RESUMO

Acerca da evolução de estudos, TEA ficou considerado como um transtorno global de desenvolvimento que afeta o sistema nervoso, prejudicando a interação social como a comunicação verbal e não verbal, afetividade. Os interesses da pessoa com esse transtorno são restritos, como atitudes repetitivas sendo elas inadequadas em certas situações, essas são propriedades que eles carregam por toda a vida. Por exemplo, em alguns casos repetem muito o que se é falado, tem interesses fixos em certos objetos, irritam-se facilmente com barulho, estranham certos tipos de alimentos por sua textura, o que dificulta a alimentação, isso tudo por terem seus sentidos afetados. Sendo assim, neste trabalho de pesuisa será analisado práticas pedagógicas para alunos com autismo.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Autismo; Educação Especial.

1 - INTRODUÇÃO

O cenário da Educação brasileira, ao longo dos anos, apresenta um grupo de indivíduos cada vez mais diversificado. Este fato tem se confirmado ao analisar a quantidade de trabalhos acadêmicos voltados para a inclusão, pautados nos documentos oficiais da Educação que preconizam uma educação inclusiva e de qualidade para todos os indivíduos, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 que, no artigo 205, garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

O fato anterior se confirma ainda pela quantidade de eventos, congressos e encontros para refletir e discutir a educação inclusiva que, entre diversas questões, traz a problemática da educação inclusiva na perspectiva da Educação Infantil que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma que a "inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global" (BRASIL, 2008, p.16).

Por mais que os documentos oficiais preconizem uma educação inclusiva e os encontros em Educação apresentem mais trabalhos nesta temática percebemos que, na prática, em muitas salas de aula, o que é proposto parece não ser compreendido. A falta de preparo especializado, carência de materiais e atividades padronizadas, o pouco tempo para planejamento colaborativo, a infraestrutura precária, baixos recursos e outros aspectos, podem ser possíveis razões pelas quais ainda não vivemos uma educação de fato inclusiva.

Acerca dos possíveis aspectos que dificultam o "fazer inclusão" mencionados anteriormente, as autoras relatam ouvir queixas sobre insegurança e a falta de formação das professoras e professores. "Eu tenho o material todo lá em casa. Então sempre que eu preciso eu vou recorrer a ele.[...] Agora quando você não tem um curso aí falam assim: 'vai vir uma criança com Síndrome de Asperger'. A gente fica perdido. Tem pessoas que nunca ouviram falar" (TAVARES; SANTOS; FREITA, 2016, p. 533) foi uma afirmativa dada por uma professora ao ser indagada sobre tal questionamento.

Ainda pensando sobre as dificuldades encontradas para efetivação de ações inclusivas, Silva (2017), sugere pensar no que chama de "obstáculos humanos e materiais". Os obstáculos humanos estão associados à falta de preparo dos professores e professoras – no sentido da formação integral e continuada deles -, a falta de sensibilidade, a insegurança e a dificuldade de aceitar a diversidade que, em conjunto com os obstáculos materiais como, por exemplo, a falta de acessibilidade, salas de recursos, intérpretes, profissionais de atendimento educacional especializado (AEE) e poucos materiais didáticos para utilização diária para fins pedagógicos são, em geral, dificuldades encontradas em "fazer inclusão" no contexto escolar.

Até aqui foram apresentadas justificativas encontradas na literatura para fundamentar os obstáculos encontrados por professoras e professores na perspectiva da educação inclusiva, mas, se faz necessário também, um olhar geral para a sociedade. Os obstáculos vão além daqueles encontrados nas escolas e ambientes de ensino. Pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) passam por diversas barreiras por conta da incompreensão sobre a inclusão.

No sentido de nos somar à afirmação da inclusão, nos voltamos à compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) - na fase da Educação Infantil, com o objetivo de defender o lúdico como prática pedagógica potente no processo de uma formação plena: humanizada e inclusiva.

A partir do cenário até aqui apresentado, entendemos que é de suma importância refletir sobre essa especificidade humana, em especial, as crianças com TEA, pois, é na infância que se inicia o processo de constru-

ção e compreensão do mundo em que vive a partir de suas experiências no mesmo, tal como expresso na Lei de Diretrizes e Bases a educação infantil "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (LDBEN, 1996, p.11). Fase na qual identificamos dificuldades pelos profissionais da educação infantil em lidar com as crianças em situação de inclusão.

