

Autismo e inclusão escolar: reflexões sobre o brincar na educação infantil.**Autism and school inclusion: reflections on playing in child education.****DAIANE SILVA DE ALMEIDA¹****RESUMO**

O referente trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco vem na perspectiva de contribuir com o debate da educação inclusiva com crianças autistas na educação infantil, bem como a prática da ludicidade como meio para uma prática educativa que favoreça à inclusão das mesmas. Nosso locus de pesquisa se deu em uma escola pública de educação infantil no município de Caruaru/PE. Optamos por uma pesquisa qualitativa e os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 4 profissionais de educação. Para a análise dos dados elegemos a análise de conteúdo de Bardin (2011), a fim de compreender: Como o brincar, dentro do contexto de educação infantil pode criar possibilidades para uma prática educativa inclusiva que beneficie as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Através das discussões dessa pesquisa foi possível perceber os desafios a serem enfrentados pela escola atual, bem como dos profissionais da educação, que necessitam ressignificar suas práticas educativas a fim de reconhecer o lúdico como alternativa possível para inclusão do aluno autista no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Autismo. Ludicidade**ABSTRACT**

The related work for the conclusion of the Degree in Pedagogy at the Federal University of Pernambuco comes from the perspective of contributing to the debate on inclusive education with autistic children in early childhood education, as well as the practice of playfulness as a means for an educational practice that favors to their inclusion. Our research locus took place in a public school of early childhood education in the city of Caruaru/PE. We opted for a qualitative research and data were collected through semi-structured interviews with 4

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – CAA. Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Profª. Dra. Fernanda Sardelich Nascimento.
E-mail: almeidadaiane1989@gmail.com

education professionals. For data analysis, we chose the content analysis of Bardin (2011), in order to understand: How playing, within the context of early childhood education, can create possibilities for an inclusive pedagogical practice that benefits children with Autistic Spectrum Disorder (ASD)). Through the discussions of this research, it was possible to perceive the challenges to be faced by the current school, as well as the education professionals, who need to re-signify their educational practices in order to recognize the ludic as a possible alternative for the inclusion of the autistic student in the school space.

Keywords: Inclusive Education. Autism. playfulness

DATA DE APROVAÇÃO: 01 de novembro de 2022.

1-Introdução

A escolha da temática deste trabalho de conclusão de curso está entrelaçada a minha trajetória acadêmica no curso de pedagogia, as disciplinas apresentadas, bem como minhas experiências vivenciadas. Mais especificamente, foi durante o componente de Estágio em Educação Infantil que a infância se tornou ponto de interesse.

A educação infantil me encanta, e compreender suas fases de desenvolvimento, subjetividades, seus gestos, foi algo que trouxe sentido para profissão que pretendo seguir. No entanto, ao longo do percurso acadêmico, no 4º período do curso de pedagogia, mais especificamente, me descobri mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e essa descoberta me proporciona conhecer e pesquisar mais sobre esse transtorno, tornando-se hoje também uma área de interesse.

É válido salientar que este é um problema que aflige toda uma sociedade que precisa de explicações. Portanto, acredito que essa temática seja relevante socialmente pelo fato de haver necessidade de informações mais claras de como vem sendo tratada, nos últimos tempos, a inclusão de crianças autistas na rede pública de ensino. Visto que, apesar da temática escolhida emergir de uma vivência pessoal, se faz importante a partir de uma perspectiva inclusiva de educação infantil, refletir sobre como vem sendo tratado esse transtorno nas escolas de ensino regular. Ademais torna-se relevante academicamente pelo fato de ampliar o debate sobre a educação inclusiva e o TEA por meio da pesquisa científica.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) estima-se que existam mais de 2 milhões de pessoas dentro do espectro, índice que atinge cerca de 1% da população brasileira. No Brasil ainda não temos dados oficiais sobre a prevalência do autismo, espera-se que o censo 2022 em curso traga luz a essa questão tão necessária (LIBERALESSO, 2022).

Levando em conta os números atualizados de prevalência do autismo divulgados, devemos considerar que a escola encontrará desafios ainda maiores pela frente. Desse modo, vale ressaltar que, a escola e os professores precisam estar preparados para acolher e lidar com essas crianças no espaço de educação regular. Para isso, terão que encontrar maneiras para que esse aluno sinta-se incluído, o que pode não acontecer de maneira convencional, sendo necessário (re)pensar que outros recursos podem ser utilizados. Segundo Kishimoto, (2011, p.24) “a imagem da infância é enriquecida, também com auxílio de concepções psicopedagógicas e pedagógicas que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do desenvolvimento infantil”.

Dessa forma, temos a compreensão de que a criança dentro do espectro necessita tanto quanto ou mais receber tudo que a etapa da educação infantil possa proporcionar, a interação com seus pares, a ludicidade, o brincar, o desenvolvimento da motricidade e tudo mais que essas crianças precisam para que desenvolvam-se nessa etapa de ensino.

Considerando a importância de ludicidade presente no contexto da educação infantil, trazemos os teóricos Kishimoto, (2011), Winnicott, Shepherd e Davis (1994), Mendes, (2015) para dialogar sobre como o brincar pode beneficiar e incluir a criança autista na etapa de educação infantil, tendo o entendimento de que toda criança tem o direito de gozar de sua infância com plenitude, independente de suas especificidades. Portanto, compreendemos que se faz necessário o acolhimento e inserção do aluno autista de forma integral nas instituições de ensino, para que haja inclusão com efetividade. Sendo assim, para esse estudo em tela, partimos da **questão-problema:** como o brincar, dentro do contexto de educação infantil pode criar possibilidades para uma prática educativa inclusiva que beneficie as crianças com transtorno do espectro autista?

Desse modo, trataremos como **objetivo geral:** compreender como o brincar vem sendo pensado nas práticas educativas desenvolvidas na educação infantil para a aprendizagem e desenvolvimento da criança autista e através dele tentaremos chegar a uma resposta sobre a realidade que se apresenta no cotidiano da educação infantil na rede regular de ensino. Para que possamos conseguir alcançar as demandas desse nosso objetivo geral optamos por trazer três **objetivos específicos** que são: 1) Identificar como vem se dando a inclusão escolar de crianças autistas no contexto de educação infantil; 2) Analisar como é estabelecida a

mediação dessas crianças dentro do espaço escolar de educação infantil 3) Entender quais as possibilidades e desafios do brincar na educação infantil como meio para o desenvolvimento e interação da criança autista com seus pares;

Esse artigo está dividido em quatro partes: Primeiro iremos apresentar os elementos teóricos que embasam esse trabalho, discutindo sobre a educação inclusiva; a visão do autismo; o olhar sócio-histórico para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e o lugar da ludicidade no desenvolvimento infantil. Na segunda parte apresentamos os percursos metodológicos para a realização da pesquisa. Em seguida, nos deteremos análise e discussão a partir das entrevistas analisadas, e por último trazemos nossas considerações finais do trabalho. Buscamos assim descrever um panorama de como a escola de educação infantil vem lidando com o autismo na atualidade, bem como suas práticas de inclusão para com estes, trazendo a perspectiva da ludicidade como fator importante nesse processo.

