

O Lúdico No Processo Inclusivo do Autista na Educação Infantil

The Ludic in the Inclusive Process of the Autist in Childhood Education

Lo lúdico en el proceso inclusivo autista en la educación infantil

MARCOS BATINGA FERRO¹, ANA CLÁUDIA SOUSA MENDONÇA², ALENE MARA FRANÇA SANCHES SILVA³

¹ Faculdade São Luís de França

² Universidade Federal de Sergipe

³ Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo geral analisar as práticas lúdicas no processo inclusivo do autista na Educação Infantil e como objetivos específicos discorrer sobre a história e a legislação pertinente à Educação Inclusiva; fomentar a importância da ludicidade na educação inclusiva; analisar o processo de aprendizagem do aluno autista através do uso da ludicidade. Esta pesquisa metodologicamente trata-se de uma revisão de literatura de natureza qualitativa e caráter descritivo, que ocorreu por meio da coleta e análises de artigos e monografias publicados no período de 2015 a 2019. Notou-se que apesar das dificuldades existentes, o processo de inclusão é sim possível, desde que haja comprometimento por parte do professor, formação continuada, o uso de estratégias pedagógicas, e nesse sentido a proposta lúdica pode promover excelentes resultados, a exemplo do desenvolvimento psicomotor, a interação, socialização e a aprendizagem.

AUTISMO. EDUCAÇÃO INFANTIL. INCLUSÃO. LÚDICO.

ABSTRACT: The present study has as general objective to analyze the ludic practices in the inclusive process of autistic children in Childhood Education and as specific objectives to discuss the history and legislation pertaining to Inclusive Education; promote the importance of ludic in inclusive education; analyze the learning process of the autistic student through the use of playfulness. This methodological research is a literature review of qualitative and descriptive nature, which occurred through the collection and analysis of articles and monographs published in the period from 2015 to 2019. It was noted that despite the existing difficulties, the process of inclusion is indeed possible, as long as there is commitment on the part of the teacher, continuing education, the use of pedagogical strategies, and in this sense the ludic proposal can promote excellent results, such as psychomotor development, interaction, socialization and learning.

AUTISM. CHILDHOOD EDUCATION. INCLUSION. LUDIC.

RESUMEN: *El presente estudio tiene como objetivo general analizar las prácticas lúdicas en el proceso inclusivo del autista en la Educación Infantil y como objetivos específicos discutir la historia y la legislación pertinente a la Educación Inclusiva; fomentar la importancia del juego en la educación inclusiva; analizar el proceso de aprendizaje del alumno autista a través del uso del juego. Esta investigación metodológicamente es una revisión bibliográfica de carácter cualitativo y de carácter descriptivo, que se llevó a cabo a través de la recopilación y análisis de artículos y monografías publicados en el período de 2015 a 2019. Se constató que a pesar de las dificultades existentes, el proceso de Inclusión es sí es posible, siempre que exista compromiso por parte del docente, la formación continua, el uso de estrategias pedagógicas, y en ese sentido la propuesta lúdica puede promover excelentes resultados, como el desarrollo psicomotor, la interacción, la socialización y el aprendizaje.*

AUTISMO. EDUCACIÓN INFANTIL. INCLUSIÓN. LÚDICO.

Introdução

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam várias dificuldades, para tanto é preciso observar, conhecer o estudante para poder tornar as atividades acessíveis, planejar, descobrir suas habilidades e, conseqüentemente, ajudar no desenvolvimento da aprendizagem, comunicação, habilidades verbais a partir de vários estímulos. Desse modo, o processo de inclusão dos alunos com autismo requer o uso de brinquedos pedagógicos ou materiais sensoriais, pois eles têm papel fundamental para o processo de ensino/aprendizagem do aluno com TEA.

A escola exerce um papel essencial nas habilidades básicas envolvendo a estimulação linguística, socialização e autonomia da criança, além do desenvolvimento cognitivo do educando. As instituições educacionais podem assumir um papel importante na vida dos alunos autistas, estando estas capacitadas com um currículo direcionado às necessidades singulares, com objetivos voltados para o desenvolvimento intelectual e emocional dos mesmos, sendo mediadoras nesta interação (Camargo & Bosa, 2016).

De modo que surge a hipótese que pressupõe que os educadores usem os métodos de jogos e brincadeiras, pois o lúdico é uma ferramenta que auxilia o ensino para o desempenho e desenvolvimento dos alunos com autismo, tendo em vista que são frequentes as discussões acerca da importância da inclusão do autista na escola regular em relação aos benefícios agregados ao seu aprendizado. No entanto, frente às limitações, o incluir vai muito além de se ter um aluno em sala de aula em um simples processo de socialização, pois a palavra se estende a uma educação que disponibilize equipes multidisciplinares, professores capacitados e espaços adequados.

Além do desenvolvimento cognitivo do educando, o conceito inclusão aponta uma necessidade de buscar compreender as diferenças individuais e coletivas de todo ser humano, sobretudo nas situações vividas no dia a dia escolar. Diante desse contexto, surge a seguinte problemática: Como a prática lúdica pode facilitar o desenvolvimento da aprendizagem da criança com TEA na Educação Infantil?

