O AUTISMO E O SEU DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NAS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA

GEANE PEREIRA DOS SANTOS

Resumo
Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo defender o lúdico como prática da psicomotricidade 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 nos 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 as-

sim: '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) 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.

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 Psicomotricidade, 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 Infantil. E, além disso, refletir sobre a contri-

buição 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. 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 abriremos mão da 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

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição neurobiológica que afeta o desenvolvimento social, a comunicação, os comportamentos e as habilidades de interação. Em crianças com autismo, o desenvolvimento psicomotor pode apresentar características distintas em comparação com crianças típicas. A relação entre o autismo e o desenvolvimento psicomotor nas brincadeiras da infância é um campo de estudo importante, pois as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e podem ser vistas como uma ferramenta crucial na promoção de habilidades motoras, cognitivas e sociais.

O desenvolvimento psicomotor refere-se à integração das funções motoras e cognitivas no processo de aprendizagem e socialização. Em crianças com autismo, esse desenvolvimento pode ser influenciado por desafios na comunicação, na interação social e no comportamento, os quais são características centrais do transtorno. Assim, o ambiente de brincadeira se torna uma arena importante onde a criança pode ser estimulada de maneira adaptada para aprimorar suas ha-

bilidades psicomotoras.
Enquanto muitas crianças típicas utilizam a brincadeira como uma forma de explorar o mundo ao seu redor, aprender a resolver problemas e desenvolver habilidades sociais, as crianças com autismo podem enfrentar dificuldades em muitas dessas áreas. A brincadeira simbólica, que é uma das formas mais comuns de desenvolvimento nas crianças típicas, pode ser menos espontânea ou até ausente em crianças com autismo. A falta de interesse ou a dificuldade em compreender o conceito de faz-de-conta pode resultar em uma brincadeira mais restrita e muitas vezes solitária. Isso se reflete no desenvolvimento psicomotor, pois a brincadeira simbólica contribui significativamente para a coordenação motora fina, para a imaginação e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.
Em relação ao desenvolvimento psicomotor nas brincadeiras de crianças com autismo, há algumas características específicas a serem observadas:
Dificuldades na Coordenação Motora: Muitas crianças com autismo apresentam dificuldades motoras, que podem variar desde atrasos no desenvolvimento da marcha até dificuldades em coordenação motora fina, como o uso de utensílios, desenhar ou construir com blocos. No contexto das brincadeiras, essas dificuldades podem influenciar a participação em atividades lúdicas que exigem destreza física e motora.
Preferência por Brincadeiras Solitárias: A tendência para brincar de forma isolada é uma característica comum em crianças com autismo. Isso pode ocorrer devido a dificuldades nas interações sociais e no entendimento de regras compartilhadas de brincadeiras. Quando a criança com autismo brinca sozinha, ela pode engajar-se em atividades repetitivas, como alinhar objetos ou se concentrar em partes específicas de brinquedos, em vez de participar em jogos simbólicos.
Dificuldade com o Faz-de-conta: O faz-de-conta é uma forma de brincadeira em que a criança usa objetos e ações para representar algo diferente do seu uso comum. Por exemplo, uma criança pode usar uma banana como um telefone. Para crianças com autismo, o entendimento e o engajamento com brincadeiras simbólicas podem ser limitados. Isso é devido a desafios no desenvolvimento da imaginação, que é uma habilidade essencial para a brincadeira simbólica. A criança com autismo pode não associar o brinquedo a um papel ou função diferente daquela para a qual foi projetado, o que pode impactar seu desenvolvimento psicomotor, pois a atividade não envolve as mesmas habilidades cognitivas e motoras complexas.
Repetição e Rigidez: Outro aspecto comum em crianças com autismo é o comportamento repetitivo. Isso pode se manifestar na brincadeira por meio da repetição de ações simples, como empurrar um carro para frente e para trás, ou alinhar objetos de forma compulsiva. Embora essas atividades possam desenvolver a coordenação motora fina, elas não promovem as mesmas habilidades sociais ou cognitivas que as brincadeiras mais interativas e dinâmicas, o que pode atrasar o desenvolvimento psicomotor global da criança.
Desafios na Interação Social: A interação social nas brincadeiras é fundamental para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras em crianças típicas. Jogos coletivos e brincadeiras com outras crianças ajudam a promover habilidades de comunicação, resolução de problemas e colaboração. No entanto, crianças com autismo muitas vezes encontram dificuldades em perceber e responder aos sinais sociais durante a brincadeira, o que pode limitar o alcance e a qualidade da interação. A ausência dessas interações pode resultar em uma diminuição das oportunidades para aprimorar habilidades motoras complexas que dependem de jogos em grupo, como correr, saltar e coordenar movimentos com outros.
Estimulação e Adaptação da Brincadeira: Apesar das dificuldades, as crianças com autismo podem ser estimuladas a participar mais ativamente em brincadeiras que envolvem movimentos e interações. Os jogos que envolvem atividades estruturadas e previsíveis, como brincadeiras com música, dança ou jogos de tabuleiro simples, podem ser mais atraentes para elas. Brincadeiras sensoriais que envolvem diferentes texturas e