2- Temáticas de estudo

2.1 Educação inclusiva

A sociedade é marcada pelo descaso para com as pessoas deficientes, isso é um fato, e as formas de lidar com essas deficiências mudaram ao longo do tempo, evoluímos, mas ainda nos deparamos com a resistência em aceitar e incluir o diferente. Pessoas em todas as épocas nasceram com deficiência, e hoje em dia a visão capacitista e discriminatória já deveria ter sido superada e a deficiência deveria ser compreendida como condição humana inerente ao ser que a carrega.

Dessa maneira, não podemos negligenciar o papel do Estado em preocupar-se com uma educação pública que faça valer os direitos democráticos dentro do contexto atual, e que busque trazer o sentido da educação para que todos possam se beneficiar sem distinção. Por conseguinte, compreendemos que “a proposta de educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação” (CARVALHO, 2013, p. 99).

Nesse sentido, se faz indispensável que todos os sujeitos envolvidos no processo de inclusão, dentre eles, familiares, professores, comunidade e a escola como um todo, mantenham o compromisso com os ideais de resgate histórico do direito a todos, a uma educação de qualidade para que possam além de se inserirem, permanecerem e aprenderem, fazendo valer o direito assegurado por lei. Por outro lado, também sabemos que a escola não

vem dando conta dos alunos ditos ‘marginalizados’, e o discurso de ‘exclusão’ ainda que oculto é nítido, quando traz em seu bojo o discurso global do capital humano, “onde a educação é concebida como bem de investimento, com vistas ao consumo, evidenciam a urgência das discussões sobre inclusão independente dos protagonistas, sendo eles portadores de deficiência ou outros igualmente marginalizados” (CARVALHO, 2013, p. 27).

Se queremos uma escola inclusiva, deveríamos abandonar os velhos paradigmas da segregação, que ignora o que é diferente, não tolera o subjetivo e não rompe com as velhas práticas para que a inclusão de fato se efetive. Segundo Mantoan (2003, p. 13) “os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes nas modalidades de ensino em regular e especial os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças”.

Em 1994 a Declaração de Salamanca, elaborada em Salamanca na Espanha em conjunto com outros países e órgãos internacionais como a UNESCO, vem para reforçar a importância do direito à educação para todos e que esta seja de qualidade considerando as características, os interesses e as especificidades de cada aluno, evitando-se assim, discriminações, a exclusão escolar e segregação desses sujeitos. Nesse sentido, propõe que as escolas se organizem e se capacitem para atender a todos. Em seu artigo ela iguala os direitos dos indivíduos, enfatizando a igualdade de oportunidades nos dizendo o seguinte:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

Portanto, as escolas que seguem o princípio da inclusão devem ter como viés principal a promoção da convivência com o diferente, das pessoas consideradas neurotípicas junto às neuro-atípicas, num processo de acolhimento de todas as crianças com equidade de oportunidades formativas. Segundo Carneiro, 2013, a inclusão é um desafio que ao ser enfrentado pela escola comum, ainda se depara com as velhas práticas, que precisa buscar uma mudança de postura e rompimento com essa rigidez de pensamento segregador. Para que se possa provocar melhorias da qualidade da educação básica, é necessário que a escola aprimore suas práticas e enfrente junto a sociedade e poder público por uma escola mais inclusiva. Portanto, é necessário o desenvolvimento de estratégias e projetos na área da educação que incluam as crianças cabendo ao professor conhecer seus alunos, como únicos, com especificidades diferentes para a partir de então pensar em uma escola para todos.

O humano com necessidades especiais, como um ser de direitos, necessita de um olhar menos superficial e pré-concebido, é preciso enquanto professor buscar conhecimento e capacitação, para entender como proceder. Ao desvelar o outro é preciso se colocar-se como mediador humano que aprende no processo de ser professor, de ensinar e aprender.

Precisamos olhar para o outro com ou sem necessidades especiais como um ser único que necessita de um olhar íntimo por parte dos professores e de todos os atores sociais, para que possa haver uma aproximação da escola com esse aluno que busca ser visto pelo sistema que insiste em negá-lo, em não reconhecê-lo como um ser de direitos. Eis o grande desafio para a inclusão, derrubar barreiras impostas por um Estado em que as políticas educacionais e públicas são implementadas a partir de uma regulação adotada por uma ideologia vigente que não inclui a deficiência como prioridade.

Em relação ao TEA, especificamente é importante ter a compreensão de que a pessoa autista possui todos os direitos proferidos na constituição de 1988, ainda que esta condição não seja considerada deficiência. Portanto, “o critério da inclusão, como consagração do princípio da igualdade, pressupõe uma escola comum, espaço aberto para a introdução de os alunos no mundo social, cultural e científico, se o mundo é de todos, a escola não pode ser de alguns” (CARNEIRO, 2015, p.61).

Em Paralelo a declaração Salamanca que traz uma visão mais global sobre a deficiência, foram criadas posteriormente leis nacionais a fim de garantir sob efeitos legais os direitos da pessoa autista, dentre elas foi sancionada em dezembro de 2012, a lei de (12.764/12) conhecida como Lei Berenice Piana que declara que a pessoa autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Mais recentemente no dia 08 de agosto de 2020 foi sancionada a Lei. (13.977) que dá direito a Carteira de Identificação da Pessoa Autista (CIPTEA), o documento é criado pelo fato de autistas muitas vezes não serem identificados visualmente, o que gera barreiras para que se possa efetivar seus direitos legais, esse documento é emitido gratuitamente por órgãos públicos municipais e estaduais.

