



**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SABERES E PRÁTICAS
EM PROCESSOS INCLUSIVOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KATHLEEN FRAGA FIALHO

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
saberes e práticas em processos inclusivos

PORTO ALEGRE

2020

KATHLEEN FRAGA FIALHO

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
saberes e práticas em processos inclusivos**

Trabalho de Conclusão de Curso II,
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia pela Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul – FAGED/UFRGS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liliane Ferrari Giordani

PORTO ALEGRE

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que algumas vezes não me entendeu, mas sempre me incentivou a fazer o que eu queria e a buscar o meu caminho.

Agradeço, em especial, à minha mãe, Gislaine Fraga, por desde sempre me cuidar, proteger e amparar. Por ser exemplo, ser verdadeira e corajosa. Por ter me ensinado, aconselhado e incentivado durante toda a vida. Por me apoiar a chegar até aqui.

Agradeço à Bruna, que me escutou desde os primeiros relatos de planejamento deste trabalho. Que esteve presente em todos os momentos alegres e eufóricos e, também, nos dramáticos momentos de desespero e angústia. Que leu, revisou, deu dicas. Que me tranquilizou e apoiou.

Agradeço à Cristina, que compartilhou simultaneamente a experiência de escrita do Trabalho de Conclusão. Que me ouviu, me aconselhou, me entendeu. Que dividiu angústias e medos, sorrisos e choros. Que está sempre ao meu lado, que é parceira.

Agradeço à Liliane, minha orientadora, por ser uma professora acolhedora desde o primeiro semestre. Pela humildade, paciência, reciprocidade, pelo carinho no olhar e nas palavras. Por todas as trocas, todo suporte e auxílio.

Agradeço à UFRGS, por ter me dado a oportunidade de cursar a graduação, pela qualidade, pela gratuidade, pela excelência. Agradeço à FACED, por ser um espaço de aprendizado, de troca e por ter me acolhido. Agradeço aos professores do prédio azul, que auxiliaram na minha formação, qualificação e experiência de vida.

Agradeço à Escola Locus da pesquisa, que também é meu local de trabalho, por ter contribuído para a minha formação, por acreditar e confiar em mim, por me fornecer toda a base e experiência de que eu precisava para me tornar uma boa pedagoga, que escuta, cuida, educa, brinca, respeita.

Agradeço à Luane, pela parceria de todas as tardes, pelas conversas e trocas, pelos choros e sorrisos, pela transparência e sensibilidade e, claro, por ter me dado a ideia da escrita deste trabalho.

Agradeço à Luci e a sua família, por confiarem em mim e permitirem a escrita deste trabalho. Meu carinho à menina, por me acolher, me ensinar, modificar e transformar meu olhar. Por toda a experiência e os momentos únicos que vivemos. Por todos os sorrisos e abraços.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, que atinge uma tríade de sintomas: comunicação e interação social; e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Muitos autores rotulam as pessoas com esse transtorno como incapazes de fazer ou de ser, incluindo o brincar das crianças. Neste sentido, o presente trabalho se propõe a entender se e como brincam as crianças com autismo e investigar as possibilidades do trabalho pedagógico na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. Como ferramentas analíticas do brincar, utilizei, entre outros autores, os estudos de Vygotsky (2008) e Winnicott (2019). Além da pesquisa de Zortea (2007), acerca da importância da inclusão das crianças na escola regular. Através de um estudo de caso de uma menina de dois anos de idade, da turma de maternal I de uma escola de educação infantil, o estudo buscou compreender os processos inclusivos e as estratégias para a realização da inclusão em uma escola de educação infantil, além de defender o brincar das crianças com o transtorno. Concluiu o estudo, destacando que é possível identificar o brincar das crianças com autismo através de um olhar diferenciado da professora acerca das crianças e de suas ações.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Autismo. Brincar. Educação Infantil. Inclusão.