Justifica-se essa pesquisa diante da necessidade de contribuir para a formação dos profissionais da educação, pois apesar dos desafios, é certo que o docente deve respeitar as limitações dos alunos com TEA, mas é preciso também, propor atividades incentivadoras que promovam estímulos que colaborem na superação de obstáculos, neutralizando as barreiras que impossibilitam o acesso ao conhecimento.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as práticas lúdicas no processo inclusivo do autista na Educação Infantil. E como objetivos específicos: discutir sobre a história e a legislação pertinente à Educação Inclusiva; fomentar a importância da ludicidade na educação inclusiva; analisar o processo de aprendizagem do aluno autista através do uso da ludicidade. Trata-se de um estudo de revisão de literatura de natureza qualitativa e caráter descritivo. Triviños (1987, p. 118) sobre as pesquisas de natureza qualitativa traz que “não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que

sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, como logo determinaremos, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico”.

Espera-se com esse trabalho compartilhar dados que sirvam de estímulo para a melhoria da educação de crianças e jovens com TEA e, assim, reafirmar e chamar a atenção de escolas e familiares sobre a importância do acompanhamento pedagógico. E, portanto, se torne um campo de pesquisa e estudo para profissionais da educação. Os desafios são muitos, todavia com políticas públicas adequadas e formação continuada, barreiras vão sendo neutralizadas, para permanência do aluno com autismo nas escolas. Aguilar (2021, p. 83) expõe que “quando desenvolvemos no aluno as habilidades cerebrais relacionadas às Funções Executivas, fazemos com que haja diálogos entre as partes cerebrais, de conceitos, o aluno passa a ser mais protagonista de sua própria aprendizagem com mais autonomia na busca do conhecimento”. A escola precisa repensar e remodelar seus currículos de forma que atenda a todos e assim, desperte o sentido de uma educação inclusiva.

1 Educação Inclusiva: Entre a História e a Legislação

A inclusão escolar no Brasil vem sendo discutida há muito tempo. Teve início com o isolamento das pessoas com necessidades especiais em asilos e manicômios. As pessoas com deficiência eram rejeitadas e conseqüentemente sacrificadas, depois se transformou em piedade e proteção. É o começo das classes especiais nas escolas regulares paralelamente ao sistema de educação. Estas classes surgem separando os alunos “normais” e “anormais[1]” com a finalidade de organizar salas de aula homogêneas. Dessa forma, pretendia-se padronizar os indivíduos, porém cria-se assim o processo de “exclusão” (Nogueira, 2016).

A Constituição de 1934 apresentava a responsabilidade sobre educação afirmando que a educação é direito de todos e devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. A educação inclusiva prevê a participação de todos os estudantes no ensino regular, sejam índios, brancos, negros, pobres, ricos, deficientes etc. As misturas culturais no período da colonização não respeitavam a riqueza cultural e étnica que já existia no país, espalhando preconceito que se alastrou de várias maneiras de discriminação: racial, social, religiosa, sexual, regional, por idade, nacionalidade etc. (Souza et al., 2014).

A exclusão se dá muitas vezes dentro da própria família, por problemas de comportamento, de deficiência ou até mesmo por opção religiosa ou sexual. A inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino regular vem sendo objeto de pesquisa desde a Declaração de Salamanca que ocorreu em 1994, na Espanha, com representações dos governos e de várias organizações internacionais. Tinha como objetivo assegurar que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais fizesse parte efetivamente do sistema educacional (Lima, 2016).

Foi enfatizado nesse documento o direito da criança à educação, ressaltando que cada indivíduo é único com interesses e habilidades distintas. Foi debatido também a implementação de programas educacionais observando a diversidade, combatendo a discriminação e formando uma sociedade inclusiva onde todos tenham direito à educação. Pode-se afirmar que esta declaração foi um marco contra o preconceito, não exclusivamente relacionada à inclusão de pessoas com deficiência, mas à garantia de uma educação de qualidade para todos (Souza et al., 2014).

Por muito tempo, crianças com algum tipo de deficiência foram segregadas, no início eram limitadas ao ambiente familiar, pois devido ao preconceito, as famílias as mantinham escondidas da sociedade. Antigamente, os pais não colocavam seus filhos “especiais”, na escola, pois acreditavam que estes não teriam capacidade de aprender, de se desenvolver e de se relacionar com as demais crianças (Figueiredo, 2016).

É sabido que os fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, enfatizando o respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face às mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de

profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educacionais de todas as crianças, com ou sem deficiência (Figueiredo, 2016).

Assim, o inciso III do art. 208 da Constituição Federal do Brasil se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente na rede regular de ensino. E na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), o Ministério da Educação (MEC) estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção das pessoas com deficiência e dar prioridade, quando do financiamento, a projetos institucionais que desenvolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), e mais adiante nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

Na medida em que a educação inclusiva implica um ensino acessível às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino. É de extrema necessidade trabalhar a educação inclusiva, pois há um grande número de pessoas com deficiência na sociedade e não podemos excluí-los de forma alguma, seja no ambiente educacional, no mercado de trabalho ou no lazer, pois se esses direitos forem negados a eles, o direito à vida também será (Lima, 2016).

É a lei que vai garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação e ao atendimento especializado. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 no seu capítulo V, da educação especial no artigo 58, incisos 1º, 2º e 3º traz que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 2017, p. 39-40).