No Art.58 sob educação especial nas Lei das Diretrizes e Base da educação foi incluído sob a Lei 12.796 de 2013 onde entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Dessa maneira, compreendemos que o direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Portanto, qualquer pessoa que possua

deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação à luz do princípio da equidade

2.2 Autismo

O TEA trata-se de um distúrbio do neurodesenvolvimento e a palavra autismo se origina do grego (autós) que significa por si mesmo. É um termo usado na psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si. Os primeiros estudos sobre esse transtorno surgiram em 1940 com Léo Kanner, um psiquiatra austríaco que residia nos Estados Unidos e que dedicou-se a estudar crianças com comportamento incomuns e distúrbios do desenvolvimento. Kanner, foi o primeiro a publicar uma investigação sobre crianças com autismo extremo. Conforme o passar do tempo o psiquiatra definiu o autismo de várias maneiras em seus níveis biológico, psicológico e social. Foi então a partir de Kanner que outros pesquisadores foram surgindo, trazendo novos conceitos e hipóteses sobre a origem desse transtorno (ORRÚ, 2012).

Teixeira (2012 p.19) ao definir o TEA aponta que “é uma síndrome de início precoce caracterizado por alterações marcantes da linguagem e da interação social. Há também a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos, alterações sensoriais e interesses restritos”. Porém, vale salientar que nem todo autista apresenta os mesmos comportamentos, pois o autismo se manifesta de maneiras e em níveis diferentes. O termo Espectro surge pelo fato de que cada pessoa acometida pode apresentar características distintas, e ter tanto habilidades fora da média quanto dificuldades, ou seja, muitos podem chegar à independência e outros precisarão de maior apoio.

Sabendo que o autismo se caracteriza como um “distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos três primeiros anos de vida da criança e é de três a quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas” (WILLIAM, 2008, p.3). É importante atentar para os sinais e o diagnóstico e tratamento precoces, embora que a intervenção precoce não seja sinônimo de cura, podem, no entanto, trazer uma melhor qualidade de vida para as crianças acometidas por esse transtorno. O autismo pode se apresentar com diferentes características comportamentais que podem vir a comprometer a interação, a linguagem, aspectos motores e a imaginação. As crianças autistas podem vir a progredir, porém independente das intervenções é uma condição sem prognóstico de cura.

Haja vista as diversas possibilidades a fins da caracterização do TEA bem como sua possível origem, ainda hoje encontram-se dificuldades para um diagnóstico preciso, já que este não pode ser detectado a partir de exames clínicos convencionais, sendo sua causa ligada

a condições biológicas e/ou genéticas. Dessa maneira, são utilizados outros protocolos de investigação, sendo o Manual de Transtornos Mentais (DSM-5) que se propõe a classificar diversas condições, incluindo o TEA, a partir de critérios estabelecidos por este manual em consonância a classificação Internacional de Doenças (CID-11) publicada pela OMS visa a padronização do código de doenças e outros problemas de saúde.

O canal do Autismo apresentou estudos recentes sobre a prevalência do autismo desenvolvidos pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) dos Estados Unidos. Segundo dados publicados pelo CDC em dezembro de 2021, foi constatado aumento de 22% de casos de autismo, em relação ao estudo realizado desde 2018, em que a proporção era de 1 para 54 crianças. Em 2020 era de 1 para 44 crianças, aos 8 anos de idade, o que significa 2,3 % da população estadunidense. Em julho de 2022 foi publicada a mais nova pesquisa com a prevalência de 1 a cada 30 crianças. No Brasil não se sabe ao certo, mas estima-se que haja ao menos 2 milhões de autistas, acredita-se que o senso que está em curso nos trará números atualizados (LIBERALESSO, 2022).

Segundo Teixeira 2019, existem muitas opções de tratamento, algumas com evidências científicas e outras nem tanto, mas ressalta a importância da estimulação precoce e frequente com técnicas diversas, enfatizando também o importante papel dos pais em proporcionar a autonomia e qualidade de vida a seus filhos que estão dentro do espectro.

Nesse sentido vale salientar o impacto do papel da escola para o desenvolvimento dessas crianças principalmente na infância, o professor como um mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e tendo a compreensão de que geralmente é na educação infantil que a criança é descoberta dentro do espectro, muitas vezes os professores podem evidenciar comportamentos, situações atípicas e atrasos do desenvolvimento ao ponto acender um alerta aos pais aconselhando-os a procurar ajuda médica especializada.

2.3 Desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil

A partir das reflexões de Lev Vygotsky, trataremos a abordagem interacionista do desenvolvimento infantil como ponto chave para esta temática, sobretudo pelo fato da relevância do social abordada por ele. Conforme Oliveira (1993), Vygotsky trouxe importantes contribuições para a educação, que a luz de suas reflexões sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) enfatizou valioso papel da mediação entre professor-aluno, tornando possível a apropriação da cultura aqueles que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, tornando acessível a esses alunos as competências culturais

de ensino que o aluno irá desenvolver através da vivência de habilidades que necessitam ser adquiridas.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, 1995, p.61).

Vygotsky pensou no desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, diante disso, sua teoria nos permite também compreender as possibilidades de aprendizagem para a criança autista, enxergando como um ser em sua completude, que brinca, que cria, que aprende a relacionar-se com o outro e com o meio participando da cultura. Nesse sentido, podemos compreender que o pensamento do autor abarca uma teoria que traz a mediação e o meio como mobilizador da aprendizagem, e que por meio de instrumentos a criança pode ter uma ação planejada, seja ela típica ou atípica. Portanto, Vygotsky nos traz em sua teoria histórico-cultural uma questão determinante no desenvolvimento deste trabalho, e através deste poderemos compreender como as crianças atípicas podem se apropriar da cultura, dos conhecimentos sistematizados e de vida diária através da interação social no processo de construção das funções psicológicas superiores. Oliveira (1995, p.60) aponta a importância da figura do mediador, uma vez que “aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã”.

Segundo Palangana (2015) a finalidade das instituições educacionais é proporcionar a aprendizagem e prover meios para inserção dos educandos na sociedade. Porém há várias formas de contemplar a aprendizagem e o desenvolvimento humano, e na educação infantil não poderia ser diferente.

Na perspectiva Vigotskiana, as funções complexas do pensamento seria formada principalmente pelas trocas sociais e, nessa interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens. Durante os primeiros meses de vida, o sistema de atividade da criança é determinado pelo seu grau de desenvolvimento orgânico e, em especial, pelo uso de instrumentos. Para interagir com o mundo, a criança dispõe de instrumentos que medeiam tal interação, os quais, para Vigotski, podem ser de natureza física ou simbólica.” (PALANGANA, 2015 p.103)

Portanto, de acordo com as perspectivas de Vygotsky, conseguimos compreender um pouco mais sobre sua teoria sobre o desenvolvimento e aprendizagem que influenciou a forma de lidarmos com a educação e a mediação professor-aluno, não reduzindo seu estudo em etapas de desenvolvimento cognitivo para uma classe de alunos, mas sim pensando também no desenvolvimento e aprendizagem daqueles que biologicamente precisam de apoio maior, destacando o papel na interação com o meio e na convivência com seus pares. Diante

disso, Kishimoto (2002, p.171) nos diz: “ao apreender a criança através das etapas de desenvolvimento nós não nos damos conta de que estamos agindo de uma forma redutora, fazendo a criança se encaixar na linguagem que conhecemos”.

