasse significativa para os alunos. Sendo assim, a necessidade de formação continuada era primordial. Recebi capacitação pelo Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para Aprendizagem (CAPTA), departamento da Secretaria Municipal Educação e Desporto (SMED) que é responsável pela Educação Inclusiva no Município de Pelotas.

Quando trabalhava nas salas de recurso, busquei mais conhecimentos além da formação recebida pelo CAPTA e cursava a Pós-Graduação na Universidade Dom Bosco, em Pelotas, no Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Tive a oportunidade de trabalhar como Coordenadora Pedagógica no Centro Integrado de Atendimento Educacional (CIAE) na Escola Professor Alfredo Dub, onde coordenava o trabalho de Pedagogas, Psicopedagogas e Psicólogas que realizavam atendimentos com crianças das mais diversas deficiências e transtornos de aprendizagem, bem como realizava avaliações pedagógicas das crianças para ingressarem nos atendimentos.

Desta forma, fui compreendendo melhor este universo da Educação Especial que de alguma forma já havia vivenciado, pois atuei como professora na prefeitura do Município de Chapecó - SC. Neste município, o ensino fundamental era baseado nos ciclos de formação e, quando o aluno não conseguia alcançar os requisitos mínimos para o próximo ciclo, permanecia na turma chamada Progressão, ou seja, nesta turma, na maioria dos casos, os alunos tinham alguma dificuldade, transtorno de aprendizagem ou deficiência.

Para trabalhar nesta etapa de ensino era necessário ter um projeto diferenciado de ensino, o qual era analisado pela SMED do município. Meus projetos eram todos baseados na alfabetização por intermédio do lúdico. Esta experiência profissional possibilitou-me muitas aprendizagens e a percepção de quanto o lúdico auxilia no processo ensino e aprendizagem aprimorando a interação e comunicação social.

E sentindo necessidade de mais conhecimento, cursei a Pós-Graduação na Universidade Dom Bosco, em Pelotas, no Curso de Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, a qual me auxiliou a compreender mais o processo de ensino e aprendizagem.

E atualmente trabalho no Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) apenas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e tem sido um ambiente de muito aprendizado. Mas, mesmo tendo realizado estudos e formações específicas sobre o tema, a prática fornece-nos um aprendizado ímpar.

Nos atendimentos no Centro de Autismo pude observar a necessidade de oportunizar aos alunos a previsibilidade dos fatos, pois não terem o conhecimento prévio, em alguns casos, do que irá acontecer, saindo de sua rotina, pode ocasionar

comportamentos disruptivos. E também vislumbrei mais a importância do brincar, pois este oferece a oportunidade da interação e comunicação social, uma das dificuldades dos indivíduos com TEA, assim como oportuniza situações novas que podem auxiliar nas experiências e compreensão de seus comportamentos.

As crianças com autismo também fazem um planejamento na cabecinha delas. No entanto, o dia a dia não acontece da forma que ela imaginou. Isso pode desorganizar a criança. Gerando comportamentos disruptivos intensos como forma de obtenção do que deseja ou mesmo de demonstração de sua frustração diante do ocorrido. Mostrar para a criança o que acontecerá a ajuda a entender e aceitar as atividades. As dicas visuais facilitam a compreensão e a interpretação delas (GAIATO, 2018, p. 62).

Com este conhecimento adquirido surgiu a ideia de realizar uma pesquisa que tivesse como público alvo crianças com o Transtorno do Espectro Autista. E ao conhecer a proposta do parque Anna Laura Parque para Todos, vislumbrei a oportunidade de realizar a referida pesquisa.

Com o advento da Pandemia da COVID-19, foi necessário modificar um pouco o foco da pesquisa, pois o parque ficou interditado, não poderíamos realizar intervenções presenciais no parque.

Sendo assim, foi repensado o problema de pesquisa e surgiu um novo foco com o seguinte questionamento: qual seria a melhor forma de promover a antecipação do Parque ALPAPATO para crianças do Transtorno do Espectro Autista? Surgindo a ideia de trabalhar com a História Social. A mesma foi elaborada em forma de vídeo.

Desta forma, o parque proporcionou colocar em prática o conhecimento adquirido em minha trajetória profissional e acadêmica, surgindo a ideia de realizar uma pesquisa que propiciasse situações de interação e comunicação social.

Com as novas normativas sanitárias por parte do IFSUL, foram liberadas de forma extraordinária pesquisas no campus e tivemos a oportunidade de colocar em prática a ida ao parque de duas crianças com TEA, após vivenciarem a História Social¹ em suas casas. Gaiato (2018) afirma que Histórias Sociais são descrições curtas e simples criadas com a intenção de ajudar a criança a entender uma atividade ou situação particular junto com comportamentos que são esperados. O uso da História Social é relevante, pois ela apresenta a situação a ser vivenciada

¹ Link para a História Social do ALPAPATO/CaVG, acesse [clikando aqui](#).

antes de acontecer, já que sabemos da necessidade da antecipação para as crianças com TEA.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.2.1 Centro de Atendimento ao Autista Dr Danilo Rolim de Moura

O Centro de Atendimento ao Autista Dr Danilo Rolim de Moura – CAADDRM - surgiu com a movimentação das famílias de pessoas com TEA buscando um local para que realizassem tratamento para seus filhos. AMPARHO - Associação de Amigos, Mães e Pais de Autistas e Relacionados com Enfoque Holístico que buscam conscientizar a sociedade e lutam pelos direitos das pessoas com TEA².



Figura 1: Visão geral do prédio do Centro de Autismo

O CAA recebeu o nome do pediatra Dr. Danilo Rolim de Moura, destacando seu trabalho no Centro de Neurodesenvolvimento da UFPEL e foi representante do Rio Grande do Sul no Comitê Consultivo Nacional para Políticas de Pessoas com Deficiência. O Centro é vinculado à Secretaria Municipal de Pelotas, iniciando suas atividades no dia 02 de abril de 2014, atendendo na época a 48 crianças. Atualmente o CAA realiza atendimento de 448 crianças, adolescentes e adultos com atividades Psicopedagógicas, Psicomotricidade, atividades físicas, Arteterapia, Ludoterapia, Intervenção precoce e Terapia Ocupacional.

O CAADDRM oportuniza a pesquisa aos estudantes de Graduação e Pós-Graduação da cidade, nas áreas de Nutrição, Pedagogia, Matemática, Veterinária e

² Link para a página da Associação AMPARHO, acesse [clikando aqui](#).

Psicologia onde buscam conhecer e propor atividades para as pessoas com TEA através de aconselhamento nutricional, orientação psicológica às famílias, o trabalho com a Pet Terapia, a elaboração de atividades lúdicas na área da matemática e observações para um melhor conhecimento na área do TEA, bem como oferece formação específica para os professores da rede municipal de Pelotas, Rede Estadual e Particular e cidades vizinhas que solicitam orientações.

1.2.2 ANNA LAURA PARQUE PARA TODOS - ALPAPATO

O Parque Anna Laura parque para todos – ALPAPATO³, surgiu como meio de homenagear a filha do casal Fischer após seu falecimento. Além do parque, realizaram outras ações como a criação de uma Biblioteca com nome de Anna Laura, no dia 14/10/2014, em Yaffo, Tel Aviv, Israel, e criaram um projeto denominado País em Luto (<https://paisemluto.org.br/>) com a finalidade de auxiliar pais enlutados de baixa renda. Também lançaram um livro com o título “Em Nome de Anna” no dia 21/12/2015, escrito pelo pai, onde ele divaga sobre a menina e seu destino.

A ideia do parque surgiu em uma viagem realizada pelos pais de Anna Laura. Viram em Israel um brinquedo acessível e, a partir deste momento, tiveram a ideia de construir algo parecido no Brasil. Pesquisaram e viram que não havia um parque que proporcionasse o acesso para todas as crianças. Este parque é totalmente construído com subsídio particular e com ajuda de amigos e parceiros.

Com auxílio de amigos e colaboradores, elaboraram os objetivos para o parque e para cada brinquedo. O parque tem como objetivo a socialização: oferecer a convivência entre crianças com e sem deficiência; Tecnologia – criar e ofertar sem ônus tecnologia de parques acessíveis ao ar livre; Terapia - cada brinquedo tem um objetivo específico para as diversas deficiências; Lazer – um local amplo e acessível para crianças e Núcleo de ação - oportunizar um ambiente onde possa haver eventos para todas as crianças, com e sem deficiências.

O parque Anna Laura Parque Para Todos (ALPAPATO), por intermédio de seus brinquedos, oportuniza situações pelas quais pode acontecer a socialização e comunicação entre crianças e adolescentes, possibilitando ao mesmo tempo

³ Link para acesso ao site da iniciativa Anna Laura Parques Para Todos - <https://annalaura.org.br/alpapato/>

acessibilidade a todos.

ALPAPATO/CaVG situa-se na cidade de Pelota - RS, no Campus Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-Rio-grandense. É o nono lugar escolhido para sediar uma unidade ALPAPATO. A inauguração aconteceu em agosto de 2019.



Figura 2: Visão do parque a partir da entrada pela figueira

O parque abrange uma área de aproximadamente 2000m², com os brinquedos dispostos em um espaço verde, oferecendo um contato único com a natureza. O parque localiza-se na entrada do Campus no lado esquerdo, tendo como referência a Capela do Campus. É possível visualizar os brinquedos disponibilizados de forma harmônica, capazes de despertar o interesse para descobertas e momentos lúdicos, oportunizando lazer e aprendizados.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Qual a melhor forma de promover a antecipação do Parque Alpapato para crianças do Transtorno do Espectro Autista – TEA?

1.4 OBJETIVO GERAL

- Apresentar o parque para as crianças com TEA a partir de uma História Social de forma que oportunize o conhecimento prévio do mesmo, possibilitando segurança e bem-estar emocional.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar a História Social que apresente o parque para crianças com TEA, antecipando o conhecimento do mesmo.
- Desenvolver um roteiro apresentando o parque e seus brinquedos.
- Oportunizar por meio da História Social o conhecimento do Parque ALPAPATO, trabalhando a antecipação e assim evitando comportamentos inadequados.

1.6 PERCURSO METODOLÓGICO

Qual metodologia a ser utilizada? Pensamos e achamos nada mais adequado do que trabalhar com a Intervenção Pedagógica, pois esta oportuniza ao pesquisador conhecer o problema e possibilita meios para que ele crie situações onde ocorram transformações capazes de auxiliar a mudanças. O método da intervenção, como nos diz Damiani (2013, p.60), demanda planejamento e criatividade por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria – que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção, surgindo as questões a serem pesquisadas.

- Elaborar a História Social que apresente o parque para crianças com TEA, antecipando o conhecimento do mesmo, buscando evitar comportamentos disruptivos.
- Construir um roteiro apresentando o parque e seus brinquedos.
- Pesquisar a melhor natureza de mídia digital para representar a história social.
- Desenvolver o produto educacional na natureza de mídia mais adequada propiciando a antecipação para crianças com TEA, evitando assim sentimentos e angústias que podem gerar comportamentos inadequados.
- Oportunizar por meio da História Social o conhecimento do Parque ALPAPATO, trabalhando a antecipação e assim evitando comportamentos inadequados.

No capítulo 2 apresentamos pesquisa sistemática para corroborar com o trabalho. No capítulo 3 trazemos um pouco do referencial teórico que embasou

nossa pesquisa: Teoria sócio-interacionista de Levy Vygotsky, a Importância do Brincar, Conceito, características, diagnóstico e uma breve história do autismo.

No capítulo 4 abordamos todo o processo de construção da pesquisa desde o início até a intervenção. No capítulo 5 descrevemos os resultados apresentados e as conquistas nas intervenções. Capítulo 6, considerações finais sobre a pesquisa realizada. Capítulo 7, referências bibliográficas, que nos auxiliaram no processo da escrita e da pesquisa.

2 PESQUISA SISTEMÁTICA PARA CORROBORAR COM O TRABALHO

Nesta etapa da pesquisa foi realizada uma busca com o objetivo de abrir horizontes que possibilitassem dar um maior foco sobre o parque inclusivo e o autismo. Partiu-se de um tema macro e chegamos ao resultado desejado.

Ao percebermos os supostos benefícios de um parque para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação social para as crianças com TEA, detivemo-nos a pesquisar em bases científicas e acadêmicas, utilizando determinados descritores com a finalidade mapear projetos de pesquisa sobre o parque inclusivo, o brincar e o autismo.

Para chegar até os documentos, realizamos pesquisas no Google Acadêmico, Schielo, onde delimitamos a busca aos textos publicados entre 2015 e 2019 (últimos 05 anos) e que contivessem as palavras escolhidas (descritores) no título dos mesmos. Foram realizadas várias buscas.

Como o trabalho a ser realizado era sobre o brincar e o autismo, pensou-se num primeiro momento partir de um tema mais amplo, buscando novas perspectivas sobre. Pesquisou-se: Educação formal e não formal, Educação não formal e o pedagogo, Espaços não formais de atuação do pedagogo, Pedagogia nos espaços não escolares, Atuação do pedagogo em espaços não escolar, O brincar em parques, A importância do lúdico, O brincar e o autismo.

Num primeiro momento utilizamos os descritores educação formal e informal para não cairmos na área da Psicologia e Psicopedagogia, ou seja, na área das terapias, pois a meta era realizar pesquisas na área da Educação, Educação Especial, Educação Inclusiva, mas com atuação para o pedagogo. Posteriormente fomos para os espaços de atuação do Pedagogo, pois bem sabemos do leque de atuação do mesmo. A partir da utilização do termo surge Pedagogos nos espaços não escolares e encontramos um leque imenso de possibilidades. Por fim, delimitou-se a questão do brincar e pesquisamos brincar em parques, brincar e autismo, autismo e atividades lúdicas.

Devido às restrições provenientes da pandemia de Covid-19 do ano de 2020/2021, não foi possível realizar a pesquisa no parque. A partir deste fato, buscou-se adaptar o tema e realizaram-se pesquisas com novos descritores para ser adicionado aos já pesquisados. Num primeiro momento utilizamos autismo e a

antecipação, antecipação e o TEA, a importância da rotina para o TEA, rotina e o TEA, história social e TEA.

Os estudos encontrados foram organizados em apenas uma categoria: TCC, monografias, teses, dissertação, artigos, apresentados nos quadros abaixo.

Quadro 1 - Descritores para pesquisa

Descritores	Quantidade	TCC	Monografias	Teses	Dissertação	Artigo
Brincar em espaços abertos / autismo e O lúdico em espaços abertos e o autismo	08	01	x	01	02	04
Parques / autismo	Zero	X	X	X	X	X
Autismo / brincar em parques	Zero	X	X	X	X	X
Autismo e atividades lúdicas em parques	Zero	X	X	X	X	X
Parques acessíveis	Zero	X	X	X	X	X

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2 - Trabalhos selecionados

Título do trabalho	Autores	Tipo de trabalho	Ano
A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas	Maria Aline Silva Mendes	TCC	2019
Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Fernanda Aparecida deSouza Corrêa Costa	Dissertação	2019
O brincar de faz de conta da criança com autismo : um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural	Maria Angélica da Silva	Dissertação	2017
O brincar de crianças em idade pré- escolar com perturbação de espectro do autismo	Melissa Silva Vieira	Tese	2019
O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA)	Maria Luzia da Silva Santana Marcelo Máximo Purificação Ana Paula Pertussati Teperino Izabel Cristina Taceli Maria Teresa Ribeiro Pessoa	Artigo	2019
Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural	Alessandra Dilair Formagio Martins Maria Cecília Rafael de Góes	Artigo	2019
O lúdico na aprendizagem da criança com autismo: rompendo a cápsula	Tathiana Andrade Sanches	Artigo	2019
A importância do lúdico no desenvolvimento de crianças autistas inclusas na educação infantil	Gracieli Schroeder Castilho	Artigo	2019

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 - Descritores da segunda pesquisa

Descritores	Quantidade	TCC	Monografias	Teses	Dissertação	Artigo
Autismo e a antecipação	00	X	X	X	X	X
Antecipação e o TEA	00	X	X	X	X	X
A importância da rotina para o TEA	02	X	01	X	X	1
Rotina e o TEA	00	X	X	X	X	X
Interesses restritos e padrões repetitivos	00	X	X	X	X	X
Interesses restritos e padrões repetitivos e o TEA	00	X	X	X	X	X
História social e TEA	02	01	X	X	X	01

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4 - Trabalhos selecionados

Título do trabalho	Autores	Tipo de trabalho	Ano
Desenvolvimento de aplicativo para pacientes com Transtorno do Espectro do Autismo História Social: Indo ao Dentista	Ana Paula Machado.	TCC	2018
A importância da rotina para o autista no contexto escolar	Claudia Alessandra da Cruz Cancelli	Monografia	2019
Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo	Mirella Cassia da Silva Ana Arantes Nassim Chamel Elias	Artigo	2020
A importância da rotina para crianças autistas na educação básica	Gabriela Duarte Silva Machado	Artigo	2019

Fonte: Elaboração própria

Mendes (2015) conceitua o autismo e suas características, a importância da interação social com o outro a partir da teoria de Vygotsky, bem como utilizar seus estudos em sala de aula para fundamentar a prática pedagógica de crianças com necessidades educativas especiais. Relata a importância do jogo e traz as principais características ou objetivos do jogo: O jogo é livre, O jogo produz prazer, O jogo implica atividade, O jogo implica atividade, O jogo tem uma finalidade intrínseca, O jogo organiza as ações de um modo próprio e específico, O jogo é uma forma de interagir com a realidade, O jogo é um caminho de autoafirmação, O jogo favorece a socialização.

Os jogos estão limitados no tempo e no espaço, mas são incertos e o jogo constitui um elemento sobremotivador. Segundo a Organização Mundial de Saúde e o CID 10, o autismo apresenta um déficit nas brincadeiras imaginativas ou nulas. As crianças autistas apresentam dificuldade de relacionarem-se com seus pares, brincar com imaginação, fazer amigos e, com isso, geram pouca habilidade social e

empatia, apresentando interesse em objetos. Observar para saber cada etapa em que se encontra a criança é fundamental.

Ressalva que o jogo possibilita à criança desenvolver seu pensamento, que aprende a satisfazer suas necessidades, explora e descobre o gosto de criar, elabora experiências, expressa e controla emoções, amplia horizonte de si mesma e aprende a cooperar. Diz que o jogo desenvolve na criança os aspectos: Intelectual, social, afetivo-emocional e que este é fundamental para o desenvolvimento psicossocial da criança. Na maioria das crianças, inclusive com diferentes tipos de deficiência, o jogo é um meio para adquirir distintas habilidades: sociais, comunicativas, motrizes, cognitivas.

Costa (2014) apresenta o tema da inclusão escolar e o desafio das escolas para construírem práticas pedagógicas inclusivas. Destaca o lúdico como ferramenta para a inclusão de crianças autistas; a história do autismo, suas características e a melhor forma de inclusão das crianças na escola.

O trabalho traz um apanhado das leis sobre inclusão no Brasil. Essas leis proporcionaram que as crianças público alvo da educação especial tenham acesso às escolas nas salas de aulas regulares. As atividades lúdicas auxiliam na inserção da criança autista no ambiente escolar.

O artigo traz a importância da ludicidade na construção da sociedade em seus valores; sua cultura. Traz a importância da Educação Infantil para a infância, tendo a brincadeira como foco para desenvolvimento infantil. Fortalece sua pesquisa os documentos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ressalta a necessidade de espaços mais específicos para o brincar, pois este é essencial para o desenvolvimento das crianças, oportunizando um melhor aprendizado e compreensão do mundo através da interação com o outro.

Ressalva a necessidade da formação inicial e continuada dos professores, pois a trajetória profissional irá apresentar uma diversidade de acontecimentos e alunos com diferenças características de aprendizagem. E para isso é necessário conhecimentos diversos para oportunizar a todos sem distinção, meios que todos aprendam, mesmo que de formas diferenciadas.

A pesquisa aconteceu de forma bibliográfica buscando aportes teóricos nos temas Autismo, leis sobre a infância, leis de inclusão no Brasil, bem como uma pesquisa da formação dos professores de educação infantil da rede municipal. Num

segundo momento com uma professora da educação infantil e o cuidador, sendo um estudo de caso com uma criança autista. A análise dos dados deu-se de forma quantitativa para saber o percentual de crianças público alvo da Educação Especial, bem como as atividades lúdicas mais frequentes e os espaços utilizados pelos professores.

A pesquisadora concluiu que as práticas pedagógicas realizadas buscaram proporcionar situações de inclusão por parte dos profissionais da educação que estão envolvidos e que buscam uma formação continuada. Costa (2014) conclui que, quando as atividades são planejadas com adequações e apoios que favoreçam a inclusão de crianças com TEA, estas ações tornam-se fundamentais e estimuladoras para a participação do aluno da educação especial, possibilitando o desenvolvimento nas áreas em que as crianças possuem dificuldades: interação, comunicação e interesse / comportamento restrito-repetitivos.

Silva (2017) fundamentou sua pesquisa na perspectiva Histórico Cultural de Vygotsky, tendo como objetivo analisar o brincar da criança com autismo, principalmente no uso de jogos simbólicos e no faz de conta.

No decorrer do trabalho apresenta a história do autismo, mudanças de nomenclatura e expoentes que estudaram sobre o tema. Discorre sobre intervenções e métodos para auxiliar pessoas com autismo como os métodos TEACCH, ABA, PECs. Em seu trabalho, apresenta-nos a importância da imaginação na infância, conceituando à luz de alguns teóricos como Pino (2012) e Vigotski (2009), Freud, Piaget e Wundt.

Caracteriza a criação e o ato de brincar, sendo uma função meramente humana que auxilia o ser humano a vislumbrar novas possibilidades futuras como projetar e programar. Apresenta como se dá o faz de conta da criança com autismo e que esta aprende a brincar na sua interação com um adulto ou um par de mais idade. E que esta precisa da interação para aprimorar seu brincar e desenvolver novas habilidades.

Realizou uma pesquisa qualitativa e analisou os dados baseados nos instrumentos da pesquisa: observações registradas em diário de campo e vídeogravações das situações que observou durante sua pesquisa na escola de Classe Especial só para alunos com autismo. Os dados obtidos foram analisados na perspectiva Histórico Cultural de Vygotsky.

Silva (2017) conclui que através da brincadeira de faz de conta foi possível verificar a utilização do funcionamento de atividades superiores e que por suas dificuldades referentes ao autismo apresentam dificuldades em realizar pensamento simbólico, mas as brincadeiras oportunizam meios para que consiga ter pensamento simbólico. A criança com autismo brinca como imagina, cria e assume papéis.

Vieira (2018) fez um estudo sobre os comportamentos de brincadeira de crianças com autismo e crianças com desenvolvimento típico. Bem sabe-se das dificuldades de crianças autistas em brincarem com seus pares e assim busca comparar o desenvolvimento dessas habilidades com crianças com desenvolvimento típico no ambiente escolar.

O trabalho faz uma pesquisa sobre o brincar e o papel deste no desenvolvimento infantil. O brincar é uma forma natural da criança influenciada pela cultura e está relacionado ao desenvolvimento social, comunicação e linguagem. Cada criança tem seu significado sobre o brincar. As crianças brincam com espontaneidade, mas sempre há uma influência do meio onde vivem. O brincar proporciona à criança ter atitudes que não é possível na sua idade.

O brincar desenvolve a criatividade, processos afetivos e cognitivos. Crianças com autismo apresentam dificuldades em iniciar uma brincadeira e interagir com os pares, bem como pouco interesse por brinquedos. Apresentam dificuldade no jogo simbólico e em brincadeiras em grupo, mas demonstraram facilidade em compreender os jogos dramáticos, se forem bem estruturados, assim como analisar as características simbólicas de um jogo, se este estiver bem estruturado.

A autora traz a caracterização das crianças com Perturbação do Espectro Autista, segundo o DSM V (utiliza-se a terminologia Perturbação ao invés de transtorno, no país de origem da autora, Portugal). A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa. Através da observação, entrevista e análise de documentos foram recolhidos dados para realizar o trabalho. Os dados obtidos nas observações foram analisados pela escala POS e análise de conteúdo. Nas entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo. Os participantes foram 06 crianças autistas, além de funcionários.

A autora conclui que devemos respeitar a forma singular de cada indivíduo no seu modo de brincar e que o adulto não deve interferir muito neste processo. E que, ao mesmo tempo, deve incentivar momentos facilitadores para que aconteça o brincar de forma livre e espontânea incentivando a superar suas limitações.

Santana et al (2016), no referido artigo, trazem como objetivo de problematizar, principalmente o brincar de crianças autistas, como um dos elementos que pode ser constituinte de uma prática pedagógica inclusiva. Ressalta que utilizar o brincar na prática pedagógica com crianças autista oportuniza benefícios na aprendizagem, na interação social e comunicação. Os autores trazem a realidade da inclusão, onde há conhecimentos específicos sobre as deficiências e a forma como se deve trabalhar com as crianças. Apresenta uma linha do tempo que explora as etapas da inclusão, suas nomenclaturas e objetivos no decorrer da história.

Destacam que as pessoas com deficiência são vistas como incapazes pela sociedade, pois não são consideradas normais para o padrão pré-estabelecido. E surgiu a base para a educação especial: a ideologia da normalização. A educação especial teve ligada a crianças com deficiências, depois para o termo genérico de necessidades educativas especiais ou específicas.

Para compreender melhor o processo de inclusão, realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças autistas. Nesta pesquisa trouxeram um pouco da história da educação especial num primeiro momento numa visão organicista, bem como os termos “excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “pessoa com deficiência” e outros, pelo termo “necessidades especiais”, justificando um intuito persuasivo dos “especialistas” em relação aos “leigos”.

Apresentam também o termo a partir do paradigma interacionista trazendo a relação do sujeito com o mundo. Relata sobre as escolas integradoras, onde devem oportunizar meios que os alunos aprendam com seus pares. No decorrer percebeu-se que esta escola não atingia os objetivos individuais de cada aluno. Hoje se busca uma educação que oportunize meios pelos quais todos aprendam independente de suas peculiaridades.

