



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITARIO DE ABAETETUBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

BRUNA SOARES NEVES

**O LÚDICO NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM  
AUTISMO**

ABAETETUBA – PARÁ  
2019

BRUNA SOARES NEVES

**O LÚDICO NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM  
AUTISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Prof. Dra. Mariza Felipe Assunção.

ABAETETUBA – PARÁ  
2019

BRUNA SOARES NEVES

**O LÚDICO NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM  
AUTISMO**

Data de Defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_  
Prof. Orientadora: Dra. Mariza Felipe Assunção.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria do Socorro Pereira Lima-Membro Interno FAECS-CUBT-UFPA.

## DEDICATÓRIA

Dedico à minha família, que não mediram esforços para me educar, a minha avó e meu esposo que sempre me apoiaram e entenderam minha ausência, em especial a minha mãe que foi minha maior incentivadora nessa trajetória.

## **AGRADECIMENTOS.**

Agradeço primeiramente a Deus fonte de misericórdia, pela força e inspiração para que pudesse realizar esse sonho. Carinhosamente agradeço aos meus amigos e em especial ao meu grupo que mesmo com todas as diversidades manteve o desempenho e a amizade.

Agradeço aos meus familiares em especial minha mãe Gilma Soares e meu marido Valeriano Brito pelo apoio e amor incondicional, que sem a ajuda deles, não teria conquistado essa vitória;

A minha amiga Lauriane que foi a primeira pessoa que conheci no campus e que não media forças para me ajudar quando precisava;

Aos amigos que encontrei na turma de Pedagogia 2015, turma da Manhã e da Tarde em especial as minhas amigas Elizangela, Rosa, Luciana, Brenda, Bruna, Ana e ao meu amigo Ronildo que me ajudaram na elaboração, digitação, formatação, impressão e apresentações dos trabalhos acadêmicos, a Ana Claudia, Andrea, Marcileide e Nayara excelentes pessoas, que construíram ao decorrer desses anos um laço muito enorme de amizade. Enfim, agradeço a toda a turma todos foram maravilhosos, agradeço pelos momentos inesquecíveis que passamos juntos, cujas lembranças serão eternas em minha memória e nunca passarão despercebidas por mim.

A UFPA pela oportunidade. Aos professores que ministraram as aulas, os quais contribuíram muito com minha formação.

A professora Mariza, que se disponibilizou e assumiu a orientação, neste trabalho de conclusão de curso.

## RESUMO

A ludicidade é essencial para a criança, pois favorece o seu desenvolvimento em múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, social, emocional e, também, motriz. Sendo que, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidencia alguma alteração no jogo, especialmente, a nível simbólico. A intervenção desta dificuldade vai repercutir diretamente na área social e comunicativa. Sendo a atividade lúdica uma ferramenta eficaz de aprendizagem e parte vital no desenvolvimento de todo indivíduo, é importante abordá-la de forma ampla e adaptada às características e necessidades concretas de cada criança. Portanto, o objetivo desta pesquisa é estudar o uso do lúdico na prática pedagógica, como elemento importante para o ensino-aprendizagem da criança com autismo. Os jogos e brincadeiras utilizadas em sala, no desenvolvimento das crianças com TEA, ajudam no comportamento da criança. Desse modo, observar como o lúdico se manifesta perante a sua aprendizagem. A pesquisa apresenta uma abordagem de caráter qualitativo e a técnica de coleta de dados foi a observação participante. Assim, é possível verificar que os processos inclusivos ainda precisam se efetivar na prática e que os professores ainda se sentem despreparados para receber os alunos com desenvolvimento atípico. Todo esse processo educacional mostra a importância e a necessidade dos jogos e brincadeiras para favorecer a inclusão, em geral.

Palavras-Chave: Ludicidade, Transtorno do Espectro Autista, Ensino-Aprendizagem, Inclusão.

## **ABSTRACT**

Playfulness is essential for the child, as it favors their development in multiple abilities and functions in the cognitive, social, emotional and also motive. Since, Autism Spectrum Disorder (ASD) shows some alteration in the game, especially at the symbolic level. The intervention of this difficulty will directly affect the social and communicative area. Since play is an effective learning tool and vital part in the development of every individual, it is important to approach it in a broad way and adapted to the specific characteristics and needs of each child. Therefore, the objective of this research is to study the use of play in pedagogical practice, as an important element for the teaching-learning of children with autism. The games and games used in the room, in the development of children with ASD, help in the behavior of the child. In this way, to observe how the playful one manifests itself before its learning. The research presents a qualitative approach and the technique of data collection was participant observation. Thus, it is possible to verify that inclusive processes still have to be implemented in practice and that teachers still feel unprepared to receive students with atypical development. This whole educational process shows the importance and necessity of games and games to promote inclusion in general.

**Key words:** Ludicidade. Autism Spectrum Disorder. Teaching-learning. Inclusion.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>SEÇÃO I: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA PRÁTICA EDUCATIVA</b> .....	15
<b>SEÇÃO II: LUDICIDADE E DEFICIÊNCIA: ESCOLA E TEA</b> .....	23
2.1 Reflexões sobre o autismo – TEA .....	25
2.1.1 O que diz a Legislação .....	27
2.2 A prática pedagógica e o aluno autista .....	30
<b>SEÇÃO III: REALIDADE DESVELADA</b> .....	36
3.1 Análise da pesquisa qualitativa: observações .....	37
3.2 Questionário: resultados .....	45
3.2.1 Atuação do pesquisado com a docência para alunos autistas .....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	50
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	52

## 1 INTRODUÇÃO

O texto a seguir desenvolveu-se a partir das inquietações a respeito da aprendizagem da criança com autismo, diluindo-se em uma análise da inclusão e do desenvolvimento educacional, comparando a utilização de recursos didáticos e metodologias. Conseqüentemente, a busca por conhecimento e aprimoramento dos conceitos a respeito das necessidades educativas e aceitação na sociedade sobre o autismo vem aumentando, desde sua definição por Kanner (1943), onde utilizou a expressão autismo para descrever 11 crianças que tinham em comum comportamento muito peculiar, assim, despertou-se interesse entorno desses déficits apresentados.

A respeito da aprendizagem da criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista), o texto objetivamente focaliza-se no âmbito do uso do lúdico, como um importante agente no desenvolvimento da criança autista na realidade que se encontra o sistema educacional, comparando métodos vistos à campo com as leituras aqui usadas, na tentativa de entender e facilitar ao educador uma visão positiva sobre a integração dos alunos às propostas curriculares de ensino por meio da ludicidade.

A educação especial só foi vinculada à educação geral após a assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, em Jontien, Tailândia, a qual defende a igualdade de acesso à educação a pessoas com deficiência, e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais onde foi assinada a Declaração de Salamanca em 1994, Espanha, a qual trata Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Referente à escola, a Declaração de Salamanca diz:

A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças, irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. (Salamanca, 1994, p. 8).

Essa influência juntamente com outros documentos nacionais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que norteou a Política Nacional de Educação Especial no Brasil, de 1994, o qual cita à inclusão de fato das pessoas com deficiência na classe regular de ensino. E a partir desses

documentos as crianças com deficiência ganham o direito de estarem inseridos nas classes comuns, democratizando assim o espaço escolar, com uma educação pautada certamente na inclusão.

O autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento (também chamado de Transtorno do Espectro Autista), caracterizado por alterações significativas de comunicação, na interação social e no comportamento da criança. Essas alterações levam a significativas dificuldades adaptativas e aparecem antes dos 03 anos de idade, as causas não estão identificadas, porém, se sabe que o autismo é mais comum em crianças do sexo masculino e é independente de etnia, origem geográfica ou situação socioeconômica.

Enfatizando a importância dos jogos e das brincadeiras como facilitador nas atividades curriculares e nas mediações entre objeto e conhecimento, leva-se em conta as características de cada criança, garantindo o convívio entre crianças e adolescentes, com e sem deficiência, ressaltando que a educação inclusiva possibilita que as crianças sem deficiência desenvolvam tanto o respeito quanto à tolerância às características pessoais, e relações sociais.

Segundo Kanner (1943) o autismo é uma alteração cerebral, uma desordem que compromete o desenvolvimento psiconeurológico, e afeta a capacidade de comunicação, compreensão, socialização, abstração e motora. Essas são características mais comuns na criança com autismo, sendo uma síndrome por apresentar várias características. O desenvolvimento educacional da criança autista é mais lento e requer muito estímulos, paciência e perseverança. Segundo Mercadante 2006:

O autismo faz parte de uma família de distúrbios da socialização com início precoce e curso crônico, que possui um impacto variável em áreas múltiplas de desenvolvimento, desde o estabelecimento da sua subjetividade e das relações pessoais, passando pela linguagem e comunicação, até o aprendizado e as capacidades adaptativas. (MERCADANTE, 2006)

A criança com autismo é capaz de aprender, o que muda é a maneira como ela aprende. Quando o educador tem diante de si uma criança com autismo e se sabe tão pouco a respeito, esse profissional acaba por não fazer a inclusão desse aluno autista na aprendizagem corretamente, assim, acaba adaptando o assunto só para a criança, de maneira que essa atividade acaba se diferenciando dos demais colegas de classe ou apenas deixa com a cuidadora toda a tarefa de elaboração do dever da criança, que deveria na verdade, ser feita em conjunto entre as duas.

Invariavelmente surgem questionamentos sobre o assunto como: que método utilizar para passar o conteúdo de maneira igual a todos os alunos? Ou, que atividade é melhor para o ensino-aprendizagem e interação dos alunos? etc...

Certamente, se deve saber primeiro o grau de comprometimento, quais características do autismo são mais evidentes, e seria importante traçar um perfil observando suas particularidades, pois, quanto mais estímulos receber, melhor e mais rápido será o aprendizado da criança com TEA, em relação ao que se pretende ensinar.(KANNER, 1943, p.28).

Resgatando e ressignificando jogos e brincadeiras em sala de aula, não para distrair, mas com o propósito de ensinar, a escola se torna um espaço de inclusão, igualdade de oportunidade, e de direitos, o qual contribui para a construção do respeito e tolerância de maneira intencional. O lúdico associado com o conteúdo em si, torna prazeroso e interessante o ensino.

Acredita-se de maneira pré-conceituada que, a criança com autismo, dá significado as ações mediante contextualização concreta de maneira clara e objetiva, de forma descontraída, desassociando do abstrato, no qual a chame a atenção e desperte o interesse e o foco para aquele objeto. Diante disso, a escola recebeu mais um novo desafio no que se refere ao ensino aprendizagem e conteúdo curricular, com relação à didática e à metodologia aplicadas em sala de aula.

O interesse pela temática, iniciou-se após relatos em uma breve observação, em uma escola da rede pública, onde foi mencionado que a estratégia baseava-se principalmente na metodologia tradicional de ensino, com conteúdo, papel e lápis, de maneira não igualitária no quesito ensino-aprendizagem, surgindo algumas indagações pertinentes a esse trabalho de pesquisa.