Dessa maneira compreendemos que há muitas maneiras de refletir o desenvolvimento e aprendizagem, mas que certamente a partir de Vygotsky conseguimos pensar uma educação histórico-cultural que abrange o desenvolvimento individual e singular de cada indivíduo a partir de uma perspectiva apoiada no materialismo histórico dialético, numa dinâmica da relação do homem com o meio social, que o modifica e modifica meio.

2.3.1 Ludicidade

A ludicidade vem da palavra latina ludus que significa jogo e carrega teorias culturais importantes, e como diz nos Kishimoto (2002, p.20) “o brincar não é uma mera dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outros necessita de aprendizagem”.

Winnicott, Shepherd e Davis (1994, p.50,) defendem a importância do brincar e do brinquedo ao destacar que “através do brinquedo, a criança liga criativamente com a realidade externa”. Portanto, a cultura lúdica para os autores é trazida como uma vivência que proporciona experiências que conduz a capacidade de sentir-se criativo no mundo, e sendo uma cultura não pode ser isolada da cultura geral, sendo essa produzida pelo sujeito social. Vygotsky nos diz que a interação e a linguagem se constituem como elementos imprescindíveis para a aprendizagem e a interação com o outro é parte importante nesse processo. Oliveira (1995, p.66) nos fala sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento, que para Vygotsky, “o brinquedo provê uma situação de transição entre ação da criança com objetos concretos e suas ações e significados”.

Mendes, (2015) nos diz que jogo é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, que traz além da diversão, socialização, colaboração, regras, desenvolve a atenção e trabalho em grupo, podendo favorecer a criação de uma situação imaginária, a interação espontânea com seus pares, além de construir conhecimentos através dos mecanismos psíquicos e motriz desenvolvidos no jogar. Portanto, o lúdico pode no processo de brincar proporcionar muitas habilidades que são fundamentais para o desenvolvimento humano nos planos cognitivo e social.

No TEA, haverá dificuldades maiores na hora do jogo, pois para estes, exigirá habilidades a nível simbólico e imaginativo, habilidades estas que precisam ser trabalhadas com o aluno autista de forma adaptada a fim de minimizar prejuízos futuros decorrentes

desses déficits. Sendo assim, é importante salientar que trazer o jogo, o brincar funcional para o contexto dessa criança autista é de extrema importância e não propiciar essa oportunidade à criança autista é deixar um vazio em seu desenvolvimento. Kishimoto, (2002) vem nos dizer que aprendemos a progredir habilidades exigidas no próprio jogo, isso não significa que não podemos transferir para os outros campos, no entanto, aprende-se primeiro a jogar, a brincar, e por conseguinte transferir para outras áreas da vida.

Dessa forma, temos a compreensão que o jogo é algo que é aprendido e que brincar faz parte da cultura. Porém com o autista o processo do brincar é diferente, pois precisarão de mais apoio do professor e mediador, no entanto, para isso é necessária uma compreensão sobre o autismo e as especificidades que se estabelecem em cada criança dentro do espectro, para que essa a intervenção seja feita de forma adequada e direcionada a fim de atender as necessidades da criança envolvida no processo de brincar.

Nesse sentido, a criança autista precisa ser ensinada a manusear o brinquedo de forma funcional, visando construir bases para a aprendizagem. Os profissionais da educação precisam de capacitação, para que esse brincar seja algo que traga generalização de aprendizagens, que trabalhem o contexto social e as atividades de vida diária, a partir da representação no jogo ou brincadeira que está sendo proposta, a depender do grau de comprometimento, as atividades propostas podem ser adaptadas de acordo com a percepção desse mediador, portanto, os autistas podem aprender a brincar e com o brincar, mas precisarão de um apoio maior para isso, coisa que crianças típicas aprendem por imitação os autistas terão que ser ensinados.

Segundo Winnicott, (1975), o brincar não se limita apenas às crianças, mas se estende aos adultos também. Para esse psicanalista o brincar é mais importante que a brincadeira em si, esse brincar como objeto com potencial transicional entre a mãe e o seu bebê, transmutando (mundo psíquico) e mundo socialmente construído, o brinquedo.

3- Percurso Metodológico

A pesquisa é do tipo exploratória, e para Minayo (1994) a fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e todos os procedimentos necessários para a entrada no campo de estudo. Sendo assim, entende-se o trabalho de campo como uma das fases mais importantes da pesquisa, pelo fato de proporcionar a aproximação do pesquisador com os sujeitos envolvidos.

Neste trabalho optou-se em trazer a abordagem de pesquisa qualitativa em educação, que segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa em educação, se configura como sendo

uma forma de aproximação com a prática e campo de atuação do profissional docente, portanto observar a prática docente sob um olhar reflexivo nos permite ter uma visão mais ampliada e aproximada do papel relevante que o educador desempenha na sociedade. “O método qualitativo coloca como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida como na fenomenologia, a Etnometodologia, no Interacionismo Simbólico, o significado é o conceito da investigação” (MINAYO, 1994, p.23).

O nosso lócus de pesquisa foi em uma escola de educação infantil na cidade de Caruaru/PE. A instituição escolhida se deu pelo fato de já ter tido experiência de estágio em educação infantil nesta mesma instituição e considerá-la uma escola de porte e referência, o que a tornou ideal para a realização desta pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.188) “O interesse pela pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. Sendo assim, tendo a compreensão da importância dessa escola e sua referência para população local, se faz importante compreender como suas práticas influenciam o processo de inclusão nesse espaço a ser explorado.

Como interlocutoras privilegiadas para a coleta de dados decidimos por realizar as entrevistas com quatro sujeitos da instituição de ensino infantil escolhida para esta pesquisa: uma professora regente de educação infantil, uma profissional de Atendimento Especial Especializado (AEE) e duas profissionais de apoio, também conhecidas de mediadoras.

Como técnicas de coleta para os fins desta pesquisa elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados, segundo Lakatos e Marconi, (2013, p.19) a entrevista semiestruturada “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Portanto, sendo esta também um meio de investigação para coleta de dados, que busca tratar um determinado problema social para que se possa construir um novo entendimento sobre o objeto de estudo. Dessa maneira, com esses instrumentos, buscou-se coletar dados necessários para contribuir de forma efetiva e imparcial mediante o objeto de estudo.