Trazem Vygotsky para embasar sua escrita a qual apoia a interação social como meio para o aprendizado de crianças com deficiência. E a necessidade das escolas e profissionais terem conhecimento sobre o tema Autismo para conseguirem oportunizar meios reais de aprendizagem para seus alunos. No texto trazem um pouco da história do Autismo, bem como suas características e diagnóstico.

Apresentam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e em especial para as crianças autista. A brincadeira é uma prática social que possibilita

às crianças a interação social. O brincar é um recurso educativo que deve ser mais utilizado no âmbito educacional.

Góes e Martins (2013), na procura de práticas educativas promissoras, basearam sua pesquisa na teoria histórico-cultural, buscando analisar como as crianças relacionam-se no brincar com o outro e o objeto. A pesquisa foi realizada com três sujeitos entre a idade de seis e doze anos com a interação da primeira autora nas brincadeiras ofertadas por esta, oportunizando dar significado ao brincar.

As autoras trazem um pouco da história do autismo. Descrevem o conceito de autismo baseado na Classificação Internacional de Doenças - CID 10 e, segundo o mesmo, o brincar fica prejudicado devido às características principais do autismo em padrões de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas.

O trabalho relata as limitações das crianças com autismo no que se refere ao brincar, pois o relacionar-se com o outro é restrito; apresentam dificuldades em manter um vínculo e de realizar brincadeira imaginativas e simbólicas, tendo mais interesse por objetos que ficam manipulando por longo período de tempo. Como apresentam este interesse restrito, os familiares deixam de incentivar por brincadeiras mais criativas; assim, não se aprimoram e ficam com o brincar limitado e empobrecido.

Para aprimorar a discussão, trazem a teoria de histórico-crítica de Vygotsky, ressaltando a importância da interação social na construção do ser humano, da imaginação, na elaboração de novos conceitos. Góes e Martins (2013) descrevem que, como todo processo humano, o desenvolvimento da capacidade lúdica depende das mediações que constituem as vivências na cultura. A mediação social implica a participação do outro no desenvolvimento do sujeito, o que propicia formas de significar o mundo e agir nele.

A construção dos dados foi feita a partir de transcrições de vídeo e anotações de campo, e baseada na abordagem microgenética (WERTSCH, 1985). Perceberam que os sujeitos conseguiram manter atenção nos brinquedos e de alguma forma mantiveram interação social por intermédio de gestos e olhares. E a partir da mediação da pesquisadora os sujeitos conseguiram dar significados às brincadeiras e objetos, bem como apresentar ações imaginativas.

Segundo Góes e Martins (2013), este estudo permite questionar não somente como o autista relaciona-se com o outro, mas como o outro relaciona-se com o

autista e questionar as práticas sociais voltadas ao cuidado e atendimento a esse sujeito.

Sanches (2016) em seu artigo traz a importância da brincadeira na infância e para o desenvolvimento infantil. A autora relata sua experiência como docente de uma turma de educação infantil com dois alunos autistas. Deparou-se com uma situação na qual não tinha nenhuma experiência tampouco conhecimento sobre o tema. A única informação que tinha sobre o autismo é de que eram crianças que ficavam presas dentro de si.

Observava que estavam sempre com objetos nas mãos e não se interessavam por pessoas. Este comportamento a deixava intrigada e buscava aprender mais sobre o tema. Encontrou no lúdico a aproximação e interesse das crianças em participar do grupo. Através de diferentes atividades envolvendo o lúdico, de alguma forma seus alunos começaram a quebrar barreiras de comunicação entre eles. Destacou a importância de trabalhar com atividades lúdicas nos espaços escolares, pois estas são capazes de auxiliar as crianças com autismo em suas dificuldades de comunicação e interação.

A autora destaca que a importância da antecipação para as crianças com autismo é fundamental, explicando todos os passos das atividades que estarão por vir e evitar situações desconfortantes. Estimular a criança a participar das atividades lúdicas, mas jamais forçar a realização das mesmas. O professor deve oportunizar situações lúdicas para que as crianças, através delas, consigam expressar seus desejos e comecem a interagir com seus pares.

A presente pesquisa foi realizada com um aluno com autismo no ambiente escolar, oportunizando rotinas e novas situações, incorporando atividades lúdicas que possibilitassem um maior convívio e interação com seus pares. O resultado da pesquisa foi positivo. A partir das intervenções realizadas, a criança conseguiu desenvolver suas potencialidades e realizar atividades lúdicas simbólicas.

Castilho (2019) busca mostrar a importância do lúdico no desenvolvimento do aluno autista na educação infantil. A autora realizou uma pesquisa bibliográfica sobre autismo e o lúdico para consolidar corroborar com sua escrita. Destaca a importância da formação do professor no conhecimento sobre o autismo e da relevância do lúdico para a aprendizagem das crianças com este transtorno. Salienta que o trabalho com o lúdico auxilia as crianças com autismo no seu processo de aprendizagem, ampliando seu modo de perceber o mundo e possibilitando uma

interação com seus pares. Ao mesmo tempo oportuniza o desenvolvimento integral das crianças.

Apresenta o tema da inclusão resgatando o direito de todos estarem em qualquer espaço e o direito à educação, bem como a escola inclusiva deve estar pronta para receber seus alunos, pois somos todos diferentes e com necessidades diversas.

A autora concluiu que o lúdico e a brincadeira auxiliam no desenvolvimento do cognitivo, emocional e social das crianças com autismo, possibilitando a ampliação de saberes e compreendendo os jogos simbólicos, o que os auxilia na interação com seus pares e resgata a importância da participação da família numa ação conjunta com a escola.

Machado (2018) apresenta em seu artigo um estudo onde criou uma história social de forma pedagógica apresentando a rotina de uma ida ao dentista de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Conceitua Transtorno do espectro autista, salientando que as crianças com TEA possuem dificuldades de comunicação e interação social e ressalva o uso das tecnologias no auxílio do desenvolvimento para as pessoas com TEA.

A pesquisadora comenta sobre o uso das tecnologias na área da saúde e seus benefícios em geral, destacando a importância para o uso com pessoas com autismo. Conceitua TEA, tecnologia assistiva, a importância da intervenção e descreve o desenvolvimento do software para um aplicativo e a grande abrangência nas diferentes áreas da sociedade da utilização dos dispositivos móveis.

Machado afirma que histórias sociais representam descrições curtas que mesclam recursos descritivos e sinais visuais, buscando a compreensão exata de uma informação (definição ou atividade) para que a criança apresente um comportamento adequado dentro da situação abordada. É de grande influência a inclusão de fotos, figuras e desenhos – melhorando o aprendizado através da visão - frases descritivas explicando os motivos e a importância do que está sendo abordado -, 24 frases de perspectivas relatando as emoções e os pensamentos das pessoas envolvidas na história e frases de comando.

Também apresenta as ideias de Gray (2010) sobre história social, onde está destacada a importância da positividade na criação das mesmas e todos esses aspectos devem manter uma atmosfera de positividade; faz referência ao cuidado em planejar a frequência da leitura e revisão da história social, antes de apresentar à

criança. Em seus estudos menciona que trazer um personagem parecido com a criança auxilia na compreensão da história social.

Cancellata (2019) apresenta as políticas de educação inclusiva referentes às pessoas com deficiência no âmbito nacional e local. Conceitua autismo, as formas de manejo e tratamentos terapêuticos como Musicoterapia, Método Análise Comportamental Aplicada - ABA, Atendimento psicanalítico, Importância da rotina na Educação Infantil. E destaca a necessidade da mesma para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

A pesquisadora teve interesse pelo tema por ver o crescente ingresso de crianças com TEA na escola. Trouxe as leis que se referem à educação inclusiva, os direitos das crianças com deficiência, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Realizou um estudo de caso numa escola de Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte. Realizou a pesquisa numa abordagem qualitativa amparada numa estrutura de observação participante e um estudo de caso com uma entrevista semiestruturada.

Cancellata apresenta o quanto a rotina auxilia no desenvolvimento da aprendizagem e que está sendo realizada por meio de figuras. Isso facilita a compreensão pela criança. Cancellata nos diz que é válido ressaltar que existem vários tipos de rotina, e elas podem ser confeccionadas por meio de fotografias, desenhos no quadro a partir de objetos ou desenhos realizados pelas crianças, entre outros.

Silva e Elias (2020) buscaram trazer a eficácia do uso das histórias sociais para a melhoria do comportamento de crianças com TEA. Relata a dificuldade das crianças com TEA no que se refere à comunicação e à interação social, podendo trazer limitações dos comportamentos e reciprocidade social. A pesquisa foi realizada com crianças que apresentavam dificuldades pontuais de comportamento, sendo construídas histórias sociais específicas para alguns casos e outras genéricas.

Silva destaca alguns autores como, por exemplo, Chan & O'Reilly (2008); Kuo & Mirenda (2003); Lorimer, Simpson, Myles, & Ganz (2002); Thiemann & Goldstein (2001) que têm utilizado histórias sociais (HS) para apoiar o ajuste às mudanças, para providenciar visão sobre o que os outros sentem ou pensam e para ensinar habilidades sociais específicas, alternativas aos problemas de comportamento para crianças com TEA (GRAY, 2000).

Silvia (apud GRAY, 2000) diz que o objetivo do uso das HS é descrever situações nas quais um indivíduo possa ter dificuldades em identificar os sinais sociais relevantes ou os comportamentos esperados e para compreender as consequências de comportar-se de determinada forma. O resultado demonstrou-se positivo na mudança de comportamento.

Machado (2019) em seu artigo resgata a importância da rotina escolar para as crianças com Transtorno do Espectro autista, bem como conceitua o transtorno trazendo suas características e sua história e terapias que auxiliam na melhora do aprendizado das crianças com TEA, como: ABA, TEACCH, PECS. A autora buscou estudar este tema por perceber a necessidade de mais conhecimento sobre o tema, pois, a partir de sua experiência profissional, observou o tipo de trabalho realizado com as crianças com TEA.

A pesquisadora relata o quanto as rotinas são essenciais para o desenvolvimento e inclusão das crianças do ensino básico, bem como a rotina pode ser vista como uma ação pedagógica. E que na inclusão devem ser observadas as peculiaridades de cada indivíduo, suas vivências. Também apresenta a legislação que legitima a inclusão e o direito de profissionais capacitados para trabalharem com os alunos, salienta o professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Fomenta a discussão de pensarmos a educação numa linha histórico-social resgatando a relação com a sociedade e suas experiências por intermédio de um mediador, sendo este o professor. E que este professor deve ficar atento às diferenças de cada criança, pois a exclusão já se faz com indivíduo com deficiência, ainda mais com crianças de uma classe social mais desfavorecida - esta exclusão substancializa-se com mais rigor.

Conclui que a escola é um meio capaz de oferecer todas as possibilidades de inclusão para as crianças com TEA, oportunizando vivências e valorizando suas potencialidades. Onde o professor seja capaz de usar sua afetividade, aprendizagens e aprender a enxergar o aluno autista em suas diferenças e que este é capaz de sentir e realizar trocas.

Ao realizarmos a leitura dos artigos, destacou-se a importância de oportunizar às crianças com TEA situações onde possam aprimorar seu brincar através da convivência com crianças utilizando brinquedos e brincadeiras, pois estes são capazes de promover o conhecimento e aquisição de regras e comportamentos sociais adequados.

No que se refere à História Social, vimos a importância desta no auxílio para as crianças com TEA para melhor compreenderem as situações do cotidiano escolar ou em situações novas do seu dia a dia. Vemos a importância da união da comunidade escolar, família e demais pessoas que trabalhem com as crianças para que a inclusão real e efetiva aconteça proporcionando às crianças um avanço no seu desenvolvimento integral.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA

3.1.1 Vygotsky – biografia

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia e faleceu, prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Sua primeira formação foi em literatura vindo a lecionar literatura e psicologia. Estudou Direito e Medicina e dedicou-se aos estudos da Psicologia no Instituto de Psicologia e, mais tarde, fundou o Instituto de Defectologia e também foi diretor no Departamento de Educação para deficientes físicos e retardados mentais.

Entre 1924 e 1934 estudou Psicologia e Pedagogia e iniciou estudo sobre a crise da Psicologia, buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Com seu grupo de estudos juntamente com A.R. Luria e A.N. Leontiev, trouxeram ideias inovadoras como: relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

Para Vygotsky, a única aprendizagem é aquela que se dá através da interação do sujeito entre objetos e outros objetos.

3.1.2 Vygotsky - principal representante da chamada Psicologia Histórico-Cultural

Vygotsky é o principal representante da chamada Psicologia Histórico – Cultural. Ressalta a importância das relações sociais, da educação, da mediação com a cultura. Estudou profundamente a relação entre pensamento e linguagem, o processo de desenvolvimento da criança e o papel da educação formal e do desenvolvimento da criança.

a teoria de Vygotsky entende que os processos psicológicos devem ser compreendidos em sua totalidade e em movimento, numa visão dialética do processo integral do comportamento. Esse comportamento se dá a partir de

processos biológicos vinculados ao fato de que o homem é um ser social e histórico e que realiza ações sobre a natureza processo de trabalho, com o intuito de construir-se na sua forma de ser e agir e suprir as necessidades colocadas pelo meio em que vive (PILETTI; ROSSATO, 2013, p.82).

Vygotsky destacou-se por realizar estudos na área da psicologia e da pedagogia. Interessou-se pelo funcionamento das funções psicológicas superiores. O ser humano tem a capacidade de realizar atividades mais complexas, pois possui capacidade de controlar conscientemente o comportamento; a ação intencional. Tem a capacidade de imaginar e pensar em objetos ausentes e planejar situações e ações futuras.

Para Vygotsky as funções psicológicas superiores vão se construindo nas relações com a cultura, pois as crianças nascem apenas com as funções elementares primárias. Na relação com o ambiente, na busca de melhores condições de vida, de aperfeiçoamento do que lhe rodeia vai oportunizando um crescimento interior e alcançando patamares superiores.

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de **mediação**. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento (OLIVEIRA, 1993, p.26).

Esta mediação dá-se por meio dos instrumentos e signos. Estes são ferramentas que auxiliam os seres humanos nas suas atividades. O instrumento é um elemento que está entre o ser humano e sua ação; é o objeto de seu trabalho. O signo é o que tu faz com este instrumento, ou seja, o significado interior que cada indivíduo dá para este objeto e age no psicológico e não nas ações concretas.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60).

Na relação com a cultura, o ser humano compreende seu mundo e desenvolve cognitivamente suas faculdades psicológicas superiores por meio do uso de instrumentos e signos, os quais o possibilita avançar níveis superiores no processo de compreensão das representações da realidade.

Oliveira (1993) diz que as origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas nas relações sociais entre os indivíduos e os outros homens. Para Vygotsky, o fundamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico.

Os processos mentais desenvolvem-se, segundo Vygotsky, quando o indivíduo é capaz de socializar-se. Ressalva as influências socioculturais que atuam no desenvolvimento da criança, como a cultura, que interfere no pensamento, pois não dá para separar o desenvolvimento intelectual do contexto social no qual está inserido.

No transcorrer de sua trajetória de desenvolvimento o ser humano vai aprimorando as atividades psicológicas. Estar em contato com a cultura e todo o conhecimento perpassando sua vida diária oportuniza um processo de sofisticamento dos processos mentais, ou seja, sua interação com o meio possibilita o crescimento de sua aprendizagem.

Por isso, para Vygotsky (2001 apud BRASILEIRO, 2013), o ensino e a educação têm um papel fundamental por constituírem formas universais de desenvolvimento psíquico do homem que variam de acordo com os determinantes históricos. Nesta perspectiva ela apoia a educação inclusiva, pois na relação com seus pares as crianças com deficiência terão a oportunidade de vivenciarem momentos de aprendizagem e aprimorar suas faculdades psicológica superiores.

Vygotsky ressalva o quão importante é para o indivíduo a relação com o meio ambiente, pois esta vivência oportuniza que se desenvolva e este crescimento perpassa por etapas para que se consolide, o qual denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele destaca a importância do mediador no processo de aprendizagem. Para Vygotsky, o melhor “professor” para a criança é outra criança. A mediação do outro possibilita internalizações capazes de tornar uma atividade externa concretizada em um novo aprendizado. Nossa relação com o mundo sempre será mediada.

[...] a mediação não é apenas uma questão de oferta de assistência, mas uma questão de oferecer assistência apropriada, ou seja, assistência cujo foco não é ajudar o aprendiz a resolver um problema (isto é chegar à resposta certa), mas mover o aprendiz para um desempenho independente e ativo e fazer com que ele seja capaz de transferir o que é apropriado em dada situação para futuras situações (FIGUEIREDO, 2019, p.81).

Pois no conceito de ZDP o indivíduo tem a zona de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Este meio é a ZDP, onde o mediador irá provocar para que passe do real para o potencial.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p.59).

Figura 3: esquema explicativo da ZDP



Fonte: De Chiaro (2020).

Segundo Figueiredo (2019, p.44), o conceito de ZDP carrega, em sua essência, a ideia de transformações que acontecem por meio da ação de professores, pais, ou outras crianças mais experientes que, por meio do diálogo, promovem progressos que não aconteceriam de maneira espontânea pelo aprendiz. Essas pessoas, ao interagirem com o aprendiz, podem identificar onde ele está na ZDP, fazendo-lhes perguntas e reconhecendo os seus estilos de aprendizagem.

Nos estudos, Vygotsky salientou a importância da interação social para o aprendizado. Aprende-se mais com seus pares, onde o desenvolvimento e aprendizagem estão intercalados. Somos capazes de aprender o novo por termos um conhecimento prévio, construído anteriormente na relação com os outros.

Percebe-se assim que para Vygotsky existe em todo aprendiz pelo menos dois níveis de desenvolvimento (a) um natural, já adquirido e formado, que determina o que é capaz de fazer por si próprio, e um potencial (b), ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem assim interage com o desenvolvimento, produzindo a abertura nas zonas de desenvolvimento proximal que é a distância entre aquilo que o aprendiz faz sozinho e o que ele é capaz de fazer com a ajuda de um adulto. A potencialidade para aprender, portanto, não é igual para todas as pessoas, variando a distância entre o nível de desenvolvimento natural e o potencial (ANTUNES, 2011, p.33).

3.1.3 Vygotsky - interação e comunicação social

Vygotsky afirma que o desenvolvimento das crianças dá-se mais efetivamente a partir das relações com o outro e mediado pela cultura. As crianças, ao conviverem em sociedade, desenvolvem suas relações pessoais, aprimoram suas habilidades cognitivas e afetivas. Já as crianças com deficiência deixam de desenvolver-se em muitos casos, pois são excluídas do meio social. E, além dos déficits que já possuem pela deficiência, acabam adquirindo outras dificuldades criadas pela falta da interação e comunicação social com seus pares, tendo uma falha no desenvolvimento social.

Em sua teoria, Vygotsky destaca o valor das relações entre as pessoas, pois a criança nasce com todas as funções biológicas necessárias para seu desenvolvimento, mas necessitará das relações com os outros para desenvolver-se.

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.95).

Vygotsky (1989) valoriza a criança com deficiência não ficando preso ao que ela não consegue realizar, mas ao que pode avançar no desenvolvimento cultural. A partir desta concepção, os professores podem parar de ver os alunos pelo lado do defeito. Vygotsky afirma que as crianças com deficiências devem ser vistas além das causas orgânicas a partir das causas sociais e culturais. Guareschi, Alves e Naujorks (2014) relatam que o professor deva conhecer a história do transtorno.

Vygotsky (1997, p.91) destaca que é no meio que a criança desenvolve-se promovendo os avanços em suas capacidades psíquicas. Assim, crianças consideradas com características diferentes necessitam de métodos individuais e especiais de trabalho que venham a dar conta de suas particularidades e do avanço do desenvolvimento delas. Seu desenvolvimento está vinculado, portanto, ao que o ambiente pode oferecer desde o princípio a elas. E se desde muito pequenas vivem sob condições de um ambiente abundante em todos os aspectos, terão maior desenvolvimento do que as que recebem do ambiente a escassez em todos os sentidos.

Em suma, no processo de apropriação da cultura, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e a criança reequipa-se.

O processo de desenvolvimento é caracterizado por crises e rupturas provocadas por contradições entre o modo como a criança vive em determinado momento, e ao mesmo tempo, as possibilidades de superação já existentes. Não temos, assim, uma linearidade ou mesmo a dependência de formas inatas de atividade psíquica (PILETTI; ROSSATO, 2013, p.93).

Na interação com o mundo, nas suas relações diárias construídas no decorrer de seu desenvolvimento, o indivíduo vai aprendendo novos conceitos e recolocando-os num círculo contínuo, pois nunca estamos prontos. O aprendizado e o desenvolvimento acontecem sempre a partir das relações que temos com a cultura e o meio onde vivemos.

3.2 O BRINCAR

O brincar oportuniza à criança a exploração de novos ambientes e conceitos proporcionando-lhes a superação de suas limitações. As aprendizagens tornam-se significativas e auxiliam no seu desenvolvimento. Constroem conceitos e novos saberes a partir da experimentação perante o desconhecido e baseado em seus saberes já sedimentados, fortalecendo-os e projetando para um novo nível de aprendizagem e desenvolvimento. Ao brincar, a criança relaciona-se com o meio, cria e recria situações do seu cotidiano e neste processo compreende seu mundo.

São justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que o habitual para sua idade.[...] Para brincar conforme as regras, tem que esforçar-se para exibir um comportamento semelhante ao do motorista, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança. [...] O que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha.[...] No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado (OLIVEIRA,1993, p.67).

O brincar proporciona à criança momentos de descobertas, desvendando mistérios e aprimorando sua relação consigo e com os outros. É nesse brincar que consegue compreender o mundo que está a sua volta e descobre possibilidades de agir de forma diferente que costuma agir no seu dia a dia. Percebe o novo e desafia-se a explorar novas sensações e contatos com novos objetos e pessoas. Busca resolver as situações imaginárias e reais de seu brincar, auxiliando num crescimento cognitivo e possibilitando um avanço e conquista de novos saberes sobre si e sobre as coisas.

É a partir do brincar que a criança desenvolve habilidades como pensamento abstrato, criatividade e imaginação, resolução de problemas, habilidades sociais e motoras, ampliação da linguagem, aprendizagem de conteúdos acadêmicos e tantas outras habilidades que poderiam ser elencadas (MARTINS; GÓES, 2013).

Segundo Martins e Góes (2013, p.03), todo o processo humano e o desenvolvimento da capacidade lúdica depende das mediações que constituem as vivências na cultura. A mediação social implica a participação do outro no desenvolvimento do sujeito, o que propicia formas de significar o mundo e agir nele.

Competência social é definida como um conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, especialmente, nas interações com pares. Assim, o desenvolvimento da competência social, em uma perspectiva organizacional-relacional (Waters & Sroufe, 1983) procura ressaltar a variedade de soluções adaptativas, empregadas em diferentes contextos e situações, que permitem à criança desenvolver-se socialmente.” (SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013, p 02).

O brincar possibilita à criança desenvolver-se, conseguindo ultrapassar seus limites e lapidando suas habilidades já adquiridas.

Vigotski e outros teóricos da abordagem histórico- -cultural (Elkonin, 1984; Leontiev, 1986) argumentam que o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança e dão ênfase à brincadeira imaginativa ou jogo de papéis. Para aquele autor (Vigotski, 1984), essa forma de jogo surge num momento em que a criança pequena vivencia “tendências não realizáveis”, quando ela busca a satisfação de forma imediata, mas se depara com limites da realidade, e no brincar essa satisfação torna-se possível. (MARTINS; GÓES, 2013, p. 03).

Martins e Góes (2013) afirmam que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança no que se refere aos aspectos do crescimento, da saúde e socialização, além de ser uma forma de o sujeito comunicar-se consigo e com os outros. A brincadeira tem base no vivido, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida. Nela a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens re-significando essa realidade. Suas ações adquirem uma função representativa e não funcional ou concreta, contribuindo para a elevação dos processos mentais na infância.

3.3 O BRINCAR E VYGOTSKY

O brincar para inclusão no contexto educativo e a influência da questão sócio-histórica e cultural para o desenvolvimento do ser humano é essencial. As relações e interações com os outros possibilita o crescimento das funções psicológicas. E o ato de brincar possibilita a ampliação das funções psicológicas levando de um patamar a outro. A brincadeira é uma prática social que possibilita às crianças a interação social.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias, e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VYGOTSKY, 1991, p. 111).

O brincar é uma ação natural da criança influenciada pela cultura. Cada criança tem seu significado sobre o brincar (VYGOTSKY, 2016). Wood e Attfield (2005) afirmam que o brincar é uma atividade intencional, prazerosa e oportuniza a

relação com as pessoas do cotidiano (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008). Ao brincar, a criança expressa seus sentimentos. As crianças brincam com espontaneidade, mas sempre há uma influência do meio onde vivem. O brincar proporciona à criança ter atitudes que não são possíveis na sua idade. O brincar desenvolve a criatividade, processos afetivos e cognitivos.

[...] no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma escrita liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles (VYGOTSKY, 1991, p. 69).

A interação e comunicação social são importantes na vida do ser humano e as crianças, ao brincarem, são elas mesmas, mas permeadas pelas experiências do cotidiano. Ao oferecer um ambiente onde a criança consiga se expressar, oportunizamos a superação de suas limitações, bem como a compreensão da realidade vivenciada fora do brinquedo, oferecendo meios pelos quais se desenvolva e aprimore suas habilidades.

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 69).

Por intermédio do brinquedo a criança dispõe de um instrumento capaz de oferecer meios para que possa explorar e vivenciar situações que na vida real não conseguiria.

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se essencialmente, através da atividade de brinquedo.” (VYGOTSKY, 1978/1991, p. 117).