SUMÁRIO	
1.INTRODUÇÃO	7
2.CENÁRIO, CONTEXTO E SUJEITO DA PESQUISA	11
2.1. APRESENTANDO LUCI	12
3.EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E TERRITÓRIOS DE INCLUSÃO	18
4. PRIMEIROS PASSOS PARA O DIAGNÓSTICO	23
5.PELOS CORREDORES DA ESCOLA: ACOLHIMENTO E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS	25
6. EXPLORAÇÕES E BRINCADEIRAS	29
7. INCLUSÃO ESCOLAR: PARA ALÉM DO DIREITO DE ESTAR JUNTO	43
8. PROTAGONISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	49
9.CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56
ANEXO	61

1.INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente chamado de Autismo, é pouco conhecido por grande parte da população, embora o transtorno alcance 1% dos indivíduos em diversos países (Associação Psiquiátrica Americana, 2014). O TEA é classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, (DSM-5), como um transtorno do neurodesenvolvimento, que atinge uma díade de sintomas: comunicação e interação social; e padrões restritos e repetitivos (APA, 2014). Essas características já estão presentes desde o início da infância e podem ser percebidas conforme o comprometimento de cada criança.

No entanto, tal desconhecimento acerca desse transtorno passa, inclusive, pela formação de professores. Apesar de, desde 1999, o decreto N° 3.298, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, artigo 27, parágrafo 2º, já apontar sobre a introdução de disciplinas acerca da inclusão nos cursos de ensino superior, atualmente são poucos os cursos com obrigatoriedade de disciplinas como essa em seu currículo. É um assunto pouco explorado e habitualmente deixado de lado. Entretanto, é importante apontar que os professores não saem da graduação qualificados para o trabalho com crianças que exijam necessidades educativas específicas somente com as discussões de uma única disciplina. Este fato acontece, pois não há uma imersão na temática e os debates ocorrem de forma superficial, sendo preciso buscar mais informações e formações, pois estas crianças estão nas escolas e é preciso atender às suas especificidades.

Em minha experiência como discente, tanto na educação básica como no ensino superior, não tive contato ou informações mais específicas sobre o TEA, tendo somente um conhecimento de senso comum acerca do assunto. No entanto, ao ingressar no estágio (não obrigatório), no segundo semestre de 2018, um dos bebês da turma parecia se encaixar com as características do Espectro. Dessa forma, as barreiras e inquietações pessoais acerca da temática se acentuaram, pois acompanhando os processos de desconfiança do TEA, de procura dos pais e diagnóstico, além das vivências do cotidiano escolar, surge não só o interesse, mas a necessidade de saber mais sobre o assunto e de procurar estratégias para uma inclusão efetiva.

A escolha por esta temática não foi planejada, pois o trabalho de pesquisa e a busca pela inclusão aconteciam de forma natural no cotidiano da turma. Dessa forma, em conversa com a professora titular do grupo, surgiu a ideia: utilizar este trabalho para contar um pouco sobre as vivências, as interações e como acontece a inclusão em uma escola de educação infantil. No entanto, ao longo da escrita do projeto e da busca bibliográfica, mais dúvidas e inquietações foram surgindo, devido as diferentes posições que os autores da temática defendiam. Além disso, as características descritas pelo DSM-5 (APA, 2014), patologizam a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista de forma severa e, quase que desumanizam as crianças, como se não fossem capazes de sentirem ou demonstrarem afeto e, também, como se não tivessem a capacidade de brincar, apresentando uma visão reducionista do potencial desses indivíduos.

Com isso, busquei em diferentes autores, referências para embasar as minhas teorias. O que eu acreditava e o que observava no cotidiano escolar é que as crianças brincam, exploram, criam e, tantas outras habilidades que, nós, adultos, por vezes, não percebemos. Do mesmo modo, acredito que as crianças autistas também brincam, exploram e criam, pois são crianças e aprendem dessa forma, conhecem a si e ao mundo dessa maneira.

Para este Trabalho de Conclusão de Curso, proponho como questões centrais: Como as crianças autistas brincam? e Como promover processos inclusivos na educação infantil, considerando a experiência de trabalho docente com uma criança com transtorno do espectro autista? Para tanto, essa pesquisa tem como objetivo entender se e como brincam as crianças com autismo e investigar as possibilidades do trabalho pedagógico na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Este trabalho configura-se como um estudo de caso, que “é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato” (grifo do autor) (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Dessa forma, o interesse incide naquilo que o caso tem de único, de particular e, ainda, consiste em utilizar múltiplas fontes de evidências como leis, documentos, entrevistas e observações. Conforme os autores, o estudo de caso visa à descoberta, pois apontam que “o conhecimento não é algo

acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Esta investigação consiste em uma pesquisa-ação, onde o pesquisador está inserido no contexto, podendo realizar intervenções, atuando e pesquisando, mantendo “um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 1986, p.16). Conforme Thiollent, em uma pesquisa-ação há uma grande interação entre o pesquisador e a pessoa sujeita da situação investigada, bem como consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.