Nesta perspectiva nos lançamos a pensar sobre as possibilidades do lúdico no processo de educação inclusiva, como estratégia de ampliação de repertório de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Pensando justamente na experiência da criança com o meio social que está inserida, que o aporte teórico deste trabalho é baseado nas ideias interacionistas de Vygotsky (1997). Tendo em vista sua perspectiva sociocultural de compreender o desenvolvimento humano, temos a possibilidade de compreender as diferenças para além da dimensão biológica, ou seja, as individualidades, as especificidades e singularidades se forjam o tempo todo na sociedade.

É neste caminho que se faz pertinente pensar o ato de brincar como sendo uma ferramenta lúdica, atrelada à ludicidade, que, por sua vez, é pautada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DNCEI, 2010) como um dos princípios estéticos dos fundamentos norteadores da Educação Infantil. E, além disso, refletir sobre a contribuição de Vygotsky ao afirmar que é no brinquedo:

A criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p.117).

Levando em conta as ideias de Vygotsky sobre o brincar, enxergamos o lúdico como uma possível ferramenta para combater as dificuldades encontradas no processo de escolarização das crianças com TEA, ao longo do seu processo de ensino- aprendizagem de modo que potencialize o desenvolvimento dessas crianças.

Deste modo, vimos nos obstáculos e nas possibilidades das professoras e professores da Educação Infantil o (re)pensar as práticas educativas e, consequentemente, o papel do lúdico no desenvolvimento das crianças com TEA.

A estrutura desta pesquisa compreende os capítulos conceituais nos quais desenvolvem o conceito de Educação Inclusiva; o percurso sócio histórico do Transtorno do Espectro Autista - TEA; e o olhar acerca da Educação Infantil atrelado ao lúdico na perspectiva da Educação Inclusiva; sobre a construção empírica, apresentamos reflexões e questionamentos dos dados coletados. Sendo, portanto, esses os eixos de base para apresentar o objetivo deste trabalho, o de refletir a relação do lúdico no desenvolvimento de crianças com o TEA no processo de ensino-aprendizagem inseridas no ensino regular.

UM OLHAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É indiscutível que o período histórico que estamos vivendo atualmente, no século XXI, é marcado pelo reconhecimento da diversidade humana. Entretanto, isso não significa que vivemos em uma sociedade inclusiva. O momento é favorável a reflexões e debates que têm como pauta as discussões necessárias sobre o processo de Inclusão na sociedade. Como estratégia de lançar luz sobre esse processo, cabe olharmos para o histórico da educação especial no Brasil, a fim de melhor compreendermos o atual cenário da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Segundo Jussara (2016), a Educação Inclusiva (EI) no Brasil é considerada atualmente uma linha de pesquisa consolidada. É importante aqui fazer a distinção entre uma educação Especial e a Inclusiva. A primeira é definida pelo PNEE como "uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades" (BRASIL, 2008, p.16), cujo público-alvo são pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Do outro lado, a Educação Inclusiva é considerada um fruto de diversos acontecimentos históricos, marcados pela evolução de ideias, debates e entendimento da necessidade de entender "o que é diferente" para, assim, sermos capazes de considerarmos todos os indivíduos seres igualmente fundamentais na sociedade. Desta forma, a Educação Inclusiva faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega a democracia. (FREIRE, 2003, p. 36).

No que diz respeito aos acontecimentos históricos que expressam o acúmulo de lutas e da trajetória que possibilita os avanços da educação Especial à Educação inclusiva, encontramos quatro marcos históricos, dos quais, são: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

O período da exclusão compreende

meados do século XIX no qual as pessoas com deficiência (PCD) eram vistas como incapazes e dignas de caridade e/ou tratadas com desprezo. No âmbito da educação não havia ações que as contemplassem, pois como afirma Sassaki "Essas eram consideradas indignas de educação escolar." (CAVALCANTE, 2007, p.10). O início do século XX é marcado por uma preocupação com o processo educacional das PCD decorrente de um movimento de inquietação social.

Nesta perspectiva o debate sobre a educação das crianças, jovens e adultos deficientes, segundo os autores Pereira, Santana e Santana (2012), propiciou um olhar diferenciado no que diz respeito ao desenvolvimento educacional das PCD.

No âmbito governamental as primeiras instituições especializadas foram fundadas na cidade do Rio de Janeiro, conhecidas como: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atualmente nomeado de Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto de Meninos Surdos-Mudos (1857), o qual foi renomeado, cem anos depois, como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Posteriormente, alguns anos depois cresce o número de instituições particulares que prestavam atendimento educacional as PCD, como o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais - APAE (1945). É importante destacar aqui que essas instituições tinham um caráter assistencialista e, apesar de abranger a educação escolar, essas instituições enfatizavam atendimento clínico. Este cenário culmina no período nomeado de segregação institucional, o qual antecede o período de integração.