3.4 O BRINCAR E O TEA

Soifer (1992) diz que as brincadeiras de crianças autistas são solitárias, não dão função ao brinquedo e apresentam dificuldades na interação e comunicação

social. Bosa (2002) argumenta como as pessoas têm dificuldades em ver a forma como se comunicam e o esforço que as crianças com autismo fazem para comunicarem-se. Para Bagarollo (2005), as crianças brincam sem significado e a família deveria estimular a forma correta, ou seja, ele aborda a visão dentro de uma abordagem histórico-cultural.

As clínicas e espaços terapêuticos focam no treinamento e a perspectiva histórico-cultural busca valorizar a interação social, comunicação e elaboração de significados. Nesta perspectiva, valoriza-se o brincar como meio para o desenvolvimento global da criança. O desenvolvimento da capacidade lúdica depende da interação e mediação cultural, qualificando a interação e comunicação social.

Em relação ao brincar, foco do presente trabalho, a descrição da CID 10 indica que essa atividade se encontra alterada pelas características gerais do transtorno: A condição é também caracterizada por padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Isto toma a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras (OMS, 1993, p. 248).

Quanto maior o comprometimento cognitivo, maior a tendência a isolar-se e a não se comunicar (KLIN, 2006). Tem percebido-se pontos positivos quanto às crianças autistas receberem estímulo de seus pares para realizar as brincadeiras, bem como aumentado as iniciativas de interação social. Segundo a Organização Mundial de Saúde e o CID 10, o autismo apresenta um déficit nas brincadeiras imaginativas ou nulas.

O TEA tem características na dificuldade de perceber o outro e de preferir manter-se fixo em suas preferências. Certamente estas características limitam muito as oportunidades de vivenciar novas situações que possibilitariam um maior crescimento e desenvolvimento. Este brincar é isolado da cultura e da sociedade, o impede de novas possibilidades de aprendizagem, prejudicando sua interação e comunicação social.

Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com as atividades psicológicas complexas do ser humano, uma análise mais profunda revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, a promoção de atividades que

favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica (OLIVEIRA, 2013, p.67).

3.5 AUTISMO

3.5.1 Conceituando

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — DSM V (2014), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. O Transtorno do Espectro do autismo apresenta graus de gravidade. Segundo o DSM – V, temos as seguintes classificações:

Nível de gravidade **Interação/comunicação social: Nível 1 (necessita suporte):** Prejuízo notado sem suporte; dificuldade em iniciar interações sociais, respostas atípicas ou não sucedidas para abertura social; interesse diminuído nas interações sociais; falência na conversação; tentativas de fazer amigos de forma estranha e mal-sucedida. **Nível 2 (necessita de suporte substancial):** Déficits marcados na conversação; prejuízos aparentes mesmo com suporte; iniciação limitadas nas interações sociais; resposta anormal/reduzida a aberturas sociais. **Nível 3 (necessita de suporte muito substancial):** Prejuízos graves no funcionamento; iniciação de interações sociais muito limitadas; resposta mínima a aberturas sociais.

Os níveis de suporte no que se refere ao comportamento também são classificados em três níveis. Para o DSM V, temos o seguinte:

Quadro 5: Níveis de suporte

Comportamento restritivo / repetitivo:				
Nível 1	Necessita de suporte	Comportamento interfere significativamente com a função;	dificuldade para trocar de atividades	independência limitada por problemas com organização e planejamento.
Nível 2	Necessita de suporte substancial	Comportamentos suficientemente frequentes, sendo óbvios para observadores casuais	comportamento interfere com função numa grande variedade de ambientes	aflição e/ou dificuldade para mudar o foco ou ação.
Nível 3	Necessita de suporte muito substancial	Comportamento interfere marcadamente com função em todas as esferas;	dificuldade extrema de lidar com mudanças. grande aflição/dificuldade de mudar o foco ou ação.	Outros especificadores: Prejuízo intelectual; Prejuízo de linguagem; Condição médica ou genética conhecida; Outras desordens do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental; Catatonia.

Fonte: Elaboração própria - Baseado DSM – V

3.5.2 Características

O autismo, por exibir defasagem na interação social e comportamento, apresenta características peculiares nestas áreas do comportamento e da sociabilidade. As principais características do autismo são atraso na fala, dificuldade de relacionar-se com o outro, sendo necessário ensinar as regras sociais, pois sua sociabilidade é restrita.

Possui dificuldade em relacionar-se em grupos. Alguns têm baixa tolerância com relação a determinados sons, ruídos (ventilador, abrir de porta) e volumes altos; dificuldade em manter contato visual, de interpretar as expressões faciais, de compreender os sentimentos dos outros e de expressar seus sentimentos.

Apresenta resistência nas mudanças de rotina. O imprevisto lhe causa desconforto e mal-estar, podendo em muitos casos provocar comportamentos disruptivos. Dificuldade em manter um diálogo quando mais adulto. Dificuldade em compreender metáfora e ironias.

Apresentam comportamentos e movimentos repetitivos. Alguns apresentam hiperfoco, ou seja, interesse restrito em um determinado tema, tornando-se expert no assunto. Dependendo do grau de autismo, estas características podem ir do mais leve ao mais grave, ou seja, ter a necessidade de pouco apoio em atividades da vida diária ou suporte mais significativo.

3.5.3 Diagnóstico

O diagnóstico é essencialmente clínico, que acontece pela observação do paciente e de informações recebidas pela família e de quem cuida da criança. Deve ser realizado por um especialista da área da saúde como: neuropediatra, neurologista, psiquiatra.

3.5.4 Propostas de intervenção

As principais indicações de intervenção após o diagnóstico são as que irão auxiliar num melhor desenvolvimento da pessoa com TEA. Estas intervenções devem possibilitar uma qualificação nas áreas em defasagem no TEA, como a área social, comunicação, motora e cognitiva.

As intervenções poderão ser realizadas por Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta ocupacional, Educador Físico, Musicoterapeuta, Psicólogo. De preferência que os profissionais estejam em contato para que as intervenções se complementem, formando uma rede de apoio.

3.5.5 Um pouco sobre a história do autismo

O psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1910) denominou de “pensamento autista” os padrões de pensamento de alguns pacientes esquizofrênicos. O psiquiatra austríaco Léo Kanner em 1943 publicou um artigo que descreveu o caso de 11 crianças que observou, onde estas apresentavam características de estereotípias por meio de gestos amaneirados, posições estranhas e certa dificuldade de relacionar-se com outras pessoas. Denominou o quadro de “Distúrbios autísticos do contato afetivo”.

Kanner em 1945 considerou que a conduta dos pais e suas crises de personalidade deveriam ser o fator principal para o desenvolvimento do autismo na criança desde sua vida intrauterina. Segundo ele, a gestação deveria ter sido conturbada ou não aceita de modo que o feto ficasse sem se relacionar com a mãe, sendo esse fato desencadeador de sua perda da possibilidade de comunicar-se após o nascimento com quem quer que fosse.

Para Kanner, a causa do autismo seria a falta do afeto que a criança não recebera de sua mãe. As mães eram tratadas conjuntamente com os seus filhos, pois se acreditava que só desta maneira poderia haver melhora na criança. Léo Kanner em seus escritos chama as crianças com autismo de crianças “que nunca descongelavam”, surgindo a metáfora da mãe geladeira, utilizando o termo autismo infantil para designar essas crianças.

Na década de 1948 Kanner chegou a cogitar que o autismo poderia ser uma manifestação precoce da esquizofrenia infantil, mas em 1950 denominou como uma psicose, mas sempre dando ênfase a uma síndrome. Insistia na perspectiva de realizar exames laboratoriais para comprovar.

A Associação Psiquiátrica Americana (APA) publicou a primeira edição do "Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais" no ano de 1952, a (**DSM-I**), e posteriormente em 1968 (**DSM-II**), 1980 (**DSM-III**), 1987 (**DSM-III-R**) e 1994 (**DSM-IV**) foram revistas, modificadas e ampliadas.

Fernandes, Tomazellib e Girianellic (2020) dizem que o autismo aparece no DSM-I como um sintoma da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”, categoria na qual são classificadas as reações psicóticas em crianças com manifestações autísticas (APA, 1952). Portanto, na primeira edição do DSM o autismo não é apresentado como uma entidade nosográfica.

Em 1966 Kanner começa a acreditar que as mães não têm culpa do distúrbio de seus filhos, que eles já nascem autistas e que seja algo de origem neurológica. Bruno Bettelheim perpetuou o termo “mães geladeiras” e em toda sua trajetória profissional manteve sempre esta ideia.

Erick Schopler acreditava que o autismo era de base neurológica. Desculpabilizou os pais no que se referia à origem do autismo em seus filhos. E através de estudos com o psiquiatra Robert Reichler iniciou um tratamento baseado na estrutura e nos interesses das crianças, bem como a participação efetiva dos pais neste processo, gerando futuramente a criação de um método de aprendizagem denominado TEACCH (Tratamento e educação de crianças autistas e com deficiência similar), método esse que foi por meio de lei incorporado nas escolas da Carolina do Norte. Foram criados cursos de formação na Universidade da Carolina do Norte em programas de residência e pós-doutorado. Programas baseados no TEACCH foram realizados no Reino Unido, Israel, em Cingapura e em outros países.

Hans Asperger, um ano após as descobertas iniciais de Kanner, faz relatos de crianças que também apresentam dificuldades na comunicação social, mas com inteligência normal. Na época seus estudos foram poucos divulgados, pois estavam escritos em alemão. Mas na década de 1980 os estudiosos tiveram acesso e descobriram em seus relatos a preferência dos indivíduos estudados em colecionar e organizar objetos ao qual futuramente recebeu o nome de Síndrome de Asperger.

A doutora Lorna Wing com seus estudos estabeleceu a análise do autismo sob a ótica de três pilares de prejuízos principais (conhecidos como “tríade de Wing”) presentes nas pessoas com Transtornos do Espectro Autista. Esses três pilares estariam relacionados com prejuízos na linguagem verbal e não verbal e comportamentos repetitivos ou estereotipados.

Em 1977 o autismo é considerado um distúrbio com forte componente genético nos estudos realizados pelo psiquiatra Michael Rutter e a psicóloga americana Susan Folstein. O autismo é descrito como “espectro” no ano 1979 por

Lorna Wing e a psicóloga Judith Gould. Em 1980 o autismo entra no DSM III (Manual de Diagnóstico de Doenças Mentais).

Em 1977, a APA convocou um grupo de trabalho liderado pelo psiquiatra Robert Spitzer, tendo como diretriz estabelecer critérios descritivos e sintomas observáveis, fundamentados em critérios da medicina baseada em evidências (DUNKER, 2014). O termo doença foi substituído por desordem, e o DSM-III foi lançado em 1980, constituindo-se uma mudança de paradigma ao iniciar o rompimento com a psicanálise (MARTINHAGO; CAPONI, 2019). O autismo passa a ter designação própria: "Transtorno Autista", incluído nos transtornos invasivos de desenvolvimento (TID). Os critérios empregados refletiam as manifestações inicialmente descritas por Kanner e expandidas por Rutter (STELZER, 2010) (FERNANDES; TOMAZELLIB; GIRIANELLIC, 2020).

Em 1998 é publicado um artigo que relaciona os casos de autismo e doenças gastrointestinais em crianças que tomaram a vacina MMR (que contém timerosol). No ano de 2012, no Brasil é promulgada a lei federal nº 12.764, Lei Berenice Piana, que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista".

A nova classificação do DSM – V, publicado oficialmente em maio de 2013, propôs agregar as categorias anteriormente descritas pelo DSM – IV (autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo, transtorno global do desenvolvimento) em uma única categoria *transtorno do espectro do autismo* - (TEA).

Segundo o DSM – V Associação Americana de Psiquiatria [APA] (2013), o Transtorno do Espectro autista apresenta dois grupos de sintomas característicos: déficit clinicamente significativo e persistente na comunicação social e nas interações sociais; e inabilidade para manter contato afetivo e interpessoal.

A partir da década de 1990, o DSM-IV ganhou uma perspectiva mais clara de desenvolvimento, mostrando relações com déficit cognitivo (ASSUMPÇÃO, PIMENTEL, 2000; GADIA, TUCHMAN, ROTTA, 2004), e se aproximou da padronização da CID-10. O Manual foi revisado anos depois (DSM IV-TR), trazendo pequenas alterações. O autismo passa a ser considerado um transtorno do neurodesenvolvimento (ARAÚJO; NETO, 2014) e denominado transtornos do espectro autista (TEA). Essa categoria absorve em um único diagnóstico os outros transtornos especificados no transtornos invasivos de desenvolvimento (TID) , fazendo apenas distinção quanto ao nível de gravidade em relação à interação e comunicação. O diagnóstico é clínico, feito por indicadores, por meio de observações comportamentais e relatos quanto ao histórico do desenvolvimento, guiado por critérios universais e descritivos com base em teorias do desenvolvimento e das neurociências (MARQUES; BOSA, 2015;

NEUMANN et al., 2017). Cabe a ressalva de que, para transtorno de Rett já existe a identificação de mutação genética ainda que outros fatores possam estar atuando na expressão da doença (HUPPKE; LACCOMBE; KRÄMER; ENGEL; HANEFELD, 2000) (FERNANDES, TOMAZELLIB, GIRIANELLIC, 2020).

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Características peculiares do TEA são as dificuldades na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restritivo de interesses e atividades.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (DSM 5, p.32).

Essas características aparecem em todas as crianças com TEA variando o grau e a intensidade, podendo com a intervenção precoce diminuir a intensidade dos sintomas e propiciar aos indivíduos com TEA mais autonomia, interação e comunicação com o meio em que vive.

Segundo o DSM 5, o nível de:

Nível 1 (necessita suporte): Prejuízo notado sem suporte; dificuldade em iniciar interações sociais, respostas atípicas ou não sucedidas para abertura social; interesse diminuído nas interações sociais; falência na conversação; tentativas de fazer amigos de forma estranha e mal-sucedida. **Nível 2 (necessita de suporte substancial):** Déficit marcados na conversação; prejuízos aparentes mesmo com suporte; iniciação limitadas nas interações sociais; resposta anormal/reduzida a aberturas sociais. **Nível 3 (necessita de suporte muito substancial).**

Podemos falar nas teorias que embasam a Teoria da Mente – problemas nos neurônios espelho onde o indivíduo não consegue colocar-se no lugar do outro; Teoria da coerência - observa e analisa as partes para depois o todo; Teoria das funções executivas – apresentam disfunções no que se refere à memória e à atenção.

Gadia (2006) define:

[...] autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e que se caracteriza por graus variados de gravidade.

O diagnóstico do TEA acontece por observação e também com a utilização de escalas que possibilitam aos terapeutas perceber quais as áreas de desenvolvimento que estão em atraso comparando com o desenvolvimento típico das crianças da mesma idade, sendo que o diagnóstico final só poderá ser dito por neurologista; porém, este poderá solicitar avaliações de outros profissionais tais como: Terapeutas Ocupacionais, Psicólogos, Psicopedagogos, Fonoaudiólogos.

Para se realizar o diagnóstico, o médico segue os critérios descritos no Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM.

3.5.6 TEA - interação e comunicação social

As crianças TEA apresentam dificuldade de relacionarem-se com seus pares, brincar com imaginação, habilidade social e empatia restritas, dificultando o ato de fazer e manter a amizade. Eles possuem dificuldade de perceber e de colocar-se no lugar do outro, acarretando na questão de fazer amigos e manter amizades por um longo tempo, pois, por apresentar dificuldade em perceber os outros, não realizam os rituais de socialização que naturalmente realizamos.

Assim, percebemos o quanto devemos oportunizar situações que façam com que consigam, através da convivência com o outro, compreender melhor este comportamento que, para quem não está dentro do TEA, realiza com naturalidade.

Essa capacidade para compreender, explicar e prever o comportamento humano em termos de estados mentais, tão usual nas interações sociais, tem sido convencionalmente chamada de Teoria da Mente (PREMACK; WOODRUFF, 1978), um construto nascido da psicologia cognitiva e que se caracteriza por um sistema de inferências que permite fazer previsões (teorizações) sobre o comportamento dos outros. Como tais estados mentais não são diretamente observáveis, essa habilidade é vista como uma “teoria”. (SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013)

Aprimoramo-nos como seres humanos no decorrer de nossa trajetória pessoal na convivência e nas relações sociais que se iniciam num primeiro momento em casa com nossos pais e vai se ampliando com nossos familiares e amigos, oportunizando-nos uma compreensão das regras sociais de convivência e possibilitando um crescimento pessoal, fazendo-nos refletir sobre o mundo em geral. Nessas relações aprendemos a enxergar o outro em suas fraquezas e aptidões, bem como decifrar seus sentimentos e atitudes.

Na relação com nossos pares aprendemos mais, pois na interação com o outro surge a possibilidade de acontecer trocas de experiências, as quais nos auxiliam a conhecer o outro. Ao conviver com os pares da mesma idade, as crianças têm a chance de aprimorar seus saberes e ofertar a possibilidade de o outro crescer e vivenciar novos horizontes. Desta forma, a interação social é primordial no crescimento dos seres humanos e em especial das crianças, que estão sendo preparadas para o mundo adulto.

Assim, verifica-se que no processo de socialização de crianças e adolescentes, os pais, apesar de atuarem mais precocemente como agentes socializadores sobre a criança, não são os únicos protagonistas no processo de desenvolvimento da personalidade de seus filhos. A importância da interação social reside na noção de que essa habilidade é a base do desenvolvimento infantil e, por conseguinte, está implicada nos processos de desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem (ALMEIDA, 1997). A capacidade simbólica é a habilidade que liga todos esses processos e tem sua origem nas experiências de interação entre a criança e seus cuidadores, principalmente durante os “jogos sociais.” (BRUNER, 1997 apud SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013).

3.5.7 A importância da rotina no TEA

As atividades do cotidiano oportunizam muitas experiências aos seres humanos. Somos capazes de adaptar-nos com facilidade, mesmo que em alguns momentos nos sintamos frustrados com a mudança inesperada da rotina. As pessoas que estão dentro do espectro do autismo, na grande maioria das vezes, não sabem como agir de forma adequada perante uma mudança repentina e inesperada de seus hábitos e afazeres diários. Sendo assim, a rotina torna-se algo importante para essas pessoas, oportunizando uma melhor qualidade de vida.

(...) nós adultos, falamos o tempo todo sobre onde vamos, combinamos o que fazer no dia, como será o dia seguinte, o final de semana... Quando o dia a dia não acontece da forma como a criança imaginou, podem ocorrer comportamentos de disruptivos intensos. Mostrar para a criança o que acontecerá a ajuda a entender e a aceitar as atividades, principalmente quando houver mudanças na rotina, mesmo as mais simples, por exemplo, a visita semestral ao dentista. Normalmente os pais deixam para dizer na última hora, adiando um possível desagrado ao filho e pegando-o de surpresa, o que torna as coisas piores. As dicas visuais facilitam a compreensão e sua interpretação (GAIATO, 2018, p.65).

A rotina é essencial para qualquer criança, sendo ela típica ou atípica. Ela oferece e disponibiliza segurança. Imagina que alguém diz que vai te levar para um local e não o nomeia; temos a possibilidade de questionar, mas uma criança com TEA, em muitos casos, não terá o repertório linguístico para expressar seus pensamentos e sentimentos sobre o que está acontecendo e conseguir, por meio das indagações, sanar sua ansiedade, curiosidade ou até mesmo o medo. A rotina é um instrumento benéfico capaz de oportunizar o conhecimento de novos saberes de forma tranquila e segura. Gaiato (2018, p. 16) afirma que crianças com autismo podem ter dificuldade de entender o ambiente e realizar leituras dos sinais sociais. Muitas vezes desorganizam-se por não compreenderem o que acontecerá.

As pessoas com TEA agem de acordo com suas percepções. Muitas vezes criam rituais e movimentos repetitivos para conseguir adaptar-se aos estímulos que recebem; em muitos não raras vezes dificultando sua participação nas atividades, impossibilitando seu desenvolvimento. Conversar sem um apoio visual, na grande parte dos casos, é insuficiente. Utilizar um apoio visual é promissor, pois possibilita a compreensão a partir do concreto, oferecendo de alguma forma a futura realidade que irá acontecer.

3.5.8 TEA e o comportamento

Uma das características que ajuda a conceituar o autismo está relacionada ao comportamento. São elas os padrões de movimentos e comportamentos repetitivos, sendo estes associados à repetição, rigidez e constância. Estas características são marcantes nas pessoas que estão dentro do espectro, podendo aparecer constantemente, dependendo do estado emocional em que se encontram.

O comportamento de padrões de movimentos repetitivos, chamados de estereotípias, que ocorrem em momentos que se sintam ansiosos e ou alegres, são

realizados com o objetivo de diminuir os sentimentos que os desestabilizam, ou sem função específica. As estereotipias podem ser motoras ou vocais. Os movimentos mais comuns são o balançar o corpo para frente e para trás e as mãos, balançando-as levemente no ar, chamadas de “flapping”. As vocais são emissão de sons que de alguma forma auxiliem-os a lidar com a sobrecarga de informações que causam desconforto.

Ao depararem-se com situações imprevistas, as pessoas com TEA podem ter comportamento disruptivo, ou seja, comportar-se de forma inadequada para o momento e local, podendo autoagredirem-se, gritarem e agredirem quem está por perto. Estes comportamentos podem durar poucos minutos ou prolongar-se por um bom tempo. Desta forma vemos a importância e necessidade das pessoas com TEA saberem os acontecimentos que estão por vir, apresentando de forma verbal, relatando o que está por vir ou utilizando apoio visual para evitar determinados tipos de comportamentos nocivos a eles e aos que o rodeiam.

A História Social mostra-se uma ferramenta capaz de possibilitar uma visão dos acontecimentos que estão por vir, trazendo conforto e segurança, pois esta tem como objetivo apresentar de forma clara e objetiva os fatos que poderão vir a acontecer ou realmente irão acontecer, ampliando a compreensão do contexto em que serão inseridos, auxiliando na antecipação dos acontecimentos através de uma rotina pré-estabelecida que ajudará na utilização da comunicação de forma contextualizada. Isso permite a interação de forma intencional e produtiva para o desenvolvimento da competência social.

Competência Social é um conjunto de habilidades que nesse caso são a habilidade de imitação, imaginação, comunicação que será estimulada a partir da história social que vai possibilitar a compreensão da atividade que será realizada no parque, permitindo a participação dos alunos, estando seguros e preparados para conhecer e interagir nesse espaço.

3.6 HISTÓRIA SOCIAL

3.6.1 Carol Gray – Criadora da História Social

Iniciou sua carreira como professora primária em 1976 numa escola pública em Jenison - Michigan, EUA. Lecionava para alunos com autismo e outras deficiências.

3.6.2 História Social

Segundo Gray (1990):

As Histórias Sociais são uma ferramenta de aprendizagem social que apoia a troca segura e significativa de informações entre pais, profissionais e pessoas com autismo de todas as idades. As pessoas que desenvolvem Histórias Sociais são referidas como Autores, e trabalham em nome de uma criança, adolescente ou adulto com autismo, o Público.

A partir de sua prática diária com alunos com TEA, Gray percebeu a necessidade de um apoio concreto para que compreendessem melhor o mundo a sua volta e começou a utilizar histórias com imagens e mensagens, com escritas breves e diretas, para auxiliá-los no dia a dia, surgindo as Histórias Sociais.

Para relatar o surgimento da História Social, Gray a apresenta em quatro seções do processo de construção, pois esta surgiu bem antes do que ela pensava, já que no decorrer da sua trajetória profissional foi apresentando-se o alicerce para o surgimento da História Social.

No primeiro momento, nos anos 1990, pesquisou diversos materiais para escrever a história da História Social. Depois, em meados 1987, analisou o modo como era encarado o ensino para crianças com autismo, bem como começou a inserir no contexto das aulas alunos do ensino geral, o que a levou a receber uma bolsa que ajudaria no desenvolvimento das Histórias Sociais. Terceiro momento, de 1986 – 1990, Carol Gray define a filosofia da História Social:

Primeiro: Abandone todas as suposições. Segundo: reconhecer que a deficiência social no autismo é compartilhada, com erros cometidos em todos os lados da equação social. Terceiro: Quando pessoas típicas interagem com pessoas com autismo, ambas as perspectivas são

igualmente válidas e merecedoras de respeito. Até hoje, esses três princípios definem a filosofia da História Social e orientam o desenvolvimento de cada História (<https://carolgraysocialstories.com/social-stories/origins-of-the-social-story-philosophy/>).

No quarto momento, 1990 – 1993, discorre sobre a história da História Social:

Por que anunciamos que faremos o jantar em “apenas um minuto” quando na verdade ainda nem sabemos o que vamos comer? Por que dizemos a alguém que amamos a nova gravata que nos deram ... enquanto planejamos devolvê-la no dia seguinte? Milagrosamente, a maioria de nós consegue entender tudo isso. Individualmente e coletivamente, sabemos o que fazer e podemos reconhecer erros quando os cometemos. Mesmo para aquelas coisas que não conseguimos explicar, temos explicações para ...” Essa é a vida” e “A vida continua”. Para crianças com autismo, acredito que as perguntas podem ser mais numerosas e as explicações mais difíceis de encontrar”. (GRAY, 1992 apud <https://carolgraysocialstories.com/social-stories/the-discovery-of-social-stories/>).

Cada indivíduo difere um do outro e isto também se aplica às pessoas com TEA. A percepção social das pessoas com TEA é diferente das demais. Isso fez com que Gray iniciasse o processo de construção de Histórias Sociais apresentando passos aos alunos do que poderia acontecer nos locais que iriam, bem como a forma social adequada para comportarem-se nos diferentes ambientes, buscando com que aprendessem a generalização de comportamentos.

A partir de uma conversa com seu aluno Tim, sobre a forma mais adequada de comportar-se nos diferentes ambientes e este anotando o que desejava modificar, ela percebeu a necessidade da criação de um roteiro, ou seja, uma História Social que apresentasse a situação que estaria por vir.

Aos poucos foram surgindo várias histórias, as quais foram fornecendo subsídios aos seus alunos com TEA para superarem suas dificuldades nos aspectos de rotina e enfrentamento de novas situações. E sendo publicadas e vistas pela comunidade, repercutiu de forma positiva que outras escolas começaram a utilizar as Histórias Sociais.