Para tanto, foi utilizado um diário de campo como instrumento da produção dos dados a serem analisados. Este instrumento de anotações caracteriza-se pelo registro dos acontecimentos e descrições detalhadas acerca das atividades e, dessa forma, “quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.32). Além disso, as anotações do diário de campo foram disparadores da memória docente, pois acessaram lembranças de ações, cenas, fatos que aconteceram antes do início da pesquisa. Os dados foram produzidos diariamente, durante o período ao qual a criança esteve presente na escola, entre os meses de agosto à dezembro de 2019. Os registros ocorreram a partir das anotações das cenas escolares cotidianas envolvendo a criança e, a análise dos dados foi realizada a partir das ocorrências destas cenas descritas no diário de campo. A escolha das cenas que são narradas neste trabalho são baseadas na recorrência dos episódios, na descrição de momentos de interação e ludicidade.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a família, em que se buscou “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33). Ludke e André destacam que este tipo de entrevista é o mais adequado para os trabalhos em educação por ser um instrumento mais flexível, com esquemas mais livres.

Considero essa temática importante, pois trata de inserir a pessoa com deficiência nos espaços que são, por direito, delas. Este trabalho traz significativas considerações acerca da inclusão e, mais especificamente, sobre a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista e como esses processos podem ter expressivas contribuições para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos com a inclusão. Entretanto, esse estudo não busca, de forma alguma, se

caracterizar como um manual de como trabalhar com crianças com esse transtorno, mas sim, tem a finalidade de contar as experiências vividas pela criança, por mim e pela turma.

Ainda destaco, que os nomes neste trabalho são fictícios, a fim de preservar as identidades da criança, da família, da escola e das professoras citadas ao longo do texto. Foram entregues os Termos de Consentimento para a participação e para o uso das informações da entrevista, as quais foram assinadas por todos os participantes deste trabalho e o modelo se encontra em anexo.

2.CENÁRIO, CONTEXTO E SUJEITO DA PESQUISA

O estudo foi realizado em uma Escola de Educação Infantil, localizada no centro da cidade de Porto Alegre. A escola atende cerca de 50 crianças, do Berçário ao Jardim B, ou seja, de bebês de 4 meses à crianças de 6 anos; de segunda à sexta-feira, das 07h30min às 19h da noite.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP¹, 2013, p.21), seu público alvo é caracterizado como sendo de classe média baixa, onde são:

filhos/as de profissionais liberais (representante comercial, jornalista, engenheiros/as, médicos/as, advogados/as, decoradora), funcionárias/os públicos, estudantes, professoras universitárias, bancárias,... Muitas famílias já mantêm certa tranquilidade financeira, outras, estão ascendendo tanto profissionalmente, como financeiramente.

Esta escola conta com 32 anos de história, sendo que, inicialmente era localizada em outro endereço e, após o primeiro ano, mudou-se para o local atual. Muitas crianças residem próximo à escola, mas algumas famílias vêm de cidades vizinhas e bairros mais distantes.

Conforme o PPP, é possível entender as concepções que a escola tem sobre infância, criança e educação infantil. Sendo um documento ímpar, traz inúmeros apontamentos importantes e que são vistos na prática do dia a dia no trabalho com os bebês e as crianças. Acerca da inclusão, o texto traz que: “estamos aprendendo a lidar com a inclusão e já vimos que elas potencializam e enriquecem o trabalho (2013, p. 23)”.

A escola conta com secretaria, biblioteca para bebês, biblioteca para as crianças, refeitório/ sala de materiais expressivos, pátio, cozinha, salão multiuso, banheiros para adultos, banheiro para as crianças, sala com trocadores, sala de amamentação, além das salas referência para as turmas de Berçário 1 e 2, Maternal 1 e 2, e Jardim A e B, sendo estas últimas, uma turma única.

A pesquisa foi realizada na turma de Maternal 1, que era composta por 10 crianças, sendo 8 meninos e apenas 2 meninas, na faixa etária entre 2 e 3 anos. Na turma, havia uma professora titular e uma educadora assistente.