Atualmente, a legislação brasileira determina que as crianças que tenham alguma deficiência ou alguma necessidade especial devem ser educadas na escola comum com todas as demais crianças, levando em consideração que todos tenham acesso à educação independentemente da classe econômica. Partindo desse pressuposto, todas as escolas têm que fazer as matrículas das pessoas com necessidade educacionais especiais (Figueiredo, 2016).

A inclusão é responsabilidade de todos, família, escola e sociedade. As escolas não podem fazer uma inclusão de faz de conta. De acordo com Souza et al. (2014, p. 166) “a simples matrícula do aluno na escola não é garantia de atendimento às suas necessidades especiais”. E de fato não é, pois é preciso todo um aparato para essas crianças na escola, desde a estrutura física, assim como formação continuada dos docentes para uma efetiva inclusão.

Com a proposta tão explícita de inclusão, os sistemas de educação no Brasil tiveram a função de organizar a sociedade e as instituições de ensino para poder atender toda e qualquer pessoa na sua diversidade, na sua deficiência, nas suas culturas, nas suas crenças e toda forma de manifestação diferenciada, o que traz várias implicações e perspectivas para escolas, professores, alunos e pais (Nogueira, 2016).

A constituição de uma escola inclusiva preocupa alguns pais que acreditam que a convivência com alunos com deficiência pode trazer dificuldades para as crianças sem deficiência. Desse modo, os pais das crianças ditas “normais[2]” não estão ensinando a essas crianças que a diversidade é natural, que somos diferentes um dos outros e que as crianças independentemente de terem deficiência ou não, têm o direito e a capacidade de aprender (Figueiredo, 2016).

Na lógica inclusiva, o aluno tem que ser valorizado em suas diferenças e nas formas com que estabelece as relações no contexto em que está inserido, não podendo ser discriminado ou excluído. O aluno com deficiência, assim como qualquer outro, tem o direito de mostrar o conhecimento que possui e utilizar de qualquer recurso para a construção do saber. Aquele que não sabe falar e não sabe escrever, ainda assim precisa comunicar-se, a qual pode ser através de expressões, movimentos ou qualquer outra forma que esteja disposto a utilizar (Lima, 2016).

Esses alunos devem ser compreendidos em sua totalidade, respeitados e tratados iguais aos outros. A avaliação pode ser realizada através do desenvolvimento e da aprendizagem que ele conseguiu adquirir dentro dos seus limites, valorizando sempre as suas especificidades. Deve-se levar em consideração que o aprendizado dessa criança pode ser mais lento e por isso ela pode não acompanhar aquilo que é esperado das outras crianças (Souza *et al.*, 2014).

As legislações focam na forma que o aluno com deficiência é atendido, mas esquecem que o professor precisa de uma orientação específica com formações que alicercem o conhecimento na área e assim tenha maior subsídio para que as ações propostas nas leis possam ser executadas com vigor. A educação inclusiva está baseada nos pressupostos de respeito a diversidade e pluralidade, levando em conta que as desigualdades precisam ser combatidas e os alunos com deficiência valorizados (Nogueira, 2016).

No contexto da educação contemporânea, entende-se que todos são capazes de aprender, mesmo que alguns necessitem de um currículo acessível, apoio adicional e equipamentos específicos. Cabe as instituições e aos profissionais da educação viabilizarem recursos e meios favoráveis à educação para todos com equidade. Sobre o posto, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) no art. 27, Parágrafo único pontua que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, p. 32). No entanto, sabe-se que para uma educação que atenda às especificidades dos alunos que adentram os espaços escolares, faz-se necessário atentar-se para outros campos, pois, envolve todo o segmento educacional. Dessa forma, no art. 28, inciso II enfatiza o quanto importante também é o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, p. 33). Os espaços escolares precisam mobilizar esses alunos para que os mesmos encontrem sentido, respeito e equidade na construção dos saberes.

2 Transtorno do Espectro Autista e Possibilidades de Intervenções

O termo autismo foi inicialmente utilizado por Kanner em 1943 quando fez um estudo com crianças que apresentaram transtornos no desenvolvimento, tais como falta de ajustamento postural, contato ocular, alteração no comportamento, comunicação e interação social surgidos nos primeiros dias ou meses de vida enquanto outras somente após um ou dois anos de idade. Porém a necessidade de uma identificação precoce ajuda a minimizar os efeitos do transtorno (Lima, 2016).

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) já começam a demonstrar sinais nos primeiros meses de vida, não mantêm contato visual efetivo e não olham ao serem chamados. A partir dos 12 meses, por exemplo, elas também não apontam com o dedinho. No primeiro ano de vida, demonstram mais interesse nos objetos do que nas pessoas e, quando os pais fazem brincadeiras de esconder, sorrir, podem não demonstrar muita reação (Orrú, 2013). Ao longo da história o espectro autista passou por um constante processo de investigação no que diz respeito à sua definição, predominando a existência de dois grandes documentos: O DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e ICD-10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), utilizados pela maioria dos profissionais da saúde na área da saúde mental (Orrú, 2013). Sobre a terminologia, Goergen (2013, p. 29) traz que “no DSM-5 (lançado em 22 de maio de 2013), as

subdivisões deixam de existir e todos ficam sob o guarda-chuva do TEA, no qual os níveis de comprometimento serão classificados como leve, moderado ou grave”.