O objetivo da História Social, segundo Gray (2000), é descrever situações nas quais um indivíduo possa ter dificuldades em identificar os sinais sociais relevantes ou os comportamentos esperados e para compreender as consequências de comportar-se de determinada forma. E devem ser histórias curtas e individualizadas que podem ser usadas para ajudar pessoas com TEA na interpretação e compreensão de situações sociais difíceis ou complexas.

Ao pensar em construir uma História Social, temos que ter o objetivo claro, um contexto específico definido a ser trabalhado, ter uma escrita positiva, utilizar uma linguagem simples e direta, pois esta será o caminho que o indivíduo irá percorrer passo a passo para conhecer e estruturar mentalmente o conhecimento que HS pretende passar.

Histórias sociais contam a história de situações específicas. Se um indivíduo tiver uma ansiedade severa devido a uma mudança na rotina, escolha uma situação, como uma consulta odontológica, e crie uma história simples, mas detalhada. Uma história detalhada se concentra em alguns pontos-chave. Sugestões sociais, Respostas sociais apropriadas, O que eles podem ver / ouvir / sentir durante o evento, O que esperar de outras pessoas para dizer / fazer e O que pode ser esperado deles e por quê. (<https://www.storyboardthat.com/pt/articles/e/introdu%C3%A7%C3%A3o-para-hist%C3%B3rias-sociais>)

A forma de apresentação da HS deve oportunizar uma leitura rápida, com imagens claras e de fácil compreensão, possibilitando uma mensagem objetiva.

Mantenha o idioma simples e no tempo presente, dividindo o cenário em quantas etapas menores forem necessárias. Seja muito específico com possíveis ações e frases. Quanto mais informações, melhor, mas ainda mantém o idioma básico. As histórias sociais têm o maior número de comprimentos, estilos e variedades possíveis. Dependendo da idade da pessoa que usa a história, ela pode incluir fotografias da pessoa, ou de locais ou objetos reais, para referência. Para crianças mais velhas ou adultos, imagens mais complexas podem ser usadas, mas lembre-se da necessidade de simplicidade. Imagens com antecedentes ocupados ou detalhes intrincados podem ser perturbadoras e tirar a lição geral da história. Em caso de dúvida, mantenha-o simples (<https://www.storyboardthat.com/pt/articles/e/introdu%C3%A7%C3%A3o-para-hist%C3%B3rias-sociais>)

3.6.3 História Social, TEA e rotina

As crianças que estão dentro do Transtorno do Espectro do Autista apresentam diferentes tipos de comportamentos como movimentos repetitivos, seguir uma determinada ordem para realizar suas ações diárias, apresentar dificuldade em compreender mudanças no seu cotidiano, como uma simples troca de um móvel do lugar, mudança no trajeto de ida para casa, a troca da professora ou se alguém mexe em seu brinquedo quando este o está alinhando.

Algumas crianças com autismo são bem agitadas e parecem não ouvir as ordens dos pais. Não seguem os comandos, fazem apenas o que é de seu interesse, que, geralmente, é bastante restrito. Querem sempre as mesmas coisas, do mesmo jeito, na mesma sequência (GAIATO, 2018, p.40).

Gaito diz que pessoas com TEA apresentam dificuldades na socialização e na linguagem, bem como no comportamento, sendo este dividido em duas categorias: uma está relacionada com os comportamentos estereotipados, repetitivos e que realizam sempre da mesma forma, como pular, balançar o corpo ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer os dedos e fazer caretas, morder as mãos ou os dedos. O outro está relacionado aos comportamentos disruptivos cognitivos, como compulsões, rituais e rotinas, insistência, mesmice e interesses circunscritos que são caracterizados por uma aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las.

Com relação a pensar e a se comportar de forma flexível, o aluno com transtorno do espectro autista apresenta “padrões restritivos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades” (American Psychiatric Association, 2000, p.75). Ele pode dedicar muito tempo e energia a um interesse específico, apresentar um brincar imaginativo ou simbólico restrito e também brincar de maneira incomum. Pode resistir a mudanças na rotina e aderir a atividades repetitivas (FARREL, 2008, p.88).

O apego à rotina é uma característica marcante das pessoas com TEA. Assim, vemos o quanto é essencial trabalharmos com a antecipação para auxiliá-los na compreensão dos acontecimentos que poderão vir a vivenciar em seu cotidiano. Vemos que a utilização de imagens propicia uma melhor apreensão dos acontecimentos, auxiliando a evitar comportamentos disruptivos.

Quando os indivíduos enfrentam obstáculos sociais, geralmente precisam de ajuda em uma situação nova ou esmagadora, como socializar em uma festa de aniversário ou pegar o ônibus escolar pela primeira vez. As histórias sociais proporcionam um aumento na confiança por meio da repetição, o que torna essas experiências difíceis menos assustadoras e mais previsíveis (<https://www.storyboardthat.com/pt/articles/e/introdu%C3%A7%C3%A3o-para-hist%C3%B3rias-sociais>).

Em casa, na escola e na rua muitas vezes as crianças comportam-se de uma forma inadequada de acordo com as regras sociais e não sabemos o motivo que desencadeou este comportamento. Vemos nisso a importância de antecipar às crianças com TEA os acontecimentos, ajudando a organizar seu pensar e manter o equilíbrio de suas emoções, auxiliando para o desenvolvimento de sua

aprendizagem no âmbito da comunicação e interação social. O uso das Histórias Sociais pode auxiliar a evitar estes comportamentos disruptivos, além de possibilitá-las a apreenderem formas adequadas de comportamento para os diferentes ambientes que possam vir a ter que conhecer.

A História Social deve disponibilizar informações básicas de forma objetiva e clara; ser de preferência personalizada, construída pensando no sujeito que irá utilizar, deixando-a o mais familiar possível.

Como construir uma História Social

- Primeiro: pensar nas características do sujeito para o qual a HS será construída. Descrever características como: idade, tipo de deficiência, transtorno de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem. Após saber estas características específicas, estudar sobre o tema, buscando a melhor forma de elaborar a HS para esta pessoa específica.
- Segundo: para qual função será construída; se para apresentar um local, para conhecer uma pessoa. Entender como se deve agir em determinado local ou o que se deve falar.
- Terceiro: escolher a forma que será apresentada, por exemplo: será confeccionada com fotos, recortes de imagens, pictografias, desenho, com escrita para acompanhar as imagens, apenas frases, vídeo, vídeo com legenda, vídeo com fala.
- Quarto: quem for apresentar a história social deve ser de convívio da pessoa para a qual foi criada. É fundamental para o bom êxito haver um vínculo afetivo do mediador com o sujeito.
- Quinto: construir um roteiro escrito para a elaboração da história com as frases ou falas a serem utilizadas, referindo-se a cada imagem.
- Sexto: separar as imagens que serão utilizadas, ordenando para construir a história. No caso de vídeo, filmar e, se for necessário, editá-lo deixando objetivo e direto.
 - No caso de pessoas com baixa visão ou deficientes visuais, ter a áudiodescrição das imagens.

- Para os deficientes auditivos ou surdos, a HS deve ter legenda e, no caso do vídeo, ter um intérprete de Libras.
- Sétimo: Escolher uma letra de fácil leitura e tamanho, de preferência letra caixa alta, pois facilita a leitura.
 - E no caso da pessoa com baixa visão, disléxico ou algum transtorno, ver quais as cores e tamanhos de letras adequadas para a escrita das legendas.
 - Escolha um narrador que seja familiar para quem a história está sendo realizada. A fala no narrador deve ser bem articulada para facilitar a compreensão do ouvinte.
- Oitavo: HS deve ser apresentada ao sujeito em um local tranquilo por uma pessoa da convivência auxiliando, se necessário, a compreender as imagens e a mensagem do que está sendo apresentado.

4 METODOLOGIA

4.1 OPÇÃO METODOLÓGICA

O presente trabalho teve como objetivo apresentar o parque ALPAPATO às crianças com TEA por intermédio de uma História social, utilizando um apoio visual, antecipando o conhecimento do mesmo, pois crianças com TEA apresentam dificuldades em lidar com o inesperado.

A presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa que, segundo Brasileiro (2013):

(...) pesquisa qualitativa é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas. Ela é descritiva e coleta os dados em fonte direta. Os processos e suas dinâmicas, as variáveis e as relações entre elas são dados para a construção de sentidos e os principais condutores da abordagem. Trabalha, basicamente, com dois tipos de dados: os verbais, coletados durante a entrevista ou através de narrativa; e os visuais-colhidos durante observações (...)

Quanto à sua finalidade, foi uma pesquisa de intervenção pedagógica, pois busca gerar novos conhecimentos para aplicação prática. Segundo Gil (2010):

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos.

A perspectiva metodológica de intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013) está alicerçada em parte do *framework* teórico construído pela denominada Psicologia Histórico-Cultural da Atividade (CHAT8) (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKI, 1927/1997; VYGOTSKY, 1999; LURIA, 1992; VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 1988), pertencente a uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos epistemológico-filosóficos e metodológicos da Psicologia e da Pedagogia (POZO, 2001; FREITAS, 2004; CASTRO, 2014).

Na pesquisa de intervenção pedagógica o pesquisador percebe o problema e cria situações para que possibilite mudanças, nunca de uma forma rígida; sempre aberto a mudanças. O pesquisador procura ver a etapa que o indivíduo está e proporciona situações para que ultrapasse este estágio, remetendo-nos à teoria de

Vygotsky na questão da Zona de desenvolvimento Proximal, a qual já foi mencionada neste trabalho.

Assim, para que o relato de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica faça jus ao trabalho realizado, entendemos que deve contemplar seus dois componentes metodológicos. Relembrando: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. O componente interventivo, isto é, a intervenção propriamente dita, deve ter seu lugar assegurado no relatório, devendo ser apresentado com detalhes (DAMIANI, 2013, p.60).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: leitura de documentos (anexo 5), roteiro de observação (anexo 3) e vídeo.

4.2 PÚBLICO ALVO DA PESQUISA

A construção dos detalhes do trabalho para escolha das crianças partiu da conversa com a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), do Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, pois a mesma que iria interagir com as crianças. Para participarem da pesquisa, buscamos escolher alunos com quem a professora já tinha um vínculo de relacionamento, pois nosso foco da pesquisa não era a relação da professora com os mesmos e sim como iriam se comportar perante um ambiente desconhecido, mesmo que já o tivessem conhecido por intermédio da História Social e, por consequência, veríamos o comportamento dos mesmos entre si, já que também ainda não se conheciam presencialmente e sim por intermédio de fotos.

A escolha pela Mestra em Educação, professora de Atendimento Educacional Especializado, Mariana Campos Pinho, do Centro de Atendimento ao Autista Drº Danilo Rolim de Moura, deu-se por esta ter experiência na área do TEA, pois realiza diversos trabalhos que auxilia seus alunos a aprimorarem suas relações sociais e comunicação social, bem como a compreensão de sentimentos para melhor se conhecerem e evitarem comportamentos inadequados.

Selecionamos dois alunos, com 09 anos de idade, uma menina e um menino, com um bom nível de compreensão. Ambos frequentam o 3º ano do Ensino Fundamental Séries Iniciais na rede pública de Pelotas. O critério para a escolha destas crianças foi devido os alunos terem características diferenciadas dentro do espectro. Um menino com TEA com altas habilidades expressa-se muito bem,

apresentando dificuldade mais significativa na interação social. Na fala da professora Mariana Campos Pinho, a escolha pelo aluno J.G.G:

A escolha do aluno J. G. G. para participar da pesquisa proposta foi baseada em questões comportamentais que o aluno apresenta em relação a previsibilidade em sua vida cotidiana, ou seja, o que vai ocorrer, quais atividades deverá realizar ou se algo diferente do habitual poderá alterar sua rotina. Com base nessas questões, optou-se pela escolha do aluno visando a apresentação da História Social como recurso facilitador à sua reorganização mental, deixando-o mais tranquilo e seguro, contribuindo para a flexibilização do comportamento diante a situações novas, como a visita ao Parque Alpapato.

A menina com TEA grau nível 01 fala mais por intermédio de palavras e frases curtas, com dificuldades em aceitar mudanças de rotina. Nas palavras da professora de AEE Mariana Campos Pinho:

A escolha da aluna A. B. M. para participar da pesquisa proposta teve como objetivo auxiliar a mesma no controle da ansiedade e rigidez comportamental mediante ao novo (situações inesperadas), pois a mesma demonstra dificuldades em flexibilizar alterações em sua rotina, bem como na compreensão da sequência de fatos, causando desconforto e irritação. Desse modo, acredita-se que a utilização de uma História Social para antecipar sua visita ao Parque Alpapato poderá auxiliar na compreensão do que irá acontecer, promovendo segurança e controle emocional, tendo maior chance de sua participação e engajamento.

4.3 PROCEDIMENTOS PRÉVIOS À INTERVENÇÃO

Elaboramos documentos para a realização da pesquisa, uma Carta de apresentação da pesquisadora com o objetivo da pesquisa à diretora do Centro de Atendimento ao Autista Drº Danilo Rolim de Moura (anexo 01). Convidamos a professora Mariana Campos Pinho para fazer parte da pesquisa e esta entrou em contato com as famílias para explicar o motivo da pesquisa, solicitando informações das crianças. Este primeiro contato foi realizado pela professora de AEE do CAADDRM por conhecer as famílias e ter mais afinidade.

A conversa seguiu um roteiro (apêndice 01) para podermos ter certeza de passar as informações pertinentes, bem como de solicitar dados das crianças. A conversa deu-se por meio do WhatsApp devido à pandemia. As mesmas demonstraram-se agradecidas por terem sido convidadas e acharam uma boa ideia o trabalho e que seus filhos poderiam fazer parte da pesquisa.

No primeiro contato que a pesquisadora teve com a família apresentou-se e explicou o objetivo da pesquisa: apresentar o parque às crianças com TEA, a partir de uma História Social, de forma que oportunizasse o conhecimento prévio do mesmo, possibilitando segurança e bem-estar emocional às crianças e solicitou fotos das crianças.

A partir das imagens recebidas das famílias, construímos um vídeo com o objetivo das crianças conhecerem-se, trabalhando também com a História Social, oportunizando um conhecimento prévio para que conseguissem se sentir mais confiantes ao conhecerem-se presencialmente no parque Alpapato, trabalhando a questão da antecipação, pois, como já mencionamos, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista apresentam dificuldade em adaptar-se ao novo.

Mencionamos que por protocolo teriam que assinar um documento (anexo 3) no qual ficariam cientes da pesquisa, dando autorização do direito de imagem, permitindo o acesso aos documentos, fotos e vídeos realizado no CAADDRM e explicando que estaríamos seguindo todos os protocolos municipais e estaduais de prevenção ao contágio da Covid-19. Esta preocupação dá-se devido ao momento de Pandemia de COVID 19 que vivenciamos desde 2020. Os pais leram e assinaram os documentos no dia do primeiro encontro no parque.

Também foi solicitado à professora Mariana Campos Pinho (anexo 2) assinar um documento no qual ela aceitava e concordava em realizar a atividade no Parque e que está ciente do momento em que estamos vivenciando no mundo com esta pandemia.

Quando tivemos confirmado o dia certo de irmos ao parque, foi enviado às famílias o vídeo, pelo WhatsApp, da História Social apresentando a entrada do IFSUL campus CAVG e o parque ALPAPATO.

Com os documentos em mãos (anexo 04), conseguimos conhecer um pouco mais sobre as crianças, como:

- a dificuldade em lidar com o imprevisto;
- quanto o apoio visual as auxilia para que consigam compreender melhor os acontecimentos;
- o quanto as famílias buscam para que aprimorem sua comunicação e interação social.

4.3.1 A elaboração da História Social apresentando as crianças

Para a apresentação de uma criança para a outra os pais disponibilizaram fotos de cada criança. E, a partir delas, construímos uma história narrada pela mediadora. Seguindo os seguintes passos:

I. Construção do vídeo apresentando uma criança a outra.

- ☆ Solicitado fotos da mediadora e da pesquisadora com máscara e sem máscara.
- ☆ Construção de dois vídeos, sendo um de cada criança. Os vídeos foram narrados pela mediadora, onde apresentava uma criança para a outra, bem como apresentava a pesquisadora e a mediadora e convida-os no final a conhecerem-se pessoalmente no parque.
- ☆ O vídeo foi construído no aplicativo In Shot.

II. Construção do vídeo apresentando o parque.

- ☆ O professor orientador filmou o parque no Street View, seguindo as orientações como objetividade e clareza.
- ☆ Foi apresentado o vídeo para a mediadora que, juntamente com a pesquisadora e o professor orientador, concluíram que utilizar no formato de “navegar” pelo parque seria um pouco complexo.
- ☆ A partir da conversa foram extraídas da filmagem original cenas que apresentavam o parque e os brinquedos de forma mais objetiva.
- ☆ Construção de um roteiro, com falas pertinentes a cada momento destacado.
- ☆ O vídeo iniciou apresentando o local onde o parque encontra-se, sendo narrado desde a entrada do Campus, bem como o caminho a ser percorrido até chegar ao parque.
- ☆ Ao chegar ao parque foram apresentados os brinquedos.
- ☆ A última imagem é uma visão geral do parque onde a mediadora que narra cada etapa do percurso convida as crianças a virem conhecer o parque.
- ☆ O vídeo pronto é enviado às famílias para que estas apresentem o parque às crianças. O vídeo foi enviado pelo WhatsApp.

4.4 MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: leitura de documentos (anexo 5), protocolo de observação (apêndice 02) e questões à mediadora após cada dia de intervenção (apêndice 03) e vídeo registrando o comportamento das crianças frente ao parque e às situações novas que estavam por vivenciar.

O protocolo de observação utilizado durante a intervenção foi baseado em alguns itens do protocolo Padrão de Avaliação da atuação compartilhada e atenção conjunta – PEEC – AC de Miguel Higuera Cancino, Protea e as Características do Autismo segundo o DSM V, pois vimos nesses documentos elementos que nos subsidiaram de forma mais ampla no que desejávamos observar durante a intervenção.

O protocolo de avaliação teve como objetivo auxiliar as observações e analisar o comportamento das crianças no novo ambiente. Buscou-se construir um protocolo baseado na área do comportamento, pois o objetivo do uso da HS era oportunizar a previzibilidade e esta tem relação direta com o comportamento, bem como itens que se referem à interação social.

4.5 REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES

4.5.1 Coleta de dados

Os dados para a escrita deram-se pela leitura dos pareceres descritivos das crianças realizados pela professora de AEE do Centro de Atendimento ao Autista Drº Danilo Rolim de Moura do ano de 2019 e 2021, bem como da entrevista realizada neste ano de 2021 de forma remota para atualizar os dados e sabermos mais sobre as crianças neste momento de atividades remotas, da observação realizada no parque ALPAPATO sendo registradas por meio de vídeos e anotações do protocolo de observação.

4.5.2 Análise de dados e informações

Por meio da leitura dos documentos, com os registros do protocolo de avaliação (apêndice 02) e das imagens realizadas durante as intervenções, foi possível ter dados relevantes para auxiliar na escrita. A análise do protocolo utilizado deu-se baseado na escala Likert (anexo 5), pois a partir dela se achou ser suficiente para compreendermos o comportamento das crianças.

5 RESULTADOS

5.1 DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES

Primeiro dia de intervenção

No primeiro dia as crianças foram recebidas pela professora mediadora e pesquisadora. Desde o primeiro momento percebeu-se a familiaridade das crianças com o local. Em momento algum demonstraram estarem assustadas ou receosas. Durante o trajeto que percorreram ao lado da mediadora, o menino conversava e a menina apenas escutava; demonstravam-se confortáveis com a situação.

A professora mediadora pára na entrada do parque e relembra que estão em frente à Capela que é perto da entrada do parque. Juan avista um brinquedo e pergunta se pode ir nele.

- Este foi o primeiro que encontrei. - Ele corre em direção ao Painel espelho caleidoscópico.

A professora incentiva a menina dizendo:

- Vamos brincar de se olhar no espelho?

Professora incentiva e cada um se olha num espelho. Menino fica se olhando e fala que está mingo. A menina não comenta nada.

Professora incentiva Allana a olhar no espelho onde estava o colega. Ela aponta e vai onde a professora mediadora encontra-se. O menino começa a rir, interagindo com a imagem da amiga e ela o observa enquanto ele pula e fala. Ela se aproxima dele quando ele vai se olhar no espelho que deixa a imagem normal. Allana fica ao lado dele. Juan movimentava-se continuamente e ela o segue com os olhos. Ele fica explicando sobre os espelhos.

Allana sai a caminhar e vai em direção à Flor falante, e a professora mediadora comenta com Juan que ela quer lhe mostrar algo. Ela se posiciona em frente à flor e a professora mediadora leva-o até a outra Flor Falante e estimula que ele fale com ela e que ela responda para ele. Ela se abaixa ao ver o colega chegar perto da Flor e diz:

- Que tu queres? - Ele diz.

- Como é seu nome? Não escutei nada.

Ela repete.

- Qual seu nome?

Ele não responde e diz que é muito legal. A mediadora incentiva-o a escutar e a conversar. Num primeiro momento ela grita e ri e depois pergunta.

- Vamos brincar?

O menino, muito disperso, não responde e a mediadora pergunta e ele responde que sim e volta correndo em direção às duas.

A mediadora começa a apresentar os brinquedos lembrando o que viram no vídeo. Convida para irem até o brinquedo Painel dos Sons. Ele corre e ela o observa. A mediadora pergunta se ela quer correr e ela larga a mão da mesma e sai correndo em direção ao painel de sons.

Ele chega batendo e interagindo com o brinquedo, muito entusiasmado. A mediadora realiza uma sequência de sons e pede para eles repetirem e conseguem fazer com facilidade e interesse. É incentivado que fiquem mais um tempo no brinquedo e é sugerido que cada um faça uma sequência de sons para o outro repetir e assim o fazem. Novamente percebemos a relação criando-se entre ambos, pois eles esperam a vez do outro na realização da atividade.

Em seguida vão ao escorregador taquari, mas não se interessam muito. Vão até a mola coletiva girassol para equilibrar-se. Observam. Ele não quis e diz que é muito perigoso. Ela apenas observa. Percorrendo o caminho do parque, Allana interessa-se pelo balanço frontal. Juan está muito ansioso e com pressa de realizar tudo; ela calma e observadora. Entram no balanço frontal e os três embalam-se e ficam um ao lado do outro.

Deparam-se com o Painel espelho Distorçor e os dois começam a brincar. A mediadora interage e começa a dar ordens de diferentes movimentos e eles repetem. Em seguida, começam a caminhar e a mediadora incentiva a irem à escultura Singer Azul. A menina senta e a mediadora convida Juan para sentar e ele diz que a escultura é um cavalo; a mediadora questiona:

- Onde vamos?

Ele diz: - Vamos Arco-íris (nome do bairro onde morou, que é ali perto). - É o bairro que mais gostei de morar.

Ela observa a conversa e vai saindo do Singer. A mediadora convida para irem no trepa-trepa. Os dois saem correndo e observam juntos a bancada Ciça. A mediadora explica como brincar na bancada Ciça, que podem usar areia, água e

folhas das árvores. Vão até o trepa-trepa e a mediadora mostra como brincar e os dois percorrem o caminho. A mediadora pergunta:

- O que tínhamos conversado quando fomos pegar a mochila, não era entrar no labirinto? - Então cada um fica numa ponta, vamos desvendar a saída?

Juntos, um do lado do outro, e em seguida se dão as mãos e vão em direção à entrada do labirinto. Vão sem a mediadora. Os dois entram juntos e percorrem juntos o labirinto e saem. A mediadora conversa e sugere entrarem novamente para percorrerem todo o labirinto até o final. A mediadora entra com eles e deixa ele ser o guia, e vai incentivando-o a seguir e a esperar a amiga. A mediadora pede para que a menina seja a guia da saída do labirinto. A mediadora parabeniza os dois por terem conseguido chegar ao final do labirinto. Ele diz que foi divertido.

A mediadora diz que está no final, porque tem um tempo para ficar no parque e pergunta se eles querem voltar ao parque. E diz para levantar a mão. Ambos levantam a mão e o Juan disse que vai ter que pedir para a mãe.

A mediadora perguntou ao Juan com quem ele gostou de brincar e ele responde que com vocês duas. E ela pergunta: - “qual é o nome da tua amiga?”. E ele responde: - “Allana”.

A menina estava observando o parque enquanto a mediadora falava com Juan. A mediadora toca em Allana para chamar sua atenção e pergunta:

- Tu gostaste de brincar com teu amigo?. E ela fica olhando para longe e a mediadora a chama novamente e ela olha. Pergunta novamente.

- Tu gostaste?

Ela responde.

- Hã, hã.

A mediadora pergunta:

- Qual o nome do amigo que tu fez hoje? Como se chama teu amigo?

Ela responde:

- Amigo.

- O amigo que brincou com você?

E ela repete:

- Brincou com você?

E ele diz:

- Juan.

E ela diz.

- Juan.

A mediadora conversa salientando que os dois brincaram juntos neste dia e pergunta se foi legal. E ele pergunta porque que a Allana está triste e diz que ela está meio estranha. Neste momento ela boceja e a mediadora diz que ela deve estar com sono.

A mediadora diz que antes de irem embora quer saber qual brinquedo gostaram mais. Ele diz que gostou do labirinto e do balanço. Ela o observa. A mediadora pergunta novamente: - “qual brinquedo tu gostou mais, Allana?”. E ela aponta para o balanço.

Durante a conversa, ficaram sentados um ao lado do outro; ele interagindo com a professora e ela olhando para o parque. A mediadora estava contando o que iriam fazer no próximo encontro, que realizariam atividades na bancada Ciça com areia, água e folhas. Antes de ir embora, foram no lago ver os patos e é onde termina o parque, onde a mediadora salientou isso para eles.