¹ PPP: Projeto Político Pedagógico, documento impresso cedido pela escola desta pesquisa.

A sala do Maternal 1 tem um espaço amplo para a quantidade de crianças, possui uma estante com alguns brinquedos, jogos e materiais, mesa com 8 cadeiras, uma caixa grande com peças de lego, uma estante pequena com mais alguns brinquedos, uma cozinha, carrinhos de supermercado, um canto com almofadas, espaço para as bolsas e mochilas das crianças e um espaço dentro da própria sala para a troca de fraldas das crianças. A sala também conta com uma escada com saída para o pátio, exclusiva da turma.

2.1. APRESENTANDO LUCI

Na entrevista, os pais de Luci contaram que ela era um bebê bem tranquilo e que, até o primeiro ano, não desconfiavam de que a menina pudesse não ser neurotípica². Para eles, isso pode ter acontecido devido ser o primeiro filho do casal e também não terem outras experiências de como uma criança se desenvolve. No entanto, a pediatra na qual eles consultavam, também não tinha essa desconfiança e apenas dizia que cada bebê tem seu tempo específico para se desenvolver e os pais esperavam por isso.

Apesar disso, os pais relatam que, com um ano e seis meses, perceberam que a menina não interagia com eles, *“não olhava no olho, mas também não nos evitava”* disse o pai, e a mãe complementou: *“sempre foi muito carinhosa, pedia abraços, tinha necessidade de afeto”*.

Os pais de Luci trabalhavam em casa e também consideraram que a convivência somente dos três em tempo integral, poderia estar prejudicando o desenvolvimento da menina e decidiram por colocá-la na escola de educação infantil. Com isso, percebem que esta atitude gerou muitos pontos positivos para a criança e, também para eles, que tiveram mais tempo para trabalhar, descansar e fazer outras coisas além da maternidade/paternidade. Os ganhos para Luci vão

² **Neurotípico**: que não é acometido por nenhuma psicopatologia, isto é, doença, síndrome ou qualquer prejuízo de ordem mental; Contrário de Atípico: que foge do “normal”. (<https://www.dicionarioinformal.com.br/neurot%C3%ADpico/>)

desde a convivência, socialização com outras crianças, à alimentação e brincadeiras.

A mãe de Luci me conta que eles não conheciam muito sobre o autismo, mas que ela tinha uma prima autista e lembra que, em sua infância, não convivia com a menina, pois esta não saía, não aparecia nas fotos e sempre foi escondida pelos pais. Entretanto, a primeira possibilidade que pensaram foi o autismo e buscaram na internet algumas informações, quando começaram a desconfiar.

No aniversário de dois anos, onde os pais de Luci receberam a visita de amigos e familiares para comemorarem a data juntos, ela se recusou a participar, ficando o tempo todo em seu quarto. Esse foi o marco para os pais procurarem auxílio médico e entender o que estava acontecendo. Quando o diagnóstico saiu, foi um alívio para a família, pois, a partir de então, conseguiram entender: *“O pior é a dúvida, é não saber”* (pai), *“Sensação que eu não conhecia a Luci, estava tentando entender e não conseguia. A partir do diagnóstico, passei a entender, procurei sobre o autismo, busquei famílias, autistas e agora eu entendo. Quero fazer de tudo para que ela viva bem”* (mãe).

Estes relatos dos pais sobre o diagnóstico são muito importantes, pois foi através dele que a família conseguiu se estruturar, buscar conhecer o transtorno e, principalmente, conhecer a Luci; buscar apoio e conseguir apoiá-la. Existem muitas críticas sobre o diagnóstico precoce e sobre o peso que ele pode causar na vida da criança e da família:

O diagnóstico é o primeiro passo do processo terapêutico, mas também se constitui como um instrumento de explicitação/homogeneização e, como uma espécie de moldura, o diagnóstico enquadra. A realidade da criança com autismo começa a ser explicada pela ciência e explicitada pelo diagnóstico, das classificações e avaliações. Trata-se, assim, de uma busca incansável para reverter o quadro, sendo a família uma das instituições mais afetadas neste processo (SOUZA; LUSTOSA, 2018, p. 77).