A pesquisa surge da necessidade de observar métodos pedagógicos e lúdicos, e estudá-los, de forma que possibilitem o ensino- aprendizagem da criança com TEA, e assim, de se apropriar do conteúdo curricular de forma integral por meio de jogos e brincadeiras, podendo facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, a interação, comunicação e superar suas limitações.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser apenas diversão. Santin (2005) diz que o significado de ludicidade surge da própria palavra relacionada à liberdade, criatividade, imaginação, participação, interação, autonomia além de outras qualificações que podem ser atribuídas a uma infinita riqueza que há nela mesma.

O primeiro aspecto a destacar é que as atividades lúdicas não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. Segundo Luckesi (2005), são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Para Santin:

São ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade dos sujeitos que a vivência. (SANTIN, 1994)

A ludicidade não é algo novo no contexto da educação, no entanto a maneira como é utilizada é quem vai dizer se pode ser usada como recurso didático. A utilização do lúdico na prática pedagógica e na relação ensino aprendizagem da criança com autismo precisa ser estudada e praticada pelos educadores, na intenção de se manter sempre atualizado perante a educação atual.

Dessa forma, este trabalho se justifica pela necessidade de incluir o lúdico periodicamente dentro de sala, demonstrando a importância e necessidade da ludicidade como um instrumento na prática diária do educador. A ludicidade em suas múltiplas funções pode facilitar o processo de ensino aprendizagem da criança com autismo, construindo uma possibilidade de acesso ao conhecimento, tornando a vivência escolar em um local prazeroso, deve se dar as crianças deficientes o direito de explorar, experimentar, tocar, expressar, enfim, vivenciar por meio de atividades diversificadas em um ambiente rico de estímulos, cujo objetivo maior seja o seu desenvolvimento e o seu crescimento de maneira equilibrada.

Assim, o trabalho tem como objetivo estudar o uso do lúdico na prática pedagógica, como elemento importante para o ensino aprendizagem da criança com autismo, observar como o lúdico se manifesta, se esses jogos e brincadeiras utilizadas em sala, ajuda no desenvolvimento das crianças com TEA. Apresentando como objetivos específicos, discutir o processo de formação educacional da criança com autismo e suas implicações; mostrar a importância do lúdico como facilitador das atividades pedagógicas, percebendo como se dá a aplicabilidade da ludicidade na prática pedagógica em sala de aula na escola.

Eventualmente, a pesquisa apresenta uma abordagem de caráter qualitativo. De acordo com Zanela (2009) esta abordagem tem como foco a compreensão da

realidade a partir da descrição de significados de opiniões já que parte da perspectiva é do participante e não do pesquisador, haja vista, que corresponde a métodos indutivos.

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada em uma investigação, consiste na interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado. A entrevista semiestruturada tem tópicos pré-elaborados em sequência permite que o entrevistado expresse seu ponto de vista e faça comentários.

O questionário, embora esteja ligado nas abordagens quantitativas também pode ser usado em investigações qualitativas de maneira que permite comparar os dados desta com os de outras técnicas. O questionário foi montado de forma direta com perguntas semiestruturadas, simples e objetivas, deixando os entrevistados mais livres para apontar seus pontos de vista, no intuito de que as respostas sejam as mais fieis possíveis para serem comparadas com as explicações das opções escolhidas, com o intuito de compreender o comportamento daquele grupo. As perguntas foram aplicadas às professoras, cuidadoras e para a profissional da sala de apoio (AEE), da escola. Assim, o questionário focalize-se em coletar informações sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes no contexto do aluno com TEA.

Essa pesquisa fornecerá respostas segundo os objetivos aqui apresentados, acerca da utilização do lúdico na prática pedagógica do educador, e como se dá apropriação dos conhecimentos teóricos e prático em relação a aprendizagem do aluno com TEA. Dessa forma, ressalta-se nesta pesquisa as práticas pedagógicas e metodologias utilizadas pelo educador no ensino da criança com autismo, dando início ao processo de análise do material investigado e assim à veracidade das indagações, e se a ludicidade está sendo trabalhada com as crianças com TEA, proporcionando a estas uma absorção do conhecimento repassado por seus educadores.

Para tanto, a pesquisa está organizada em três seções, que abordam a temática na seguinte ordem: SEÇÃO I: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA PRÁTICA EDUCATIVA, que aborda qual é a importância da ludicidade para a aprendizagem dos alunos; SEÇÃO II: LUDICIDADE E DEFICIÊNCIA, aborda sobre a relação que ocasiona o desenvolvimento do aluno com TEA - 2.1 Reflexões sobre o autismo; 2.2 A prática pedagógica e o aluno autista; SEÇÃO III: REALIDADE DESVELADA, essa

seção traz as informações que foram coletada na pesquisa de campo e revela as discussões acerca da problemática dessa pesquisa - 3.1 Análise da pesquisa qualitativa. Desse modo, pretende elucidar algumas questões importantes para o ensino da criança com TEA.

## SEÇÃO I: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Observa-se que o lúdico é uma ferramenta importante na prática educativa, visando o desenvolvimento da criança, é um instrumento didático e dinâmico que pode garantir resultados eficazes na educação, no entanto, requer um planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada. É através do lúdico que o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas e que, sobretudo ensine os alunos a discernir valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades, além de proporcionar situações que haja uma interação maior entre professores e alunos, em uma aula diferente e criativa, sem ser rotineira.

A palavra lúdica vem do latim *luduse* significa brincar. Neste *brincar* estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. (SANTOS, 2010, p.02).

Diante desse contexto, pode-se compreender que as atividades com jogos ou chamadas de atividades lúdicas, por exemplo, são muito significativas, pois permitem a criança colocar suas fantasias e vivências na prática. Nesta aprendizagem serão utilizadas atividades lúdicas que possibilitem a aproximação dela com o mundo adulto.

Conforme Wadsworth:

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade (WADSWORTH, 1984, p. 44).

Desta forma, existe uma relação muito próxima entre o lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando. “Pois, segundo Kishimoto (1998) a manipulação dos objetos facilita na aquisição de conceitos, bem como os jogos são facilitadores de aprendizagem e desenvolvimento”.

Percebe-se com isso que as atividades lúdicas possibilitam a sensação de alegria, divertimento e prazer e ao mesmo tempo ensina, educa e repassa conhecimentos.

No desenvolvimento da criança ela aprende brincando. Se analisarmos bem, a criança brincando terá oportunidade de desenvolver capacidades como o afeto, concentração e até mesmo habilidades onde serão explorados diferentes aspectos especiais como a cognição, socialização, sensório motor, entre outros.

De acordo com Vygotsky:

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Assim, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras (VYGOTSKY, 1984, p. 27)

Para o autor é na interação com o lúdico que a criança vai utilizar a esfera cognitiva mais intensamente para tentar resolver uma determinada situação. E ainda é possível enxergar no lúdico um pouco de representação do real no momento em que a criança o elege como um substituto do objeto utilizado nas ações reais do dia-a-dia, tornando-se, em alguns momentos, um representante da realidade. Assim Kishimoto afirma:

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais na proposta de manipulá-los (KISHIMOTO, 1998, p.18).

A brincadeira, por sua vez, seria a ação que ocorre no plano imaginário ou no momento em que se joga. A brincadeira traz em si a articulação de elementos imaginários de imitação e também de elementos da realidade, ela acaba por ser uma transformação da realidade no plano da imaginação e das emoções através do brinquedo.

Jogo, brinquedo e brincadeira estão intimamente ligados e fazem parte do universo lúdico, durante a relação que se estabelece entre esses elementos e a criança. O brincar causa na criança inúmeras sensações como representação, a imitação do cotidiano ou de situações vividas anteriormente nas questões individuais e sociais, enfim promovem novas vivências, o que acarreta num desenvolvimento e por consequência um aprendizado, sempre acompanhados pelo prazer que o brincar

proporciona. Dessa forma pretende-se estudar os sentidos e papel que o jogo e a brincadeira representam para o cotidiano da educação infantil.

Braugère (1995), estudando a relação do lúdico com a aprendizagem, constatou que a primeira relação com o desenvolvimento, se realiza quando a criança aprende brincando de forma prazerosa. Pois o lúdico só pode ser considerado como uma atividade que gera prazer, se ele satisfaz as necessidades da criança.

Com esta afirmação, pode-se concluir de que há desenvolvimento satisfatório no aprendizado da criança, quando ela se sente livre para brincar, e o educador coloca à disposição instrumentos que agucem sua vontade, despertando na mesma um prazer no ato de brincar, desenvolvendo assim suas capacidades.

Segundo Vygotsky:

Há dois níveis de desenvolvimento infantil: um é chamado de real e engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, ou seja, aqueles resultados de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança. Geralmente, esse nível é estimulado pelo que uma criança realiza sozinha. Essa avaliação, entretanto, não leva em conta o que ela conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de um colega, família ou o próprio professor. É justamente aí, na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência, que reside o segundo nível de desenvolvimento, mencionado pelo autor identificado como nível de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1984).

E é justamente nesse nível que o professor deve intervir com o lúdico para haver uma aproximação com o que a criança poderá aprender, e ainda é através da utilização do lúdico que o indivíduo entenderá significados, que por um ou outro motivo possam estar obscuro e com certeza ele passará a usá-los no meio em que vive como um processo de construção do saber e até mesmo da sua história.

Ainda para Vygotsky (1984), a presença da atividade lúdica no processo de aprendizagem e desenvolvimento, requer uma entrega por parte do aprendiz, no contexto, a criança consegue interagir de forma sadia através da brincadeira com a sociedade e começa a entender as regras, os significados, e estes fazem parte da sua construção e desenvolvimento.

Na perspectiva de Macedo (2005), “é como se o “espírito do jogo” contagiasse sempre o ambiente da sala de aula favorecendo a aprendizagem da criança”. No entanto, o educador deve oferecer formas didáticas diferenciadas, como atividades lúdicas para que a criança sinta o desejo de pensar. Isto significa que ela pode não

apresentar predisposição para gostar de uma disciplina e por isso não se interessa por ela. Daí, a necessidade de programar atividades lúdicas na escola. Fazendo isso estarão desenvolvendo habilidades da criatividade e da imaginação das crianças, permitindo-lhes possuírem autonomia com relação à brincadeira.

De acordo com Kishimoto (2002), “por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de estratégias para que possa haver solução de determinados problemas enfrentados na sala de aula, e ainda exercem papel fundamental na construção de saber fazer”.

Ainda para o autor, as brincadeiras são formas mais originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, como sendo uma referência para estruturação de currículo, de caráter nacional, para a Educação Infantil. Assim, o Referencial acabou sendo um marco, em termos de reforçar a importância da Educação Infantil. É necessário ressaltar que todas as ideias e propostas contidas no Referencial são tão-somente sugestões. Não há obrigação de segui-las. As Diretrizes são obrigatórias. O Referencial foi organizado em três volumes, sendo que o primeiro livro, denominado de Introdução, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil.

Logo, BRASIL (1998) especifica os vários aspectos a serem contemplados, dentre eles o “brincar”. Temos várias razões para brincar, pois sabemos que é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento.