Neste momento final a mediadora trabalhou com eles a questão da antecipação, dizendo algumas coisas que iriam acontecer no próximo encontro. Este momento é destacado, pois nosso trabalho com a HS como instrumento de antecipação objetivou evitar algum possível comportamento disruptivo e neste caso a mediadora no diálogo com eles realiza um processo de antecipação destacando detalhes do que estava ao redor e o que poderia acontecer no outro dia.

Segundo dia de intervenção

A Allana chega um pouco mais cedo e, em seguida, Juan. Sentem-se à vontade um ao lado do outro e seguem com a mediadora. Juan sempre muito entusiasmado. Ao passar pela capela Juan diz:

- A igreja e ali está o espelho!

O vídeo no qual apresentamos o parque destacou alguns pontos como referência e entre eles a Capela e, como um dos primeiros brinquedos, o espelho.

A mediadora chama atenção para o brinquedo que no primeiro dia eles ainda não haviam brincado. Allana encanta-se com a natureza que há em volta do parque. A mediadora a chama para ir ao encontro do brinquedo Banco Gafanhoto (Spiriball

Gog). Os dois interagem com o brinquedo. Empurram com a mão e logo Allana começa a chutar, pois a bola é bem pesada. Allana passa a corda com a bola dependurada para Juan e fica observando. São motivados pela mediadora a compartilharem o brinquedo e assim o fazem de forma natural.

A mediadora chama-os para ir ao encontro dos outros brinquedos. Chegam à Escultura Singer Azul e a mediadora pergunta:

- Como é que a gente subiu aqui aquele dia?

Ambos sentam na escultura e a mediadora pergunta: - “para onde vamos?”.

Ele inicia narrando que estão viajando para o Arco-Íris (bairro que ele já morou e fica perto do Campus). A mediadora pergunta: - “o que vamos fazer no Arco-Íris?”.

Ele responde:

- A casa que era minha.

- A casa que era dele, diz a mediadora.

A menina observa e fica escutando a conversa do colega e da mediadora. A mediadora pede para ele contar o que tinha no bairro. Conta que era uma casa muito grande. A conversa não tem continuidade e assim a mediadora convida-os para irem até o painel espelho caleidoscópico.

A menina muito tranquila caminha em direção ao espelho. Ele um pouco assustado com cachorros que estavam na entrada do Campus. A mediadora salienta que os cachorros estão na frente do campus e não ali.

As crianças chegam em frente dos espelhos e ficam se observando e revezam para observarem-se. Ele relata como se enxerga em cada espelho. Ela observa e a mediadora descreve a imagem da mesma, bem como sua própria imagem. A menina olha-se num espelho e diz que não gostou. A mediadora pergunta:

- Não gostou?

E ela responde:

- Não gostou. E vai em direção à imagem que gostou.

Aos poucos vão saindo do espelho e a menina vai em direção à Flor Falante e olha para a mediadora. E esta diz para o menino que ela quer falar com ele. A mediadora diz para ela que iria ir com ele até a outra flor e que ela ficasse nesta. Ele não quis ir até a outra flor com receio dos cachorros (que não estavam por perto).

Ela começa a afastar-se da flor e a mediadora tenta intervir para ela ficar, mas ela sai correndo em direção a outra flor e ele inicia a conversar.

- Oi.
- Oi.
- Tá bem?
- Tô bem.
- O que que tu tá fazendo aí? Conversando?
- Tô falando com você!
- Tá bom. Tá falando comigo.
- Sim.
- Tá bom.
- Quer brincar comigo?
- Sim.
- Vamos lá bater nas bacias?
- Sim.
- Então vamos.

Deslocam-se tranquilamente pelo parque e correm em direção às bacias de som. A mediadora propõe uma sequência de sons para que ambos repitam. Ambos realizam propostas de batidas desafiando um ao outro. Ela propõe sequências de sons bem mais complexos.

Saem a caminhar e a menina encontra um graveto e levanta para a mediadora como se fosse uma espada. E a partir deste momento começa a bater nas diversas superfícies produzindo sons de intensidades diferentes. Na sequência ela pega um graveto, entrega para o colega e diz espada. E propõe brincarem de espada. Brincam até o momento que o menino perde a “espada”.

Ao estarem no balanço frontal, a professora mediadora propõe que façam uma viagem mágica e o menino diz para ir ao Arco-Íris. A mediadora começa a cantarolar. Ele senta no banco do balanço frontal e fica por alguns instantes e Allana chega perto dele e bate em seu braço. Ele levanta para ela sentar. Percebemos claramente a comunicação entre ambos e a criação de um vínculo claro.

A menina encanta-se com a natureza do parque e sai do balanço e vai ver os pássaros. Corre atrás dos pássaros e caminha sozinha pelo local sem a mediadora. Em seguida vem o menino e ela propõe novamente brincarem de “espadas” utilizando os gravetos. Ela explora muito o ambiente pegando galhos e folhas de

árvores secas, sobem e assim motiva o colega a fazer o mesmo. Pulam dos bancos, selecionam diversos tipos de folhas e gravetos, observam com cuidado cada item, demonstrando segurança em deslocarem-se no parque. Num determinado momento a menina expressa com alegria sobre o que está acontecendo e entrega uma folha para a mediadora. Encantam-se pelo ambiente amplo e cheio de oportunidades de exploração.

A mediadora convida-os para percorrerem o labirinto e estimula cada um a entrar por um lado do labirinto e encontrarem-se no meio do mesmo.

A menina, ao chegar ao centro do labirinto, grita:

- Cheguei!!

Deslocam-se com facilidade dentro do labirinto. A mediadora chega e comenta com eles.

- Vocês gostaram de brincar com os gravetos? Os dois brincavam com os galhos secos felizes e descontraídos. Saem facilmente do labirinto.

A mediadora convida-os para irem até onde deixaram as areias na chegada. Eles caminham de forma descontraída, explorando o parque até chegar ao brinquedo bancada Ciça. Juan lembra-se de que no primeiro encontro passaram pelo trepa-trepa e que no final estão as bacias. E diz:

- Vou passar por lá.

A mediadora chama a menina e convida para passar pelo trepa-trepa. Ela está encantada com as folhagens, folhas e gravetos caídos e quer juntar e brincar com os mesmos.

A mediadora questiona enquanto eles passam pelo caminho.

- Como é que fizemos aquele dia? Lembram das mãos?

- Isso. Vai atrás dela!

- Olha como a amiga está fazendo. - Vamos tentar tocar em todos.

- Isso, eu vou atrás de ti. - E tô indo atrás de ti. Eu esqueci de tocar em um.

- Tu conseguiste tocar em todos?

Chegam em frente ao brinquedo bancada Ciça e Allana já está com um graveto observando as bacias.

A mediadora pergunta:

- O que podemos fazer aqui na areia?

Ele responde:

- Comida.

As crianças pegaram as garrafas com areia, as pazinhas e colher para colocar a areia nas bacias. A menina já logo escolhe uma bacia e posiciona-se, sempre tranquila e observando. A mediadora pergunta para o menino:

- Qual bacia tu vais querer ficar?
- O quê?
- Qual bacia tu vais querer brincar?

Fica disperso e fica andando para um lado e para outro até ir escolher a bacia que estava na bancada ao lado. A menina olha para mediadora. E ela pergunta:

- O que tu precisas?
- Cata comida! E bate na bacia.

A mediadora diz:

- Não entendo o que queres?

Ela pega a garrafa com areia e diz:

- Comida?
- Ah! Queres que eu abra?
- hrum, hum!!

A mediadora fica abrindo a garrafa e a menina vai até o colega e tira da mão dele a pá.

A mediadora diz:

- Só um pouquinho. Tem que pedir para o amigo.

Ela devolve e sai.

A mediadora diz que ela pode pegar a areia e ir preparando. Enquanto mexiam na areia, cada um em suas bacias, a menina vai até a bacia do colega e enche a pá de areia e cheira. Ela fez isso pois, anteriormente, o menino reclamou que a areia tinha um cheiro ruim. Ela pouco se comunica com o colega verbalmente, mas com este fato vemos que está sempre prestando atenção em tudo que está acontecendo.

Os dois persistem que a areia está com cheiro estranho. A menina pega a areia e dá para a mediadora cheirar.

- Está com cheiro de areia. - Ela responde.

- Não! E coloca a areia na pá e dá para a mediadora cheirar novamente. E, em quanto isso, o menino diz que a areia está com cheiro de salgadinho estragado.

A mediadora diz que não acha que está com cheiro ruim e diz que está com cheiro de areia. Os dois aceitam e o menino vai perto do recipiente com água e a mediadora diz:

- Vamos colocar água para fazer uma comida bem gostosa! A gente pode botar folhas e pedrinhas.

O menino bem disperso neste momento e a mediadora diz para ele ir para a bancada dele e a colega fica na bancada dela. Neste momento, a mediadora teve que intervir de forma mais enfática direcionando Juan para a atividade e auxiliando-o na utilização da água. E a menina brincava com a areia; ela olha para a mediadora e diz:

- E eu?

- Já vou dar para ti.

A menina segura a garrafa e a mediadora transfere a água do recipiente grande para a garrafa, como fez para o menino. Colocam a água na areia. A menina concentrada misturando a areia com a água. O menino pega folhas e gravetos e a mediadora incentiva-o. São colocadas sobre a bancada algumas forminhas. A menina muito concentrada na atividade. A mediadora pergunta à menina:

- O que estás fazendo?

- Comida.

- Que tipo de comida?

Ela fica quieta mexendo a areia com a água.

- Quero provar para ver se está bom! É um bolo? É um macarrão? O que é que você está fazendo? Conta para prof.^a Mari.

- Não sabe ainda?

- Só tá fazendo a massa?

Ela responde.

- Só. - Só bolo.

-Ah! Só bolo. De que vai ser esse bolo?

Ele brinca com a areia e diz:

- É muito bom brincar com a areia.

- Olha as folhas aqui! A mediadora pega uma folha do chão e mostra para os dois que podem picar e misturar na areia.

Enquanto a mediadora auxiliava a colega a colocar mais água, ele a chama para mostrar o que está fazendo. A menina começa a pegar folhas e colocar na sua mistura e nesse momento ele olha e diz:

- Ela está com nojo!
- Não estou nojo. Eu não estou nojo! Falando com um tom de brava.

Os dois brincam com as misturas que fizeram e observam cada movimento que fazem com as pás. Percebe-se neste momento o quanto o brincar fascina e propicia momentos de prazer, concentração e fantasia. Cada um está preparando uma comida, em um momento bolo, em outro sopa. Utilizam materiais da natureza para concretizar sua imaginação.

Durante a intervenção a mediadora observa o comportamento de ambos e interfere em poucos momentos com a finalidade de deixar que ajam de forma espontânea. Eles a chamam para que veja o que estão realizando.

Em um determinado momento a menina pega a areia coloca na forminha e desenforma, mas não se forma a figura porque a areia estava muito molhada e neste instante ela me olha fixa como me perguntando o que deu errado. E retorna a pegar novamente areia e a preencher a forminha. Antes de desinformar, ela me olha. E desinforma com muita calma e a figura forma-se e ela me olha com um sorriso.

No momento em que está para desinformar a mediadora viu e diz para ele:

- Olha o que ela está fazendo. - Muito bem! Mostra para ele. Chama o amigo para mostrar o que tu fez.

Ela vai até a bancada dele e observa para ver qual forminha ele tem. Não gostou de nada e sai. A mediadora chama a menina para ver o que o amigo fez e pede para ela perguntar. Ela pergunta, ouve a resposta e sai.

Depois de um tempo interagindo apenas com a areia, ela diz:

- Olha eu fiz. Estrela!

A mediadora diz para ela mostrar para o amigo. Vamos chamar ele. A mediadora chama-o e, posteriormente, ela também chama.

- Mostra para ele o que tu fez.

- Estrela!

- Legal.

- Olha o que eu fiz.

Voltaram para seus lugares e brincaram mais um pouco e, ao não quererem mais brincar, começam a ajudar a mediadora a organizar o local. Cada coisa que era

preciso fazer a mediadora ia solicitando para eles realizarem e assim eles foram organizando.

Nesta atividade, em especial, o papel da mediadora foi primordial para o andamento da mesma, bem como para com que as crianças conseguissem aproveitar este momento lúdico. E podemos observar o quão estavam ambientados com o local. Sentiam-se livres buscando os gravetos e folhagens para fazerem suas “comidas” sem comunicarem-se verbalmente, mas se comunicaram a partir de olhares e gestos quando realizavam as mesmas mudanças no cardápio.

Depois saíram ao encontro em direção à lixeira para descartarem as garrafas. Em seguida, a mediadora perguntou para onde queriam ir e saíram correndo em direção ao balanço.

Ao estarem no balanço frontal, a menina sente-se muito confiante e tenta ficar em pé sem as mãos. Ficam por algum tempo no balanço frontal. E como estava na hora de terminar o encontro, a mediadora ressaltou que poderiam escolher outro brinquedo para irem. Juan nomeou alguns e no final disse ser livre, andar livre pelo parque.

A mediadora disse:

- Vamos ficar ao ar livre para nos despedirmos do parque. Sabe por quê? Porque está chegando a hora de irmos embora e a gente tem que começar a se organizar para irmos embora.

A menina chega perto da mediadora e olha para o banco. A mediadora pede para ele deixar a amiga sentar um pouco e ele se levanta do banco do balanço para ela sentar, e assim continuam no balanço.

Ele diz:

- Mari, deixa eu falar uma coisa Mari.

- Sim.

Ele aponta para o final do parque e diz:

- A gente podia ir um pouco ali, ali. Olha os animais.

Ela começa a cantar a música que cantaram no primeiro encontro.

- Pra frente, pra traz.

- Pra frente, pra traz.

A mediadora começa a cantar junto e acrescenta frases contando o que irá acontecer e vai preparando para saírem do balanço e irem se organizando para o

final da intervenção. Allana canta e repete as frases da mediadora; canta alto, feliz e segura no ambiente que a rodeia. Saem do balanço e a mediadora diz:

- Vamos nos despedir do parque.

Chegam até o final do parque onde a mediadora questiona quem gostou, quem vai voltar. E eles respondem eu, eu. A mediadora estende a mão e diz:

- Coloca a mão aqui.

Eles colocam as mãos em cima da dela e ela diz:

- Acabou!

Terceiro dia de intervenção

Neste dia Allana chega mais cedo e fica feliz acariciando um gravetinho em um dos cães que tem no campus. Destaco este momento, pois a interação da menina com o ambiente do parque é bem diferente do que no primeiro dia. Ela apresenta uma desenvoltura e segurança caminhando pelo ambiente do campus enquanto espera o colega chegar.

Antes de iniciar a caminhada até o parque, a mediadora chama os dois e conversa sobre o que irá acontecer neste dia.

- O quê que a gente vai fazer? Presta bem atenção! Vamos aproveitar todos os brinquedos antes da gente fazer nosso piquenique.

-O que nós vamos fazer? Andar por todos os brinquedos de novo, os que a gente já foi. - Só que no final vai ter outra coisa. Juan entusiasmado com o piquenique.- Quando a gente voltar, vamos naquelas bacias. Lembram que nós brincamos de areia? - Sabe o que nós vamos fazer hoje? Massinha de modelar!

A mediadora pergunta e toca em cada um.

- Tu sabes fazer?

O menino fala que sim e a menina confirma que sim com a cabeça. Saem os três caminhando tranquilamente de mãos até os brinquedos. Ao passarem em frente à capela, a mesma está aberta. Ficaram maravilhados. Pedimos permissão para a moça que estava limpando e entramos.

Entraram e ficaram maravilhados com o local e foram explorando, observando cada detalhe. Ao lado do altar havia uma peça onde guardam os instrumentos musicais; os dois ficaram encantados. Juan pediu para rezar. Fizeram o sinal da cruz. Juan reza a oração do Anjo da Guarda. Allana fica apenas observando.

Saem da capela e vão em direção ao brinquedo gafanhoto, mas apenas se divertem jogando a bola um para o outro. Percebemos a naturalidade com que ambos se revezam na brincadeira. O tempo está sendo mediado para que possam desfrutar de todos os brinquedos. No trajeto até o próximo brinquedo percorrem com segurança subindo em muretas e desfrutando com alegria o local.

Chegam à escultura Singer Azul e cada um senta em uma parte da mesma. A mediadora vira-se e pergunta: - “Para onde vamos?”.

Allana feliz, abre os braços e diz:

- Arco-íris.

A mediadora instiga a imaginação perguntando o que estão vendo no caminho e Allana diz *estrelas* e a conversa continua sobre como era a casa onde ele morava. O brincar oportuniza a fantasia e a liberdade de criar e vemos que as crianças conseguiram contar pequena história neste ambiente tão propício ao lazer e ao lúdico.

Perpassam pelo painel espelho caleidoscópico e Juan observa-se nos espelhos. Allana está explorando mais o ambiente, correndo, pulando e brincando com os gravetos. Juan chega na flor falante e Allana corre em direção a outra para iniciarem uma conversa.

- Oi!

- Oi!

- Tu tá bem?

- Eu tô bem?

- Vamos fazer um piquenique?

- Sim.

- Vamos brincar?

- Sim.

Juan sai correndo em direção à colega e chegam ao painel dos sons e exploram de forma que cada um reproduzia o som que o outro criava. Depois seguem correndo e explorando o parque. Chegam ao balanço amarelo, ao qual demonstraram desde o primeiro dia uma preferência. Neste dia ficaram mais seguros ao andarem no balanço; revezavam para sentar na cadeira do balanço com tranquilidade. Allana brincava e embalava-se com força; ria muito e dizia que não tinha medo.

Enquanto estavam no balanço, Juan conversava com a mediadora e Allana apenas se embalava. Em um momento ela veio até o colega e fez carinho em sua cabeça, repetindo várias vezes. Neste dia também abraçou a professora mediadora e olhava para a pesquisadora com sorrisos. Bem como já foi relatado, manteve contato visual e físico com a pesquisadora.

Ela dizia:

- Estou gostando.

Para dar continuidade às atividades no parque, a mediadora pergunta:

- Vamos fazer massinha?

Juan diz:

- E o piquenique?

- A mediadora disse que primeiro iam passar no labirinto, no trepa-trepa, fazer massinha e o piquenique.

Entram no labirinto. Allana passa pelos arbustos com tranquilidade, pois nos outros dias não gostava que as folhagens lhe tocassem. Juan a chama, pois ela sai correndo do labirinto. A mediadora teve que intervir e dar a mão para Allana para poderem ir ao trepa-trepa e brincar na bancada Ciça.

Ao chegarem à bancada Ciça, cada um pega uma bacia na mesma bancada. A mediadora abre o pacote de farinha e pede para cada um pegar três colheres de farinha, um punhado de sal e um pouco de água, formando a massinha de modelar. Ficam observando e depois realizam cada solicitação da mediadora.

Juan conversa e conta histórias enquanto a mediadora auxilia-o no ponto da massinha. Allana brinca com a massinha. A mediadora teve que estimular o menino para realizar a atividade com a massinha. Nesta atividade em especial Juan teve dificuldade de concentrar-se. Estávamos perto do cortador de grama, bem como pediu várias vezes para limpar as mãos.

Neste momento teve um fator distrator (o som alto e constante do cortador de grama, mesmo que de longe). Também o fato de estar ansioso pelo piquenique que aconteceria antes de ir embora do parque. Sendo assim, o papel da mediadora de conduzir a atividade para que tivesse êxito com ele foi essencial. A mediadora conseguiu motivá-lo e Juan conseguiu realizar a atividade com interesse.

Neste momento Allana diz:

- Olha que eu fiz!

Mediadora diz:

- Olha o que ela fez?

Mediadora pergunta:

- O que tu fizeste aqui?

- Mongos marrons.

- Parabéns! Palmas para Allana.

Allana, enquanto brincava com a massinha, olhava para a pesquisadora e sorria. Manteve contato visual e corporal observando o que o colega realizava. A mediadora começa a organizar o final da atividade, guardando a massinha para irem para o piquenique. Do piquenique participaram também os familiares das crianças e, nesse momento, deu-se uma bela interação. As crianças ficaram próximas e escolhendo o que mais apreciavam comer, demonstrando autonomia e bem-estar no local. As famílias ressaltaram o quão ficaram impressionados com o comportamento de seus filhos e admirados com a interação entre ambos e do vínculo construído.

5.2 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

As pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, em sua maioria, apresentam dificuldades em lidar com o novo. Sendo assim, pensamos que a melhor forma de apresentarmos o parque às crianças seria por intermédio de um apoio visual e vimos na História Social uma forma clara e objetiva para isto.

A História Social busca apresentar de forma direta e breve, utilizando imagens, falas e escrita, uma situação que irá acontecer. Ela tem como objetivo antecipar situações que auxiliam o conhecimento prévio de um local desconhecido, informações de situações que possam vir acontecer e um aprimoramento do conhecimento de situações do cotidiano.

Histórias Sociais são descrições curtas e simples criadas com a intenção de ajudar a criança a entender uma atividade ou situação particular, junto com comportamentos que são esperados nesse cenário. Recurso muito utilizado com crianças do espectro. Ameniza a ansiedade, ajuda em situações-problema e possibilita a construção de novos repertórios comportamentais junto com a criança (GAIATO, 2018, p.68).

Este recurso utiliza o apoio de imagens e de frases, facilitando a compreensão dos acontecimentos. Na maioria dos casos oportuniza-se apenas

imagens para auxiliar as pessoas a entenderem as circunstâncias que vivenciam ou virão a experimentar. Inovamos na forma de apresentar a HS utilizando um vídeo com narrativa.

Na apresentação do Parque ALPAPATO às crianças, utilizamos um vídeo no qual a mediadora narra o trajeto da chegada ao Campus do IFSUL/CAVG, local onde se encontra o parque, até onde o mesmo está instalado. Utilizamos o vídeo, pois acreditamos que esta ferramenta é um meio facilitador para atrair a atenção das crianças, bem como a narrativa realizada pela mediadora, ofertando uma situação de confiança.

Gaiato (2018) relata a importância das dicas visuais, dizendo que a mesma facilita a compreensão e interpretação do que estiver para acontecer. O vídeo com a História Social apresentando o parque surgiu com o intuito de ser algo dinâmico e atrativo. Num primeiro momento, criamos a História Social de uma forma na qual a criança iria navegar pelo parque. Mas, a partir de conversas, percebemos que desta forma não conseguiríamos alcançar nosso objetivo. Sendo assim, pensamos em criar um vídeo mais objetivo e narrado, facilitando a compreensão e reconhecimento do local. Então a versão final ficou um vídeo dinâmico apresentando o parque, sendo narrado pela mediadora, pois esta desempenhou um papel importante no trabalho.

Realizamos três encontros com as crianças e, a partir dos vídeos e dos protocolos de observação da mediadora e da pesquisadora, percebemos que, além de termos conseguido alcançar o objetivo da HS que era sobre a antecipação, bem como já havíamos colocado nos protocolos de observação itens sobre interação e comunicação social, destacou-se a importância da mediação.

Nos três dias de intervenção presenciamos a eficácia da História Social, bem como esta oportunizou uma interação social entre as duas crianças com a mediadora, e inclusive com a pesquisadora, e a importância da mediação no processo de interação durante as atividades no parque.

Ao chegarem ao parque, as crianças sabiam onde estavam, demonstraram pertencimento e segurança. E em momento algum demonstraram estranhamento com o local; permaneceram perto da mediadora o tempo todo.

Nos dias seguintes começaram a distanciar-se em alguns momentos e a explorar o ambiente, demonstrando total pertencimento ao local. No protocolo de observação da pesquisadora (apêndice 2) destacamos os seguintes itens:

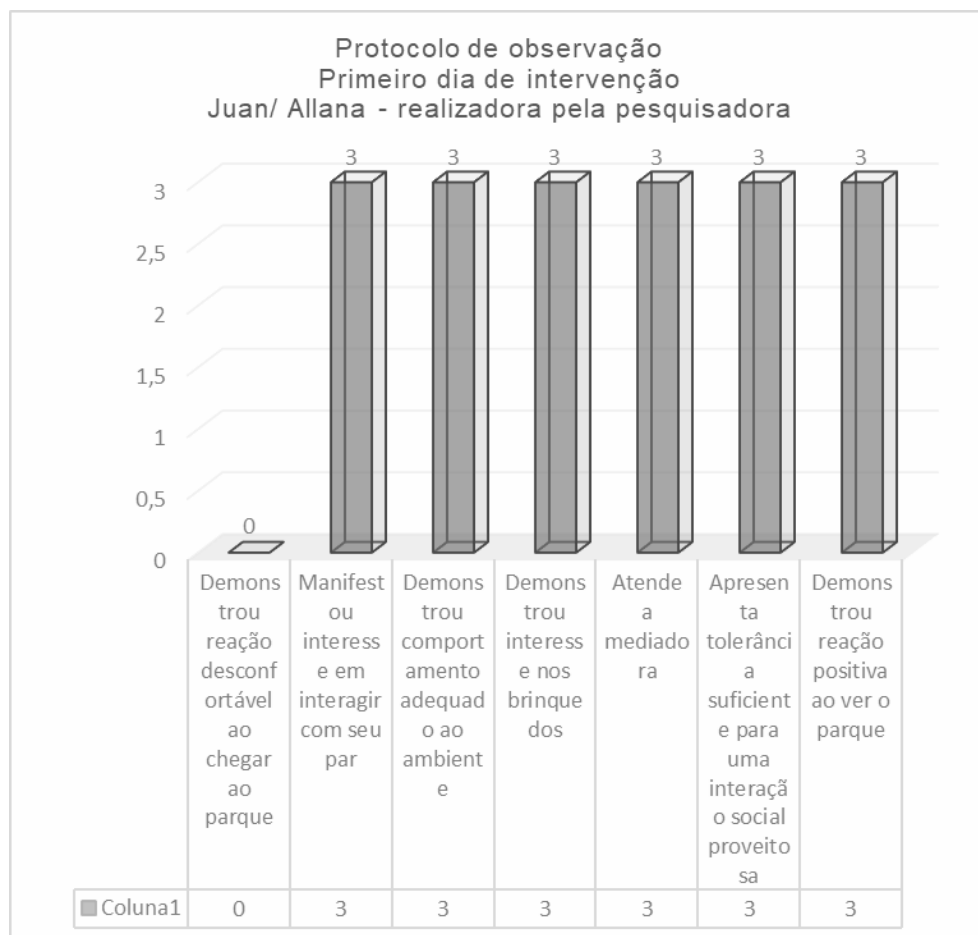
1. Demonstrou reação positiva ao ver o parque

2. Apresentou uma reação desconfortável ao chegar ao parque
3. Manifestou interesse em interagir com seu par
4. Demonstrou comportamento adequado ao ambiente
5. Demonstrou interesse nos brinquedos
6. Atende a professora mediadora
7. Apresenta tolerância suficiente para uma interação social proveitosa

A partir dos itens acima, destacamos o quanto cada criança dentro de suas peculiaridades conseguiram superar suas dificuldades no que se refere ao estar em ambientes novos, conhecer novas pessoas e apresentando tanta familiaridade com o local, superando nossas expectativas.