O diagnóstico do autismo é clínico, e é realizado através de observação direta do comportamento e de uma entrevista que geralmente é feita com os pais ou responsáveis. Os sintomas costumam estar presentes antes dos 3 anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade (Lima, 2016). Atualmente, a Associação Americana de Psiquiatria relaciona o diagnóstico por meio da idade do TEA composta por: (a) déficit na interação social e comunicação e (b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos (Tanaka, 2017).

Os alunos com TEA apresentam várias dificuldades, para tanto é preciso observar, conhecer o aluno para poder adaptar as atividades ao planejamento, descobrindo suas habilidades e consequentemente ajudar no desenvolvimento da aprendizagem, comunicação, habilidades verbais a partir de vários estímulos. Brinquedos pedagógicos ou materiais sensoriais têm papel fundamental para o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista. Esses brinquedos estimulam a função cognitiva, que os levam a exibir comportamentos e habilidades que vão variando com o tempo (Tanaka, 2017).

São sugeridos indicativos comprovados da presença de uma transmissão heterogênea de componentes genéticos no autismo, uma interação entre múltiplos genes lesados em certos cromossomos. Sendo estes interligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central, genes do sistema serotoninérgico e de demais sistemas de regulação das funções neurais, as quais são identificadas em pacientes autistas (Orrú, 2013). Não há teses laboratoriais ou imagens que possam comprovar o diagnóstico do autista, porém, há vários testes e exames que podem ser feitos com a finalidade de descartar outros diagnósticos a exemplo das sorologias, ECG, avaliação oftalmológica, neuropsicológico, pesquisa do X frágil/cariótipo, RNM, EEG, avaliação audiológica entre outros. No entanto, todos estes exames ficariam incompletos caso não concilhasse de princípio com a investigação histórica do desenvolvimento precoce do diagnóstico do indivíduo com TEA (Ferreira, 2018).

Outrossim, logo que o diagnóstico é comunicado, é importante dirigir os pais aos recursos úteis, o que auxilia na sensação de que existe algo a ser feito para colaborar na inclusão da criança. Como pontua Ferreira (2018, p. 15), no autismo, “nem todos são iguais e nem todos têm as mesmas características. Uns podem ser mais atentos, uns mais intelectuais e outros mais sociáveis, e assim por diante”.

A investigação posiciona-se como parte essencial do diagnóstico por parte dos profissionais, pois seus progenitores são os primeiros a observar algo diferente entre o comportamento de seu filho. Desde muito cedo os bebês já dão alguns sinais que os diferenciam das demais crianças, apresentando-se indiferentes a estimulação por pessoas ou brincadeiras, direcionando sua atenção prolongada a determinados objetos (Tanaka, 2017).

A identificação precoce do diagnóstico e as intervenções realizadas em crianças com TEA podem determinar o prognóstico, incluindo maior rapidez na aquisição da linguagem, facilidade nos diferentes processos adaptativos e no desenvolvimento da interação social, aumentando sua chance de inserção em diferentes âmbitos sociais (Araújo; Schwartzman, 2015).

De modo geral, indivíduos com TEA acabam influenciando na dinâmica estrutural e funcional da família, cabendo salientar a importância da orientação aos pais em relação às vantagens e desvantagens relacionados a cada tratamento, pois cada autista é único e o que pode funcionar para um, pode não ter êxito para outro. Nesse sentido, Batista (2016, p. 3) enfatiza que “a reabilitação é um processo dinâmico e global orientado para a recuperação física e psicológica do indivíduo com deficiência, tendo como objetivo a sua reintegração social”.

Em 2013 o Ministério da Saúde conjuntamente com o Sistema Único de Saúde (SUS), decidiram pela criação de uma cartilha, a qual denominou-se “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)”, nesta cartilha continha diretrizes objetivando orientar às equipes multiprofissionais para o cuidado à saúde do indivíduo com TEA e sua família, nos diferentes pontos de atenção da rede de cuidados à pessoa com deficiência. Para sua elaboração, foram utilizados o Código Internacional de Funcionalidade e Incapacidade (CIF) e os sistemas internacionais de

Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) (BRASIL, 2014).

Na atualidade, não há um tratamento específico direcionado ao TEA, mas, encontramos inúmeras intervenções que auxiliam no processo. Existem alguns métodos de intervenção mais conhecidos e mais utilizados para promover o desenvolvimento da pessoa com autismo e que possuem comprovação científica de eficácia que são PECS, TEACCH e ABA (SILVA, 2010). Dentre os principais tratamentos utilizados, alguns autores como Zauza et al. (2017, p. 2) trazem que a “psicoterapia auxilia a interpretar a linguagem corporal, a comunicação não verbal, a aprendizagem e também as emoções e as interações sociais”. Sobre os benefícios da Terapia Cognitiva Comportamental (TCC) para a pessoa com autismo, Whitman (2015, p. 14) pontua que “contribui para o ensinamento dos autistas em relação as diferentes formas de utilizar, recordar e processar as informações, como treinamento de autoinstrução”.

Paredes (2012, p. 11) expõe a importância dos estímulos proporcionados pela musicoterapia como técnica de terapia “que recorre à música com o objetivo de ressaltar as potencialidades por meio da aplicação de métodos e técnicas, juntamente com outras capacidades, incluindo a cognição”. Por fim, Araújo e Schwartzman (2015, p. 7) salientam sobre os ganhos no desenvolvimento através das Terapias de Integração Sensorial (TIS) que “estabelecem a estimulação sensorial, com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que gradativamente se tornam mais desafiadoras e complexas”.