No entanto, neste caso, ele serviu para aproximar os pais e a criança. A mãe ainda destaca: *“o que eu mais quero é que a Luci se olhe com carinho, que ela cresça se amando. E vou dizer pra ela: Filha, tu é assim e tu tem que sentir orgulho de quem tu é”*.

Muitas pessoas, até mesmo da família, tentam normalizar e buscar características de crianças típicas na Luci. Coisa que, conforme a mãe, nunca vai

acontecer, porque ela é atípica. *“É uma criança atípica, vai ser uma adolescente atípica e uma adulta atípica. Buscar traços típicos nela, vai ser frustrante”*. Frente à isso, Souza e Lustosa destacam, em sua pesquisa, que

uma vez definido e recebido o diagnóstico, as famílias, sobretudo os que convivem diretamente com a criança, passam por diversos estágios. Estes se apresentam de forma diferente em cada pessoa, sem obedecer necessariamente a uma sequência linear, ou seja, algumas pessoas vão e voltam de um estágio ao outro (2018, p. 80).

No geral, os pais consideram que a menina é tranquila, que conseguem fazer as coisas deles, trabalham e só cuidam para que ela não se machuque. O pai deixa claro: *“é tão cansativo como qualquer outra criança, as vezes é mais fácil e outras vezes mais difícil, mas ela é muito autônoma”*. A mãe ainda diz que ela, como qualquer outra criança, faz birras; que demoraram, mas aprenderam a identificar quando é birra e quando é crise.

Além disso, a mãe da menina destaca: *“Aprendemos com a Luci a viver um dia de cada vez, respeitando o tempo dela. Hoje ela come bem, usa a colher e bebe no copo, coisa que há um ano atrás eu estava chorando porque ela não fazia”*. Ela também considera importante a presença de Luci na escola regular pela pela aprendizagem em diversos aspectos, incluindo atividades do cotidiano e, lembra de problemas com a alimentação, pois a menina só fazia a ingestão de leite: *“A introdução alimentar foi difícil, sofri muito, me cobravam demais. Mas três meses depois da entrada na escola ela já estava comendo”*. Essas narrativas da mãe de Luci vão ao encontro do que Souza e Lustosa (2018, p. 82) apontam em sua pesquisa: *“[...] as mães são as que sofrem de forma mais intensa os impactos do diagnóstico do autismo [...]”*.

A mãe diz que ficou feliz de saber que a escola contratou a terapeuta da Luci para dar uma formação aos funcionários, para que todos pudessem entender um pouco mais sobre o autismo e sobre as crises. Ressalta que o tratamento deve ser igual a qualquer outra criança, que ela precisa ouvir não, precisa de limites. *“A gente não tem que ter pena, tem que incluir. Não precisa pisar em ovos. Ela precisa ser tratada como uma criança e não tem que ser mimada nem deixarem passar as coisas só porque é autista”*. Ainda considera que todas as escolas deveriam estar preparadas para receber todas as crianças, que falta conhecimento acerca do autismo, de outras deficiências, que as pessoas têm medo do desconhecido e relata:

“eu nunca tinha brincado e conversado com uma criança com síndrome de down até ir na clínica [de fonoaudiologia] e eu vi que não tem mistério nenhum”. Os pais esperam que a escola continue investindo em estudos para que não haja segregação.

Quando perguntei sobre as brincadeiras que Luci costumava fazer em casa, os pais destacaram que ela gostava de encaixar coisas, de enfileirar os brinquedos, os objetos, de folhear os livros. *“A gente vê muita brincadeira, ela brinca o dia inteiro. Ela pula, canta, escala. Não faz brincadeiras com a gente, mas usa a gente como ferramenta”* diz a mãe que, ainda, descreve uma cena: *“Outro dia eu estava tentando desenhar com ela na mesma folha e ela não quis, empurrava a minha mão. Mas, depois, pegou a minha mão e usava para desenhar”*.