Para a análise dos dados deste estudo foi feito o primeiro exercício de aproximação com a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, 51) [...] “a análise de conteúdo é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente e original, a fim de facilitar, num estudo ulterior a sua consulta e referência”. Ademais, essa fase contribui para os fins desta pesquisa de modo que nos

possibilita compreender e refletir por meio do tratamento dos dados obtidos à luz das entrevistas semiestruturadas e de teóricos estudados.

Quadro – Formação e tempo de atuação dos participantes de pesquisa

Participantes de pesquisa	Nível de Formação	Curso Superior	Tempo de Atuação na área de	Função desempenhada na escola
P1	Pós-Graduação em Ed. especial e inclusiva	Licenciatura em Pedagogia/	Mais de 5 anos	Professora Ed. Infantil
P2	Pós-Graduação em Ed. especial e inclusiva	Licenciatura em Pedagogia	Mais de 5 anos	Atendente na sala de recursos/AEE
P3	Graduanda em pedagogia	Licenciatura em curso	Menos de 1 ano	Acompanhante de aluno autista
P4	Pós-Graduação em Educação Especial	Licenciatura em Pedagogia	Mais de 5 anos na Ed. infantil. Menos de 1 ano como PA	Acompanhante de aluno autista

Fonte: elaborado pelas autoras

O quadro acima nos apresenta dados referentes aos 4 participantes de pesquisa, que foram denominados de P1, P2, P3 e P4, por questões éticas. À vista disso, pudemos evidenciar por meio das informações coletadas, a experiência de atuação e contexto de formação destes profissionais.

4. Resultados e Discussões

As entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados permitiu analisar como os dizeres desses sujeitos de pesquisa se apresentam e como estes na prática escolar se efetivam. Buscaremos, a partir desta discussão, trazer os sentidos das categorias que emergiram nas entrevistas com os participantes da pesquisa, fazendo uma articulação com os autores estudados, a fim de refletirmos sobre as práticas educativas vivenciadas na instituição escolhida como locus de pesquisa. Para tanto, utilizamos da análise de conteúdo de Bardin (2011) como tratamento analítico, o qual consiste no tratamento e interpretação das informações contidas nas mensagens.

4.1 Desafios para inclusão escolar: educadores como sujeitos inclusivos

Tendo em vista a frequência de diagnósticos de autismo, se faz importante entender como os profissionais se posicionam frente às barreiras encontradas. Assim, em nossa primeira categoria analítica, buscamos compreender como os sujeitos educativos pensam a inclusão escolar na atualidade, seus desafios em relação às crianças autistas, e o que mobiliza seu fazer docente.

Sobre a forma que os sujeitos da pesquisa pensam a educação inclusiva na realidade que se apresenta gostaríamos de destacar as seguintes falas do sujeito P1:

[...] tem um aluno que chegou na escola agressivo, batia, mordia, machucava os outros colegas e com esse o olhar é diferente, porque é perceptível, os meus não parecem que são autistas, porque são leves.

Na sala da minha colega existem três de nível mais alto, e os três têm profissional para acompanhar, por serem mais graves se faz necessário.

Esses recortes da fala de P1 apontam para o que consideramos como o primeiro desafio para a inclusão: a visão capacitista dos profissionais da educação. A criança autista ainda é enxergada, numa perspectiva estigmatizada e com isso reforçando a ideia de que os autistas de “grau leve” (reconhecido como nível 1 de suporte) não demandam uma preparação para o exercício mais capacitada, já que, segundo P1, ela consegue “lidar bem” com os de níveis de menor acometimento e por isso não vê necessidade de profissional de apoio para os seus alunos, reforçando o discurso de que os autistas de nível 3 tem o direito de receber um apoio maior em detrimento de outros de nível inferior, ou que os de níveis mais leves não precisam de acompanhamento.

Corroborando com o discurso da participante P1, a participante P3 nos diz também “aqui só os que precisam mais tem profissional de apoio”, essa fala não acompanha uma problematização sobre a equidade social, inclusão e o princípio da igualdade de direitos. O que acaba por reafirmar a visão estigmatizada sobre os autistas de maior acometimento cognitivo, e aponta para a desigualdade de acesso aos direitos, pois “se todos são iguais perante a lei, o ensino oferecido deve ser igual na intenção específica de cada disciplina e na investigação problematizadora da sala de aula” (CARNEIRO, 2015, p.60).

Precisamos compreender, antes de tudo, que o princípio da inclusão é promover a igualdade de oportunidades e valorização das diferenças, portanto os educadores precisam

enxergar o aluno como diversidade, tornando suas particularidades como oportunidades a vias de soluções e não como problemas, é a escola que deve adaptar-se para a heterogeneidade de seus alunos (CARVALHO, 2009).

Ademais, a escola precisa dar o suporte para que todos sejam vistos e recebam apoio independente do nível de acometimento e, portanto, sejam atendidos de forma a promover a possibilidade de inclusão, respeitando as especificidades e demandas específicas para um atendimento de forma diferenciada e direcionada às demandas de cada aluno. Sendo assim, compartilhamos da compreensão de Carvalho (2009, p. 63) de que “para remover barreiras para aprendizagem e para a participação (garantindo a todos essa acessibilidade) é preciso pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais”.

À vista disso, precisamos construir uma educação comprometida com todas as pessoas e para isso precisamos ter a compreensão dos aspectos que permeiam a educação inclusiva e isso deve ser um compromisso que deve envolver toda uma sociedade para que possa ser efetivada a garantia de direitos e o acesso a oportunidades.

À luz dos estudos de Rodrigues (2011, p.149-150), compreende-se que “o trabalho do professor é essencial e imprescindível para impulsionar os movimentos que vão na direção de reconstrução da escola atual. Esta reconstrução implica mudanças, reformas, atitudes, pensamentos, ideias, etc”. Portanto, seria necessária uma mudança na perspectiva dos paradigmas conferidos à educação atualmente, para que ela seja mais igualitária e equânime e menos estigmatizada.

Uma segunda barreira encontrada é a rigidez no processo educativo, quando a participante P3 nos traz: “às vezes é complicado, porque o aluno é agressivo, ele faz quando quer as atividades, quando não, ele joga os materiais”, percebemos que os profissionais envolvidos ainda encontram-se presos às velhas práticas metodológicas, ainda que tenham capacitação, não levam em conta a necessidade de flexibilização dos meios para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais adequados e atrativos para essas crianças, a fim de incluí-las e não apenas integrá-las.