São diversos métodos de reabilitação encontrados hoje na literatura, que visam a favorecer a autonomia do indivíduo autista, frente a uma sucessão de comportamentos que são exigidos para a convivência social. Ao longo das últimas duas décadas com o aumento de bebês e crianças diagnosticadas com TEA, houve a necessidade de intervenções efetivas e apropriadas para as crianças e familiares, desse modo, a participação dos pais é um elemento essencial nos programas de intervenção para essas crianças (Zauza et al., 2017). O acompanhamento de profissionais especializados é de suma importância tanto para as pessoas com autismo como para seus familiares, que na maioria das vezes entram em um processo de estresse extremo. A rede colaborativa é essencial para ambos no caminhar do processo diagnóstico e na sequência das intervenções que podem ser comportamentais, medicamentosas ou cognitivas, assim como acompanhamento individual ou em grupo para as famílias.

3 Contribuições da Educação Lúdica para o Aluno com TEA

Evidencia-se que crianças e/ou adolescentes com TEA podem obter excelentes resultados proporcionados a partir das práticas lúdicas, principalmente, no que concerne às dimensões do aprendizado sensorio-motor, da comunicação e da socialização, bem como, pelo fato de serem fatores decisivos para o sucesso dos processos de aprendizagem dado a melhoria da motivação e da autoconfiança (Massion, 2006). A prática lúdica apresenta-se como potencial beneficiadora para as pessoas com algum tipo de deficiência, pois, pode representar grande progresso no que compreende o tratamento de diferentes doenças, outro fator beneficiador é em questão da manutenção da saúde, pois, evidencia-se que mais da metade de crianças com autismo encontra-se com sobrepeso, esse fato pode gerar riscos à saúde do autista ou agravar outras doenças pré-existentes, dentre as quais as cardiovasculares, diabetes, problemas ósseos e articulares e até mesmo a depressão ou ansiedade (Dawson & Rosanoff, 2009).

De acordo com Lourenço *et al.* (2016, p. 31-38), são diversos os benefícios que podem ser adquiridos com a atividade lúdica por indivíduos com autismo. A seguir, atividades que têm a finalidade de oportunizar melhorias à saúde para esse público, todavia, tais melhorias podem ocorrer em aspectos diferentes:

Dança - que traz uma melhor coordenação neuromuscular;

Técnicas de Kata (técnicas de judô) - reduzem significativamente as estereotípias;

Os exercícios de estabilização do “core” - que beneficiam cabeça e corpo, que é muito utilizado também pela fisioterapia, fortalecem a musculatura do pescoço, abdômen, pernas, olhos, auxiliando na falta de atenção e inteligência e melhorando de forma significativa o equilíbrio estático;

Os treinos de trampolins - trazem a estabilidade e força, coordenação, equilíbrio, velocidade e agilidade;

Os exercícios de baixa intensidade - trazem a redução do cortisol, relaxamento e melhora stress;

A corrida - melhor desempenho acadêmico; exercícios terapêuticos e atividades de lazer - diminui estresse, melhora produtividade, melhor interação social. .

As atividades lúdicas proporcionam excelentes oportunidades de aprendizagem para os indivíduos autistas, bem como prazer e autoestima, melhorando sua qualidade de vida. Além disso, permite o progresso da criança em vários aspectos relacionados às suas deficiências, tais como: “[...] melhor rendimento físico, melhor conhecimento das capacidades de seu corpo, melhor representação do seu corpo na relação com o ambiente externo, melhora comunicação e socialização com os companheiros de equipe e adversários através dos jogos coletivos” (Massion, 2006, p. 243).

Sendo assim, deve considerar as limitações individuais de cada um e o profissional deve estar atento, bem como, identificar a melhor atividade a propor de forma individual, mas que possa englobar o desenvolvimento, a autoestima, a autoimagem, a interação de grupos, a estimular a independência, superação, além de contribuir com qualquer frustração que venha sentir por não conseguir realizar as ações idealizadas.

Na lógica inclusiva, o aluno tem que ser valorizado em suas diferenças e nas formas com que estabelece as relações no contexto em que está inserido, não podendo ser discriminado ou excluído. O aluno com TEA, assim como qualquer outro aluno, tem o direito de mostrar o conhecimento que possui e utilizar de qualquer recurso para a construção do mesmo (Lima, 2016). O recurso lúdico apresenta-se como uma importante ferramenta no processo para aprendizagem e inclusão de crianças com autismo. Aguilar (2021, p. 65) pontua que “é importante fazer boas escolhas dentro da escola, em todos os aspectos sejam musicais ou literários. Cantar, ouvir boas músicas ou tocar um instrumento estimulam áreas cerebrais como uma magia”.

A educação infantil é um lugar de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas. No caso do aluno autista, através da sua inserção em ambientes distintos da família, há uma grande dificuldade em se relacionar, pois muitas vezes não se comunica e irrita-se com facilidade durante as tarefas. Dessa maneira, o professor deve estimular o aluno durante as atividades e estar ciente que os resultados não são de imediato e sim, dentro das especificidades e no tempo de cada um.