Portanto, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é importante garantir e oportunizar o acesso irrestrito a brincadeira para todas as crianças que iniciam sua vida na escola, para que nesta fase possa haver o desenvolvimento harmonioso e consciente do educando, o que permite ampliar suas habilidades e capacidades de forma global.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22)

A partir deste contexto, surge o interesse em compreender como as brincadeiras auxiliam na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo de crianças da Educação, pois o brincar é comunicação e expressão, é agir, entreter-se, elaborar teorias, criar, fantasiar, inventar, explorar, construir, sentir, ser e viver; é uma associação entre pensamento e ação que ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social.

Incluir o lúdico no ensino é de suma importância, pois a criança está na fase de desenvolvimento. É através de jogos e brincadeiras que ela começa a desenvolver a imaginação e a praticar ações relacionadas ao real e ao mundo fantástico, para isto precisa de espaço e de tempo para realizar esta construção mental, separando a realidade do faz de conta. Para cada uma das fases do desenvolvimento da inteligência da criança se valoriza e aborda os tipos de jogos e brincadeiras adequadas. A atividade lúdica deverá ser utilizada de acordo com a cultura, idade e realidade da comunidade em que a criança vive.

Para Vygotsky, “a criança é introduzida no mundo adulto pelo jogo, e sua imaginação (estimulada através dos jogos) pode contribuir para expansão de suas habilidades conceituais”. Portanto, o autor nos leva a refletir de que a prática sadia dos jogos é intrínseca à natureza infantil e que o desenvolvimento e a complexidade do jogo em que a criança participa tem ligação direta com o seu desenvolvimento psíquico e motor, assim apresentando novas vivências e à medida que avança nos seus estágios do desenvolvimento ela vai expandindo seus conhecimentos da realidade em sua volta. A criança tem a brincadeira como uma atividade fundamental para o aprendizado não só escolar, mas também para o conhecimento do mundo.

Eventualmente, a imaginação, fantasia, criatividade são características da infância que oportunizam a criança a vivenciar uma realidade desejada que muitas vezes não lhe fosse favorecida. As situações vivenciadas pela criança servem de

elementos para a sua imaginação, ela observa, vive e depois combina, cria e recria as situações de sua brincadeira, fato que faz com que ela aprenda de acordo com o que conhece em seu meio. A esse respeito Kishimoto (1994, p. 20) menciona:

[...] que a criança, como todo ser humano, é um ser histórico cultural, faz parte de uma organização familiar, inserida na sociedade, que possui uma cultura específica. Seu desenvolvimento liga-se diretamente às suas vivências, sendo a brincadeira a experiência mais vivenciada, marcando esse período tão importante de suas vidas (KISHIMOTO, 1994, p.20).

A brincadeira é para a criança o espaço de investigação e de construção do conhecimento sobre si mesma, sobre os outros, sobre o tempo, sobre o mundo. A brincadeira é também um espaço precioso para o desenvolvimento de todas as formas de expressão. É um meio em que a criança interage com o mundo dos adultos e ainda lhes proporcionam significados. Um exemplo disso é referendado por Vygotsky, quando aborda:

[...] que pesquisas arqueológicas realizadas nas regiões onde se desenvolvem civilizações da antiguidade encontram, durante as escavações, piões, dados, bolas e bonecas e outros objetos-brinquedos no interior de túmulos, em sepulturas de crianças. Com a morte da criança que lhes conteria significado, também findava a utilidade “a vida útil” daquele objeto. Desde o nascimento e durante toda a infância, a criança age e se relaciona com o ambiente físico e social. Assim constrói seu conhecimento sobre a realidade que a rodeia e pode ir se percebendo como indivíduo. A cada momento desse processo de conhecimento utiliza instrumentos diferentes e sempre adequados às suas condições cognitivas (VYGOTSKY, 1989, p.21).

As crianças aproveitam todo o seu tempo livre para brincar. É empolgante e dá prazer para quem brinca. O professor poderá transformar a sala de aula em um ambiente que proporcionará à criança mais alegria utilizando a brincadeira como instrumento pedagógico, visando situações que favoreçam o ensino e a aprendizagem.

Apesar da grande contribuição que os materiais didáticos, em geral, proporcionam para o ensino, os professores não devem se limitar ao seu uso, pois, ao se limitarem estariam diminuindo as habilidades da criatividade e da imaginação das crianças, impedindo-as de possuírem autonomia com relação à brincadeira.

Portanto, a oferta de diversos brinquedos num ambiente propício à ludicidade, com liberdade, sentido, ou seja, um mundo de fantasia, que estimula o imaginário

dos usuários, leva os sujeitos a viver de forma prazerosa e saudável contribuindo com o desenvolvimento cognitivo, motor, social, entre outros.

Atualmente, os docentes podem ter acesso a vários estudos, á divulgação de experiências e obras literárias acerca de informações que apontam a eficácia da ludicidade como recurso pedagógico, facilitador da aprendizagem. Tais registros evidenciam que essa aplicabilidade permite ao aluno participar e interagir com os conteúdos estudados em sala de aula, o que possibilita a apreensão desse conhecimento de forma agradável e prazerosa. Neste sentido, o ensino por meio da ludicidade facilita a aprendizagem dos alunos diante de atividades lúdicas desenvolvidas, como brincadeiras, jogos, teatro, desenho, dança e musica. Sendo estas atividades objeto de muitas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as pesquisas mostram que o ato de desenvolver essas atividades lúdicas é essencial para desenvolvimento potencial do homem como mostra Lopes (2006, p. 110):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a interação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Segundo Oliveira (1985, p. 74) a ludicidade consiste em:

[...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula á crítica, a criatividade, a sociabilização. Sendo, portanto reconhecido como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.

Desse modo acredita-se no pressuposto de que a ludicidade ou o lúdico tomados como recursos metodológicos podem ser fundamentais para o desenvolvimento de uma atividade educativa que realmente efetive a aprendizagem das crianças na escola.

Há algum tempo atrás era inconcebível a instituição escolar estar ligada a ação de brincar. A própria concepção conteudista já nos remete a um pensamento de que o espaço escolar é único e exclusivamente um espaço para a transmissão de conhecimento. Conhecimento este adquirido através de livros, apostilas, aulas expositivas. Quanto mais “cansativas”, melhor, pois era sinônimo de “bem aprender”.

Brincar é em casa, aliás, o brincar tem uma íntima ligação com outra ação, a ação de bagunçar, e esta ação é intolerável no ambiente escolar, dentro da perspectiva tradicional. O que é necessário saber é que este bagunçar é extremamente salutar para que a brincadeira aconteça de maneira voluntária.

As brincadeiras no ambiente doméstico são sinônimas de saúde, de alegria e é a reprodução da vida de cada ser humano em sociedade. A brincadeira para as crianças, em suas várias fases, é importante para a formação do indivíduo.

Uma criança que não brinca não terá como reproduzir seu mundo e não saberá lidar com as frustrações, com os medos, a ansiedade. Esta criança não terá referência, trazendo para a vida dificuldade de socialização, ficando a mercê de um mundo só seu, o que dificulta o relacionamento e a formação deste indivíduo.

A pedagogia hoje sabe da importância do brincar para o ambiente escolar, pois ao brincar a criança se expõe, pois como já foi dito é uma atividade voluntária e é possível conhecer melhor a criança e fazer interferências diante de determinadas situações que se apresentam durante a brincadeira.

A palavra brincar é amplo e diz respeito também aos jogos. Existem alguns autores que se referem ao brincar, como jogar. Callois (1990) classifica os jogos em competitivos (queimada, amarelinha, etc.), de sorte (baralho, bingo etc.), jogos provocadores de vertigem (balançar, escorregar, rodar- percepção) e o imaginativos (faz de conta, boneca, carrinho). Este último remete a imitação, onde a criança irá imitar o mundo adulto e lidar com seus anseios.

No brincar, a intencionalidade é o sentido que o brincante dá à brincadeira que está acontecendo, isto é, brinca-se com um determinado sentido, e somente quem está brincando é que sabe realmente sobre essa intencionalidade. Nós apenas fazemos leituras desses sentidos, que podem até não ser os mesmos dados por quem está brincando. (CARVALHO, 2009 p.21)

Para tanto, o aspecto lúdico é desenvolvido pelas crianças não apenas com finalidades de lazer, nem tão pouco utilizar das brincadeiras como forma de relaxar o aluno. A proposta é fazer com que o aluno consiga um bom desenvolvimento, no qual ele cresça e torne-se um cidadão capaz de atuar num mundo em constantes transformações.

## SEÇÃO II: LUDICIDADE E DEFICIÊNCIA: ESCOLA E TEA

Hoje muito se fala na questão da inclusão dos alunos com deficiência em uma classe regular de ensino, porém o que se sabe é que o poder público não oferece condições, recursos e estímulos adequados para as escolas, e nem para os professores para fazer o processo de inclusão, de maneira que o educando sinta-se realmente integrado ao ambiente escolar. Para tanto, a inclusão é para Sasaki (1997):

(...) um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, pag. 41)

Sabe-se ainda que a inclusão desses alunos esteja prevista em lei e precisa ser respeitada, para que os alunos sejam incluídos no ambiente educacional. No entanto, é necessário pensar de que forma a inclusão pode contribuir para a formação desse alunado.

Por isso, é fundamental destacar que não é só garantir e cumprir o direito dos alunos de serem incluídos, mas proporcionar condições para que esse processo inclusivo aconteça, não seja somente mais uma ordem que tem que se executada.

Para isso, legislação é um importante instrumento para garantir o direito dos deficientes, e conseqüentemente, acabar com a discriminação na medida em que o educando especial for incluído na escola de forma natural, sendo respeitados e aceitos pelos demais alunos. Sendo assim, é fundamental destacar que a atividade lúdica pode contribuir, e muito, para que ocorra esse processo.

A atividade lúdica é muito importante para a formação da criança e, na escola, este é o espaço no qual a inclusão ocorrerá de forma mais natural, segundo Staimback (1999) a escola "é um lugar dos quais todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas", por isso é importante perceber que não será apenas a Lei que fará com que o processo inclusivo realmente aconteça em uma classe regular de ensino, é preciso mais, então, a ludicidade seria um meio de contribuir para que o processo de inclusão aconteça.

Para Oliveira (2004) a atividade lúdica favorece o envolvimento do aluno nas atividades escolares facilitando assim avanços no seu processo de aprendizagem e também em seu desenvolvimento intelectual e motor.

Eventualmente, uma aula com características lúdicas não precisa essencialmente ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma “atitude” lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva.

A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é tão simples, pois, implica romper com um modelo, com um padrão já instituído, já internalizado.

A escola tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, não comporta um modelo lúdico. Por isso é tão frequente ouvirmos falas que apoiam e enaltecem a importância do lúdico estar presente na sala de aula, e queixas dos futuros educadores, como também daqueles que já se encontram exercendo o magistério, de que se fala da importância da ludicidade, se discutem conceitos de ludicidade, mas não se vivenciam atividades lúdicas. Fala-se, mas não se faz. De fato não é tão simples uma transformação mais radical pelas próprias experiências que o professor tem ao longo de sua formação acadêmica.