Desse modo entendemos que “a realidade plural dos alunos deve encontrar na sala de aula, o espaço adequado para a aprendizagem da convivência entre diferentes” (CARNEIRO, 2015, p, 60-61). Pois “aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de ressignificação de nosso papel seja qual for o nível de ensino em que atuamos” (MANTOAN, 2003, p.9).

Nesse viés, temos que pensar quais as vias e instrumentos para se remover as barreiras apresentadas pelo aluno que prejudicam sua aprendizagem, e como esta pode ser ressignificada a fim de promover inclusão e não apenas uma integração, numa perspectiva dúbia de educação em que os alunos são vistos em uma situação análoga a uma educação regular. Sobre a relação entre educação e inclusão, Carvalho (2009, p.122) nos diz que “o desafio é, portanto, discutir como se engendram as políticas educacionais, para nelas se incluir todos, indiscriminadamente, por direito de cidadania e porque educação é um direito essencial na vida de cada um”.

Um terceiro desafio que nos deparamos, encontra-se na dimensão escola-família onde os pais têm dificuldades em aceitar e reconhecer as necessidades e especificidades dos filhos, o que inviabiliza o acesso dessas crianças a uma intervenção e recursos específicos. Na fala da participante P2 isso é desvelado quando ela nos diz:

[...] é complicado quando a gente percebe que a criança precisa de apoio de intervenção e os pais não aceitam a deficiência do filho o impossibilitando de uma intervenção importante para o desenvolvimento.

Sabemos que, nesse sentido, o processo de inclusão sem diagnóstico torna-se ainda mais difícil para a criança, pois sem este, não é possível viabilizar um profissional de apoio ou ainda auxílio na sala de recurso, impossibilitando-a de desenvolver-se com estratégias e apoio profissional especializados disponibilizados pela escola.

Outrossim, percebemos que, no contexto da educação inclusiva, a relação família-escola é um fator imprescindível, porque auxilia a escola para um atendimento mais adequado, e possibilita o direcionamento, da criança autista, aos estímulos e competências necessárias para autonomia na vida social, e convivência com seus semelhantes. Sem a parceria entre família e escola, e o comprometimento de ambas as partes para a superação das barreiras que causam a obstrução nesse processo de inclusão, a efetivação da inclusão da criança autista pode tornar-se algo impossível.

Portanto, os desafios encontrados, nos mostram, enquanto sociedade, que não avançamos muito no sentido da inclusão, visto que ainda precisamos repensar nossas práticas, enquanto educadores. Uma vez que, muitas dessas práticas ainda reproduzem discursos excludentes e trazem uma visão estigmatizada e capacitista, que levam a compreensão de que apenas algumas crianças precisam de acompanhamento e outras não, negando seus direitos. Ressaltamos ainda a importância da relação família-escola e sociedade como um todo para que as diferenças sejam vistas com olhar mais humanitário e que o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa, possa acontecer também para a criança autistas.

4.2 O lúdico na perspectiva da sistematização de conteúdos na educação infantil

Em nossa segunda categoria buscamos compreender qual espaço o lúdico ocupa na educação infantil, e como este pode possibilitar a inclusão de crianças autistas em espaços de ensino regular. Segundo Kishimoto (2011, p.40) “o uso do Brinquedo/Jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos à relevância desse instrumento para situações de ensino aprendizagem e desenvolvimento infantil”. Portanto, trouxemos a categoria de análise a fim de compreender como os sujeitos educativos pensam as possibilidades do lúdico com essas crianças. O sujeito P1 nos diz:

[...] o lúdico é importante sim. Mas de maneira que as crianças aprendam as vogais, que usa o alfabeto, palavras, números e a gente vai intercalando junto a aula, já fazemos tudo dentro do conteúdo.

Percebemos que a participante P1 pensa a ludicidade apenas como fator de conhecimento sistematizada e não em caráter de livre brincar ou jogar. Em sua fala demonstra pouca autonomia para desempenhar sua atividade, o que torna difícil o processo de inclusão com a ausência do brincar no espaço escolar. P1 aponta para a percepção do lúdico numa perspectiva mais restrita e direcionada em habilidades escolares, sem levar em conta outros aspectos importantes para o convívio social, como por exemplo, o desenvolvimento emocional da criança já que “[...] a brincadeira é uma das formas encontradas para expressar seus sentimentos e desejos, expor as emoções, além de reforçar laços afetivos e elevar o nível da criança com a brincadeira” (MENDES, 2015, p.10).

Kishimoto (2011) nos lembra da importância de que a escola repense a forma como os conhecimentos são compreendidos, segundo ele:

(...) as relações na escola estão congeladas e os conhecimentos ritualizados. Existe um abismo e jogo metafórico e aprendizagem mecanicista. A força da manipulação autoritária faz sombra à força da vida instintiva da criança e à possibilidade de construção do conhecimento significativo” (KISHIMOTO, 2011, p.60).

Portanto, o lúdico visto nessa perspectiva da participante P1 não é pensado como um campo de experiência previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) limitando-se apenas à sistematização de conteúdo. Essa visão, entretanto, parece não ser algo exclusivo de P1, no cotidiano escolar o brincar ainda é limitado, resumindo-se apenas a hora do recreio, e a atividades direcionadas, dando lugar a concepções que exprimem uma lacuna na formação, onde é negligenciado o princípio do brincar de forma livre trazendo um déficit o processo de

socialização e trocas entre as crianças, tão importante como Vygotsky já nos alertava, e que seria fundamental no processo de inclusão escolar.

Ademais as participantes P3 e P2 nos falam o que pensam sobre a ludicidade como intervenção a fim da inclusão:

O brincar com certeza funciona melhor, poder explorar caminhos diferentes é muito importante para eles, eles irão aprender uma forma mais prazerosa, pois o brincar pode proporcionar aprendizagem também, para os autistas esses recursos, diferente do tradicional só tem a acrescentar para o autista (P3).

Através do lúdico é possível trabalhar aspectos e habilidades que eles precisam desenvolver naquela fase, como por exemplo: você consegue trabalhar concentração, atenção, coordenação, motricidade ampla e fina, raciocínio lógico, entre outros... através de colagens, jogos, desenhos, pintura e outros recursos diferentes (P2).

Dessa maneira, sob o olhar do participante P3 e P2 vemos a importância do lúdico para a aquisição de habilidades necessárias para criança autista na fase da educação infantil, em que seja estimulada de forma a conseguir desenvolver-se, a partir do brincar, ainda que com direcionamento. O brincar poderá vir a proporcionar além do desenvolvimento de competências, à interação, e inclusão na prática. Entretanto, para isso ser possível, precisaremos de um currículo que pense o lúdico numa perspectiva que vá além do que está sendo posto na atualidade.