Segundo Carvalho (2014), o lúdico na educação infantil deve ser visto pelo docente como oportunidade de levá-lo a compreender os significados e a importância das brincadeiras para a educação, assim, o educador deve ser instigado a inserir na sua forma de trabalhar, sendo levado a ter consciência das vantagens de transmitir seus conhecimentos através de jogos e brincadeiras, sendo de extrema relevância para desenvolver a aprendizagem e as habilidades de crianças com TEA.

A ludicidade contribui para o processo de socialização das crianças, e sabe-se que essa é uma das principais dificuldades daquelas com TEA, então a ferramenta lúdica oferece oportunidades de realizar atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos. Compreende-se portanto, que o lúdico permite à criança, um desenvolvimento crescente, pois ao sentir prazer durante a realização das atividades, ela consegue se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade através de jogos e brincadeiras, sendo de suma importância a sua utilização no processo de ensino aprendizagem.

Considerando que o professor deve estar preparado, ter um planejamento junto a escola dentro de um padrão que venha a trabalhar com a criança autista, é imprescindível diversificar o máximo no decorrer do ano letivo, pois a atividade prazerosa metodologicamente auxilia no desenvolvimento. A brincadeira e o jogo favorecem o processo de ensino aprendizagem, pois transforma o real em imaginário,

além disso, o aluno expressa suas emoções e sentimentos fazendo com que tenha prazer e encontre sentido em frequentar e permanecer na escola.

Os estudos que alicerçaram esta análise compreende as publicações do período de 2015 a 2019 referente a artigos e monografias. Essa busca foi realizada entre os meses de março a junho de 2021, evidenciando-se que pela quantidade de trabalhos que abordam o Transtorno do Espectro Autista envolvendo a ludicidade, ainda há um longo caminho para percorrer quanto à inclusão e às práticas pedagógicas. Foi percebido que atividades lúdicas executadas no meio escolar auxiliaram os indivíduos com TEA a experimentar sensações corporais e vivências simbólicas, as quais possibilitaram para as crianças menores de 6 anos, a socialização, interação entre os pares e professores, conforme aponta os estudos de Souza et al. (2018). Os autores ainda mencionam que a ampliação dos movimentos do brincar e suas relações com outras pessoas, favoreceram a prática inclusiva.

O estudo de Silva et al. (2015) comprova que a inserção de alunos com TEA em aulas que incluam o movimento, a dança, a arte, o brincar, o jogar tem a função de auxiliar na socialização com os demais alunos da classe, tornando-os capaz de expor comportamentos mais adaptativos quando inseridas propostas que envolvem o brincar e o interagir lúdico.

O ensino de habilidades interativas também são procedimentos que devem ser utilizados no ensino inclusivo, no sentido de objetivar o aumento da frequência quanto a relacionar-se socialmente, na comunicação entre o aluno com TEA e demais participantes da comunidade escolar. Portanto, o lúdico pode ser visualizado como um facilitador desse percurso inclusivo segundo os estudos de Costa et al. (2018), pois traz a uma realidade permeada pelo brincar que estimula a aprendizagem, a sociabilização, a interação e o conhecimento. Corroborando os dados apresentados, Ferreira (2019) menciona que a inserção de alunos com Transtorno do Espectro Autista oportuniza com que outros discentes com comportamentos típicos compreendam suas limitações e potencialidades e auxiliem em seu processo de desenvolvimento, a adquirir habilidades sociais e de aprendizagem. Outro ponto relevante, que chama a atenção, é no trabalho de Rezer (2018), que se refere a relevância da criação de vínculos entre o professor e o discente, tornando-se importante, o acompanhamento do mesmo profissional com o aluno com TEA, como uma possibilidade de reduzir os impactos de trocas frequentes, a cada ano letivo, além da postura adotada pelo docente, que na maioria das vezes, passa mais tempo com os alunos que a própria família. No trabalho de Pereira e Castelo Branco (2018) verifica-se resultados que apontam que a criança com Transtorno do Espectro Autista que participa das atividades lúdicas, mesmo com dificuldades apresenta desenvolvimento satisfatório. Em relação às adequações curriculares, recursos humanos e materiais, além da fragilidade no tempo para planejar as atividades na sala comum juntamente com a sala especializada, verificou-se a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, pois contribui no que concerne aos processos de inclusão escolar. A análise da rotina permitiu identificar a participação dos alunos com TEA em diferentes atividades realizadas no contexto da educação infantil, desde conteúdos dirigidos pelo professor até mesmo durante o brincar, composto por atividades como jogos de conexão e quebra-cabeça sobre diversas partes do mundo, de modo a explorar a curiosidade das crianças.

Para Oliveira e Barbosa (2016), através da intervenção de ações de psicomotricidade identificou-se uma melhora significativa em diversas áreas de desenvolvimento motor e social, inclusive em questão da estruturação de aulas inclusivas, de modo a apresentar exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas, que visam orientar e garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade de ensino, socializando discussões, de modo que as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento motor de crianças com TEA por meio de um programa de atividade especificamente elaborado.

Anjos et al. (2017), fomenta que as aulas com ludicidade permitem o progresso do autista em vários aspectos relacionados às suas deficiências, tais como: no rendimento físico, no conhecimento das capacidades de seu corpo, na representação do mesmo, na relação com o ambiente externo, na comunicação e socialização com os companheiros de equipe e adversários através dos jogos coletivos. Enquanto para Luz et al. (2017), a ludicidade leva as possibilidades de solucionar os problemas

relacionados com a falta de interação social, que afeta o convívio na escola, bem como em ajudar a enxergar alternativas de solução de problemas de diferentes naturezas.