Como bem observa Fortuna (2001), em uma sala de aula ludicamente inspirada, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

Pode-se observar que essas atitudes, de um modo geral, não são, de fato, estimuladas na escola. As atividades lúdicas permitem que o indivíduo vivencie sua

inteireza e sua autonomia em um tempo-espaço próprio, particular. Esse momento de inteireza e encontro com seu eu, gera possibilidades de autoconhecimento e de maior consciência de si. As atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

Mais importante, porém, do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e de como é vivida, e o porquê de estar sendo realizada. A atividade lúdica deve permitir que cada ser humano se expresse livre e solidariamente, e que os bloqueios que se estabelecem, possam ser flexibilizadas havendo um maior fluxo de energia.

A espontaneidade do indivíduo, sua auto-expressão e criatividade são bloqueadas quando ocorre a contenção da bioenergia, isto é, da energia vital que circula em nosso organismo através da corrente sanguínea e de outros fluidos energéticos como a linfa e os fluidos intracelulares. Mas este fluxo energético pode ser restabelecido através da mobilização da energia estagnada.

## **2.1 Reflexões sobre o autismo – TEA**

Ao dissertar sobre inclusão do aluno com TEA, primeiramente vai ser comentado sobre autismo, termo introduzido em 1911 por Bleuler. Já em 1943, temos Leo Kanner dizendo o seguinte: “a criança com autismo vive isolada, falta de linguagem (mutismo), obsessão a certos ruídos e alguns objetos, estereotípias e ecolalia”. Com esses estudos distinguiu uma síndrome autística em sua publicação, dando origem à nomeação “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (KANNER, 1943).

Também temos Hans Asperger que, a partir das observações feitas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena em crianças, lugar onde atendia, publicou, em 1944, que essas crianças foram identificadas desde o início de suas vidas, algumas características do autismo como. Albuquerque(2011) afirma que as dificuldades de

comunicação e interação, isolamento, padrão restrito e repetitivo de interesses que não são tão graves a ponto de interferir significativamente no desenvolvimento cognitivo ou na linguagem.

Ao longo dos anos houve muitos estudos sobre autismo e surgindo outros aspectos observados nesses indivíduos. De acordo com David (2012), o autismo foi classificado primeiramente no DSM III e DSM-IV, os quais qualificam o autismo no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Já em 2013, o autismo teve uma nova classificação, de acordo com a CID-11, sendo englobado no grupo dos TEA, qualificado no DSM-5. O mesmo classifica o autismo em áreas do desenvolvimento: “habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos” (KUBASKI, 2014, p. 15). Conforme essas características, Santos (2011) salienta que cada autista expõe seus comportamentos de maneiras diferentes, bem como os sintomas variam de leve a grave.

Além dessas características, pode-se observar nos sujeitos com TEA: dificuldades na compreensão de metáforas e duplos sentidos (interpretação literal das frases), evitam contato visual, estresse na mudança de rotina, empecilho em interpretar sinais (expressões faciais, expressões verbais), ecolalia (repetições de palavras ou frases), comportamentos motores repetitivos (pular, balançar, fazer movimentos com os dedos e/ou mãos, bater palmas, etc.), dentre outras.

Ressalta-se que facialmente os indivíduos com autismo não são diagnosticáveis. A partir dessas características pode-se ressaltar de acordo com Klin que:

Nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade. (KLIN, 2006, p.54)

Com isso, o autismo pode ser diagnosticado a partir dessas características, as quais demonstram que entre os indivíduos com autismo há discrepância de níveis de desenvolvimento. A partir dessas características pode-se afirmar o quanto é importante a inclusão desses alunos para o processo de desenvolvimento.

### 2.1.1 O que diz a Legislação

Ao se tratar sobre autismo, primeiramente deve-se compreender a educação especial como uma modalidade de ensino. Um sistema de educação caracterizado por um público-alvo que necessita de um olhar diferenciado, pois a escola, ao receber os alunos da educação especial, vai precisar reorganizá-la para que todos os alunos, em especial os autistas, tenham sucesso em seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Nesse sentido, conceitua-se educação especial como um modo de educar diferenciado, a qual tem como objetivo reestruturar o espaço físico e o sistema de ensino. Com esse enfoque, precisam-se apresentar estratégias na prática pedagógica como procedimento de educação, removendo barreiras para a aprendizagem, bem como contribuir para melhorias na qualidade de ensino dos alunos com autismo.

Com a inclusão, o grupo da educação especial foi ganhando espaço nas instituições de ensino, assim como foram adquirindo direitos. A respeito dos seus direitos, pode-se destacar a Constituição Federal de 1988 que dedica à Educação, no Art. 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] seção III - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Também se pode realçar o “Compromisso para com a educação para todos”, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Refere-se à Declaração de Salamanca (1994), que assegura “a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]”. Diz respeito à educação especial:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o

custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996) dedica um capítulo inteiro para Educação Especial:

#### CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. 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.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

Em relação ao público-alvo da educação especial, pode-se salientar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que tem como objetivo garantir educação de qualidade a todos os alunos com deficiência, incluindo alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação garantindo a eles um sistema de ensino que garante os seguintes termos:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos

globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p. 15).

Por fim, pode-se ressaltar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que 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:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

Art. 3º- São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

III- o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Percebe-se que a legislação favorece a inclusão desses alunos, dando a eles direito ao ensino. Além disso, o cumprimento dessas leis oferece um ensino adaptado à necessidade e conforme suas potencialidades. Assim, cabe à escola ser provedora das reformas pedagógicas que dão suporte ao movimento de inclusão no ambiente de ensino.

Ressalta-se, ainda, o quanto é importante os professores instituírem a procura de novas informações sobre TEA, estabelecendo-se, dessa maneira, uma pesquisa de como é possível lidar com alunos autistas. Compreender de que forma ensinar esse aluno de acordo com o seu perfil intelectual. Isto é, o professor, ao receber alunos com TEA na sala de aula, deve estar consciente que cada aluno autista é diferente do outro e que possui diferentes dificuldades e capacidades. Assim, é fundamental o professor incluir formas alternativas de ensinar esses alunos, trazendo adaptações pedagógicas que consiga fazê-los socializar e interagir a partir de trocas de experiências com seus pares. Proporcionando, assim, um trabalho de

desenvolvimento social, efetivo e intelectual do aluno com autismo, além do trabalho interativo de inclusão efetiva.

## **2.2 A prática pedagógica e o aluno autista**

Ao comentar sobre inclusão, assegura-se o direito de todos à educação. Possibilitando o acesso à escola e a permanência nela, independentemente de sua necessidade especial e, cabe a instituição de ensino garantir e cumprir esse direito.

Assim, a instituição de ensino deve se comprometer a oferecer um ensino de qualidade, buscando melhorias em sua estrutura física quanto no modo de ensino aprendido. Isto faz com que a escola tome consciência que necessita adaptar o ambiente escolar, tanto como adequar o currículo e também trazer alternativas metodológicas diferenciadas de acordo com a necessidade de cada aluno.

Neste sentido, a escola deveria propor atividades para a formação de profissionais mais capacitados, objetivando construir práticas pedagógicas mais coerentes com crianças e jovens previstos pela legislação da educação especial. Por isso, os professores, ao realizarem sua capacitação, estão oferecendo aos alunos com necessidades especiais, em especial o aluno com TEA, um ensino aprendido de qualidade. Ao argumentar sobre inclusão dos alunos com autismo, procura-se compreender como os educadores, podem lidar com esses alunos.

E ao deparar com esse aluno em sala de aula devemos pensar o quanto é importante um trabalho coletivo entre os profissionais que atendem o aluno, tanto na escola como fora dela. Como também é essencial os professores procurarem capacitação sobre autismo.

Essa prática coletiva é imprescindível para atender as demandas do sujeito com transtorno do espectro autista e assim ele pode alcançar melhorias em seu desenvolvimento sócio cognitivo. Schmidt declara que:

Trocas transdisciplinares constantes entre equipes e o professor estariam municiando a escola com as informações que contribuíram com a qualificação da experiência educacional do aluno com autismo. Ao mesmo tempo, o professor poderia colaborar com tal equipe oferecendo prestimosas informações sobre o dia a dia deste aluno seus comportamentos e aprendizagem, sem perder seu referencial pedagógico. (SCHMIDT, 2013, p. 22).

É relevante esse olhar diferenciado e ajustamento no modo de ensinar. Deve-se verificar a necessidade de um modelo de ensino que vai além da presença no

âmbito escolar, encontrando um caminho para participação e aprendizagem efetiva do aluno com autismo. Considerando como ponto importante a presença, a participação e a aprendizagem, Kubaski (2013) comenta sobre esses conceitos, considerando-os necessários para que haja plenamente a inclusão. Compreende-se sobre estes conceitos que:

1. Presença: sem classes separadas ou outra segregação, se o aluno participa de práticas conjuntas ou separadas de seus colegas, como a frequência desse aluno na escola, o local que esse aluno está inserido, correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica.
2. Participação: qualidade de experiências educacionais; tais como o engajamento do aluno em atividades conjuntas.
3. Aceitação: pelos professores, colegas e equipe da escola, ou seja, relação com colegas, professores e demais funcionários da escola, melhores amigos, quem o auxilia, quem ele busca.
4. Aprendizagem: ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, por exemplo, como é realizada a avaliação desse aluno, principais recursos e dificuldades, etc. (KUBASKI, 2013, p. 24).

Além disso, é indispensável expor que o aluno com transtorno do espectro autista necessita de um ensino em que possa aprender e ao mesmo tempo colaborar com os seus pares. Isto é, é essencial que o aluno com autismo aprenda junto com os seus colegas para que eles possam fazer trocas de experiências. Todo esse trabalho integrado é importante para o desenvolvimento sociocognitivo do aluno autista.

Essa prática pedagógica colaborativa contribui positivamente para inclusão do aluno com TEA, tendo assim uma ativa participação, presença e aprendizagem no âmbito escolar. Para comentar sobre inclusão, pode-se remeter nas palavras de Mantoan (2003, p. 30): “[...] condições que contribuem para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e de formação para todos os alunos e de como transformá-las em ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos”.

Lamentavelmente, ainda temos que passar por muitas barreiras que interferem negativamente no processo de ensino aprendizagem. Por isso, os educadores devem buscar melhorias e procurar formas de eliminar tais obstáculos. Com isso, pode-se dizer que ainda não se alcançou uma ativa inclusão, mas que o caminho é esse.

Nesse sentido, para remover essas barreiras, temos que concretizar um modo de ensino aprendizagem que visa o desenvolvimento social, afetivo e intelectual, garantindo a ativa participação, presença e aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista com os seus colegas.