A integração institucional tem como marco a promulgação da Lei Nº 4.024 de 1961 (LDBEN/1961). Em seu texto a LDBEN de 1961 afirmava o direito dos "excepcionais" à educação dando preferência a escola da rede regular quando "dentro do possível". Esse período teve uma longa duração, de um lado a caracterização das matrículas de crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares em classes especiais e, do outro, nas instituições assistenciais, os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado. Nesta perspectiva cabia ao aluno se adequar a escola e não a escola às necessidades do aluno.

O período da inclusão teve seu primeiro momento com o decreto da Constituição Federal de 1988 que, por sua vez, incorporou ao seu texto a educação como direito de todos. Neste contexto, no que tange o princípio do ensino, o mesmo documento destaca, no art. 206, a garantia da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988). Somado a este fato o mundo vivia, internacionalmente, um movimento de discussões relacionadas à educação da Pessoa com Deficiência - PCD, que resultou em diversas convenções e ações que trouxeram para o debate o acesso, a permanência e o êxito de todos na educação regular.

A inclusão, no Brasil, começa a materializar-se quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), inspirada nos princípios da Educação Inclusiva da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1948), trouxe pela primeira vez um capítulo dedicado a educação especial que, para efeito desta lei, é entendida como uma "modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 2008, p.25).

Em 2013, o texto foi alterado pela lei nº 12.796, inspirada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência (2007), alterando sua nomenclatura de "pessoa portadora de deficiência" para "pessoa com deficiência", além de incluir pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e superdotação, avanço esse que passa a contemplar também as pessoas com o TEA.

Nesta perspectiva, outras leis, documentos e decretos foram implementados, dos quais consideramos importante destacar a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (PNEE, 2008), documento que veio para difundir "políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos" (BRASIL, 2008, p.5) estabelecendo que todos os alunos devem estudar na escola regular. Além disso, o mesmo documento favoreceu a construção de uma educação para todos de modo que esta aconteça respeitando e valorizando as especificidades de cada aluno.

Contribuindo ainda para o pensamento acerca da Educação Inclusiva faz-se necessário contextualizá-la num âmbito escolar, tal como Sánchez apresenta em sua visão uma inclusão que respeita as diversidades dos indivíduos (deficientes ou não). Neste sentido, para a autora, a escola deve ser um ambiente que proporcione um ensino de qualidade para todos os alunos, respeitando e considerando a diversidade da nossa sociedade e, consequentemente, na escola.

Em outras palavras, uma escola inclusiva, é um ambiente que entende e estimula a importância da diversidade humana, do convívio com o outro e da participação das famílias em conjunto com a comunidade escolar. É um lugar que não reforça as dificuldades/barreiras encontradas pelos indivíduos e, ao contrário, cria pontes para incentivar autonomia e conquistas individuais dos alunos e alunas.

UM BREVE CENÁRIO DA HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Conceituar o autismo não é uma tarefa fácil, mas propomos fazer um apanhado que possibilite estruturar a compreensão deste complexo conceito. Conforme, a etimologia da palavra o termo autismo origina da "expressão autos a qual significa a si mesmo" ou "voltar-se para si mesmo" (FREIRE, 2003, p.41)". Este termo é utilizado pela psiquiatria para nomear comportamentos de indivíduos que se centralizam em si próprio.

Segundo Silva (2017), a primeira utilização da palavra autismo foi feita pelo psiquiatra Bleuler (1911) ao descrever o autismo como um dos sintomas da esquizofrenia em adultos. Tempos mais tarde, Leo Kanner (1943) utilizou a mesma designação para descrever uma nova síndrome. Resumidamente, a literatura mostra que o psiquiatra, com base em suas observações clínicas de um determinado grupo de crianças, percebeu que as características apresentadas por elas não se enquadravam nas classificações psiquiátricas existentes na psiquiatria infantil daquele momento.

Algumas semelhanças deste comportamento das crianças foram observadas por Hans Asperger. Neste mesmo período, o psiquiatra Autríaco Asperger, desenvolvia sua pesquisa que corroborou no artigo 'Autistc Psychopathy in Childhood' (1944) no qual empregou a palavra autismo "para descrever crianças com incapacidades de desenvolvimento e com um déficit profundo de relacionamento interpessoal" (BRASIL, 2008, p.23).