Benini e Castanha (2016), dizem ser necessário que todos da comunidade escolar estejam envolvidos na formação de uma escola democrática. Para isso, é preciso criatividade na formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) para que o professor possa criar planos de aulas criativos, ajudando a desenvolver as diferentes habilidades e inteligências dos alunos com e sem deficiência, afinal a gestão democrática quer que todos se desenvolvam integralmente para o sucesso da escola e, possivelmente, o sucesso e o aprendizado do aluno.

Para Paula e Peixoto (2019), o que a literatura aponta é que as escolas precisam se preocupar em qualificar seus profissionais para atender às necessidades desses alunos, proporcionar a oportunidade de ter um ensino-aprendizagem de caráter evolutivo e inclusivo. Diante do exposto, o fazer lúdico-pedagógico amplia as possibilidades do desenvolvimento da pessoa com o transtorno do espectro autista, potencializando competências que trarão qualidade de vida, autonomia e independência, aspectos fundamentais para a vida em sociedade. Que este estudo possa desencadear outros com temáticas direcionadas a importância de um currículo sem engessamentos, permeado com práticas pedagógicas centralizadas na ludicidade do ensino-aprendizagem do aluno com TEA.

Considerações finais

Diante do que foi analisado, compreende-se que é importante tornar acessível à entrada e permanência de crianças com autismo em escolas de ensino regular, no entanto, não é uma tarefa fácil tornar uma escola inclusiva, é necessário que políticas públicas, escola e família trabalhem juntas em prol da oferta de uma educação de qualidade, com as devidas condições e possibilidades para o desenvolvimento e aprendizagem. A inclusão tem seus aspectos favoráveis, mas também desfavoráveis a partir do momento que se enxerga a deficiência e não a pessoa com potencialidades. É necessário que na inclusão o aluno se desenvolva e que aprenda a lidar com suas limitações. Dessa forma, haverá avanços na aprendizagem, na adaptação em realizar algumas atividades, rotinas e melhora em seu comportamento.

Portanto, existem várias formas para trabalhar com alunos autistas e assim, espera-se que o presente estudo possa motivar outros pesquisadores e educadores determinados a contribuir para melhoria da inclusão escolar. Outro ponto destacado é que não existe uma fórmula mágica para se efetivar a relação família/escola, pois, cada família e cada escola vive uma realidade diferente, nesse sentido, deve buscar ajudar no aprendizado dos alunos autistas, sendo a forma mais adequada, o respeito à diversidade e as especificidades inerentes a cada sujeito de modo que possa contribuir na socialização do mesmo na sociedade.

Oportunizar o diálogo promove uma maior aproximação e o começo de uma grande mudança no relacionamento entre a família e a escola, ou seja, auxiliando os pais como devem ajudar o filho autista, por meio de médicos, terapeutas, psicólogos que possam intervir no desenvolvimento, nesse sentido, a interação se faz necessário para que ambas conheçam suas realidades e construam coletivamente uma relação de diálogo mútuo, buscando meios para que se concretize essa parceria diante das dificuldades que as envolvem.

O fazer lúdico-pedagógico mostrou-se ser uma ferramenta importante no ensino-aprendizagem do aluno com TEA, possibilitando desenvolvimento e construção de saberes por meio de práticas pedagógicas mobilizadoras e que apresentem sentido para o gostar e permanecer na escola, pois, independentemente de ter ou não uma deficiência, os espaços educativos devem estimular a criatividade, o interesse e o querer pertencer, potencializando competências que farão a diferença na vida, tornando todos protagonistas da sua história.

Referências

- Aguilar, Renata. (2021). *Neurociência aplicada à educação: caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Edicon.
- American Psychiatric Association (2014). DSM-5, Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed.
- Anjos, Clarissa Cotrim dos et al. (2017). *Perfil Psicomotor de Crianças com Transtorno do Espectro Autista em Maceió/AL*. Revista Portal Saúde e Sociedade, 2 (2).
- Araújo, Ceres Alves de & Schwartzman, José Salomão. (2015). *Transtorno do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon.
- Batista, Cristina Abranches Mota (2016) Deficiência, autismo e psicanálise. A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia. Revista Ciência Psicológica, 4(2).
- Benini, Wiviane & Castanha, André Paulo (2016). A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola comum: Desafios e Possibilidades. Cadernos PDE, 1, Paraná: Secretaria de Educação.
- Brasil. (1994). Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2014). Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. (2015). Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Lei 13. 146/15 de 06 de julho de 2015. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2017). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. BRASIL. (2007). Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC.
- Camargo, S. P. H.; Bosa, C. A. (2016). Competência social, inclusão escolar e Autismo: um estudo de caso comparativo. *Psic.: Teor. e Pesq.*; 28, 315-324.
- Carvalho, R. (2014). Inclusão e Escolarização de Alunos Autistas. *Pedagogia em Ação*, Brasília, 1(1).
- Costa, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa *et al.*. (2018). A Educação Infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 10(21).
- Dawson, Geraldine, & Rosanoff, Michael. (2009) Sports, Exercise, and the Benefits of Physical Activity for Individuals with Autism. *Autism Speaks*.