Podemos dimensionar visualizando os itens no Gráfico 1 que segue abaixo cuja a avaliação se deu seguindo a escala Likert (anexo 5).

Gráfico 1- Protocolo de avaliação utilizado pela pesquisadora.
Primeiro dia de intervenção Allana e Juan



O gráfico nos possibilita visualizar o quanto a interação entre ambos foi positiva, pois dentro da escala eles obtiveram a pontuação 3, ou seja, compartilharam e interagiram a maior parte do tempo

No primeiro dia, ao deparam-se com o espelho Distorçor, ambos começam a perceberem-se e iniciam uma pequena interação. Allana fica ao lado de Juan e ele se movimenta continuamente; ela o segue com os olhos. Ele fica explicando sobre os espelhos. Neste episódio percebemos a familiaridade que ambos têm com o parque e quanto a antecipação é primordial para as pessoas com TEA. Vemos isto não apenas neste momento, mas em vários pelo qual vivenciamos nos três dias de intervenção. Em momento algum aconteceu um comportamento disruptivo ou situações de rejeição sobre o ambiente ou de um em relação ao outro.

Gaiato (2018) ressalva a importância da antecipação quando diz que crianças com autismo podem ter dificuldade de entender o ambiente e realizar as leituras dos sinais sociais. Muitas vezes desorganizam-se por não compreenderem o que acontecerá.

Outro momento neste mesmo dia destaca-se mostrando o quanto as duas Histórias Sociais, tanto da apresentação do Parque, quanto a História apresentando um para o outro, foi significativa. Allana gostou muito da flor falante e a mediadora comenta com Juan e ele vai até a outra flor, pois Allana já estava em frente a uma flor. Desenvolve-se um diálogo breve e amigável.

O diálogo construído pelos dois mostra a aceitação que tiveram um do outro, validando o uso da História Social que os apresentava. E vemos a importância de um instrumento antecipatório para as pessoas com TEA, pois em pouco tempo de convívio já começaram a criar uma relação mais próxima, buscando a comunicação verbal.

Gaiato (2018) diz:

que as crianças com autismo podem ter maior dificuldade para compreender as regras sociais, para expressar seus sentimentos, isso porque têm dificuldade em flexibilidade mental e comunicação social. A partir da observação no qual ambos começam a interagir percebemos o quanto foi importante o processo de antecipação por intermédio da História Social.

A mediadora começa a apresentar os brinquedos lembrando o que viram no vídeo. Esta situação remete à teoria de Vygotsky no que se refere à mediação. Oliveira (1993, p 26) afirma que a mediação, em termos genéricos, é o processo de

intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Novamente percebemos a relação criando-se entre ambos, pois eles esperam a vez do outro na realização da atividade.

Entram no balanço e os três embalam-se e ficam um ao lado do outro. Percebe-se uma cumplicidade em ficarem juntos no mesmo brinquedo. Por terem tido contato por meio de apoio visual através da HS do parque, demonstraram segurança e familiaridade com o brinquedo.

Volkmar e Wiesner (2015) destacam a importância de utilizar estratégias para ajudar a lidar com a resistência a mudanças como utilizar materiais visuais concretos, auxiliando as crianças a compreenderem a situação que está por acontecer.

Apesar de neste dia estarem cortando a grama do IFSUL/CAVG, Juan conseguiu concentrar-se e interagir nos brinquedos. Destaco este momento, pois uma das características do menino é a dificuldade de focar a atenção; dispersa-se facilmente. Estava tão entregue com os brinquedos que em momento algum mencionou a questão do barulho.

Nesta situação podemos perceber o quanto o conhecimento adquirido na HS sobre o parque e a sua motivação em experimentar cada brinquedo tomaram sua atenção de tal forma que o barulho do ambiente não o perturbou, pois, segundo Volkmar e Wiesner, muitas informações podem causar desatenção, onde as crianças não conseguem focar. Mas, se ela tem um conhecimento prévio de onde estará e que o local não será modificado, consegue focar-se.

Esse problema também revela as dificuldades que os jovens com autismo têm de obter uma visão ampla da interação social. Ou seja, a interação social apresenta muitos obstáculos significativos se a pessoa tem problemas para lidar com mudanças porque o significado está sempre se alterando, dependendo de quem está falando e sobre o que se está falando (VOLKMAR; WIESNER, 2015, p. 226).

Vygotsky (1993) destaca a importância da mediação no processo de desenvolvimento das crianças onde a intervenção poderá ser realizada por um adulto ou por outra criança. O papel da mediação para incentivar a interação entre as crianças foi fundamental, quando foram brincar na escultura Singer Azul, quando

se deu a continuidade do percurso para irem até o espelho distorçor e nos diversos brinquedos do parque.

Na escultura Singer Azul, quando brincam de viajar até a casa de Juan, destacamos o papel da mediadora que incentiva a imaginação e a fantasia, o que é essencial da vida das crianças que, segundo Oliveira (1983), Vygotsky destaca em sua obra sobre a influência da cultura no desenvolvimento e que estes fatos são elementos essenciais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

A apropriação do ambiente do parque a cada dia percebe-se mais no comportamento das crianças nos pequenos detalhes. Allana vai até a flor e Juan, assustado com os cães, que estão lá na frente do campus, não quer ir. E a mediadora, tentando explicar, e neste meio tempo Allana dirige-se até a flor falante que está longe e inicia um diálogo com o colega.

Este momento é bastante relevante, pois vemos o quanto a menina consegue perceber que seu colega não consegue deslocar-se, por motivo de um receio, e a mesma age de forma a facilitar a situação, tornando-se protagonista da situação mediando de forma objetiva.

Oliveira (1983) diz que o desenvolvimento individual dá-se num ambiente social determinado e a relação com os outros, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Nestes momentos vemos o quanto a relação com o outro propõe situações que levam à interação social e ao brincar. Destacamos numa situação em que se deslocam tranquilamente pelo parque e a menina encontra um graveto e levanta para a mediadora como se fosse uma espada. E a partir deste momento começa a bater nas diversas superfícies produzindo sons de intensidades diferentes. Na sequência ela pega um graveto entrega para o colega e diz: - “espada”. E propõe brincarem de espada. Brincam até o momento que o menino perde a “espada”.

O ambiente do parque, onde há uma natureza vasta, oportuniza diversas situações lúdicas livres para que as crianças explorem. Neste momento a mediadora apenas observa e pouco interfere na relação de ambos.

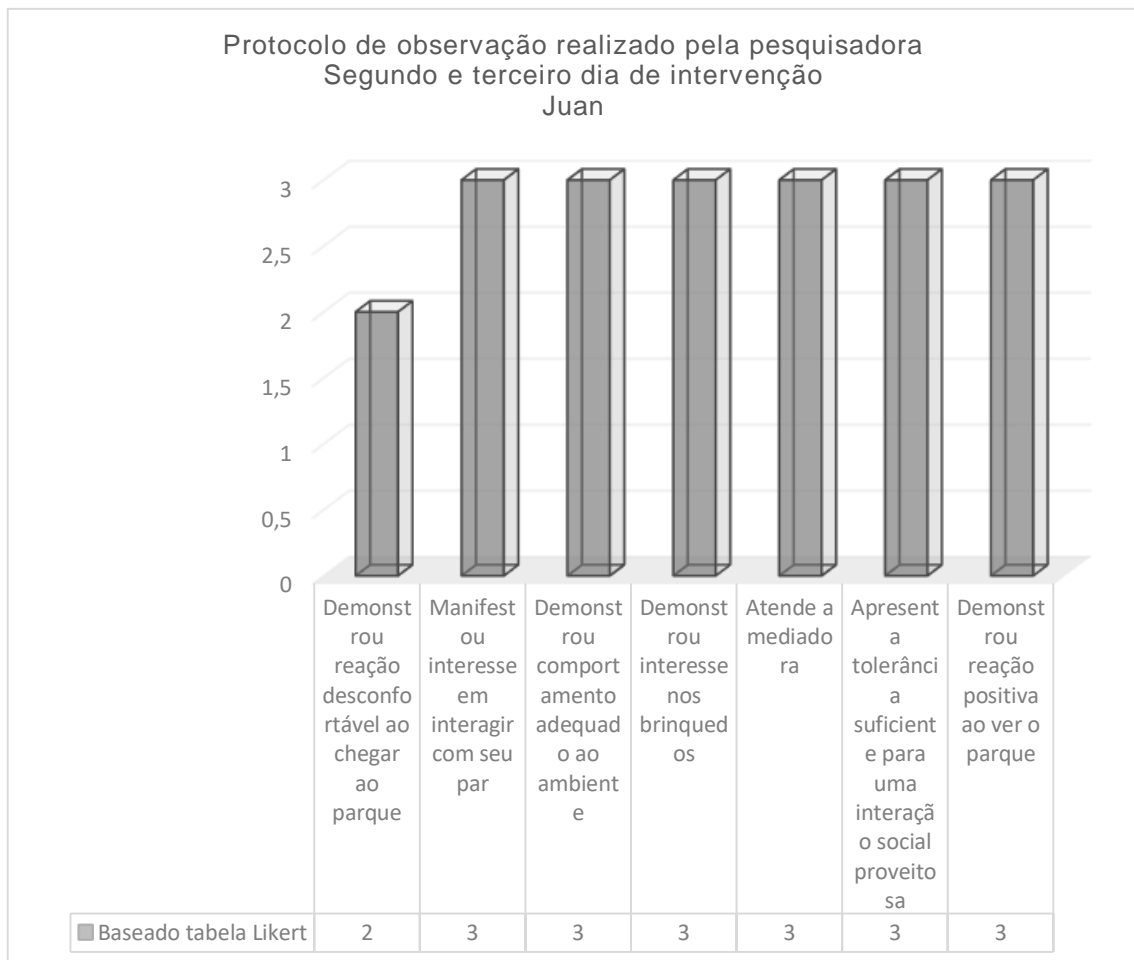
O brinquedo provê assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. [...] O que na vida real é natural e passa desapercibido, na brincadeira torna-se regra e

contribui para que a criança entender o universo particular dos diversos papéis que se desempenha (OLIVEIRA,1983, p.66-67).

Mais momentos significativos possibilitam-nos o brincar. Ao estarem no balanço a professora mediadora propõe que façam uma viagem mágica e o menino diz ir para o Arco-Íris. A mediadora começa a cantarolar. Ele senta no banco do balanço e fica por alguns instantes e Allana chega perto dele e bate em seu braço e ele levanta para ela sentar. Percebemos claramente a comunicação entre ambos e a criação de um vínculo claro.

Oliveira (1983) afirma que a interação entre crianças também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. E que uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma criança e suas relações com a cultura. O comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram.

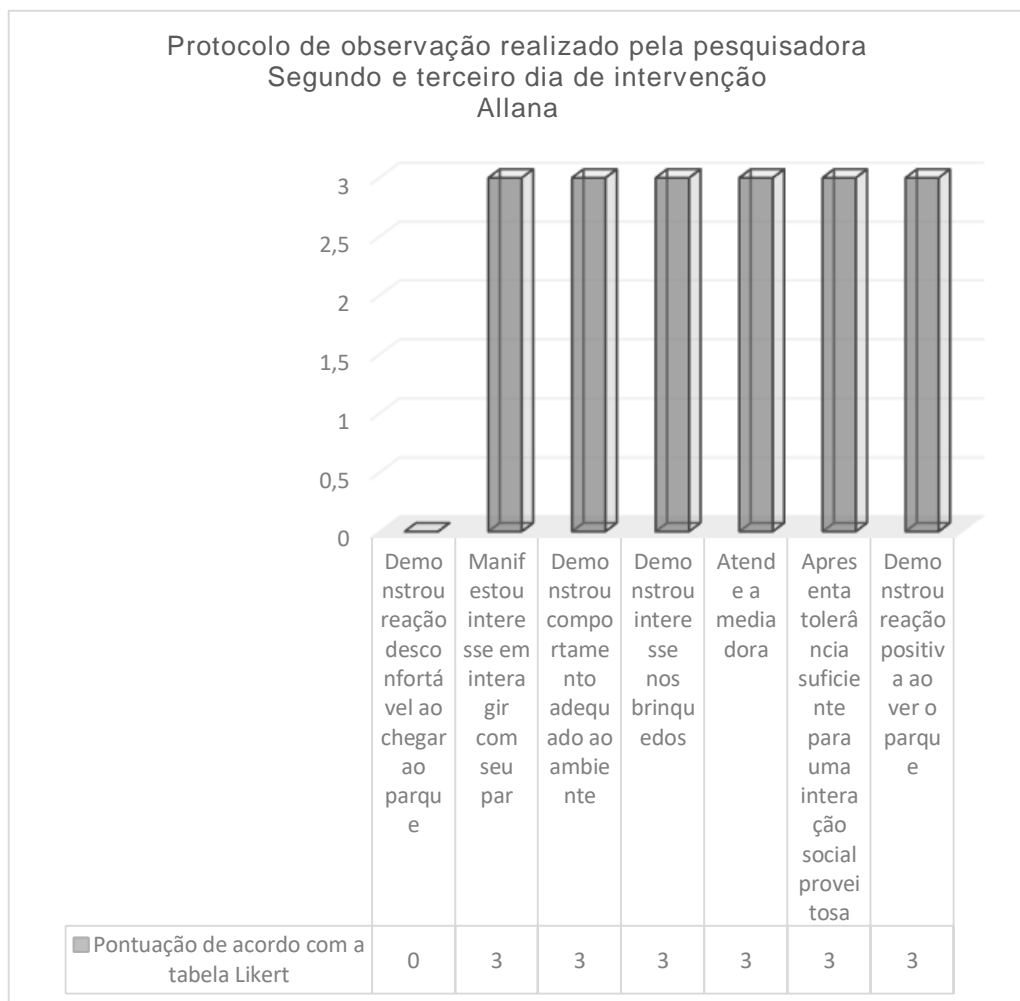
Gráfico 2 - Protocolo de observação realizado pela pesquisadora – Segundo e terceiro da intervenção –Juan



A partir dos protocolos de observação (apêndice 2), podemos destacar alguns comportamentos que relatamos até o momento e as mudanças ocorridas, em especial a interferência do ambiente. No Gráfico 2 vemos claramente a modificação das atitudes de Juan, onde começa a se sentir desconfortável no ambiente e este desconforto acontece devido estarem cortando a grama do local; o ruído constante mesmo que de longe começaram a afetar seu comportamento, o deixando mais disperso e agitado.

No Gráfico 3 vimos que Allana conseguiu ficar bem com os sons e ruídos do ambiente e o quanto sua interação com Juan continuou se fortalecendo e assim nos demonstrando o quanto a antecipação que lhe foi proporcionada auxiliou a se organizar e aceitar a nova convivência com o novo par e com o novo ambiente, pois, ela apresenta dificuldades em se adaptar a novos lugares e a conviver com novas pessoas.

Gráfico 3 - Protocolo de observação realizado pela pesquisadora Segundo e terceiro dia de intervenção – Allana



Estar em um parque rodeado pela natureza oportunizou a expressão emocional como corporal das crianças e vemos em vários momentos a forma livre que percorriam pelo parque como se ali sempre estiveram. Buscamos, assim, o valor da antecipação que realizamos a partir da História Social.

Percebemos o quanto a antecipação foi essencial para oportunizar segurança e conhecimento prévio do parque, favorecendo um deslocamento livre e exploratório no novo ambiente.

As dificuldades que as crianças com autismo têm para lidar com a mudança realmente dizem muito sobre seus problemas com o processamento da informação social e sua tendência em aprender as coisas em blocos (o que os psicólogos chamam de aprendizagem em Gestalt) em vez de dividi-las em fragmentos (VOLKMAR; WIESNER, 2015, p.226).

Neste dia realizaram atividades na bancada ciça, utilizando areia, folhas e água, explorando a natureza que há no parque, estimulando a criarem e a experimentarem novas sensações.

Os dois brincam com as misturas que fizeram e observam cada movimento que fazem com as pás. Percebe-se neste momento o quanto o brincar fascina e propicia momentos de prazer, concentração e fantasia. Cada um está preparando uma comida, em um momento bolo, em outro sopa. Utilizam materiais da natureza para concretizar sua imaginação. Em algum momento sentem-se desconfortáveis com o cheiro da areia, mas depois se acostumam e continuam a brincadeira.

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica (OLIVEIRA, 1983, p.67).

Enquanto brincavam na bancada ciça com a areia, forminhas e folhas, teve um momento em que Allana não conseguia desinformar e olhou-me fixamente chateada. E numa segunda tentativa antes de desinformar, olhou-me novamente e com o êxito olhou-me com um sorriso.

Neste momento percebi que minha presença começou a ter significado para ela. Percebeu-me como integrante do grupo, deixando de ser apenas quem filmava de longe. A partir deste momento criou-se um vínculo, pois sempre que dava ela me lançava um olhar e em alguns momentos ficava para trás para estar mais perto de mim.

Ela teve segurança em me olhar, pois desde o primeiro encontro ela nunca fixou o olhar para mim. Depois, feliz de sua realização, compartilhou seu sucesso.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1983, p.38).

Nas atividades realizadas vemos que o papel da mediadora foi primordial para o andamento das mesmas, pois as crianças conseguiram aproveitar os momentos lúdicos. E podemos observar o quão estavam ambientados com o local. Sentiam-se livres buscando os gravetos e folhagens para fazerem suas “comidas”. Não se comunicaram verbalmente, mas a partir de olhares e gestos quando realizavam as mesmas mudanças no cardápio.

A interação e comunicação social consolida-se de certa forma, pois sem oralidade entre ambos conseguiram brincar de forma criativa e juntos. Vemos que o brincar oportunizou de forma mais intensa a criação de vínculo entre os dois. A História Social conseguiu cumprir seu papel, pois todos os dias de intervenção as crianças seguiam o caminho e sabiam identificar os lugares e espaços por onde passavam. Neste último dia a Capela estava aberta e as crianças pediram para entrar. Foi um momento ímpar; eles se sentiram tranquilos, ambientados ao local.

As crianças retornaram para o parque e foram explorando os brinquedos com conhecimento. Assim vemos o quanto o brincar proporciona situações ímpares de aprendizagens e de significados. Estar em convivência com seus pares proporciona à criança com TEA engajar-se na brincadeira com o outro, compreendendo a situação que está vivenciando, bem como fazer o que o outro está realizando para fazer igual, acontecendo uma comunicação e uma forma de estar com o outro.

As atividades lúdicas auxiliam a criança a aprender e estimulam uma gama de competências, como autorregulação, linguagem e memória (VOLKMAR, 2019, p. 172).

O brincar oportuniza a fantasia e a liberdade de criar e vemos que as crianças conseguiram contar pequenas histórias neste ambiente tão propício ao lazer e ao lúdico. O brincar entre pares propõe a construção de novas relações que

oportunizam a construção de relações sociais. Rolim (2008) diz que as atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento.

O balanço amarelo foi o brinquedo que mais gostaram e nele realizaram viagens, cantaram e ficaram em silêncio, trocando carinhos. A partir destes acontecimentos, destacamos as ideias de Hartup (apud SANINI et al, 2013):

Hartup (1989) sugere dois tipos de relacionamento que toda criança precisa vivenciar: o vertical e o horizontal. O relacionamento vertical ocorre entre a criança e alguém com maior poder social e conhecimento (pais, irmãos mais velhos, professores), proporcionando, assim, segurança e proteção. O horizontal caracteriza-se pela igualdade e reciprocidade, uma vez que ocorre entre companheiros da mesma idade e, por isso, permite o desenvolvimento de aspectos sociais, somente experienciados nessa relação, como a cooperação, a competição e a intimidade.

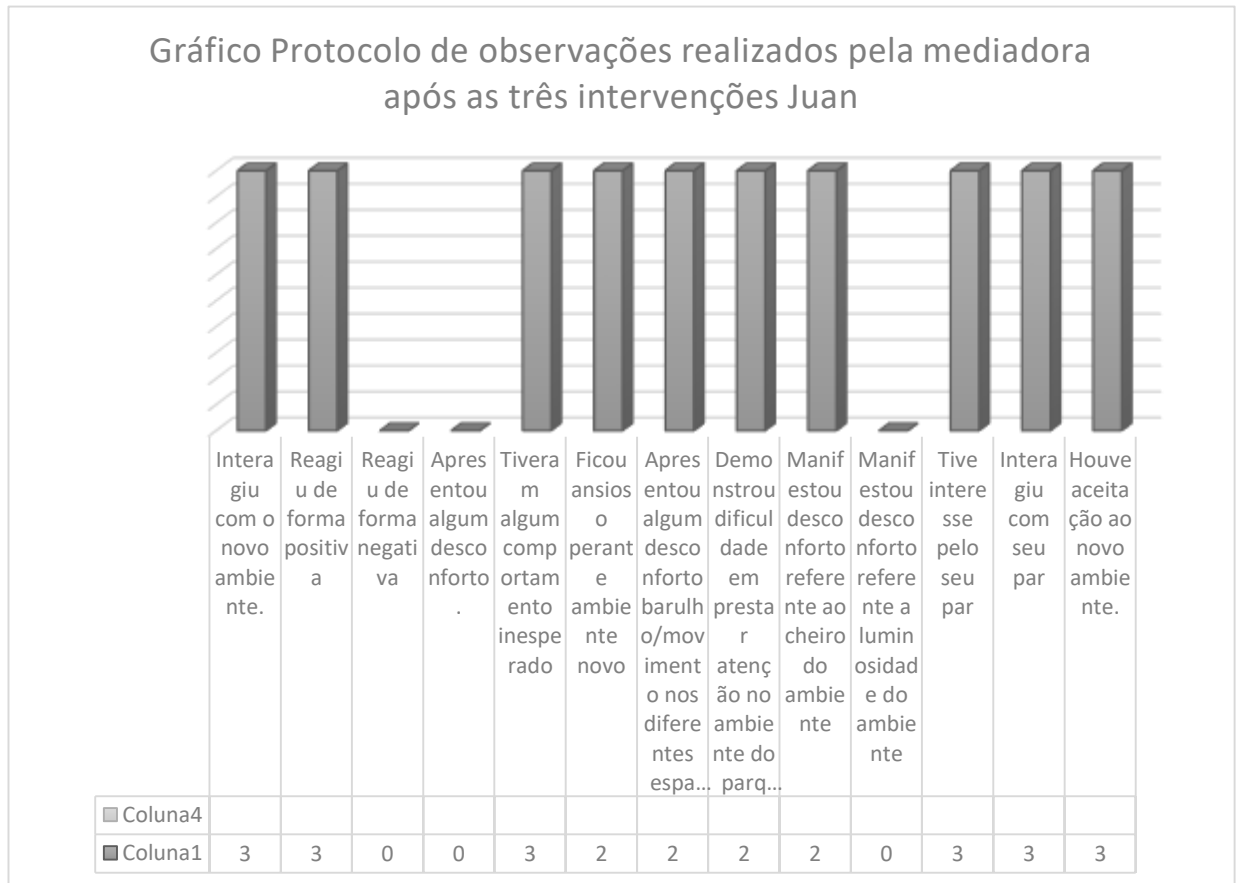
A última atividade proposta no parque com um brinquedo foi na bancada ciça com massinha de modelar caseira. As crianças gostaram, mais em especial a Allana concentrou-se mais. Juan estava mais disperso e interessado no piquenique que teria no final do encontro e também neste dia estavam cortando a grama, o que ajudou a deixá-lo mais ansioso e distraído. Nesta atividade o papel da mediadora foi importante para auxiliar Juan a concentrar-se e realizar a atividade, que conseguiu com êxito.

Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 1991, p. 62).

No processo percorrido pelas crianças nos três dias de intervenção vemos a relação construída entre ambos. Percebemos resultados que não esperávamos em tão pouco tempo, pois ambos não se conheciam e se depararam com um lugar desconhecido, mas tivemos fatores que auxiliaram para esta relação acontecer, onde apresentamos um para o outro a partir de uma pequena História Social, bem como a própria História Social apresentando o parque e certamente o papel da

mediadora neste processo de intervenção. Destaca-se o protocolo de observação da mediadora (apêndice 3) que apresenta alguns dados importantes sobre o aluno Juan (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Protocolo de observações realizadas pela mediadora após as três intervenções - Juan



No protocolo de observação da mediadora (apêndice 3) vemos que o aluno Juan teve vários momentos que ocasionaram mudanças de comportamento:

- Ficou ansioso perante ambiente novo
- Apresentou algum desconforto barulho/movimento nos diferentes espaços que frequenta
- Demonstrou dificuldade em prestar atenção no ambiente do parque por ter muita informação visual
- Manifestou desconforto referente ao cheiro do ambiente

As mudanças de comportamento não foram prejudiciais a ponto de impedir a construção de um vínculo com seu par, e nem de prejudicar suas vivências lúdicas no parque e com os brinquedos. Vemos o quanto o papel da mediadora foi essencial

neste processo de intervenção nas atividades do parque. A pontuação se baseou na escala Likert.