A mãe também conta que ela faz uma baguncinha, levando brinquedos de um lado pro outro e considera que isso acontece porque as brincadeiras são rápidas, em que ela brinca e logo se entedia. *“Algo que a terapeuta nos falou que ia trabalhar, para que ela ficasse mais tempo nas atividades, nas brincadeiras. Mas eu não gosto de cobrar isso, porque tem coisas que a gente também perde interesse rápido, então porque vou cobrar isso dela?”*

Perguntei se eles achavam que quando carregava os brinquedos ela também brincava com eles ou se apenas os carregava e, eles responderam acreditar que ela usa esses brinquedos como objetos de segurança, que está sempre segurando e também brincando. *“Brincar é aprender”*, diz a mãe e continua: *“Ela compara, tenta encaixar, faz mil coisas com aquilo, experimentando do jeito dela”*. O pai de Luci conta que ultimamente ela estava brincando com um bonequinho de lego e que parecia estar fazendo com que ele caminhasse. A mãe também conta: *“Ela adora aprontar, isso não é brincar? Faz mil planos pra escalar. Sobe em cima de copos para dar altura da mesa e conseguir pegar as coisas que estão em cima”*, e segue: *“Ela aprende rápido e presta muita atenção no que a gente está fazendo. Agora, ela vai no teclado e digita e, também descobriu que a setinha mexe na tela do computador quando ela mexe o mouse”*.

Sobre os marcos da infância, a mãe contou que ela caminhou com 10 meses e, depois disso, esperaram pela fala que, ainda não aconteceu. Acerca do desfralde, consideram mais difícil devido a barreira da comunicação, então, está fazendo com

que a menina acompanhe a mãe no banheiro, em que ela vai tentando explicar dessa forma mais visual, para que ela vá associando e, futuramente compreenda e perceba todo o processo. Além disso, a mãe também conta que, agora, elas tomam banho juntas e ela está aprendendo sobre o seu corpo, fazendo pareamentos com o corpo da mãe, e ela cita que parar de usar a banheira foi difícil, mas que Luci já se acostumou. Sobre a comunicação, os pais dizem entender o que ela quer e o que pede. No entanto, pensam na comunicação alternativa para que ela consiga se comunicar com as demais pessoas, o que atualmente, não é prioridade.

A rotina de terapias é cansativa para a família, pois acontecem três vezes na semana, no entanto, os pais apontam que a menina progrediu muito. Além disso, contam que as terapeutas enxergam coisas que eles não enxergam. A mãe ainda destaca que *“a terapia deveria ser para todas as crianças, porque o que a terapeuta faz é brincar, ela só brinca”*. Winnicott vai ao encontro deste comentário quando diz: *“o brincar é, por si só, uma terapia”* (2019, p. 87).

Nas crises, a mãe relata que entra em pânico, fica ansiosa, as vezes chora e até evita ficar perto de Luci, porque na sua infância teve momentos de muitos gritos, de brigas e também apanhava muito; e esses momentos acabam sendo gatilhos para ela lembrar dessas situações. Dessa maneira, quem acaba auxiliando mais nessas situações é o pai, que tenta acalmá-la e fazer contenções para que ela não se machuque. Eles dizem que também tentam identificar o que pode estar dando sobrecarga nela, como uma televisão ligada, uma luz, um barulho e procuram diminuir isso. Através de tentativas e erros, eles tentam reduzir o máximo de estímulos. *“O mais pesado mesmo são as crises, queria sentir o que ela sente, que a dor dela fosse em mim”*, disse a mãe. O pai continua: *“não existe técnica, só temos que estar ao lado e apoiar. Às vezes ela para o choro e começa a cantar, é até estranho”*. Eles também relatam que Luci aprendeu a se regular e quando sente que está começando a se sobrecarregar, quando algo está incomodando, ela usa uma almofada para abraçar e apertar.

Para os próximos anos de escolarização, esperam que as questões sobre o autismo já estejam mais em pauta, que as pessoas conheçam mais, respeitem, incluam. Por fim, destaquei esse importante relato da mãe: *“Quero que ela esteja num ambiente saudável, que prestem atenção nela. Claro que ela vai se perceber*

diferente, mas porque todos nós também somos diferentes. Espero que a inclusão aconteça em todos os espaços, não só na escola. Quero ir em parques, viajar e tudo mais. Nosso papel é incluir, calibrar o nosso olhar e ajudar as pessoas que ainda não entendem”.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E TERRITÓRIOS DE INCLUSÃO