É interessante que os educadores planejem aulas interessantes, agradáveis, que “preendam” a atenção dos alunos, em especial do aluno com autismo, e assim consigam eliminar as barreiras para a aprendizagem. Para questionar sobre esse assunto, menciona-se Carvalho (2009, p. 60): “barreiras existem para todos, mas alguns requerem ajuda e apoio para seu enfrentamento e superação...”. Esses empecilhos na educação ocorrem e, às vezes, parecem ser impossíveis de superá-los, mas com um trabalho coletivo dos profissionais na escola é possível vencê-los.

Para isso, é preciso investigar estímulos, assuntos que o aluno goste e também conhecer o que ele já sabe. Ou seja, é importante o professor trabalhar interesses da turma, adequando o conteúdo de acordo com as necessidades e potencialidades de cada aluno da turma, pois favorece positivamente a inclusão do aluno com autismo, já que esses procedimentos são primordiais para a participação, aprendizagem e presença desse aluno em sala de aula.

A partir de tudo isso cabe destacar do quanto é fundamental o trabalho coletivo, no qual o aluno com transtorno do espectro autista esteja inserido ativamente na sala de aula e o professor forneça um ensino que auxilie positivamente o seu desenvolvimento sociocognitivo.

Desse modo, o fazer pedagógico deve propor o entrelace das relações sociais junto às estratégias de ensino no contexto da sala de aula regular. Neste espaço específico, se faz necessário que o professor considere as particularidades dos alunos com TEA, uma vez que tomando conhecimento sobre isso terá indicadores de como se planejar e materializar práticas pedagógicas a fim de possibilitar as aprendizagens desse aluno no contexto da escola inclusiva.

A prática pedagógica com o aluno autista exige do educador uma organização do seu trabalho. Esse profissional deve propor estratégias no seu planejamento que possam ser alcançadas por esses alunos de maneira especial, desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a plena participação de todos no processo educativo. (SILVA; ALMEIDA. 2012).

Essa é uma reflexão sobre a necessidade de se ter uma organização docente nesse processo, a cada planejamento, a cada intervenção realizada, o educador deve buscar a auto avaliação, visto que ele precisa estar atento às peculiaridades de cada um de seus alunos. Isso se aplica aos alunos com deficiências mais evidentes, e perceber, acima de tudo, se as metas de aprendizagens desses discentes estão

sendo alcançadas. A partir dessa percepção inicial, o professor terá condições de indicar práticas de ensino que favoreçam a diversidade dentro de sala de aula.

A construção de propostas inclusivas deve ser condizente com a realidade de cada criança em seu contexto escolar específico, posteriormente o professor deve estabelecer um viés de comunicação com a família a fim de identificar os interesses do seu aluno, como também o que o deixa mais irritado ou insatisfeito.

Maciel (2009) destaca em sua abordagem a experiência de uma mãe que desenvolveu com seu filho autista métodos pedagógicos favorecendo a sua aprendizagem a partir daquilo que ele mais gostava de fazer. O comentário abaixo retrata um pouco dessa vivência:

Desenvolvemos um método centrado em músicas, uma das coisas que mais lhe dá prazer, visando a sua aprendizagem do conteúdo sistemático. Atualmente, fazemos a adaptação do conteúdo pedagógico para ser trabalhado em classe regular, pesquisando obras que cantem os temas estudados e montando apostilas com breves comentários e muitas figuras ligadas às letras pesquisadas (MACIEL, 2009, p.229).

A citação do referido autor descreve uma experiência pedagógica exitosa que contribuiu para o desenvolvimento dessa criança em vários setores de sua vida. A experiência favoreceu a capacidade de concentração, pois a criança deveria estar centrada na canção para acompanhar o conteúdo trabalhado e por consequência as imagens e os comentários que delas seguiam.

Outros estudos revelam o uso de estratégias dessa natureza também na escola, ressaltando a importância desse trabalho no âmbito escolar. Lira (2004) desenvolveu uma pesquisa sobre a escolarização de alunos com autismo. Para esse fim, foram utilizadas ações como: o chamamento verbal, músicas, objetos por meio de atividades, entre outros, foram permanentes. Além disso, a organização espacial, a mobiliária foi modificada fazendo com que a aluna que ficava somente no chão, também sentasse com o grupo.

Constata-se, portanto, que as habilidades dos alunos são diversas, pois cada família tem uma cultura, um repertório próprio de brincadeiras que podem e devem ser aproveitada para a comunicação da criança autista em seu seio familiar que é o primeiro grupo social a que faz parte e, posteriormente, para a vida social com outras pessoas, bem como podem ser o ponto de partida de algumas estratégias utilizadas na sala de aula (MACIEL, 2009).

Outros estudos realizados em escolas da rede municipal de Belo Horizonte, indicam como a escolarização de crianças com autismo vem ocorrendo e que a

prática nessas salas de aula não tem viabilizado uma educação inclusiva de qualidade a partir da perspectiva de professores, pois embora se tenha uma alta porcentagem de estagiários para o acompanhamento de alunos com autismo, alguns fatores impedem o sucesso desse exercício. Esse fator implica diretamente na aprendizagem dos conteúdos pelas referidas crianças, pois há uma baixa participação nas atividades e pouca interação com os colegas (GOMES, 2010).

Ou seja, a vinda desse “professor auxiliar” deveria dar condições do professor “titular” da turma articular melhor o trabalho de inclusão, uma vez que otimizaria seu tempo quando orientasse o estagiário segundo a sua proposta de trabalho e este daria prosseguimento as atividades, auxiliando especialmente aquelas que os alunos autistas mais sentissem dificuldades. No entanto, o que acontece é que não dominam os conhecimentos básicos para estarem onde estão.

Com base no estudo de Gomes:

Os estagiários não tinham formação pedagógica de nível superior na atuação da prefeitura de Belo Horizonte. A presença dos estagiários está associada ao acesso e permanência dos alunos com autismo na escola regular. Porém, não foram levadas em consideração as necessidades das crianças nos processos de ensino e aprendizagem restringindo o papel do auxiliar ao mero assistencialismo (GOMES, 2010, P.56).

A sala de aula precisa ser um espaço atrativo, inovador em que a criança autista possa sentir-se a vontade para o estabelecimento de mínimas relações de confiança para com o grupo do qual é integrante. Nesse ambiente, precisa conter objetos que lhe chamem atenção e que lhe despertem o desejo de ter um contato aproximado, possibilitando a perda do medo com a experiência com o manuseio de objetos diferenciados. Sem dúvidas, a organização da sala de aula, a disposição das coisas, também contribui para que sejam aplicadas pelo professor várias possibilidades de aprendizagem.

Conforme Silva e Almeida (2012, p.72), as estratégias pedagógicas direcionadas a alunos autistas devem:

Ampliar a possibilidade de acesso do aluno à linguagem receptiva e expressiva, ampliando assim, o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades de vida diária e da comunicação alternativa, visando à autonomia, partindo de seus interesses, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, para promover o avanço conceitual. (ALMEIDA, 2012, p. 72).

É possível concluir que a participação de crianças com o TEA na escola é fundamental para o seu desenvolvimento integral, desenvolvendo a autonomia

necessária para a inclusão social e escolar. Se tratando daqueles sujeitos que apresentam limitações cognitivas mais severas, a ida à escola fará com que em situações diversas em contato com os colegas, possam aprender a se relacionar, a criar de laços afetivos, tornando-se muito válido esse contato, visto que essa é uma área bastante comprometida na vida do autista.

O que a escola espera em relação à criança é que esta possa desenvolver habilidades, construindo a capacidade de avançar em diferentes linguagens, aumentando seu repertório de palavras a fim de que possam ser mais autônomas na elaboração de frases e na assimilação dos conteúdos abordados. Assim, o sujeito atribuirá maior sentido à participação escolar, despertando o desejo em participar das atividades propostas (ALMEIDA, 2012, P. 81).

As estratégias e recursos direcionados aos processos de ensino de crianças autistas da sala de aula podem contribuir para a aprendizagem de todos os alunos. As estratégias e recursos são enfatizados na utilização de recursos de apoio visual confeccionados pela escola.

A criação desses recursos visuais está relacionada ao cotidiano do aluno, podem ser fotos ou objetos de locais ou do aluno em diferentes momentos e espaços do cotidiano da turma, de objetos que indiquem necessidades básicas e a participação do aluno no contexto da sala de aula (ALMEIDA, 2012, p. 96).

Portanto, vale salientar, que é preciso haver um compromisso de toda equipe que compõe a instituição de ensino. Inicialmente, a escola como um todo se reúne para o acolhimento desse aluno, fazendo com que ele sinta-se confortável neste espaço, em seguida, a estrutura interna de sala de aula exige a organização docente, ou seja, um educador sensível na identificação das limitações e, sobretudo das potencialidades do sujeito.

Posteriormente, um preparo maior direcionado aos profissionais que trabalharão no acompanhamento direto desses alunos, para que estes compreendam a diferença de um atendimento especializado frente a um atendimento assistencialista para com o referido público.

A seguir, será exposta a metodologia do trabalho. Esse tópico mostrará as características da pesquisa, os instrumentos utilizados, bem como o percurso pelo qual caminhou o estudo e ainda como se deu a busca dos resultados.

### **SEÇÃO III: REALIDADE DESVELADA**

O presente trabalho de pesquisa adota um contexto qualitativo, visto que essa classificação abrange diversos instrumentos para a investigação de um estudo que envolve pessoas, acontecimentos e os locais que constituem os objetos da temática abordada com ênfase para os fenômenos sociais e educativos.

Essa é uma modalidade de pesquisa que vem, historicamente, apresentando diferentes modulações em sua estrutura, abrindo um leque de possibilidades para que as práticas e as estratégias possam ser levantadas na elaboração de uma abordagem. (CHIZZOTTI, 2003, p. 57).

Desse modo, a observação da prática educativa e a coleta de informações ocorreu em uma instituição pública, em uma Escola Municipal de Ensino Infantil e fundamental, localizada no Município de Barcarena-PA. Essa instituição de ensino oferece atendimento escolar desde o ano de 1998, quando foi inaugurada. Até o momento da pesquisa, apresenta um total de 423 alunos matriculados, formando 14 turmas. Sendo que a mesma atende 06 alunos com TEA laudados.

Eventualmente, para a coleta de dados foi realizada a entrevista semiestruturada, onde foi utilizada como instrumento para coleta de dados no segundo semestre de 2018 e início do primeiro semestre do ano de 2019. Essa modalidade permite uma maior flexibilidade para o alcance dos resultados, pois não determina uma estrutura padrão, um modelo pronto e acabado que deve ser adotado fielmente pelo pesquisador. Para tanto, o foco desta pesquisa contextualizou-se nas turmas do 3º A, 3º ano B e 2º ano, onde cada uma dessas classes atende um aluno com TEA.

Assim, esta última seção, tem mais autonomia para organizar um roteiro de questionamentos mais aberto para o entrevistado, levando em consideração, sobretudo, que outras dúvidas pertinentes podem surgir no desenrolar da elaboração deste. Ressalta-se que o trabalho desenvolve-se com mais naturalidade, deixando o diálogo ocorrer entre entrevistado e entrevistador de maneira saudável e dinâmica. Por meio da entrevista é possível identificar as percepções dos sujeitos sobre determinado fenômeno.