5.3 CONCLUSÃO DA INTERVENÇÃO

Nossa pesquisa partiu do questionamento para encontrar a a melhor forma de promover a antecipação do Parque Alpapato para crianças do Transtorno do Espectro Autista – TEA. E vimos na História Social uma ferramenta capaz de realizar com êxito este conhecimento, pois esta é usada para auxiliar as pessoas com TEA no seu cotidiano. O que diferencia a HS utilizada comumente da que elaboramos em nossa pesquisa foi a forma que esta foi pensada e executada. Seguimos as orientações de Gray, mas a executamos utilizando uma natureza de mídia não muito utilizada nas HS, utilizamos o vídeo narrado.

Ao construirmos a História Social em forma de vídeo, sendo narrado pela mediadora, buscamos antecipar às crianças com TEA o conhecimento do mesmo, oportunizando segurança e bem-estar. A partir dos dados recolhidos e por meio de análise dos protocolos e vídeos das intervenções, conseguimos perceber que nosso objetivo foi alcançado, pois as crianças, desde o primeiro dia da intervenção, demonstraram conhecer o local e, no decorrer dos três dias, a confiança e pertencimento sobre o ambiente do parque foi aprimorando-se, pois exploravam o parque e não ficavam apenas ao lado da mediadora.

O conhecimento do parque proporcionou às crianças confiança e assim eles conseguiram explorar o local e brincar, utilizando a imaginação e aprimorando a criatividade, pois conseguiram compartilhar momentos lúdicos e divertidos, sonhando e viajando com a imaginação em alguns momentos com a mediadora e em outros os dois juntos. Construíram um elo amizade onde um cuidava do outro em situações como de caminharem juntos para chegarem até o labirinto, onde um tomou a iniciativa de ir até a outra flor porque o colega estava assustado, conseguiram perceber e ver o outro com suas dificuldades e potencialidades.

A forma detalhada que foi elaborado a HS para a efetivação do vídeo, os cuidados com a escolha das imagens pertinentes, a escolha da mediadora e do roteiro da fala da mediadora, foram essenciais para o êxito da História Social como ferramenta antecipatória para o conhecimento do parque.

O comportamento de pertencimento do ambiente que as crianças

demonstraram surpreendeu-nos, pois não imaginávamos que em tão pouco tempo criariam um vínculo de amizade tão forte, já que ambos apresentavam dificuldades de adaptar-se ao novo, bem como de relacionarem-se com o outro.

O brincar também foi algo que se destacou muito nesses dias. Através do brincar oportunizou-se a interação e a comunicação social, uma das dificuldades dos indivíduos com TEA. E este brincar trabalhado como forma livre ou direcionada ofereceu o desenvolvimento de novas habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 69.)

A História Social foi uma ferramenta que proporcionou conhecimento, pertencimento e segurança às crianças com TEA para conhecerem o Parque Anna Laura Parque Para Todos e estendo que a HS pode ser utilizada com pessoas de qualquer idade, deficiência, sendo sempre adequada às características de cada um.

Analisando os documentos que dispomos destacamos anteriormente as algumas características das crianças como:

- a dificuldade em lidar com o imprevisto;
- quanto o apoio visual as auxilia para que consigam compreender melhor os acontecimentos;
- o quanto as famílias buscam para que aprimorem sua comunicação e interação social.

A utilização da HS com um apoio audiovisual foi capaz de proporcionar às crianças significado ao local de forma que superaram suas dificuldades e construíram novas relações com o seu par, com a mediadora e com a pesquisadora, desta forma percebemos o quanto é essencial o uso de apoio visual, no qual oportuniza uma antecipação mais concreta, pois a visualização do ambiente é bem mais amplo e dinâmico, onde é possível ter uma visão mais clara e real do local onde estará inserido.

Nossos objetivos com a elaboração e execução do produto educacional favorecendo uma antecipação e um previsibilidade às pessoas com TEA e a escolha do recurso audiovisual se mostrou eficaz nesta situação e acreditamos que poderá ser utilizada com todas as pessoa, sendo elas com algum transtorno, deficiência e ou qualquer outra característica que necessite de uma antecipação para conhecer um local.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre busquei o conhecimento como fonte abastecedora para minha prática pedagógica e sempre apostei na criação e fortalecimento dos vínculos entre professor e aluno. E hoje, além de professora, atuando como pesquisadora fortaleço mais ainda esses saberes já construídos e reconstruo e construo novos saberes.

Esta pesquisa apresentou momentos únicos onde professora mediadora e as crianças, numa relação de cumplicidade e de segurança, vivenciaram situações de grande aprendizado para eles, bem como à pesquisadora, que no final já fazia parte do círculo de relações construídas nestes três dias de intervenção.

Realizar esta pesquisa trouxe muitas expectativas e dúvidas. Mas neste momento de escrita constato que ela foi um sucesso; realmente é pura emoção. Buscar na pesquisa meios que possibilitem o acesso das pessoas com TEA a conhecer um local novo, com pessoas novas, foi um trabalho gratificante, pois a cada momento da intervenção, desde o primeiro dia, percebia-se a confiança e o conhecimento, mesmo que discreto das crianças com o parque.

O trabalho com a História Social apresentando o parque às crianças possibilitou-lhes segurança e no decorrer de cada dia demonstravam que conheciam cada canto do parque e determinavam-se a explorar. A História Social foi apenas a ponta do fio do novelo que temos para explorar. As vantagens que o parque Anna Laura Parque para Todos pode proporcionar às crianças com TEA e a todas as crianças com e sem deficiência são infinitas.

A partir da convivência as crianças conseguiram compartilhar afetos, se reconheciam e foram capazes de interagir buscando realizar atividades lúdicas, bem como criaram brincadeiras quando percorriam o parque. A memória sobre o local e a compreensão do espaço do parque foi algo bem significativo, pois na maior parte do tempo estavam seguros e demonstravam conhecimento de cada espaço e local de cada brinquedo.

Este trabalho estimula à pesquisa e a construção de novos conhecimentos, assim demonstrando que as pessoas com TEA e ou qualquer deficiência podem estar em qualquer lugar que assim o desejarem.

O título desta pesquisa: O Audiovisual como Suporte para a História Social: a antecipação do Parque ALPAPATO/CaVG para crianças com Transtorno do

Espectro do Autismo nos possibilitou o êxito deste trabalho e bem como abre um caminho para que possamos utilizar esta natureza de mídia para oferecer mais momentos onde as pessoas possam se sentir pertencentes a qualquer lugar que assim o desejar independente de suas dificuldades e ou limitações. Anna Laura Parque para Todos ofereceu a todos a possibilidade da construção de novos saberes.

REFERÊNCIAS

- ALPAPATO. **Anna Laura Parque Para Todos.** Disponível em <<http://annalaura.org.br/>>. Acesso em: junho de 2020.
- ANTUNES, C. **Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. et al. **Autismo e Educação.** Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARALDI, T. B. SILVA, J. R. M da. O brincar na infância. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia.** n. 13, jan. 2009. Periódicos Semestral. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/eDzgCpY1K9ejTDI_2013-6-28-15-55-14.pdf. Acesso em: dez. 2019.
- BASTOS, A. B. B. I. **Wallon e Vygotsky.** Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2014.
- BORBA, M. M. C.; BARROS, R. S. **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico comportamental ao autismo.** Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018.
- BOSA, C. A.; SALLES, de J. F., (orgs) **Sistema PROTEA- R de Avaliação da Suspeita de Transtorno do Espectro Autista.** São Paulo: Vetor, 2018. (Coleção PROTEA- R; v. I)
- BRASILEIRO, M. M. **Manual de Produção de textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Atlas, 2013.
- CANCINO, M. H. **Protocolo Padrão de Avaliação da atuação compartilhada e atenção conjunta – PEEC – AC.** In: Transtornos do Desenvolvimento e da Comunicação - Autismo - estratégias e soluções práticas. (s.c.): Wak, 2013.
- CASTRO, R. F. de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural.** 2014. 238f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2790>> Acesso em dezembro de 2019.
- CASTRO, R. F. de. et al. Propostas de intervenção pedagógica de estagiários para o ensino de Biologia em escolas públicas de Porto Velho. **EDUCA– Revista Multidisciplinar em Educação,** v. 5, n° 12, p. 61 a 81, set/dez, 2018. e-ISSN: 2359-2087. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/ search?q=cache:](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:)

Fjgi1L6Mst0J: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3226+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em dezembro de 2019.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil.** Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/?journal=prodiscente&page=article&op=view&path%5B%5D=19229>> Acesso em novembro de 2019.

COSTA, F. A. S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132928>. Acesso em: ago 2019.

DE CHIARO, S. **A teoria sócio-histórica e a Educação: a perspectiva de Vygotsky.** Disponível em: <https://psicoedu2017.wordpress.com/teoria-socio-historica/>. Acesso em: jun. 2020.

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

FARREL, M. **Dificuldades de relacionamento pessoal, social e emocional.** Porto Alegre: Artmed, 2008b.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLIB, J.; GIRIANELLIC, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, 2020, v. 31, e200027. Disponível em <https://www.scielo.br/ijpusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?lang=pt>

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A interação no ensino/aprendizagem de Línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

FREITAS, A. B. M. de. A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 41-58, abr. 2009. Disponível em: <HTTPS://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/168>. Acesso em: 30 outubro 2019.

FREITAS, M. **A importância das histórias sociais para crianças autistas.** Goiânia, GO: IEAC - Instituto de Educação e Análise do Comportamento, 2021. Disponível em: <https://blog.ieac.net.br/historias-sociais-para-criancas-autistas/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista.** 3.ed. São Paulo: Versos, 2018.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **Rezinho Autista: guia para lidar com comportamentos difíceis.** São Paulo: nVersos, 2018.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAY, C. **The Discovery of Social Stories (1990-1992)**. Carol Grasy Social Stories, 2022. Disponível em: <<https://carolgraysocialstories.com/social-stories/the-discovery-of-social-stories/>> Acesso em: nov 2019.

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

MANUAL-DIAGNOSICO-E-ESTATISTICO-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>

MARTINS, A. D. F; GÓES, M. C. R. de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Sigilo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a03v17n1.pdf>. Acesso: out. 2019.

MENDES, M. A. S. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas**. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15863/1/2015_MariaAlineSilvaMendes_tcc.pdf. Acesso em: maio 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórica**. São Paulo: Scipione, 1993.

PILETTI, N.; ROSSATO; S. M. **Psicologia da Aprendizagem – da Teoria do Condicionamento ao Construtivismo**. São Paulo: Contexto. 2013.

ORRÚ, SILVIA ESTER. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 22, n. 49/1, p. 295-304, julho 2013. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em: outubro de 2019.

RASSELLI, B. et al. **O brincar e a criança com autismo: mediação pedagógica pertinente a uma educação para todos**. Disponível em: [file:///C:/Users/Seven/Downloads/66-13-117-1-10-20190409%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Seven/Downloads/66-13-117-1-10-20190409%20(1).pdf). Acesso em outubro de 2019.

ROLIM, A. A. M; GUERRA, S.S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

ROTTA, N.; OHLWEILLER, L; RIESGO, R. **Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROTTA, N. **Neurologia e aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANCHES, T. A. **O lúdico na aprendizagem da criança com autismo: rompendo a cápsula.** Disponível em: <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112140.pdf> Acesso em: ago. 2019.

SANTANA, M. L. da S. et al. O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA). **Periódicas Interfaces da Educação.** Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1061>. Acesso em: nov. 2019.

SANTOS, F.A.V. **Interações sociais entre crianças no ato de brincar.** Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10449>

SANINI, Cláudia Maúcha Sifuentes; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, pp. 99-105, Jan-Mar 2013.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 1, pp. 99-105, Jan-Mar 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ptp/a/jx5ywJwLtyM87Zz6VnLwYmH/?lang=pt> > Acesso em: nov. 2019.

SILVIA, A.B.B; GAIATO, M.H.B; REVELES, L.T.G. **Mundo Singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva 2012.

SILVA, M. A. Da; SILVA, D.N.H. **Como brincam as crianças com Autismo.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

TAMANAHAN, A. C., et al **Atividade lúdica no autismo infantil.** Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11818> Acesso em: ago. 2019.

TAMANAHAN, A. C. et al. A atividade lúdica no autismo infantil. **Distúrbios da Comunicação**, [S.l.], v. 18, n. 3, out. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/11818>. Acesso em: out. 2019.

VIEIRA, M. S. **O brincar de crianças em idade pré-escolar com perturbação de espectro do autismo.** Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9529/1/Tese%20MIP%20%20Melissa%20Vieira.pdf> Acesso em: maio 2019.

VOLKMAR, F. R. **Autismo: guia essencial para a compreensão e tratamento.** Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11.ed. Coleção Educação Crítica. São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porta Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

Anexo 1

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE CAMPUS PELOTAS
VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO
Carta de apresentação

Apresentamos à Vossa Senhoria Lucimar Romeu Fernandes aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação - Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Visconde da Graça.

A mestranda tem como objetivo em sua pesquisa elaborar uma História social que possibilite à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conhecer o parque Anna Laura Parque para Todos(ALPAPATO), o qual foi projetado com a finalidade de oferecer um espaço de terapia, educação e socialização. Ao deparar-me com este magnífico projeto surgiu a ideia de realizar uma pesquisa com crianças com TEA no ambiente do Parque, pois este ambiente possibilita a brincadeira e a socialização.

A pesquisa envolve a participação de duas crianças com Transtorno do Espectro Autista que frequentam o Centro de Atendimento ao Austista Dr Danilo Rolim de Moura (CAADDRM) e a escola pública e a professora de AEE do CAADDRM.

A professora de AEE entrará em contato com as famílias, apresentando o objetivo da pesquisa. E as crianças, num primeiro momento, apenas irão receber as informações por intermédio de tecnologia, ou seja, via WhatsApp e, posteriormente, irão visitar o parque ALPAPATO, o parque situado no IFSUL campus CAVG e irão interagir entre si e com a professora de AEE que atuará como mediadora neste espaço, que é o parque. A pesquisadora estará apenas observando.

O local do parque no dia da visita estará seguindo o protocolo de segurança do IFSUL e as orientações do Estado do Rio Grande do Sul e do Município de Pelotas vigente no momento da ida ao mesmo. A pesquisa oferece risco mínimo aos

participantes, não estando nenhum deles exposto a situações que comprometam sua integridade física e/ou psíquica durante a realização do estudo.

Vemos nesta pesquisa algo muito relevante para o conhecimento do comportamento das crianças com TEA e a importância do uso da História Social no cotidiano dos mesmos.

Este projeto é coordenado pela mestrandia Lucimar Romeu Fernandes, sob orientação da Prof^o. Dr^o. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho, do Programa de Pós- Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e terá como professora que irá realizar a intervenção a professora Mariana Campos Pinho, Mestre pelo Programa de Pós Graduação Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FAE/UFPEL

Data: ____/____/____.

Assinatura do Orientador: _____

Anexo 2

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE CAMPUS PELOTAS
VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa a ser realizada tem como objetivo elaborar uma história social que possibilite à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conhecer o parque Anna Laura Parque para Todos(ALPAPATO), o qual foi projetado com a finalidade de oferecer um espaço de terapia, educação e socialização. Ao deparar-se com este magnífico projeto surgiu a ideia de realizar uma pesquisa com crianças com TEA no ambiente do Parque, pois este ambiente possibilita a brincadeira e a socialização.

Gostaríamos de convidar a professora Mariana Campos Pinho à participar como mediadora, realizando as intervenções com os pais e as crianças. Este estudo irá oportunizar a construção de um conhecimento que auxiliará as crianças com TEA. A sua participação será através de uma conversa num primeiro momento com os pais realizando o convite e apresentando a pesquisadora mestranda Lucimar Romeu Fernandes. Num segundo momento, conversa com os pais sobre o vídeo que será enviado no qual apresentaremos o parque às crianças para depois irmos ao parque situado no IFSUL campus CAVG, onde terá acesso ao parque como um todo e aos brinquedos inclusivos. E num terceiro momento sua participação como mediadora no parque.

O local do parque no dia da visita estará seguindo o protocolo de segurança do IFSUL e as orientações do Estado do Rio Grande do Sul e do Município de Pelotas vigente no momento da ida ao mesmo. A pesquisa oferece risco mínimo aos participantes, não estando nenhum deles expostos a situações que comprometam sua integridade física e/ou psíquica durante a realização do estudo.

Este projeto é coordenado pela mestranda Lucimar Romeu Fernandes, sob orientação da Prof^o. Dr^o. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho, do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas

Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

Este termo será impresso e assinado por ambas as partes em duas vias, sendo uma para o participante ou seu representante legal e outra para o pesquisador responsável.

Desde já agradecemos sua atenção e participação.

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, concordo em participar como professora mediadora deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos e procedimentos deste estudo, assim como da garantia do sigilo das informações emitidas. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa.

AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na referida pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Pelotas, RS

Data: ____/____/2021.

Assinatura da mediadora: _____

Instituição do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

Anexo 3

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE CAMPUS PELOTAS
VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais)

A pesquisa a ser realizada tem como objetivo elaborar uma história social que possibilite à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conhecer o parque Anna Laura Parque para Todos (ALPAPATO), o qual foi projetado com a finalidade de oferecer um espaço de terapia, educação e socialização. Ao deparar-se com este magnífico projeto surgiu a ideia de realizar uma pesquisa com crianças com TEA no ambiente do Parque, pois este ambiente possibilita a brincadeira e a socialização.

Gostaríamos de convidar você e seu filho(a) a participar desse estudo que irá oportunizar a construção de um conhecimento que auxiliará as crianças com TEA. A sua participação será através de uma conversa num primeiro momento com a professora de AEE Mariana Campos Pinho que realizará a intervenção com as crianças e, posteriormente, com a pesquisadora para saber dos interesses e preferências do seu filho em casa e na escola, bem como permitir o acesso de documentos, vídeos e fotos de seu filho no ambiente familiar e ou dos atendimentos do Centro de Atendimento ao Autista Dr^o Danilo Rolim de Moura.

Posteriormente, será enviado um vídeo no qual apresentaremos o parque a seu(sua) filho(a) para depois irmos ao parque situado no IFSUL campus CAVG, onde terá acesso ao parque como um todo e aos brinquedos inclusivos. As fotos que teremos acesso, iremos editar um vídeo apresentando seu filho a outra criança que fará parte da pesquisa. Irão se conhecer num primeiro momento por vídeo gravado e depois no dia do encontro presencial no parque.

O local do parque no dia da visita estará seguindo o protocolo de segurança do IFSUL e as orientações do Estado do Rio Grande do Sul e do Município de Pelotas vigente no momento da ida ao mesmo. A pesquisa oferece risco mínimo aos participantes, não estando nenhum deles exposto a situações que comprometam sua integridade física e/ou psíquica durante a realização do estudo.

Este projeto é coordenado pela mestranda Lucimar Romeu Fernandes, sob orientação da Prof^o. Dr^o. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho, do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e terá como professora que irá realizar a intervenção a professora Mariana Campos Pinho, Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FAE/UFPEL

Este termo será impresso e assinado por ambas as partes em duas vias, sendo uma para o participante ou seu representante legal e outra para o pesquisador responsável.

Desde já agradecemos sua atenção e participação,

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, concordo em participar e que o meu filho(a) participe deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos e procedimentos deste estudo, assim como da garantia do sigilo das informações emitidas. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa.

AUTORIZO o uso da imagem do menor _____ sob minha responsabilidade) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na referida pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Data: ____/____/____.

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

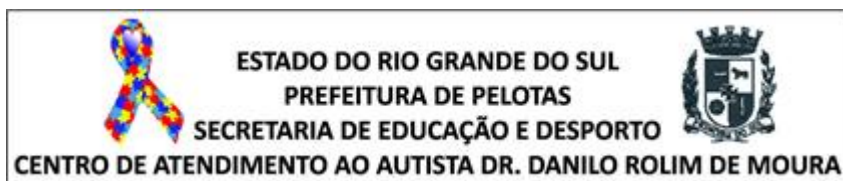
Nome da criança participante: _____

Instituição do participante: _____

Assinatura do investigador principal: _____

Assinatura do Orientador: _____

Anexo 4



Nome do aluno (a): Allana Balinhas Martins

D.N: 10.02.12

Atendimento: AEE

Turno de atendimento: manhã

Período de atendimento: De março a julho

Número de presenças: 17

Número de faltas: 01

Parecer Descritivo

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades do AEE diferenciam-se daquelas realizadas em sala de aula comum, não sendo substitutiva a escolarização. Este atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência.

De acordo com o trabalho desenvolvido no primeiro semestre, foi possível observar que a aluna demonstra gradativo progresso em seu processo de desenvolvimento, favorecendo a aquisição de habilidades importantes em sua aprendizagem.

Na área de socialização, observa-se que aos poucos começa a construir um vínculo afetivo com a professora de AEE, conseguindo olhar quando chamada pelo nome e aderir às regras estabelecidas na convivência com seu colega. Demonstra algumas restrições voltadas ao controle de seu comportamento em situações sociais, sendo incentivada a adquirir uma conduta adequada com as pessoas pelas quais convive, aprendendo a cumprimentar, ter hábitos de cortesia e colaborar nas diversas situações a que está exposta, contribuindo com a interação social.

Em relação à comunicação e expressão, observa-se que a linguagem receptiva precisa ser estimulada de forma eficaz para que compreenda e atenda às

solicitações propostas, os comandos precisam ser objetivos e claros, muitas vezes acompanhados de gestos para que execute a tarefa proposta. Na expressiva, nota-se que tem oralidade; porém, em alguns momentos não consegue manter um diálogo, não respeitando os turnos de conversação. Muitas vezes usa a terceira pessoa para referir-se a si mesma. Revela seus desejos quando tem interesse por algum brinquedo ou jogo que deseja manipular.

No aspecto cognitivo, demonstra compreensão frente às atividades; porém, o nível de atenção é restrito, havendo necessidade de realizar tarefas de curta duração e que tenha interesse. Ao contrário, nega-se a participar, demonstrando rigidez de funcionamento e tendência para a preservação, levando a alterações comportamentais sempre que se propõe outra tarefa ou uma nova brincadeira.

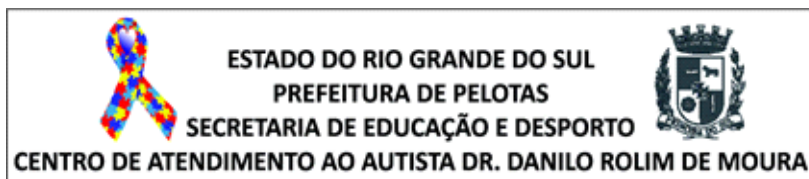
A mudança de humor é bastante significativa. Em alguns momentos demonstra motivação e satisfação e, em seguida, fica irritada negando-se a realizar o trabalho apresentado. Reconhece grande parte das letras do alfabeto e encontra-se na fase pré-silábica, começando a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos. Percebe que as letras são para escrever; porém, ainda não sabe como isso se processa. Nas atividades matemáticas realizadas, percebe-se que reconhece cores, figuras geométricas, números (0 a 20) e suas respectivas quantidades.

Em relação à área motora, nota-se que a motricidade fina se encontra em desenvolvimento, pois já realiza o movimento de pinça nas atividades de enfiar, amassar, rasgar, manusear a massinha de modelar, segurar o pincel, lápis e a caneta. Na motricidade ampla demonstra compreensão de seu corpo no espaço, entende alguns conceitos como: embaixo, em cima, ao lado, na frente, atrás.

“Sinto seu crescimento a cada dia, continue assim e você vai longe!”

Mariana Campos Pinho
Prof.^a de AEE

Pelotas, julho de 2019.



Instrumento de Mapeamento no contexto de Pandemia

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado realizado no CAA não substitui as atividades escolares, complementa ou suplementa, dando suporte aos alunos, à escola e às famílias.

Ficha de Entrevista para as Famílias

Dados:

Nome do Aluno(a): A. B. M. Idade: 09 anos

Responsável: L. Escola: EMEF Ano: 3 Turno: Manhã

Em relação ao ano de 2020, responda as seguintes perguntas:

- 1) Seu filho(a) compreendeu os cuidados de COVID-19? A mãe acredita que ela consegue compreender parcialmente. Ela verbaliza olha não tem vírus, pega o vírus. A mãe imprimiu uma folha com ilustrações do vírus e acredita que, por ser de forma concreta, ela demonstra maior entendimento.
- 2) De forma geral, como está sendo para o seu filho(a) quanto à utilização dos EPIS-equipamentos de proteção individual e cuidados de higiene pessoal? Ele(a) aceita usar máscara e passar álcool gel? Ela sai muito pouco de casa. Foi uma vez ao supermercado Paraiso e algumas vezes saiu para caminhar com o pai. A mãe, para estimular a utilização da máscara, comprou um dos personagens favoritos (Amongos) e assim ela coloca; porém, por pouco tempo. Utiliza o álcool gel e lava as mãos quando solicitada.
- 3) Qual a rotina instituída no ano de 2020? Ele(a) seguiu uma rotina? Ela adorou ficar em casa. Não gosta de ir para a escola. Conseguiu fazer algumas atividades escolares, principalmente as impressas, pois as que exigiam o uso do computador não conseguiu participar.

4) Qual foi a rede de apoio que o seu filho(a) recebeu durante a pandemia? Quais atendimentos? Contou o atendimento ofertado pelo CAA e também o suporte da Escola Castro Alves.

5) Durante o ano todo de 2020, com quem o seu filho(a) ficou?

Ficou em casa com a avó.

6) Como foi para o seu filho(a) a adaptação ao ensino à distância? Foi possível organizar uma nova rotina? Acompanhou as atividades escolares? De que forma? Foi difícil; porém, a mãe organizou um horário à tardinha para a realização das atividades escolares. Contudo, em alguns momentos resistia à execução, logo a mãe auxiliava ela no sábado e ela foi se adaptando a esse novo processo de trabalho.