estímulos também podem ser eficazes para promover o desenvolvimento psicomotor, pois ajudam a criança a explorar seu corpo e o ambiente de maneira mais rica e variada. As intervenções voltadas para crianças com autismo devem ser planejadas de forma a estimular o desenvolvimento psicomotor de maneira lúdica e adaptada. A utilização de estratégias que envolvam a brincadeira e atividades lúdicas, com o apoio de profissionais como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, pode ser crucial para melhorar a coordenação motora e as habilidades sociais.

Terapia Ocupacional: A terapia ocupacional tem um papel importante no apoio ao desenvolvimento psicomotor de crianças com autismo. Através de atividades que envolvem o uso de brinquedos e jogos, o terapeuta pode trabalhar habilidades motoras finas e grossas, além de promover a integração sensorial, que é frequentemente desafiada no TEA.

Brincadeiras Adaptadas: Adaptar o ambiente de brincadeira para torná-lo mais acessível e atraente para a criança com autismo é essencial. Isso pode envolver a introdução de brinquedos com texturas ou sons que favoreçam a estimulação sensorial, ou a criação de brincadeiras estruturadas que promovam a interação social de forma gradual e previsível.

Estimulação da Brincadeira Simbólica: Incentivar a brincadeira simbólica em crianças com autismo pode ser feito de forma gradual, utilizando recursos visuais como cartões de imagem ou brinquedos que imitem objetos reais. Isso pode ajudar a criança a associar ações e objetos a representações mentais, ampliando seu repertório de brincadeiras.

Grupos de Interação Social: Criar oportunidades para a criança com autismo interagir com outras em atividades de grupo pode ser uma maneira eficaz de promover o desenvolvimento psicomotor e social. Jogos coletivos simples, que envolvem movimentos físicos e interação, ajudam a criança a aprender a compartilhar, cooperar e desenvolver habilidades motoras complexas.

O desenvolvimento psicomotor nas brincadeiras das crianças com autismo é um processo complexo, que requer compreensão e intervenção específicas para que a criança consiga superar as barreiras impostas pelo transtorno. Embora as brincadeiras em crianças com autismo possam ser diferentes das brincadeiras de crianças típicas, elas desempenham um papel igualmente importante no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. A adaptação das atividades lúdicas, o estímulo ao engajamento social e a intervenção terapêutica são fundamentais para promover o desenvolvimento psicomotor de maneira inclusiva e eficaz, permitindo que as crianças com autismo aproveitem os benefícios da brincadeira em sua totalidade.

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 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, 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 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança nos rumos deste trabalho, por conta da pandemia do 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. Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.
De acordo com Sousa (2000), no Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.
O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação, com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.
Sugestões de exercícios psicomotores:
Texturas finas e grossas, Tato, Fato, Olfato, Cantigas de roda, Brincadeiras imaginárias, engatinhar, Saltar, Rolar, Balançar, Rastejar,

Dedoches, encaixe de forma. lego, cambalhotas, obstáculos, Banho de boneca, Campo de futebol, bola. Enfim, tudo que proporciona desenvolvimento da criança é psicomotricidade.

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, independentemente 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. Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público-alvo da Educação Especial. Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo. Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

Por isso, tensionamos aspectos importantes da Educação Inclusiva, pois, entendemos que a pluralidade das crianças nas instituições de ensino mostra um caminho impor-

tante 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 Psicomotricidade) – 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.

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

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. MEC, DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro do autismo (TEA). Brasília – DF: Ministério da Saúde, 2014.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 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 brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

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

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

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira- Revista da Educação Especial, p. 35-39, out. 2005.

GRILLO, Rogério de Melo; SPOLAOR, Gabriel da Costa; PRODÓCIMO, Elaine. Notas sobre o Brinquedo: possível diálogo entre Brougère, Benjamin e Vigotski. Pro- Posições, São Paulo: Campinas, v. 30, p. 1-14, 2019.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio. A produção cientifica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. Psic. Teor. E Pesq., Brasília, v. 31, n. 3, p. 303-309, jul-set 2015.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (Org). Educação infantil: cotidiano e políticas, São Paulo: Autores Associados, 2012, p. 89-99.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, SP, v.17, p. 41- 58, maio-ago. 2011.

LUZ, Mariana Helena Silva da. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Psicomotricidade) – Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. Revista da Educação Especial, p. 24-28, out. 2005.

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.

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.

MAS, Natalie Andrade. Transtorno do espectro autista: história da construção de um diagnóstico. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,2018.