A partir de tal vivência, explicitam através do discurso oral, as particularidades de suas experiências. O entrevistado apresenta suas concepções e os significados aos processos sociais e educativos. A análise dos resultados é extremamente

focalizada na fala do entrevistado, desconhecendo a possibilidade de que esta foi elaborada por meio de uma influência mútua e das interações que entrevistado e entrevistador estabeleceram entre si.

Nas entrevistas realizadas individualmente, o mapeamento foi obtido pela posterior análise comparativa de cada uma das entrevistas transcritas, para os procedimentos analíticos. Nessa perspectiva, foram entrevistadas duas professoras sendo uma da sala de apoio AEE e outra professora de apoio (cuidadora) que trabalham diretamente com crianças autistas,

O questionário, embora esteja ligado nas abordagens quantitativas também pode ser usado em investigações qualitativas de maneira que permite comparar os dados desta com os de outras técnicas. O questionário foi montado de forma direta com perguntas semiestruturadas, simples e objetivas, deixando os entrevistados mais livres para apontar seus pontos de vista, no intuito de que as respostas sejam as mais fieis possíveis para serem comparadas com as explicações das opções escolhidas, com o intuito de compreender o comportamento daquele grupo. As perguntas foram aplicadas às professoras, cuidadoras e para a profissional da sala de apoio (AEE), da escola. Assim, o questionário focalize-se em coletar informações sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes no contexto do aluno com TEA.

Depois de ter feito a transcrição dos relatos, será agora realizada a análise daquilo que foi relatado pelas educadoras acerca da sua prática. Para tanto, ressalta-se que os nomes das professoras e alunos aqui citados são meramente fictícios. Preservando assim a identidade das pessoas entrevistadas.

### **3.1 Observação**

Durante as coletas de dados das práticas vivenciadas e descritas pelas docentes entrevistadas, foi possível observar a maneira pela qual compreendem o aluno com TEA, pelo fato de acreditarem que é possível contribuir para o desenvolvimento dentro da escola regular. Desse modo, os relatos mostram que existe um esforço pedagógico para que o trabalho aconteça nessa área, visto que todas as pessoas envolvidas nesse processo devem apropriar-se da necessidade da

inclusão e colaborar para que esses sujeitos se sintam acolhidos no espaço educacional.

1° Observação ( 3° Ano A/ professora Nazaré e cuidadora Arlene).

O Aluno autista Murilo, 9 anos, foi observado apenas uma vez em seu turno de estudos.

Murilo sempre vai acompanhado da mãe à aula, falta muito por conta de sua saúde (alega a mãe), segundo a mãe, Murilo se incomoda com o calor e devido a sala de aula não ser climatizada e ser um pouco apertada, ao ficar com calor tem que sair da sala, devido ficar estressado ou até mesmo ir embora. A mesma quando vem trazer o Murilo sempre acaba levando os deveres dos dias em que faltou para ele fazer em casa. Ressalta-se, que corriqueiramente a mãe ajuda as professoras em sala de aula segundo a professora Arlene a mãe de Murilo vive em torno do filho, de maneira que a mesma deixou de trabalhar para acompanhá-lo.

No dia da observação foram passados aos alunos, desenhos natalinos para serem pintados, Murilo não gosta muito de usar lápis, e foi dado a ele tinta guache e um pincel, Murilo gosta muito da cor vermelha cujo foi usada em sua maioria no desenho de árvore de natal, em seguida fez leitura. Murilo ficou agitado e para acalmá-lo foi dado a ele uma atividade de matemática, segundo a mãe ele gosta de contas de somar e subtrair, no entanto sempre as resolve usando a calculadora do telefone celular. Ressaltando que segundo sua mãe Murilo gosta de qualquer forma de aprendizagem, menos, o uso tradicional com apenas papel e lápis. Transmitindo uma visão de que gosta de atividades que visam o lúdico.

Murilo apresenta uma boa relação com os colegas, segundo a profissional de apoio (cuidadora), ele é uma criança bem desenvolvida, no entanto o que lhe prejudica são as faltas, segundo ela a mãe sempre a ajuda, em sua maioria acaba por tomar seu papel, pois, acredita-se que devido a mãe sempre levar o dever dos dias faltosos para casa, a mesma tenha se habituado a ensinar o filho.

Eventualmente Murilo apresenta estereotípias: Bate (em forma de abano) cabeça, orelhas e nariz. Bate repetidas vezes a mão ou objetos (lápis) em certos locais (mesa, carteira, parede, pernas).

A falta de variabilidade comportamental está entre os prejuízos comportamentais que definem o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Segundo o DSM-V, os autistas apresentam padrões restritos e repetitivos de

comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das seguintes maneiras: a) comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns; b) excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento; c) interesses restritos, fixos e intensos.

Destas características a que mais compõe as queixas de familiares e membros da equipe das crianças com Autismo são as estereotípias, afinal, estas interferem imensamente nas relações sociais e no aprendizado. Estereotípias são respostas repetitivas que visam exclusivamente a auto estimulação, isto é, a criança se estimula sozinha para buscar sensações físicas prazerosas e uma regulação sensorial do organismo.

Estas respostas tendem a atingir frequências altíssimas, afinal, cada ocorrência é automaticamente reforçada pela produção imediata de sensações físicas prazerosas. Por isso, muitas crianças e adolescentes portadores de TEA passam grande parte dos seus dias engajados nestes comportamentos repetitivos. O grande problema gerado por esta alta frequência de comportamentos repetitivos é que, enquanto a criança está engajada nestas respostas, ela está respondendo apenas a estímulos internos de seu corpo e não ao ambiente externo, ou seja, ela está perdendo oportunidades de aprendizagem e interação social, que são fundamentais para o seu desenvolvimento e adaptação ao ambiente em que vive.

Os exemplos mais comuns de estereotípias observadas em crianças com TEA são: necessidade exacerbada de movimento; flapping (movimento de balançar as mãos); pular em cama, sofá, no chão, na frente da TV, etc.; girar sobre o próprio eixo; olhar objetos que giram; movimento repetitivo para frente e para trás; correr sem função ou objetivo claro; andar na ponta dos pés; movimentar dedos e mãos na frente dos olhos; etc.

O surgimento de estereotípias no repertório comportamental de crianças com TEA tem, pelo menos, três grandes causas. A primeira é a restrição comportamental, ou seja, as dificuldades geradas pelo diagnóstico em aprender comportamentos sociais, verbais e de brincar levam a um repertório restrito. Por isso, a criança ocupa seu tempo com os poucos comportamentos aprendidos e que geram prazer. Com isso, os padrões de busca de prazer do bebê, que são meramente sensoriais, perduram até idades nas quais a criança já deveria se socializar.

Também temos Hans Asperger que, a partir das observações feitas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena em crianças, lugar onde atendia, publicou, em 1944, que essas crianças foram identificadas desde o início de suas vidas, algumas características do autismo como. Albuquerque (2011) afirma que as dificuldades de comunicação e interação, isolamento, padrão restrito e repetitivo de interesses que não são tão graves a ponto de interferir significativamente no desenvolvimento cognitivo ou na linguagem.

Segundo a mãe, Murilo foi uma criança normal até seus 3 anos de idade. Todavia, anterior a essa fase, ela achava incomum algumas coisas, como não atender pelo nome. Para tanto, a procura de sanar suas inquietações, foi em uma consulta com o pediatra, onde lhe foi dito que era apenas mimo. Mas, inquieta com o comportamento de seu filho, aos 3 anos foi levado ao psiquiatra e ao fonoaudiólogo e foi diagnosticado com autismo.

Logo, ingressou em seus estudos em 2014 no ensino normal, aos 4 anos de idade, hoje está no terceiro ano com 9 anos de idade. O aluno é considerado um autista visto de grau leve a moderado. Eventualmente, no aspecto cognitivo, ele não gosta do modelo tradicional de ensino (escrever no caderno e usar lápis), e o mesmo é alfabetizado. No aspecto social e afetivo, tem uma boa relação com os colegas de sala e com as professoras.

Ressalta-se, que o aluno é muito inteligente, queriam categorizá-lo como ASPERGER. É importante salientar que Murilo possui suporte clínico especializado, segundo a mãe ele não falta em nenhuma consulta programada. Referente a pesquisadora por ser uma pessoa que não faz parte do seu cotidiano, foi ignorada quando tentou interagir.

Logo, é importante conhecer que dos principais objetivos do tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista é tomar medidas que propicie a melhora das condições para que a criança possa interagir socialmente. A interação social é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois muitas habilidades cognitivas e adaptativas somente se completam durante a infância, quando estas se fazem durante o convívio e o compartilhamento de experiências com outras crianças.

No Autismo, a interação social está marcadamente prejudicada e deficitária por vários motivos: problemas sensoriais, atrasos de linguagem, dificuldades para

usar formas de comunicação e de perceber sentimentos, gestos e faces humanas (Albuquerque, 2011). Portanto, estimular e intervir precocemente nestes atrasos é prioritário e, especialmente, deve ser empreendido antes dos 3 anos. Esta criança deve ser sempre colocada em atividades sociais, saindo de casa e indo para ambientes onde tem outras crianças. Sua escolarização pode ajudar muito para auxiliar neste processo, pois espontaneamente oferecerá atividades lúdicas, momentos de recreação, compartilhamento de tarefas, alimentação variada e direcionamento para regras e rotinas (ALMEIDA, 2012).

2° Observação (3° Ano B, professora Maria e cuidadora prof.<sup>a</sup> Irene )

Aluno Autista Gabriel, 11 anos de idade, foi observado apenas uma vez em seu turno de estudos.

Segundo a professora de apoio (cuidadora) Irene, Gabriel já nasceu com vários problemas de saúde, apresentando um aspecto de uma criança muito magra (desnutrida), nem conseguia andar. Por meio das dificuldades que enfrentava e por sua saúde debilitada, foi possível realizar um diagnóstico precoce. Assim, o aluno é laudado com TEA e seu grau é considerado leve. Segundo a profissional de apoio (cuidadora) Gabriel quase não falta.

O aluno Gabriel está há três anos repetindo o terceiro ano do ensino fundamental. Embora, ele não saiba ler nem escrever (não é alfabetizado), a professora Irene ressaltou dizendo que, Gabriel chegou a evoluir em seu grau de desenvolvimento, mas, devido a problemas familiares ele regrediu. Segundo a professora Gabriel quase não vai às fisioterapias (acompanhamento especializado), o que agrava ainda mais sua melhora e desenvolvimento. Todavia, não possui nenhuma estereotipia aparente.

Gabriel apresenta uma boa relação com os colegas, segundo a professora Irene, tem vezes que Gabriel se mostra interessado pela aula e copia do quadro (faz rabiscos, como bolinhas e riscos), no entanto, em sua maioria fica andando pela sala ou brincando com os colegas, segundo a cuidadora Irene, Gabriel gosta muito de quebrar cabeça, resalta ela, "são raras as vezes que Gabriel faz todas as atividades adaptadas trazidas". Nesse mesmo aspecto cognitivo, não sabe efetuar nenhuma conta matemática. Não escreve seu nome, mas identifica quais as letras integrantes

de seu nome, e sabe as cores. Ele gosta de pintura colagem e enigmas. Perpassando a visão de que gosta de atividades lúdicas.

