O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS COMO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

MARIA CRISTINA DE FREITAS

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso da Pedagogia tem como objetivo defender o lúdico como prática pedagógica potente no processo de uma formação plena de crianças com transtorno do espectro autista - TEA no ensino regular. Pautadas no referencial teórico Lev S. Vygotsky defendemos o lúdico como um conjunto de ações possíveis, de caráter pedagógico, para desenvolvimento social e integral da criança. Também nós apoiamos nas leis e decretos que orientam o processo de inclusão escolar das crianças com TEA. Entendendo a importância do lúdico, nos voltamos à compreensão que os profissionais da Educação Infantil têm sobre esse conceito que, de forma geral, o enxergam como atividades envolvendo jogos, brincadeiras, contação de histórias e outras que, por sua vez, possibilitam o fazer inclusão. Participaram deste estudo 30 profissionais – professoras e professores da educação infantil – responderam a um formulário da plataforma da Google, mas, apenas 15 foram analisados qualitativamente. A análise destes formulários apresentou um perfil de profissionais que atuam, em uma maioria, há mais de 10 anos na rede pública de ensino. Há um grupo grande de professoras e professores que tem ou já tiveram experiências com crianças autistas, que encontram apoio nas instituições de ensino e apontam uma gama de obstáculos à luz das práticas inclusivas, mas que, de forma unânime, enxergam o lúdico como possibilidade de auxiliar no desenvolvimento das crianças com TEA que, por sua vez, confirma a importante problemática proposta neste trabalho.
Palavras-Chave: Inclusão. Autismo. Ludicidade. Brincar.

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. Lídia Tavares, Larissa Santos e Maria Freitas (2016) reconhecem os avanços no que diz respeito a inclusão no Brasil, mas indicam "um longo caminho a percorrer a fim de que as crianças com deficiência possam ter mais oportunidades de uma inclusão real" (TAVARES; SANTOS; FREITA, 2016, p.538).

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, Mantoan (2005) 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) 1 passam por diversas barreiras por conta da incompreensão sobre a inclusão, tal como argumenta Rocha (2016):

A sociedade parece ainda não estar preparada para acolher pessoas com deficiências, respeitando e valorizando suas diferenças. Nesse sentido, pensar a educação como um direito fundamental de todos, nos obriga a repensar a diferença e a diversidade, implicando na necessidade da escola e do sistema educativo serem repensados (ROCHA, 2016, p.28-29).

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: humanizadora 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 construção 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.

Diante disso, compreendemos que trabalhos e pesquisas realizadas nesta temática auxiliam e incentivam outros trabalhos que, de maneira geral, se propõem a contribuir com o dia a dia das escolas. 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).

Esse enfoque foi esculpido a partir de minhas vivências durante o curso de Pedagogia, meu gosto por participar dos eventos que abordassem a Educação Inclusiva e, de outro, as experiências de fazer parte do grupo de bolsistas do laboratório de brinquedos (LAB-UFF) e minha atuação como professora na Educação Infantil.

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. 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 In-

fantil. E, além disso, refletir sobre a contribuição de Vygotsky ao afirmar que é no brinquedo2:

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. Daí

nosso interesse em conhecer suas compreensões e práticas, de modo que adotamos como instrumento de coleta de dados um formulário online – utilizando as plataformas da Google. Esse instrumento 3 foi composto por 10 questões, sendo 4 fechadas – objetivas - e 6 abertas – com possibilidade de respostas longas. O link do formulário foi disponibilizado a uma rede de contatos de profissionais que trabalham na Educação Infantil, durante 15 dias.

É importante destacar que a seleção dos referidos profissionais foi realizada a partir da minha rede de contatos pessoal que, por sua vez, foi estendida a redes de contatos de terceiros, isto é, meus conhecidos compartilharam o link com a rede de contato deles. Ao total foram 30 participantes, cujas participações foram analisadas no capítulo 4. Sobre os dados, cabe explicar que nem todos os respondentes deram o retorno esperado. Esse fato, nos impôs uma seleção interna, por isso dos 30 questionários respondidos, analisamos 15, neste estudo.

Entretanto, não renunciaremos à reflexão sobre essas participações, de modo que aventamos a possibilidade de os/as participantes não terem dado a devida importância à proposta, mas, não podemos afirmar. Daí por ora, neste trabalho, focaremos nos dados que nos ajudam a refletir sobre o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista - TEA.

A estrutura desta monografia compreende, os capítulos conceituais nos quais desenvolvemos 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 Sassaki (1997), 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, 2007, p.16), cujo público-alvo são pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Do outro lado, a Educação Inclusiva é consi-

derada 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, 1996, 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." (SASSAKI, 2002, 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. Este período fica claro quando Jannuzzi afirma que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (2004, apud JANNUZZI;SOUTO, 2014,p.17).

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. Tal debate junto ao cenário apresentado por Jannuzzi traz a criação de instituições especializadas no Brasil.

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 instituções 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" (KASSAR, 2011, p.46). 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, 1996, 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.

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.

IMPLICAÇÕES DO TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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" (REGO, 1995, p. 56) e é esta compreensão que é a alma deste trabalho.
Entendemos que cada criança é única, vive em realidades diferentes, com estímulos e experiências distintas. Este fato nos faz compreender a importância de valorizar as experiências das crianças, por meio das interações sociais e independente de qualquer especificidade. É a partir desta crença na criança e na interação com o meio social, que entendemos a necessidade de refletir uma Educação Infantil imersa em um mundo de potencialidades.