Essas falas também apontam para o uso do lúdico com vistas a ampliar a aprendizagem em uma outra perspectiva, que não somente a forma tradicional de sistematização de conteúdos, mas compreendendo a possibilidade de aprendizagem de habilidades ao utilizar a brincadeira como via para a inclusão. Podemos ainda pensar o lúdico no espaço escolar, no sentido de criar possibilidades que abarque o brincar a fim de criar possibilidades que incluam o outro que aprende num ritmo próprio, bem como “esquecemo-nos facilmente que antes de tudo que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular” (KISHIMOTO, 2002, p.23).

A vista disso, consideramos ser necessário uma proposta que esteja comprometida com a inclusão, num processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva lúdica no espaço escolar para todas as crianças, articulando a convivência com o diferente, tornando cada momento único, possibilitando a alteração de paradigmas a vista do brincar, principalmente em relação às crianças autistas, que insistentemente são subjugadas como incapazes de se integrar e desfrutar da cultura lúdica como seus pares. Uma vez que “o brinquedo e o brincar,

bem como os fenômenos transicionais, formam a base para a experiência cultural em geral” (WINNICOTT, SHEPHERD, DAVIS, 1994, p. 162).

Ainda sobre o lúdico no espaço escolar, a fala de P4 parece nos mostrar que este não é tão presente quanto deveria ser na educação infantil, quando nos traz que: “[...] o lúdico aqui é muito resumido, não tem muito isso, a prefeitura não dá suporte, não tem muito o que fazer, é algo muito básico e que a gente tenta dar o melhor, buscar o melhor”. A partir desse trecho é possível inferir que a escola não valoriza, ou ao menos não investe como deveria no lúdico como via importante para a educação infantil, nem tão pouco para promover a equidade em relação às crianças autistas. Essa realidade na escola estudada, vai de encontro ao que Mendes (2015, p.1) destaca como significativo, já que “a escola desempenha um papel importante, pois por meio da ludicidade, favorecem a interação em diferentes situações, ao considerar a brincadeira um instrumento agregador no processo de ensino aprendizagem, isto é, a atividade lúdica está indissociável do processo de ensino aprendizagem”.

Ao analisar o discurso da participante P4 percebemos que não há esforços necessários por parte do poder público, visto que, o lúdico é compreendido como algo limitado, numa escola que não dá as condições necessárias para que a brincadeira seja levada a sério. E assim a educação infantil vem perdendo seu caráter e emergindo num mundo conteudista.

Tratando-se do lúdico, compreendemos que seria de grande valia a possibilidade de ampliação de experiências que chamem a atenção do aluno, que proporcione a interação como seus colegas em sala de aula regular, a fim de favorecer o processo de inclusão. Assim, corroboramos do pensamento de que “[...] a vida social constitui a base do desenvolvimento infantil, cabendo à escola a importante tarefa de oferecer condições para a criança exprimir, em suas atividades, a vida em comunidade” (KISHIMOTO, 2002, p.80).

Contudo, as práticas educativas devem buscar vias para o despertar do interesse e socialização para que possamos avançar no processo inclusivo, e o lúdico se bem aplicado pode ser de grande valia como forma de se opor a uma escola que tende a unificar e excluir ao mesmo tempo.

4.3- O papel do profissional de apoio no processo de inclusão

Antes de tudo deixamos claro que o profissional de apoio exerce a função de acompanhar o aluno com necessidades especiais, e esse apoio deve se dar tanto nas atividades de vida diária, quanto nas atividades de sala de aula, cabendo muitas vezes a estes a adaptação curricular com a devida orientação do professor regente, buscando mediar o processo de inclusão.

Nesta categoria, foi possível compreender como os sujeitos de pesquisa compreendem o profissional de apoio nas salas de aula de ensino regular. Sobre o lugar da profissional de apoio destacamos os seguintes trechos das entrevistas:

Eu vejo a grande importância para ajudar a incentivar a criança na coordenação motora, no desenvolvimento das atividades escolares. Mas a realidade é difícil, pois temos que lidar com situações que às vezes não depende da gente, mas é muito gratificante ajudar, mediando aprendizagem de crianças que necessitam de intervenção (P4).

(...) é importante porque cabe a eles fazer a adaptação curricular, então é ideal passar para eles o conteúdo que são trabalhados durante a semana pela professora e o profissional de apoio possa adaptar esse conteúdo de forma diferenciada, para que essas crianças sintam interesse em realizar de forma lúdica de acordo com o nível cognitivo de cada criança (P2).

A partir das falas destacadas acima é possível inferir que há esforços para transpor as demandas que são apresentadas, mesmo diante de dificuldades inerentes ao papel que exercem, sem desconsiderar a capacidade cognitiva das crianças mediadas. Nesse sentido acreditamos que “é fundamental que o educador tenha clareza da intencionalidade que orienta seu fazer pedagógico a importância da co-participação (reciprocidade) do aluno, como companheiro de aventura de ensinar/aprender” (DAS ROS, 2002, p.27).

No relato da participante P3 ela nos traz que, “nosso papel é importante, porque estamos possibilitando uma inclusão às crianças com necessidades e demandas específicas e que precisam de um apoio maior. Muitas crianças não vêm para a escola justamente pela falta de profissional que não está disponível para todas as crianças autistas”. Nesse sentido percebemos que embora existam leis que induzem a disponibilização de profissionais de apoio e recursos, na prática, vemos que o processo de inclusão ainda tem sido limitado a poucos, causando assim mais um desafio aos professores regentes, bem como às crianças e aos familiares que se veem de mãos atadas nesse processo que não favorece a todos, impossibilitando o acompanhamento e permanência desses no espaço escolar. Nesse viés trouxemos a reflexão a seguir:

Reconhecer direitos de acessibilidade (em seu mais amplo sentido), traduzi-los sob forma de textos legislativos, normativos ou de outros teores), é da maior relevância embora não signifique, necessariamente que serão concretizados em ações que garantam e assegurem a todos a mobilidade com autonomia e segurança. (CARVALHO, 2009, p.62).

Sobre o lugar da profissional mediadora, P4 destaca que: “É muito importante para elas o nosso apoio e é muito gratificante para nós, cada pequena evolução é muito

comemorada, e temos a consciência do nosso papel nesse processo”, desse modo percebemos que a participante compreende o processo de mediação, numa via de mão dupla, em que todos ganham. E a consciência dessa profissional, nos mostra que é possível acreditar em educação para todos. Entendemos assim que, “a ação educativa, então utiliza de modo deliberado certos instrumentos mediadores que dão novo rumo à relação do aprendiz com o meio e consigo mesmo” (DAS ROS, 2002, p.25).