O autor Silva (2012) concorda que os sujeitos com Transtorno do Espectro Autista, apresentam diversas formas de manifestarem as dificuldades em seu desenvolvimento, podendo ser em diversos níveis: exigindo apoio, exigindo apoio substancial, exigindo apoio muito substancial. Desse modo, o autismo afeta a forma como as informações são processadas no cérebro alterando a forma como as células nervosas e suas sinapses se ligam e organizam.

A Lei N.º 12.764 de 27/12/2012 que instituiu a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista garante o direito à educação destas pessoas. A atual política da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial, reafirma o direito de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, apoia a frequência no ensino regular e no contra turno o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Além disso, esse documento define claramente quais serão os estudantes atendidos pela modalidade de ensino da Educação Especial, dentre eles os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (1994).

Todavia, como já foi mencionado o aluno tem uma boa relação com os colegas de classe, interage muito bem ao meio sem usar a fala, sabe interagir e responde com gestos. Ele é bem independente, não tem dificuldades de interação e não se incomoda com barulho, abraço e tumulto, porém, não gosta de sentar ao lado da cuidadora.

Embora geralmente o aluno não fale verbalmente com os demais alunos e professor(a) relata-se, segundo a professora que:

Ele de repente em uma festinha da escola, onde se estava fazendo um desfile para a escolha da princesa, agiu de forma inesperada, ao anunciarem uma coleguinha ele falou “ Amanda não”, impressionando a todos ali presente, o que de imediato foi percebido por ele cujo o mesmo ficou coagido e não falou mais nada, até então. (Professora da sala de apoio AEE).

Referente às suas atividades em sala de aula, elas devem estar ao máximo parecido com as dos outros colegas de classe, se as atividades não estiverem iguais as dos colegas, não faz. Para tanto, sua atividade é adaptada, ele gosta de colagem, tintas e lápis de colorir de todos os tipos, e ele tem uma em especial, o quebra

cabeça, que, segundo a professora, ele brinca quase todos os dias com seus colegas.

Gabriel ao passar do tempo percebeu que a conversa com a professora Irene sua cuidadora era a seu respeito e ficou coagido, não sendo possível observar nenhuma prática educativa (atividades), no entanto, próximo ao fim da aula ele convidou os colegas para brincar de quebra cabeça.

Conforme Sousa (2013) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um transtorno comportamental que possui etiologia ainda desconhecida. As crianças com TEA possuem dificuldades funcionais que comprometem sua interação social. Por isso, a aprendizagem do sujeito com TEA requer uma grande responsabilidade não só profissional, mas também pessoal, assim registrando o desenvolvimento.

Segundo Oliveira (2012) a aprendizagem de um sujeito com Transtorno do Espectro Autista é um processo lento e que requer paciência, pois o seu aprendizado é por meio da repetição, e cada resultado deve ser visto como um importante progresso alcançado. Dessa forma, acredita-se ser de grande importância a formação do educador no sentido de adquirir as ferramentas necessárias para trabalhar com essas crianças.

### 3º Observação 2º Ano A (professora Ana e cuidadora Nildes).

O aluno Jorge, com 09 anos de idade, foi observado apenas uma vez em seu turno de estudos.

Na primeira tentativa de observação Jorge estava na sala de apoio, não estava se sentindo bem e estava meio dopado por conta dos remédios que ele estava tomando.

Para Kanner (1943) o autismo é um transtorno neuropsiquiátrico que se desenvolve na infância precoce. É parte de um grupo de condições definidas como transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs), geralmente referidas também como transtornos do “espectro do autismo”. Uma característica comum dos TIDs é um comprometimento global nas várias áreas do funcionamento, a saber: a interação social, a comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Esses déficits se desenvolvem com relação à idade mental do indivíduo e, geralmente, tornam-se evidentes no terceiro ano de vida.

Segundo a profissional da sala de apoio AEE. Jorge em condição de aluno, em outra escola, por volta do ano 2001 foi encaminhado pela escola para uma avaliação por apresentar dificuldades de atenção/atenção, dificuldades de raciocínio lógico, acompanhamento agressivo, sensibilidade a ruídos e ficar agitado; sua avaliação foi feita por um Neuropediatra. Sendo diagnosticado com TEA, em seu grau moderado, tendo como estereotipia aparente puxar os cabelos.

No dia seguinte, o aluno foi observado pela pesquisadora. Segundo a professora de apoio (cuidadora), cujo está com ele á três anos nessa função, o aluno Jorge começou a falar aos 2 anos de idade, é um aluno muito inteligente, os pais o colocaram para estudar inglês, segundo a professora cuidadora isso colaborou para o desenvolvimento de Jorge.

Percebe-se, que Jorge é uma criança, aparentemente, com dificuldades de comunicação, e definitivamente não gosta de ruídos. Desse modo, quando há ruído muito alto ele fica um pouco alterado. Para tanto, ama pintar e, durante a observação, foi percebido no decorrer da aula, após fazer sua atividade, ele sempre pedia para que desenhasse um trenzinho do seriado de televisão Thomas e seus amigos (tom), e posteriormente meche em seu celular em um joguinho. Segundo a cuidadora suas atividades têm que ser o mais breve possível e conter imagens, ele gosta de colar e fazer pinturas, caso contrario ele não faz. Pode-se concluir que ele gosta de atividade eu envolvam o lúdico. No seu aspecto cognitivo, é alfabetizado e fala em inglês, segundo sua cuidadora foi graças às aulas de inglês que ele desenvolveu bem sua fala. É importante ressaltar, que o mesmo toma remédio, periodicamente receitado, então no decorrer da aula fazia uso do medicamento, nos horários programados pelo médico.

O aluno é imparcial aos demais colegas e não interage adequadamente com eles. Todavia, mantém uma relação social satisfatória com a professora, sendo que já faz 3 anos que a mesma vem trabalhando como profissional de apoio, segundo ela não foi fácil, pois ele não obedecia ninguém e demorou para que criassem uma relação de confiança e respeito, deste modo eis aqui um dos motivos por ela está esses três anos consecutivos com o aluno Jorge.

O processo de inclusão escolar demanda de uma parceria entre pais, escola e profissionais envolvidos que atendam ao aluno. Entretanto sabemos que a inclusão vai muito além de estar em uma sala de aula, é preciso que o aluno faça

parte da turma, interaja com os professores e as demais crianças, compreenda as questões pedagógicas e se desenvolva de acordo com as suas particularidades e o seu ritmo de aprendizado, por isso a importância do mediador escolar para auxiliar nas conquistas desses objetivos e dos demais que surgirão com o decorrer do desenvolvimento do aluno.

Lembrando que não existe um manual de como lidar com TEA, cada criança é única e possuem seus conhecimentos, particularidades e dificuldades, o que pode-se fazer é observar a criança e os seus interesses para posteriormente iniciar com a intervenção.

O processo de aprendizagem de cada criança é diferente, não existe uma forma de compreensão igual para todas, por isso a necessidade das escolas realizarem um plano educacional individualizado (PEI), e outras estratégias individualizadas, se adequando as características de cada aluno. Além disso, o desenvolvimento de uma criança com necessidades educativas especiais depende também do ambiente externo, de forma que o mediador, professor e demais alunos também influenciam (OLIVEIRA, 2014).

O lúdico na educação inclusiva ainda é considerado um tabu para algumas pessoas, devido ao fato da dificuldade de compreender o concreto para os alunos com TEA, entretanto através da explicação, da brincadeira de forma bastante lúdica, é capaz sim de uma criança com TEA brincar, brincar de faz de conta, e imaginar. Segundo Freitas (2015) todas as crianças, incluindo crianças autistas podem se desenvolver na atividade lúdica dependendo dos estímulos às quais são submetidas, e isso depende da imersão da criança no meio cultural, na vida social, na experiência com brinquedos, brincadeiras e outras crianças e adultos.

### **3.2 Questionário: resultados**

As professoras participantes da pesquisa têm o curso de licenciatura em pedagogia e já apresentam uma longa experiência na docência. Para tanto, o processo de inclusão de alunos com deficiência requer mais formação para poderem atuar na área da educação especial.

As entrevistas foram direcionadas às professoras que atuam como docentes titulares da turma e professores cuidadores, que fazem o trabalho de apoio educacional (profissional de apoio educacional-PAE). Ressalta-se que o questionário encontra-se no anexo.

Percebe-se que o compromisso que esses profissionais que hoje atuam com os alunos com TEA, apresentam um trabalho sistematizado de acompanhamento, e, sobretudo, da parceria entre a família e a escola, as quais são fundamentais a uma rotina organizada, cujo processo é na vida do sujeito com autismo.

### **3.2.1 Atuação do pesquisado com a docência para alunos autistas.**

Conceituando o que seria o autismo, a professora Nazaré relata que o autismo pode ser variado, mas o mais comum é a dificuldade de comunicação e interação social, pois, também apresentam comportamentos repetitivos. Assim, para ela, os principais desafios enfrentados em sala de aula, durante esses anos é a falta de informação e formações “somente quando recebo este aluno, em sala de aula, que procuro pesquisar e adequar às atividades” Nazaré(2019).

A expressão acima mostra a importância da construção da trajetória pedagógica e suas relações com as situações vivenciadas na escola. Faz-se necessário compreender as influências da formação e da prática como dimensões constituintes da aprendizagem da docência, bem como favorecendo a ação docente com base nas especificidades dos discentes com deficiência, transtorno do espectro do autismo ou necessidades educacionais especiais que possam interferir nos processos de escolarização.

O contexto da formação inicial os conhecimentos acerca da educação especial e inclusiva podem contribuir para o entendimento acerca do aluno com deficiência, bem como as experiências práticas direcionadas a tais alunos evidenciam que a formação docente é um processo dinâmico pautado na constante reflexão sobre a prática (RODRIGUES, 2011, p. 81).

O professor precisa ter um olhar no trato com a criança com TEA, pois, é importante saber como é acontece ou acontecerá a aprendizagem desse aluno, uma vez que esse processo de desenvolvimento de suas atividades escolares passam por momentos lúdicos coerentes ao seu comportamento. Nesse sentido, o processo de inclusão mediando a construção do conhecimento é possível desde que todos os agentes estejam envolvidos: sujeito, escola, família, pois, é uma parceria necessária.

Mediante ao que foi questionado e referente às respostas dos docentes, foi possível elencar um parâmetro geral sobre a prática pedagógica desses docentes. Sendo assim, as professoras planejam-se e organizam-se a partir de uma proposta metodológica embasada em experiências vivenciadas no cotidiano e na busca de

elementos teóricos que resultem em uma proposta eficiente de construção do conhecimento. Para tanto, o uso da ludicidade é relevante pra esse contexto de aquisição do conhecimento.