Vale ressaltar que apesar das proximidades das datas, a literatura indica que não houve troca de informações sobre as observações realizadas tanto por Kanner, quanto por Asperger, em outras palavras, os psiquiatras não foram colaboradores. Segundo Larissa Costa, "os cientistas não tinham entrado em contato com as pesquisas realizadas pelo outro, ou seja, fizeram publicações independentes sobre o mesmo tema" (JUSSARA, 2016, p.43).

É diante deste cenário e com o "surgimento" de uma nova síndrome infantil que diversos estudiosos se debruçaram e buscaram compreender a origem, causa e características sobre o autismo tomando como base observações feitas até o momento. A descoberta do "novo" e a quantidade de profissionais buscando pelo entendimento desta síndrome resultaram, e continua resultando, em uma linha de pesquisa ainda com muitos questionamentos, incertezas e momentos de controvérsias.

Ainda na perspectiva das várias discussões sobre o autismo, vale ressaltar que as mudanças nas compreensões sobre o diagnóstico levaram aos vários nomes para o que hoje, neste trabalho, chamamos de transtorno do espectro autista. Segundo Aline Santos muitas foram as nomenclaturas utilizadas, como: "autismo infantil, transtorno autista, autismo de Kanner, autismo clássico, entre outros". (SILVA, 2017, p.33).

Atualmente o diagnóstico do autismo é feito internacionalmente com base em duas ferramentas: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) de 2014 e Classificação Internacional de Doenças (CID-10) de 1993. Em outras palavras, estas orientações – DSM-5 e CID-10 – são, individualmente ou em conjunto, formas de diagnosticar diversos transtornos mentais, incluindo o TEA.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe um documento, intitulado Classificação Internacional de Doenças (CID) - atualizado em sua décima edição vigente (CID-10) - considerando a sua "pluralidade de concepções e mudanças de conceitos" (SILVA, 2017, p.14) classifica o autismo no grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

A segunda ferramenta é o Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) que, em sua quinta edição, é elaborado pela American Psychiatric Association (APA), nomeando o autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e classificando-o como um Transtorno do Neurodesenvolvimento.

Resgatando as ideias a respeito do autismo percebemos que as características principais apontadas pelo psiquiatra, e ainda presentes em documentos norteadores e manuais de orientações, são: atrasos e/ou deficiência na linguagem e comunicação, dificuldades nas relações socioafetivas, comportamentos repetitivos e desconforto com mudanças na rotina. Características essas que se mantém na CID-10.

No Brasil o diagnóstico clínico é feito com base na CID-10 e também leva em consideração as orientações da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicado em 2001 e entendido como um documento complementar que, por sua vez, traz um viés de se pensar o diagnóstico "para além de uma perspectiva médica, inclui a societária e a ambiental" (BRASIL,2008, p. 56).

Além disso, se faz necessário explicitar que o TEA não é uma deficiência, mas, usufrui por força da lei e dos mesmos direitos. De acordo com a LEI Nº 12.764, do ano de 2012, "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" e, além disso, no mesmo documento, esta condição é descrita como um transtorno global que compromete áreas do indivíduo como a comunicação, interação social e pensamen-

to, gerando uma seleção muito restrita de interesses e atividades.

A partir de todo o cenário apresentando, para finalizar e darmos continuidade nas discussões das implicações do TEA na infância - no próximo tópico - cabe ressaltar que, assim como proposto no DSM-5, entendemos que o diagnóstico do TEA deve ser compreendido para além das classificações médicas. Concordamos que o diagnóstico e o acompanhamento da criança com autismo devem levar em consideração "uma ampla gama de contextos" (APA, 2014, p. 647) e, é por isso, que nosso trabalho leva em conta o desenvolvimento social, na perspectiva do lúdico, das crianças com TEA.

As manifestações do TEA podem se dar de formas variadas e em períodos da vida que diferem de indivíduo para indivíduo. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) é comumente nos primeiros anos da infância entre 1 e 2 anos, que – geralmente - os primeiros sinais podem ser observados, "[...] mas sua trajetória inicial não é uniforme" (SBP, 2019, p.1). Nesta perspectiva, cabe sinalizar que primeiros sinais observados estão relacionados com atraso na linguagem, dificuldade de relacionamento como, por exemplo, indiferença a afeto e ao contato físico, alterações comportamentais e perdas de habilidades que já haviam sido adquiridas pela criança.

Ainda sobre as características, a literatura afirma que as manifestações variam de acordo com o nível de desenvolvimento e a idade cronológica. De todo modo, é importante ressaltar que as observações nos dois primeiros anos das crianças não se configuram como uma regra e, além disso, é preciso reforçar que estes comportamentos apresentados pelas crianças com autismo não as colocam em um mesmo patamar, isto é, como dito anteriormente, cada autista é um indivíduo único que, por sua vez, apresenta um mundo de possibilidades também únicas.