A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), fazem parte da história da normatização da educação infantil como sendo parte da educação básica, obrigatória, dever do Estado e da família. Todas essas leis contribuíram para uma mudança no conceito da educação infantil, do ensino e do cuidado dos bebês e das crianças, visto que, em um período anterior, esta etapa não era considerada tão importante, servindo apenas como um lugar de cuidado das crianças para que os pais pudessem trabalhar.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12) descrevem a educação infantil como:

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica tem o objetivo de cuidar e educar crianças, sendo estas, sujeitos de direitos que desejam, observam, experimentam, brincam, aprendem. Educar e cuidar são práticas indissociáveis ao processo educativo (BNCC, 2017, p.36). Isso quer dizer que a escola de educação infantil precisa acolher o bebê ou a criança, trocar sua fralda, limpar seu nariz, dar colo, alimentar; e também ensinar sobre as práticas de higiene, ensinar a alimentar-se sozinho, ensinar a trabalhar os sentimentos como dor e raiva, ensinar sobre cooperação, espera, solidariedade, amizade. “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BNCC, 2017, p.36)”. É dessa forma que as crianças aprendem, a partir da socialização, do contato com o outro, das experiências vividas e partilhadas, através das interações e brincadeiras.

Conforme a BNCC (2017, p.38), existem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar,

expressar e conhecer-se. Dentre eles, o brincar se caracteriza como parte essencial da educação infantil, onde a criança tem acesso ao conhecimento, a imaginação, a criatividade, a “experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BNCC, 2017, p.38).

Dessa forma, o brincar poderia servir como um sinônimo para a educação infantil, pois é um espaço onde o acolhimento, a socialização, o conhecimento estão presentes e são bases ricas para a aprendizagem, para o contato com a intenção de brincar, com o brinquedo, com a brincadeira.

O artigo 205 da Constituição Federal, traz a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988), portanto, todas as crianças têm o direito de estarem na escola, de participarem de todas as atividades, de serem inseridas socialmente neste espaço que é delas por direito, sem nenhuma distinção ou preconceito. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), aponta no artigo 27 que a educação é direito da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais” (BRASIL, 2015). Na Lei de Diretrizes e Bases, o artigo 58 trata sobre a educação especial, que é entendida como “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” (BRASIL, 1996).

Os direitos das pessoas com deficiência foram conquistados através de muitos anos de luta, passando por processos de exclusão, segregação, até caminharmos para a inclusão (BRASIL, 2006). No entanto, para uma inclusão verdadeiramente efetiva, as leis que asseguram tais direitos, precisam ser cumpridas e, para tanto, precisam ser conhecidas.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi um marco histórico dessa luta. No Brasil, o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a convenção assinada em 30 de março de 2007, em Nova York. Ela tem como objetivo “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009). O

texto traz as disposições acerca dos princípios, das obrigações, da conscientização, acessibilidade, educação, entre outros.

A Convenção Internacional (2009), caracteriza pessoa com deficiência como sendo:

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Conforme a Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, todo sujeito com o transtorno é considerado pessoa com deficiência.

Houveram muitas modificações nas definições acerca do autismo até o presente DSM-5, em que é classificado como um transtorno. Além disso, as diferentes características do autismo não são homogêneas, ou seja, os sujeitos com autismo não apresentam os mesmos sintomas. Neste transtorno, algumas características se apresentam de uma determinada maneira e intensidade em uns casos e muito diferente em outros e, por isso, é classificado com o termo espectro. Dessa forma, o Transtorno do Espectro Autista tem algumas características essenciais: prejuízo na comunicação social recíproca, na interação social e nos padrões restritos e repetitivos.

Conforme o DSM-5, a reciprocidade socioemocional é comprometida em crianças pequenas com o transtorno, apresentando pouca ou nenhuma capacidade de iniciar interações e de compartilhar emoções. Nos casos em que há presença da linguagem, costuma ser unilateral, sendo usada para solicitar algo e não como forma de conversa. A comunicação não verbal utilizada para interação social é realizada de maneira reduzida, ausente ou atípica de contato visual, gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala.

O Transtorno do Espectro Autista também é caracterizado por padrões restritos de comportamento, sendo estereotipados ou repetitivos, como abanar as mãos e enfileirar objetos, além da ecolalia, ou seja, fala repetitiva de palavras ouvidas, de forma atrasada ou imediata.

Além disso, as pessoas com o transtorno têm adesão excessiva a rotina e a padrões restritos de comportamento, podendo manifestar resistência a mudanças, gerando um grande sofrimento. Também pode existir preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas muito mais jovens ou mais velhas.