Assim, fazendo referência as atividades lúdicas “procuramos promover atividades lúdicas que vise possibilitar trabalhar com todos os alunos, principalmente para os alunos autistas, que possam participar das aulas”(Professora Nazaré, 2019). Sendo que para elas a concepção de lúdico significa brincar aprendendo “com as atividades lúdicas em sala de aula, assim é possível perceber que a criança é estimulada no que ela precisa construir e aprender nos aspectos: cognitivo, físico e mental” (Oliveira, 2012).

O discurso apresenta a questão das interações do aluno com TEA e a prática pedagógica inerente a um processo lúdico, bem como a adaptação das atividades como um dos caminhos para motivar a participação dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções, as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz deverá adaptar seu ponto de vista ao do aluno. Uma tarefa que não é nada fácil. Segundo Barbatto:

A importância de atividades lúdicas como suporte para a alfabetização dos alunos do ensino fundamental promove a construção de seu conhecimento, utilizando procedimentos lúdicos como base para a aprendizagem: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um excelente instrumento para aprendizagem significativa (BARBATO, 2008, P.43).

Portanto, podemos compreender que em virtude das dificuldades de aprendizagem das crianças que possuem TEA, a atividade lúdica pode ser vista muito além de uma apenas brincadeira ou diversão, ela tem uma função de extrema importância para o desenvolvimento motor, imaginário cognitivo e também social da criança.

Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade. (SANTOS, 2008, p. 56).

Logo, a característica marcante da ludicidade é a plenitude da experiência, ou seja, tudo que se é vivenciado pela criança, seja uma brincadeira, uma dança, uma

atividade recreativa, serve como aprimoramento e crescimento, físico, cognitivo e também psicológico, visando não somente o aprendizado presente, porém o futuro também.

As professoras afirmam que utilizam em suas práticas pedagógicas a ludicidade como fator para a aquisição da aprendizagem, como Jogos músicas e pintura, colagem, recorte, quebra-cabeça, dominó, trilha, cantigas e alfabeto móvel. Desse modo, as mesmas ressaltam “o aluno com TEA e os demais alunos, têm a possibilidade de adquirir o conhecimento mediante ao prazer em fazer e aprender” (Professoras, 2019).

Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que tem se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a plenitude da experiência. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. (LUCKESI, 2005, p. 2)

Eventualmente, o trabalho com o lúdico no contexto do Autista, a prioridade é a concentração, desenvolver movimentos que agucem a sua consciência sensório motor, fino e grosso, como atividades que utilize pinças, jogos com botões, garrafas pets, estimulando o toque em materiais fofos como almofadas entre outros.

Um aspecto observado relevante da pesquisa, nesse contexto, apresenta-se na mediação desse trabalho, onde o cuidador torna-se muito próximo afetivamente da criança com TEA, em muitos casos o principal responsável pelo desenvolvimento desse aluno. Na análise do discurso das professoras, percebe-se o cuidador como um profissional essencial na proposta de ensino que é elaborada para o autista, e consequentemente para a turma.

Considerando a prática pedagógica elencada pela professora regente e o cuidadora, as propostas devem atender as especificidades da criança com TEA que pelas suas limitações, não consegue de forma integral, acompanhar a turma, no que se refere às exigências de maior concentração, um exercício mais intenso na organização e planejamento das aulas.

Nesse propósito, a pesquisa revela-se como um canal que mostra o cuidador (Profissional de Apoio Educacional-PAE) como sendo um agente fundamental para a vivência do aluno com TEA no contexto escolar. Desse modo, a pesquisa obteve colaboração dos relatos contados pelas professoras em especial as profissionais de

apoio, sobre suas práticas de mediação. Representando um fator comum de resposta, elencou-se o seguinte relato:

A prática pedagógica utilizada em sala de aula com os alunos com TEA tem como base a teoria Socio-histórica Cultural, uma vez que os alunos apresentam as problemáticas frisadas no conceito de autismo, que envolvem dificuldades na interação social e na comunicação. Desse modo, esses processos vêm gradativamente apresentando avanços significativos com a utilização de práticas lúdicas coletivas, onde esses alunos encontram-se em um processo de socialização satisfatório, sendo incluídos no espaço escolar. A utilização da ludicidade como instrumento que favorece a aprendizagem, como imagens e materiais concretos, bem como a utilização do conhecimento do ABA (método completamente baseado na observação e investigação) vem contribuindo positivamente para esse resultado. Durante esse processo, a relação dos alunos com TEA e os demais alunos das turmas e da instituição escolar, como um todo é satisfatória, pois os mesmos contribuem bastante com o desenvolvimento das limitações sociais desses discentes com TEA. No entanto, necessitou ser realizado um trabalho de sensibilização sobre o autismo na escola, incluindo todos os funcionários. Ressalta-se que essa ação é contínua, pois ainda surgem algumas estranhezas de alunos novos. Já a relação profissional e pessoal do professor regente e o PAE, também é considerada excelente. No entanto, com a falta de H.A. (hora atividade) para o cuidador, o planejamento das atividades junto ao professor regente fica impossibilitado, na maioria das vezes. A rede social e as indagações presenciais em sala de aula são os meios encontrados para diminuir essa problemática, funciona como um canal de comunicação entre professor regente e cuidador. (Profissionais de apoio)

Portanto, percebe-se a ludicidade como sendo uma experiência de plenitude que possibilita a vivência de suas ações. Cada indivíduo pode ser um exemplo de como pode ser pleno a vivência com a ludicidade. É mais fácil entender isso, em experiência, quando entrega-se totalmente a uma atividade que possibilita a abertura do ser para a vida.

No entanto, para que tudo isso aconteça, é de extrema importância que o Autista tenha um mediador, que no caso presente, seja o professor ou cuidador, que oriente todas essas atividades lúdicas para que sejam inseridas em sua rotina, para que haja uma finalidade eficaz, claro, respeitando suas limitações e particularidades e também o nível de aprendizado que aquela criança apresenta. Também, a família deve contribuir efetivamente para esse fim.

Uma criança com TEA que apresenta facilidade em se comunicar, por exemplo, é reflexo de uma efetiva participação na vida de sua família por meio dos estímulos dos seus familiares. Portanto, é de grande relevância, o envolvimento da família com as práticas desenvolvidas na escola. (MACIEL, 2009, p. 51)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eventualmente, essa pesquisa surge da necessidade de observar métodos pedagógicos e lúdicos, e estudá-los, de forma que possibilitem o ensino-aprendizagem da criança com TEA, e assim, de se apropriar do conteúdo curricular de forma integral por meio de jogos e brincadeiras, podendo facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, a interação, comunicação e superar suas limitações.

Assim os resultados acerca do processo realizado no âmbito da prática pedagógica e a utilização da ludicidade para o desenvolvimento e inclusão de pessoas com deficiência mostrando, de maneira geral, a capacidade docente em atingir as expectativas de aprendizagem de alunos com TEA, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno.

A pesquisa desenvolveu-se na perspectiva de compreender como ocorre a o desenvolvimento da aprendizagem, na interação social e na comunicação, de crianças com o Transtorno do Espectro Autista dentro da escola regular por meio das análises das concepções de professoras e cuidadoras que desenvolvem suas práticas pedagógicas para esses alunos. A partir das práticas relevantes desenvolvidas nessa área, descritas por esses profissionais, foi possível constatar as estratégias pedagógicas que favorecem ou minimizam a participação e aprendizagem de alunos com autismo.

Desse modo, foi possível perceber que as estratégias é a mediação no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com TEA, é fruto senso crítico e criatividade no planejamento e práticas pedagógicas.

Referente aos limites da pesquisa, outros estudos podem apresentar instrumentos diversos diferente do aplicado na nossa pesquisa, contribuindo para enriquecer ainda mais a compreensão da temática de tamanha relevância tanto no âmbito escolar quanto no social como um todo. Portanto, a partir dessa realidade, sugerem-se investigações de natureza interventiva acerca dos processos de ensino e aprendizagem de alunos com TEA.

Evidencia-se que realizar esse trabalho foi um momento de grande aprendizado, pois despertou uma grande inquietação por conhecer a necessidade de maior atenção voltada as pessoas com autismo da nossa sociedade. Ainda há

muito a ser pensado, especialmente no que diz respeito ao verdadeiro papel do professor para um trabalho de qualidade com alunos autistas. Ainda, existem muitas possibilidades da permanência de estudos nessa área com vistas a desencadear outras descobertas e trazer muitas contribuições que possam dar ainda mais visibilidade a esse trabalho.

Contudo, o aprofundamento na compreensão da ludicidade e suas possibilidades de aplicação, independentemente de sua funcionalidade, é motivo para continuar pesquisando sobre o tema e ampliando as possibilidades de atuação dos professores frente ao desafio do trabalho com Autistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, M. J. X. et al. **Biblioterapia aplicada em portadores de autismo**. In: ENCONTRO UNIVERSITÁRIO DA UFC, 4, 2011, Juazeiro do Norte, CE. Anais eletrônicos... Juazeiro do Norte, CE: UFC, 2011.

ALMEIDA, Amélia Leite de. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades**. Intl. J. of Knowl. Eng., Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CALLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO. E. N. S. de. **Transtorno do Espectro Autista**. In: MACIEL, D.; BARBATO, S. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UnB.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 16, Braga, Portugal, 2003.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.**

FORTUNA, Tânia Ramos. Papel do brincar: Aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico. Porto Alegre: Revista do Professor. Julho/setembro, 2002.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez., 2010.

KANNER, L. apud. KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. – Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (1997, p. 51)

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. 2006

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2016

LUCKESI, Cipriano Carlos. **“Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade”**, in **Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 2005

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACIEL, Mariene Martins; FILHO, Argemiro de Paula Garcia. **Atendimento educacional específico Autismo: uma abordagem tamanho família**. In: **DÍAZ, F., et alorgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

MERCADANTE, Marcos T. **Farmacoterapia do distúrbio autista**. In: ASSUMPÇÃO, Francisco B. **Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Lemos Editorial, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky, **aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1985.

RODRÍGUEZ, C. H. (2012) **Influencia e importancia del juego em el desarrollo de niños con autismo de 0 a 6 años**. Instituto Superior de Estudios Psicologicos. Disponível em: <https://www.isep.es/wp-content/uploads/2014/07/influencia-e-importancia-del-juego-en-el-desarrollo-de-ninos-con-autismo-de-0-a-6-anos.pdf>. Acesso em Outubro de 2015.

SANTOS, Susana Batista. **Perturbações do Espectro do Autismo: estratégias inclusivas na sala regular do 1º CEB**. Lisboa, 2008

SANTIN, Vilvino. **Educação Física: outros caminhos**. Porto Alegre: EST, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Carlos. (Org.). **Autismo: educação e transdisciplinariedade**. Série Educação Especial. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

STAIMBACK S.; STAIMBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre, Artmed, 1999

VYGOTSKY, L.S. - **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1999

WADSWORTH, B. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4ª ed. São Paulo. Enio Matheus Guazzelli, 1997.

ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. **Processos de significação no brincar: problematização a constituição do sujeito.** Rev. Psicologia em estudo, Maringá. v. 7, n. 2, p.127-133. jun/dez. 2002