7) Acompanhou as atividades do Centro de Atendimento? De que forma? Usou o grupo para solicitar ajuda do professor(a) quando necessário? Sim realizou a maioria das atividades. Gostava de assistir aos vídeos produzidos pela Prof. de AEE Mariana.

8) Como se deu o uso das tecnologias durante este período? O aluno(a) teve acesso? Quais? Ela tem acesso fácil. Os pais fizeram uma adaptação do notebook na TV de forma a estimular a compreensão e por consequência a motivação para a realização das tarefas propostas.

9) Conte um pouco sobre o comportamento do seu filho(a) durante a pandemia? Houve mudanças no comportamento? Quais? Em alguns momentos apresenta agitação expressando esse comportamento. Nos jogos online, grita, fica ansiosa e diz que quer sair para a rua.

10) Caso a resposta anterior tenha sido SIM, de que forma a família lidou com a questão? A mãe conversa e às vezes a deixa sozinha, oferecendo um tempo para que consiga se organizar e ficar mais tranquila.

11) Quais as maiores dificuldades que a família teve neste período, não só em relação ao seu filho(a), mas em geral? Tudo tranquilo.

12) Juntamente com os pais, foi possível o seu filho(a) desenvolver habilidades durante a pandemia? Em quais áreas?

Faça um círculo abaixo:

Brincadeiras

Comunicação -percebem que está utilizando palavras novas, ampliando seu vocabulário.

Comportamento

Ecolalia

Sensorial

Outras: _____

Em relação ao ano de 2021, atualmente, responda as seguintes perguntas:

13) Neste momento, quantas pessoas estão morando na mesma residência com o seu filho(a)? Algumas delas estão no grupo de risco, ex.: idosos etc.? Moram quatro pessoas: o pai, a mãe, A. e a avó, sendo esta diabética, 71 anos, e por isso é considerada do grupo de risco.

14) Neste momento da Pandemia, hoje, como seu filho(a) se encontra?

A mãe acredita que ela está bem.

15) Qual a sua expectativa em relação ao futuro?

Consiga ter um bom relacionamento e fazer as atividades na nova escola.

16) No Centro de Atendimento ao Autista, a família, neste momento, opta pelo atendimento presencial ou remoto? (Marque X abaixo de acordo com a sua escolha)

Presencial () Remoto (X)

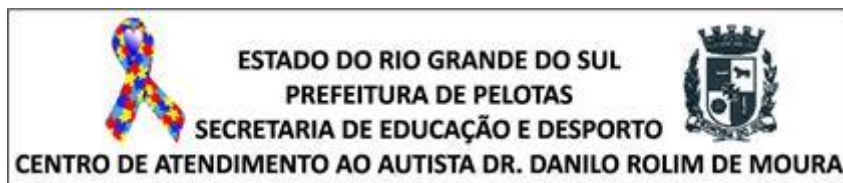
Obs.: A vaga é garantida se optar pelo atendimento remoto.

Ciente das informações acima, assim como a escolha do atendimento, encerro o presente instrumento do mapeamento no contexto de pandemia.

Pelotas, 26 de fevereiro de 2021.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Professora do AEE
Mariana Campos Pinho



Nome do aluno (a): A. B. M.

D.N: 19.02.2012

Atendimento: AEE

Semestre: 1º

Parecer Descritivo

No ano de 2021 foi um ano de reinvenção. As tecnologias assumiram um papel importante no acesso às famílias e alunos. O Centro colocou-se à disposição das escolas, organizou-se no atendimento aos alunos de forma remota. Nosso papel é complementar ou suplementar as atividades realizadas na escola, não substitutivo. A articulação escola, família e Centro é fundamental no fortalecimento das relações.

Os alunos com TEA necessitam de ações pedagógicas diferenciadas e, para que isso ocorra, o trabalho que é realizado pelo professor (a) de AEE do CAA é observar as especificidades de cada aluno e atuar utilizando sua experiência e criatividade, promovendo o planejamento de estratégias, a construção de recursos e uma organização de rotina que amplie a comunicação e facilite a compreensão do contexto em que se inserem.

O contexto atual referente à pandemia trouxe mudanças de rotina em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado aos alunos (as) fazendo com que o trabalho fosse construído a partir de estratégias para manter o processo de ensino-aprendizagem à distância, contemplando os alunos (as) e suas famílias de acordo com suas necessidades específicas, priorizando uma conexão entre as ferramentas digitais e as propostas de atividades que fossem acessíveis a todos.

Nesse contexto foi elaborado um planejamento tendo como propósito trazer para o contexto dos alunos (as) temas significativos que contribuíssem para a aquisição de habilidades importantes, como: a percepção, a atenção, a memória, a comunicação, a autonomia e o desenvolvimento do senso crítico e criativo.

A proposta executada durante o semestre teve como base a execução de três eixos temáticos trabalhando assuntos de forma integrada. O primeiro eixo foi intitulado como: “ Sinto o que sinto, como sinto?”. O segundo foi chamado: “ Meu corpo, minha casa”! E, o terceiro eixo: “ Eu e o meio ambiente- o mundo que queremos”, contribuindo para a percepção do mundo que nos cerca, através dos nossos sentidos, desenvolvendo a consciência corporal e socioambiental, gerando mudanças na qualidade de vida e o desenvolvimento da conduta pessoal, permitindo o reconhecimento dos sentimentos, das sensações e do sentir-se no mundo.

Inicialmente foi feito um contato com a mãe da aluna através do mapeamento, onde foram abordadas questões sobre a rotina diária e contexto em que ela se inseria devido à pandemia. A partir desse contato, o vínculo afetivo foi fortalecido e construiu-se um elo de parceria entre família, aluna e professora de AEE do CAA de forma a incentivar a participação da mesma na realização das atividades propostas semanalmente via facebook, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades importantes em seu processo de desenvolvimento. Foi realizada também uma reunião com a equipe diretiva e professora de AEE da EMEF para explicar a forma de trabalho a ser realizada com a aluna que estava em transição de uma escola do ensino privado.

A aluna A. durante o semestre apresentou um desempenho satisfatório frente aos objetivos que foram propostos dentro das temáticas abordadas. A participação da aluna foi intensa nas atividades, demonstrando alegria e motivação para a realização, contribuindo para a aquisição de habilidades importantes, como: autonomia, criatividade, atenção, concentração, comunicação e organização do pensamento.

Os registros obtidos a partir de sua participação foram feitos através de fotografias, onde foi possível observar seu interesse pelas atividades, tendo capricho, criatividade e compreensão do que havia sido proposto, o que foi observado nos áudios enviados pela aluna via whatsapp após a realização da tarefa.

Um dos pontos importantes que precisa ser considerado é o suporte constante da família que estabeleceu uma parceria de trabalho junto à aluna, incentivando a participação, mostrando os vídeos referentes às atividades, bem como acompanhar a execução das propostas, resultando no sucesso alcançado.

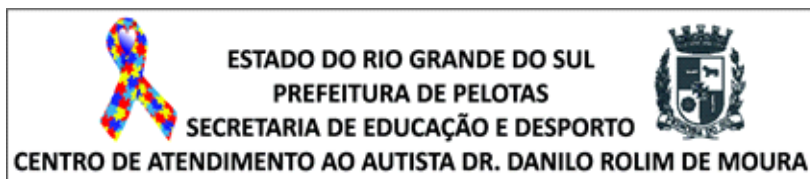
Adequar as estratégias e manter presente o vínculo afetivo com a aluna e sua família foi de extrema importância nessa nova realidade educacional, pois todos

tivemos que nos adaptar, reinventamo-nos e adequamo-nos às tecnologias que minimizaram a distância vivenciada pelo momento atual.

Portanto, o papel da família juntamente à conexão estabelecida com a professora de AEE é fundamental para que o trabalho aconteça, contribuindo para que os alunos (as) aprendam a lidar com os próprios sentimentos, através da escuta, do apoio e da afetividade, trazendo maior segurança nesse momento atípico que vivenciamos.

Mariana Campos Pinho Prof^a de AEE

Pelotas, julho de 2021.



Instrumento de Mapeamento no contexto de Pandemia

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado realizado no CAA não substitui as atividades escolares, complementa ou suplementa, dando suporte aos alunos, a escola e as famílias.

Ficha de Entrevista para às Famílias

Dados:

Nome do Aluno(a): J. G. G. Idade: 9 anos

Responsável: D. Escola: EMEF Machado de Assis Turno: Manhã

Em relação ao ano de 2020, responda as seguintes perguntas:

- 1) Seu filho(a) compreendeu os cuidados de COVID-19? No início ficou muito irritado e dizia “essa droga do Covid”; ele queria ir para a escola.
- 2) De forma geral, como está sendo para o seu filho(a) quanto à utilização dos EPIS- equipamentos de proteção individual e cuidados de higiene pessoal? Aceita usar a máscara e não quer sair de casa sem ela. Lava as mãos e utiliza álcool gel com tranquilidade.
- 3) Qual a rotina instituída no ano de 2020? Ele(a) seguiu uma rotina? Ficou livre no início. Está gostando de assistir desenhos e mexer em ferramentas, manuseia o celular e anda de bicicleta.
- 4) Qual foi a rede de apoio que o seu filho(a) recebeu durante a pandemia? Quais atendimentos? Atendimento psicológico, CAA e escola. Frequentou algumas aulas de natação e depois parou.
- 5) Durante o ano todo de 2020, com quem o seu filho(a) ficou? Com a mãe, o pai e os avós.
- 6) Como foi para o seu filho(a) a adaptação ao ensino à distância? Foi possível organizar uma nova rotina? Acompanhou as atividades escolares? De que forma? No início ele resistiu um pouco: porém, foi acostumando e até gostou. As atividades

impressas surtiram efeito positivo e os vídeos interativos da professora Mariana do CAA motivavam ele a participar das atividades.

7) Acompanhou as atividades do Centro de Atendimento? De que forma? Usou o grupo para solicitar ajuda do professor(a) quando necessário? Sim realizava as atividades da professora de AEE Mariana.

8) Como se deu o uso das tecnologias durante este período? O aluno(a) teve acesso? Quais? O computador ele utilizava para as atividades e o celular para jogos.

9) Conte um pouco sobre o comportamento do seu filho(a) durante a pandemia? Houve mudanças no comportamento? Quais? Amadureceu demonstra compreensão para algumas questões que antes não compreendia, e por consequência socializa mais com os vizinhos, sendo crianças de sua mesma faixa etária. Em alguns momentos fica agitado e reclama que está entediado, não tendo o que fazer.

10) Caso a resposta anterior tenha sido SIM, de que forma a família lidou com a questão? A mãe o leva para a rua para se distrair um pouco.

11) Quais as maiores dificuldades que a família teve neste período, não só em relação ao seu filho(a), mas em geral? Dificuldade financeira, pois o pai trabalhava com eventos e foram suspensos na pandemia. Atualmente está trabalhando com o avô que tem uma olaria. Devido às dificuldades financeiras, estão morando com os avós.

12) Juntamente com os pais, foi possível, o seu filho(a) desenvolver habilidades durante a pandemia? Em quais áreas?

Faça um círculo abaixo:

Brincadeiras - Comunicação: - Comportamento – Ecolalia - Sensorial

Outras: a mãe acredita que dentro das possibilidades ele apresenta evolução em todas as áreas de seu desenvolvimento.

Em relação ao ano de 2021, atualmente, responda as seguintes perguntas:

13) Neste momento, quantas pessoas estão morando na mesma residência com o seu filho(a)? Algumas delas, estão no grupo de risco, ex.: idosos etc.? Os pais, os avós e J.

14) Neste momento da pandemia, hoje, como seu filho(a) se encontra?

Ele está bem; porém, a mãe acredita que ele gostaria que a rotina fosse retomada, o que diminuiria a ansiedade que apresenta em algumas situações cotidianas.

15) Qual a sua expectativa em relação ao futuro? Investir na socialização, conseguindo se relacionar com os colegas e frequentar a escola.

16) No Centro de Atendimento ao Autista, a família, neste momento, opta pelo atendimento presencial ou remoto? (Marque X abaixo de acordo com a sua escolha)

Presencial (X) Remoto ()

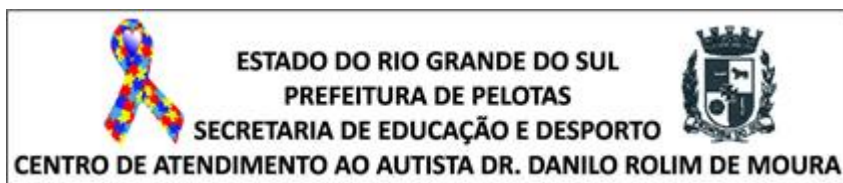
Obs.: A vaga é garantida optar-se pelo atendimento remoto.

Ciente das informações acima, assim como a escolha do atendimento, encerro o presente instrumento do mapeamento no contexto de pandemia.

Assinatura do Responsável

Mariana Campos Pinho
Assinatura da Professora do AEE
Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura

Pelotas, 02 de março de 2021.



Nome do aluno: Juan

D.N:

Atendimento: AEE

Turno de atendimento: tarde

Período de atendimento: De março a julho

Número de presenças: 19

Número de faltas: 00

Parecer Descritivo

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades do AEE diferenciam-se daquelas realizadas em sala de aula comum, não sendo substitutiva a escolarização. Este atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.15).

De acordo com o trabalho desenvolvido durante este semestre, foi possível observar que o aluno de forma gradativa está tendo evolução em seu processo de desenvolvimento.

Na área de socialização, nota-se que inicialmente apresentou sensível dificuldade em aceitar a nova sala de atendimento, a professora de AEE, bem como seu colega de trabalho. Aos poucos foi ampliando sua confiança na professora, construindo um vínculo afetivo satisfatório, o que favorece sua participação e execução das tarefas. Apresenta dificuldades marcantes em compartilhar momentos de atenção, tentando direcionar todo o foco para si mesmo, pois, quando percebe que o colega fica em evidência, apresenta uma conduta inadequada à convivência social, não conseguindo se adequar às regras estabelecidas, jogando materiais no chão e em alguns momentos procura rasgá-los, mudando sua fisionomia, não

conseguindo regular e controlar suas ações, o que prejudica seu processo de interação social.

Em relação à comunicação e expressão, percebe-se que a linguagem receptiva encontra-se compatível com sua faixa etária, compreende as solicitações e executa as tarefas solicitadas; porém, em alguns momentos parece não interpretar as informações atribuídas a ele, o que gera uma desorganização comportamental, provocando ansiedade que é expressada através *flapings* de mãos. Dessa forma, torna-se necessário o apoio visual que oferece previsibilidade do que deverá ser feito, o que auxilia na autorregulação de suas ações. A expressiva é clara; relata acontecimentos vivenciados de forma coerente. Um fator que chama a atenção em seu vocabulário é a realização de muitos questionamentos, o que prejudica sua atenção na tarefa a ser executada, pois perde o foco de interesse pela atividade pedagógica.

No aspecto cognitivo, nota-se que as atividades precisam de uma variação constante, devem ser curtas e com sucesso, pois apresenta grande dificuldade em lidar com a frustração, o que provoca desinteresse e desorganização comportamental. É necessário proporcionar uma organização visual e estruturação do ambiente para que possa executar com autonomia as atividades propostas. Nas atividades de linguagem oral, relata história coerentemente e, em sequência lógica, mostrando-se criativo.

Consegue escrever palavras formando sílabas; porém, tem restrição em utilizar caderno ou folhas, fazendo uso de canetas hidrocores e quadro branco para realizar as atividades. Em determinados momentos, necessita de estímulos da professora para prosseguir em suas atividades de escrita, sendo utilizados recursos motivadores como personagens, figuras e livros ilustrativos. Nas atividades matemáticas, foi observado que reconhece os numerais até 20 e posiciona na sequência numérica; porém, precisa de auxílio para realizar cálculos de adição e subtração devido à dificuldade de enfrentar suas limitações.

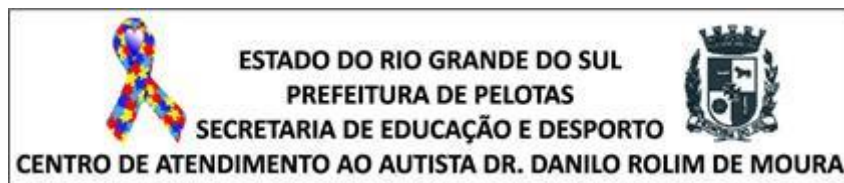
A área motora necessita ser estimulada, principalmente a coordenação motora fina, em especial o treinamento gráfico que é de fato a área onde se observa o atraso mais significativo, pois se nega a realizar atividades acadêmicas que necessitem da utilização do lápis convencional. A motricidade ampla está sendo estimulada através da imitação de movimentos amplos a partir de jogos e

brincadeiras, demonstrando compreensão frente às noções: espacial, esquema corporal e tamanho.

“Sinto seu crescimento a cada dia, continue assim e você vai longe!”

Mariana Campos Pinho
Prof.^a de AEE

Pelotas, julho de 2019.



Nome do aluno (a): J. G. G.

D.N: 09.02.12

Atendimento: AEE

Semestre: 1º

Parecer Descritivo

No ano de 2021 foi um ano de reinvenção. As tecnologias assumiram um papel importante no acesso às famílias e alunos. O Centro colocou-se à disposição das escolas e organizou-se no atendimento aos alunos de forma remota. Nosso papel é complementar ou suplementar as atividades realizadas na escola, não substitutivo. A articulação escola, família e centro é fundamental no fortalecimento das relações.

Os alunos com TEA necessitam de ações pedagógicas diferenciadas. E para que isso ocorra, o trabalho que é realizado pelo professor (a) de AEE do CAA é observar as especificidades de cada aluno e atuar utilizando sua experiência e criatividade, promovendo o planejamento de estratégias, a construção de recursos e uma organização de rotina que amplie a comunicação e facilite a compreensão do contexto em que se inserem.

O contexto atual referente à pandemia trouxe mudanças de rotina em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado aos alunos (as) fazendo com que o trabalho fosse construído a partir de estratégias para manter o processo de ensino-aprendizagem à distância, contemplando os alunos (as) e suas famílias de acordo com suas necessidades específicas, priorizando uma conexão entre as ferramentas digitais e as propostas de atividades que fossem acessíveis a todos.

Nesse contexto foi elaborado um planejamento tendo como propósito trazer para o contexto dos alunos (as) temas significativos que contribuíssem para a aquisição de habilidades importantes, como: a percepção, a atenção, a memória, a comunicação, a autonomia e o desenvolvimento do senso crítico e criativo.

A proposta executada durante o semestre teve como base a execução de três eixos temáticos trabalhando assuntos de forma integrada. O primeiro eixo foi

intitulado como: “Sinto o que sinto, como sinto?”. O segundo foi chamado: “Meu corpo, minha casa”! E, o terceiro eixo: “Eu e o meio ambiente- o mundo que queremos”, contribuindo para a percepção do mundo que nos cerca, através dos nossos sentidos, desenvolvendo a consciência corporal e socioambiental gerando mudanças na qualidade de vida e o desenvolvimento da conduta pessoal, permitindo o reconhecimento dos sentimentos, das sensações e do sentir-se no mundo.

Inicialmente foi feito um contato com a mãe do aluno através do mapeamento, onde foram abordadas questões sobre a rotina diária e contexto em que o aluno inseria-se devido à pandemia. A partir dos questionamentos levantados foi possível traçar algumas estratégias que pudessem contribuir para o aprendizado do aluno.

Durante o semestre, J. participou com êxito de todas as atividades propostas, demonstrando crescimento em relação à autonomia e motivação frente às tarefas solicitadas.

O registro de sua participação foi adquirido através de fotografias, vídeos e mensagens de voz via whatsapp, sendo possível detectar o envolvimento e evolução do aluno no trabalho, o que contribuiu para a aquisição de habilidades importantes, como: atenção, concentração, memória, raciocínio lógico, criatividade e organização do pensamento.

Um dos fatores que foram observados é a forma de execução das atividades, sendo estas realizadas e produzidas com muito capricho, cuidado e criatividade, contribuindo para o desenvolvimento de competências artísticas.

É importante destacar que o estímulo, incentivo e suporte oferecidos pela mãe do aluno foram de extrema importância para seu progresso e evolução, desde a apresentação dos vídeos, parceria na execução das atividades e engajamento na confecção e construção de algum recurso pedagógico.

Portanto, o papel da família juntamente à conexão estabelecida com a professora de AEE é fundamental para que o trabalho aconteça, contribuindo para que os alunos (as) aprendam a lidar com os próprios sentimentos, através da escuta, do apoio e da afetividade, trazendo maior segurança nesse momento atípico que vivenciamos.

Mariana Campos Pinho Prof^a de AEE

Pelotas, julho de 2021.

Anexo 5 Escala Likert.

Critério	Definição	Pontuação
Nunca	A conduta a não se apresenta ou é muito difícil de ser instigada	0
Instigada	A conduta manifesta-se somente com ajuda	1
Ocasional	A conduta apresenta-se, às vezes, ou de modo inconsistente	2
Frequente	A conduta se apresenta de modo regular	3

Apêndice 01

ROTEIRO da fala que a professora Mariana Campos Pinho realizou com os pais.

- 1) Explicar que a professora Lucimar está no mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. E irá realizar uma pesquisa e precisa de crianças para colocar em prática seus estudos. Esta professora também trabalha no CAADDRM.
- 2) A professora de AEE (no caso prof.^a Mariana) irá interagir com os mesmos no dia que forem para o local da pesquisa.
- 3) Explicar a família que o trabalho acontecerá em dois momentos com as crianças. Num primeiro momento será enviado um vídeo apresentação das pessoas que estarão no dia do parque: Professora Mariana, Professora Pesquisadora Lucimar e Professor Orientador Raymundo e seu(sua) filha. E um vídeo apresentando o Parque. No segundo momento os mesmos irão se encontrar no parque (Na espera da liberação IFSUL/CAVG para este momento acontecer). Se fôssemos ao parque, teriam a possibilidade de se locomoverem até o mesmo?
- 4) Solicitamos algumas fotos das crianças para podermos elaborar o vídeo de apresentação das crianças entre si. Fotos que mostram elas em diferentes situações.
- 5) Também iremos solicitar uma permissão para ter acesso aos documentos que se referem ao seu filha(o) como: fotos, vídeos, pareceres realizados pelo e no centro de Atendimento ao Autista Dr^o Danilo Rolim de Moura, bem como a última entrevista realizada este ano, que recebeu o nome de Mapeamento.
- 6) Será solicitado um termo de adesão à pesquisa, salientando todo cuidado, seguindo os protocolos de segurança e saúde do Estado e do Município de Pelotas no que se refere a prevenção da transmissão do vírus Covid-19.
- 7) A professora Lucimar entrará em contato com vocês para esclarecer mais dúvidas.

Apêndice 02

Protocolo de avaliação a ser utilizado na pesquisa.

Questionamentos	Nunca	Instigada	Ocasional	Frequente
1. Demonstrou reação positiva ao ver o parque				
2. Apresentou uma reação desconfortável ao chegar ao parque				
3. Manifestou interesse em interagir com seu par				
4. Demonstrou comportamento adequado ao ambiente				
5. Demonstrou interesse nos brinquedos				
6. Atende a professora mediadora				
7. Apresenta tolerância suficiente para uma interação social proveitosa				

Fonte: Elaboração própria - Baseado PEEC – PROTEA - DSM – V

Protocolo de avaliação a ser utilizado na pesquisa e subitens

Itens a serem observados	Subitens para auxiliar
1. Demonstrou reação positiva ao ver o parque	Será observado a reação do aluno(a) ao chegar no parque: a maneira como olha para os estímulos do meio, as expressões faciais que realiza e as diversas reações que apresenta dentro deste espaço.
2. Apresentou uma reação desconfortável ao chegar ao parque	Expressou seu desconforto com palavras, com recusa a percorrer o espaço utilizou estereotípias.
3. Manifestou interesse em interagir com seu par	Apresentou uma reação positiva ao perceber o colega(a), sorriu em resposta ao olhar do outro, chamou para brincar e explorar o brinquedo, utilizou gestos para comunicar seu interesse na brincadeira como o outro e manifestou desejo de compartilhar momentos de atenção.
4. Demonstrou comportamento adequado ao ambiente	Apresentou foco de atenção ao parque. Identificou o brinquedo e conseguiu explorar com entusiasmo. Aceitou compartilhar o brinquedo com o colega. Demonstrou compreensão e seguiu as solicitações propostas pela mediadora.
5. Demonstrou interesse nos brinquedos	Explorou o brinquedo tendo curiosidade pela funcionalidade. Demonstrou interesse pelos recursos oferecidos pelo brinquedo. Brincou dando a funcionalidade que o brinquedo propõe.
6. Atende a professora mediadora	Compreende as instruções realizadas pela mediadora. Responde ao ser chamado pelo nome. Aceita as brincadeiras propostas pela mediadora ou pelo colega.
7. Apresenta tolerância suficiente para uma interação social proveitosa	Permanece nos brinquedos conseguindo desfrutar de forma “adequada”

Fonte: Elaboração própria - Baseado PEEC – PROTEA - DSM – V

Apêndice 03

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Lucimar Romeu Fernandes

Mediadora: Mariana Campo Pinho

Professor Orientador: Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Questões à mediadora após a intervenção no parque

Ao estar com os alunos no parque quais foram suas percepções?

Questões	Nunca	Instigada	Ocasional	Frequente
Houve aceitação ao novo ambiente.				
Interagiu com o novo ambiente.				
Reagiu de forma positiva				
Reagiu de forma negativa				
Apresentou algum desconforto.				
Tiveram algum comportamento inesperado.				
Ficou ansioso perante ambiente novo				
Apresentou algum desconforto barulho/movimento nos diferentes espaços que frequenta				
Demonstrou dificuldade em prestar atenção no ambiente do parque por ter muita informação visual				
Manifestou desconforto referente ao cheiro do ambiente				
Manifestou desconforto referente a luminosidade do ambiente				
Tive interesse pelo seu par				
Interagiu com seu par				

Fonte: Elaboração própria - Baseado PEEC – PROTEA - DSM – V - Escala Liberta