Em seu estudo Maria Góes e Alessandra Martins (2013) problematizam as publicações que levam em conta apenas o autismo, ou seja, que negligenciam o ser humano e as condições sociais reforçando a perspectiva clínica, lidando com o diagnóstico de maneira fixa, como se fosse a sentença final. Não estamos criticando o trabalho da medicina, pelo contrário, é de suma importância que as pessoas saibam o que tem, mas a compreensão de como lidar com isso, é que deve ser ampliada e questionada. Assim, não se pode acreditar que todo autista se comporta da mesma forma ou que precisa dos mesmos recursos de apoio.

Com a finalidade de tirar a centralidade do diagnóstico e potencializar as interações com o meio, cabe destacar que, segundo Teresa Rego, "Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano" e é esta

Além disso, entendemos a importância de pensar em possibilidades que, para nós, são desenvolvidas no ambiente escolar, viabilizando as interações sociais, que vão além da fisiologia humana.

Passa-se a analisar de uma maneira ampla e chegar a uma conclusão que dentro das escolas ainda existe um despreparo muito grande de profissionais que ainda insiste em trabalhar com essas crianças de maneira individualista tornando essa situação cada vez mais agravante, porque quando trabalharmos com um processo de educação de um aluno com autismo encontrarmos inúmeras situações tornando se difícil abordá-las de maneira completa e por meio dessa observação percebi que há uma diferença entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando o professor começa a trabalhar com o aluno autista deve ter respeito e esta sempre disposta respeitar os seus limites, o professor deve buscar técnicas para desenvolver sua linguagem para que possa diferenciar objetos e assim construir ferramentas internas para integrar as informações que iram surgir no seu meio social e escolar. O professor deve trabalhar sempre com o aluno autista de forma diversificada tornando o seu desenvolvimento uma melhora de sua vivencia emocional. Para que o ensino regular tenha mais preparo para receber essas crianças devermos lembrar que um dos papeis principais para esse ensino venha ter uma aceitação maior com esse aluno e o professor, ele é uma das peças chaves para que esse quadro mude, com sua criatividade, desempenho e desenvolvimento o aluno autista fica mais fácil de ser inserido no ensino regular e desenvolve - se cada vez mais no meio social, tornando possível uma aceitação de maneira diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldade de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. É essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está à sua volta. Sabe-se que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades através de suas atitudes em sala de aula.

Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nós professores. Porém, ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado. Trazer um histórico da Educação Especial até chegarmos à Educação inclusiva, pois, entendemos que esta é a forma mais respeitosa de educar.

Busca-se contribuir em alguns aspectos na construção desta discussão quando, por exemplo, percebemos nas análises que o conceito entre Educação Inclusiva e Educação Especial ainda é confuso para a maioria dos profissionais da nossa amostra. Por isso, destacam-se aspectos importantes da Educação Inclusiva, pois, entendemos que a pluralidade das crianças nas instituições de ensino mostra um caminho importante a ser pensado à luz de práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas.

Nossa análise, mais especificamente, nos mostra que o lúdico se apresenta como uma ferramenta em que a Educação Inclusiva se faz presente. A partir do momento que entendemos o brincar como uma ação que, a partir de uma instrução, possibilita a criança ao desenvolvimento potencial, percebemos o desenvolvimento íntegro dela. Ainda acerca do brincar, faz-se importante ressaltar a importância da valorização da imaginação da criança. Imaginar o mundo e suprir as necessidades desse mundo não é limitado por nenhuma especificidade e é justamente por isso que acreditamos no lúdico como uma ferramenta pedagógica inclusiva para lidar e ensinar a criança portadora de TEA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, D F , 2008.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmdtbauer. Autismo: construções e desconstruções. 3. Ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007 (Coleção Clínica Psicanalítica)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

Jussara de. O Processo de Aprendizagem de crianças autistas. 2016.

SILVA, Marcio M. Educação Especial na perspectiva inclusiva: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. v.11, n. 35, p.56-66, abril 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Cientifico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Manual de Orientação. Transtorno do Espectro do Autismo. N. 05, abril 2019.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; Maria Nivalda Carvalho FREITAS A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out.- dez., 2016.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L.S. Vigotsky; organizadores Michel Cole... [et al.]; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª. Ed. - São Paulo: Martins fontes, 1991 (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas – Tombo V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.