Mediante a fala das participantes, temos a compreensão da importância do profissional de apoio no planejamento e adequação curricular, como também do olhar atento e sensível às diferenças que devem ser consideradas nesse processo. No entanto, sentimos a ausência do envolvimento da equipe multidisciplinar no espaço escolar, a qual não foi mencionada por nenhuma das participantes da pesquisa. Haja vista que, os apoios de todas as forças necessárias são imprescindíveis nos processos de inclusão, visto que muitas vezes os professores não se sentem aptos a lidar com as especificidades de seus alunos.

5- Considerações finais

A partir dos dados analisados foi possível observar alguns desafios enfrentados pela escola atual, os quais ainda precisam ser repensados de forma que sejam atendidas as especificidades que exige o aluno autista que frequenta e que tem direito à educação. Entre um dos desafios está a ruptura da visão capacitista por parte da escola e dos professores, que deixam em evidência os estigmas enraizados em nossa sociedade que insiste em negar seus direitos. Outro desafio encontrado foi a rigidez no processo de ensino-aprendizagem, onde os educadores encontram-se presos às velhas práticas metodológicas que privilegiam o conteúdo sistematizado, e mesmo na educação infantil, vemos que o currículo da escola não privilegia a ludicidade como um campo de experiência significativa para as crianças típicas ou atípicas nessa fase. Um terceiro desafio enfrentado encontra-se na dimensão escola-família, onde por muitas vezes o processo de inclusão se depara com mais um impasse: o da negação das especificidades dos filhos, o que dificulta o acesso aos recursos e profissionais de apoio fornecidos pela escola.

As discussões tecidas neste trabalho nos apontam contribuições e dificuldades da escola, bem como dos profissionais da educação, no sentido de empregar os recursos lúdicos para promover a inclusão no espaço escolar. Levando em conta que a ludicidade no contexto

de educação infantil, nessa escola encontra-se de forma restrita apenas a adaptação de atividades, e que essa falta de jogos e brincadeiras dificulta a interação dos autistas com seus pares, já que não se fazem presentes tanto quanto deveria na educação infantil. Compreendemos que a proposta lúdica centrada no brincar no espaço educativo, articula a convivência com as diferenças tornando a experiência singular. Nesse sentido entendemos que o lúdico pode contribuir com a alteração de paradigmas trazendo um novo modo de pensar a educação inclusiva.

Em relação ao profissional de apoio foi possível compreender a importância do papel desse profissional no espaço escolar. Pois ao mediar o processo de ensino-aprendizagem entre professor e educando possibilita condições de acesso e permanência dos alunos autistas nas escolas. No entanto, percebemos que esse direito ainda não abrange todos os sujeitos que necessitam desse apoio. Além disso, entendemos que esses profissionais tentam atender às demandas exigidas, embora, reconheçam suas limitações no processo de mediação e interação dos autistas com seus pares.

Segundo as perspectivas de inclusão aqui conferidas, aceitar as diferenças é algo que implica respeitar a individualidade do outro, suas características, seus interesses, suas manifestações culturais e o modo de viver de cada criança, mas para que isso aconteça é preciso que sejam introduzidas estratégias, recursos e esforços a fim de fazer uma escola comprometida com a inclusão em salas comuns, que considere os direitos humanos, que considere o outro em sua alteridade, na diferença, nos tempos e espaços pertencentes a cada indivíduo a fim de uma verdadeira inclusão.

Portanto, acreditamos que a discussão trazida neste trabalho nos leva a refletir sobre os desafios e necessidades encontrados na escola atual, a fim da escola que almejamos, e que só será possível por meio de uma educação comprometida com a diversidade de seus alunos, fornecendo os recursos necessários para uma educação menos desigual.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.
- _____, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Centro de Documentação e Informação Edições Câmara, 2016.
- _____, Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 22/10/2022.
- _____. Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 22/10/2022.
- Brasília, 1988. _____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Antero Reto, Augusto Pinheiro.-São Paulo: Edições 70. 2011.
- CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas de classes comuns**: possibilidades e limitações. 4. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23. ed. revista e ampliada.-- Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva/. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"** .- 9. ed.- Porto Alegre: Mediação, 2013.
- DAS ROS, Silvia Zanata. **Pedagogia em Reuven Feuerstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiências- São Paulo: Plexus, 2002.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAKATOS Eva Maria., MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamento de metodologia científica**.- 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBERALESSO, Paulo Breno Noronha. Canal do Autismo. **Novo estudo sobre a prevalência do autismo nos Estados Unidos**. 2022 Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/nesta-2a-liberalesso-fala-sobre-prevalencia-de-autismo-de-1-em-30/>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** / - São Paulo : Moderna. (Coleção cotidiano escolar), 2003.

MENDES, Maria Aline Silva. **A Importância da Ludicidade no Desenvolvimento de Crianças Autistas**. Dissertação (Dissertação em Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - UnB/UAB. Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15863/1/2015_MariaAlineSilvaMendes_tc.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018. Arrumar

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

ORRÚ, Sílvia. Ester. **Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAIVA JR, Francisco. Canal do Autismo. **Estudo sobre a prevalência do autismo nos Estados Unidos**. 2021. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/eua-publica-nova-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas-segundo-cdc/#:~:text=2021>).

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social**.- 6.ed . São Paulo: Summus, 176p. 2015.

RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**.2.ed. Caruaru: (coleção horizontes pedagógicos). Instituto Piaget. 2011.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**- 8. ed- Rio de Janeiro: bestseller, 96p. 2016.

WILLIAMS, Chris. **Convivendo com o autismo e Síndrome de Asperger**: Estratégias para pais e profissionais. Chris Williams and Barry Wright; ilustrações de Oliver Young - São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Trad. J.O.A Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1975

WINNICOTT, Clare. SHEPHERD, Ray. DAVIS Madeleine. **Explorações psicanalíticas: D.W.Winnicott**; Trad.: José Otávio de Aguiar Abreu.-Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

DAIANE SILVA DE ALMEIDA

**AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Pedagogia do Campus Agreste da
Universidade Federal de Pernambuco –
UFPE, na modalidade de artigo
científico, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciado em
Pedagogia.

Aprovado em: 01/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Fernanda Sardelich Nascimento (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco – Campus Caruaru

Profª. Dra. Ana Maria de Barros (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco – Campus Caruaru

Profª. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco – Campus Caruaru