Ferreira, Elaine Graziela dos Santos. (2019) *O lúdico na educação do autista: um olhar sob o fazer docente*. 2019. 22p. Trabalho de Conclusão de curso (pós-graduação *lato sensu*), Centro Universitário Cesmac, Maceió/AL.

Ferreira, Naura Syria Carapeto (2018). *Gestão Participativa da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.

Figueiredo, R. V. (2016). Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília: Secretaria de Educação Especial, 5(2), 32-38.

Goergen, M. Sonia. (2013). Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. In: Schmidt, Carlo (org.). *Autismo, Educação e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

Lima, Priscila Augusta. (2016). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo, SP: Avercamp,

Lourenço, Carla *et al.* (2016). Potencialidades da atividade física em indivíduos com perturbação do espectro do autismo. Desporto e Atividade Física para Todos. *Revista Científica da FPDD*, 2(2).

Luz, Mariana Helena Silva da, Gomes, Candido Alberto, & Lira, Adriana. (2017). Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. *Educación*, 26(50), 123-142.

Massion, Jean. (2006). Esporte e autismo. *Science e Sports*, 21, 243-248.

Nogueira, Raimundo Augusto. (2016). Mudanças na sociedade contemporâneas. *Mundo Jovem*. São Paulo, nº. 123.

Oliveira, Leny de, & Barbosa, Zenilda. (2016). Desafios do ensino aprendizagem da criança autista na Educação Infantil. *Revista Multivix*. <https://multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2018/12/desafios-do-ensino-aprendizagem-da-crianca-autista-na-educacao-infantil.pdf>.

Orrú, S. E. (2013). A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Ibero Americana de Educación*, Espanha, 31, 01-15.

Paredes, Sonia. (2012). *O papel da musicoterapia no desenvolvimento cognitivo nas crianças com perturbação do espectro do autismo*. Lisboa: ESEAG, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação); Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Paula, Jessyca Brennand de, & Peixoto, Mônica Ferreira (2019). A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: Desafios e possibilidades. *Cadernos de Pedagogia*. 12(26).

Pereira, Odirlene Silva, & Castelo Branco, Priscila de Sousa Barbosa. (2018). O lúdico no processo para aprendizagem e inclusão de uma criança com autismo em Humberto de Campos/MA. *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*. <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/-o-ludicono-processo-para-aprendizagem-e-inclusao-de-uma-crianca-com-autismo-em-humberto-de-campos-----ma>.

Rezer, Kelly Fernanda. (2018). *Procedimentos utilizados no ensino inclusivo de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão de literatura nacional no período de 2010 a 2017*. Juína-MT. 2018. http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20190204160658.pdf.

Silva, Cleonice Aparecida da et al. (2015). *Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil*. UFPE. <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/SILVA%3B+SILVA%3B+ASFORA+-+2015.2.pdf/491d6719-5141-442b-8856-59aaabdaec37c>.

Silva, E. C. C. (2010). *Autismo e troca social: contribuições de uma abordagem microgenética*. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Souza, Maria Emanuela da Silva et al. (2018). O lúdico como estratégia didático-metodológica na perspectiva inclusiva - um possível caso de autismo. VI Congresso Nacional de Educação, 2018 https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA11_ID3803_31072019155128.pdf.

Souza, Rita de Cássia Santos et al. (2014). *Dotação e talento na educação inclusiva*. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2014.

Tanaka, L. M. (2017). *Contos de fadas frente à Inclusão Escolar: A construção da imagem simbólica coletiva*. São Paulo: Biblioteca 24 horas.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Whitman, Thomas. (2015). *O desenvolvimento do autismo*. São Paulo: M. Books.

Zauza, Clara Miranda Ferraz et al. (2017). O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista. *Psicologia*, 1-15.

Sobre os Autores

MARCOS BATINGA FERRO

 <https://orcid.org/0000-0002-7602-9374>

Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2017). Atuou como professor da Faculdade São Luís de França durante 11 anos, porém continua professor da Pós-graduação da FSLF. Membro do grupo FOPTIC cadastrado no CNPQ. Atualmente Professor da UNINASSAU na Graduação e Pós-Graduação.

E-mail: marcosbating@gmail.com

ANA CLÁUDIA SOUSA MENDONÇA

 <https://orcid.org/0000-0002-3478-5227>

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe/UFS. Especialização em Psicopedagogia Institucional e em Educação e Gestão. Pedagoga. Professora da Rede Estadual de Educação de Sergipe atuando no Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso do Nascimento/CAEEJCNJ. Membro dos grupos de Estudos e Pesquisas NÚPITA/UFS e EDUCON/CNPq/UFS. Estudos: Educação Inclusiva, Educação Especial, formação de professores, AEE, TA.

E-mail: anaclaudiasm70@hotmail.com

ALENE MARA FRANÇA SANCHES SILVA

 <https://orcid.org/0000-0002-9469-209X>

Mestranda em Educação (UFS). Especialista em Psicopedagogia Clínico Institucional (2006) e em Educação e Gestão (2013). Licenciada em Pedagogia (2005). Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Sergipe e da Rede Municipal de Aracaju. Membro dos grupos de estudos NUPITA/UFS e EDUCON/UFS.

E-mail: alenemarasanches@gmail.com

Enviado: 31 ago. 2021.

Aprovado: 21 set. 2021.