DA TEORIA À PRÁTICA: UM OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS COM TEA

O objetivo inicial deste trabalho foi abordar a importância do lúdico no desenvolvimento social de crianças com TEA, levando em consideração propostas de atividades lúdicas para serem realizadas junto às crianças numa perspectiva inclusiva. Mas, diante do cenário caótico trazido pela pandemia do COVID-19 e a impossibilidade de aplicar as propostas de atividades com as crianças em uma unidade de Educação Infantil, nosso projeto teve que ser repensado.
Repensamos o nosso contexto e conseguimos ter um outro olhar, o que leva em conta a visão das professoras e professores frente à problemática trazida neste trabalho. Entendemos que com a participação destes profissionais também seria viável (re)pensar o papel do lúdico no desenvolvimento social das crianças com TEA e, consequentemente, discutir a importância desta abordagem e o entendimento que as professoras e professores têm desta ferramenta pedagógica.
Desta forma, este capítulo se constrói com base na união das ideias apresentadas até aqui, nas experiências das professoras e dos professores com alunos que apresentam TEA e no entendimento que os mesmos têm sobre a Educação Inclusiva. Esta união vai ser realizada a partir da análise de 15 formulários que, por sua vez, foram escolhidos a partir das respostas mais completas e detalhadas fornecidas pelos participantes. Além disso, cabe ressaltar que escolhemos tensionar as respostas relacionadas às questões acerca do entendimento sobre a Educação Inclusiva, as estratégias utilizadas para atender as crianças com TEA e a importância do lúdico no desenvolvimento social da criança.
A estrutura do formulário é dividida em pequenos blocos. O primeiro bloco tem três perguntas – objetivas – que buscaram identificar o perfil dos profissionais como, por exemplo, saber o tipo de instituição que atuam, sua formação e experiência no seguimento da Educação Infantil.
No segundo bloco, buscamos compreender o que estas professoras e professores entendem por Educação Inclusiva e, além disso, se estes profissionais nomeiam um público-alvo específico
O terceiro bloco do questionário, é composto pelas perguntas que são relacionadas diretamente às experiências dos profissionais com crianças com autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança nos rumos deste trabalho, por conta da pandemia do novo Coronavírus, foi oportuna na medida que nos possibilitou compreender o objeto de estudo, o lúdico, a partir das professoras e dos professores ao invés de analisarmos os desdobramentos de algumas atividades lúdicas. Sem romantizar qualquer momento deste caos pandêmico enxergamos essa luz e ressignificamos nossa proposta, que no nosso entendimento valeu muito a pena.
Vale ressaltar que este trabalho tem um franco compromisso com a Educação Inclusiva, pois, acreditamos que a educação é um direito humano, que não deve ser negado a ninguém. É um compromisso com a emancipação do ser humano, indenpendente de qualquer característica. Nesta perspectiva, buscamos trazer um histórico da Educação Especial até chegarmos na Educação inclusiva, pois, entendemos que esta é a forma mais respeitosa de educar.

Buscamos 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, tensionamos 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.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnostico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Trad. Mara Inês Corrêa Nascimento. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BATTISTI, Aline Vasconcelos; HECK, Guiomar Maria Poletto. A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

BRASIL Ministério da Saúde. Secretária de Atenção â Saúde. Departamento de Atenção Especializada e temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias da Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília - DF: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL, LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei Nº 4.024/61. Brasília, DF, 1961. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei- - dezembro-1961-353722-normaatualizada--pl.pdf>. Acesso em: 12 nov.

BRASIL, LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler Diversidade como Paradigma de ação Pedagógica na educação infantil e séries iniciais. Revista da Educação Especial, p. 29-34, out. 2005.

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

COSTA, Larissa Carolina Lotufo da. Desmistificando as cores do autismo. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Jornalismo) - Curso de Comunicação Social / Jornalismo, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2012.

DIAS, Camila Cristina Vasconcelos. Mães de crianças autistas: sobrecarga do cuidador e representações sociais sobre o autismo. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FARIA, Mariana de Oliveira. A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos. 2016.

FERREIRA, Lívia de Oliveira; KUBASKI, Cristiane; SCHMIDT, Carlo. Dificuldade dos alunos com autismo na escola e estratégias de coping das educadoras. São Paulo, 2019.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brin-

car? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

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.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. Revista da Educação
Especial, p. 24-28, out. 2005
Disponível:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 17 nov 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito a diferença nas escolas- questões sobre inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência. Revista Educação Especial, Santa Maria - RS, n. 23, p. 9-15, jul./set., 2004. Disponível: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952/2981>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES; Maria Cecília Rafael de. Um Estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural.
Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional, São Paulo, v. 17, n. 1,
p. 25-34, jan.-jun. 2013.

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..

SILVEIRA, Lívia Vares da; RABELLO, Dayane Bollis; BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. A inclusão escolar da criança com deficiência: do que falamos? In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL, 2013, Londrina. Anais [...].
Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

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

SOUTO, Marcélia Tomáz de. Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química)
– Departamento de Química, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

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.