Atualmente, os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida da criança, podendo ocorrer atraso no desenvolvimento da linguagem, acompanhado pela ausência de interesse social ou interações incomuns, padrões estranhos de brincadeiras e padrões incomuns de comunicação.

O Artigo 2º, inciso VI da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, destaca que é “responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações”. Já o inciso VII, do mesmo artigo, trata sobre “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”.

No entanto, essas mesmas características: informação pública e capacitação de profissionais ainda são as maiores dificuldades encontradas nas escolas, tanto públicas como privadas, o que pode prejudicar a entrada e a permanência das crianças com deficiência nestes espaços. E, diante disso, questionamentos importantes se apresentam: O que se pode fazer para que os apontamentos decretados nas Leis sejam mais eficazes? De que maneira a inclusão pode acontecer de forma efetiva nas escolas regulares? Quais as estratégias para se atingir a inclusão de crianças autistas na escola regular?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.16), destaca que:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Neste sentido, se a educação realmente for pensada, planejada, estruturada a partir da ideia de que é um direito de todos, a inclusão não é apenas cumprimento de lei e sim parte do processo, onde cada criança é considerada em sua

especificidade, independentemente de ter uma deficiência ou não. A inclusão e todos os processos inclusivos não podem ser uma utopia para a pedagoga e para as instituições escolares, ao contrário, é preciso buscar meios de se efetivar, com qualidade, tal direito.

4. PRIMEIROS PASSOS PARA O DIAGNÓSTICO

Luci entrou na Escola em julho de 2018 - com 1 ano e 6 meses -, na turma do berçário 2, que já contava com mais 9 crianças. Eu ingressei no mês de agosto e, logo nos primeiros dias percebi que Luci tinha características próprias, sutilmente diferente das demais crianças do grupo. No entanto, por se tratarem de bebês, ainda em processo de desenvolvimento de falar, andar, interagir com os brinquedos e com as próprias crianças e adultos, considero que não eram traços diferentes de grande intensidade, mas significativos e pontuais para se considerar.

Algo que dificultou bastante o processo de adaptação da Luci, mas que também nos davam mais pistas sobre seu desenvolvimento, era o fato de que ela não se alimentava na escola. Ela chorava muito ao sair da sala, se incomodava com a lavagem das mãos e as trocas de fraldas, e muitas vezes, isso acabava em muitos gritos. Demorava a se acalmar e, quando isso acontecia, não aceitava as refeições, voltando a se desorganizar. A menina geralmente demonstrava muito cansaço, talvez pelas crises e choros, ou pela rotina matinal que desconhecíamos. Ela era uma das últimas crianças a ir embora e, ao final da tarde, parecia estar com fome e sono.

A partir dessas observações diárias, eu e Luane, professora titular da turma, procuramos realizar estratégias de cuidado e interação com ela, para que os momentos na escola pudessem ser mais bem aproveitados e não tão sofridos. No entanto, tudo isso acontecia sem nenhuma base, nenhuma referência, nenhum estudo acerca das possibilidades de trabalho com uma criança com autismo, sendo apenas baseado na necessidade que sentíamos de que ela fizesse parte do ambiente escolar e que, ele, de certa forma, pudesse ser acolhedor, sensível e convidativo para novas e importantes aprendizagens.

Na escola, foram realizadas algumas conversas e reuniões acerca da desconfiança da Luci se encaixar ou não nas características do TEA, devido a menina ainda ser muito nova. A primeira ação da escola foi acerca das faltas da menina, pois dificultava muito o processo de vinculação com as professoras, as demais crianças e também com o espaço escolar. Porém, posteriormente, o procedimento da escola foi de espera, para que pudesse ter mais observações do seu comportamento.

No entanto, no início do ano de 2019, por conta própria, os pais de Luci procuraram o diagnóstico clínico, que apontava para o Transtorno do Espectro Autista. Todavia, o saber médico não deve influir nas práticas escolares, o planejamento da professora não precisa estar ancorado nas características do diagnóstico que ela possui, isso acaba perpetuando rótulos e preconceitos. A escola deve oferecer significado, independência, um ambiente de aprendizagem estruturado com intervenções intensivas, deve observar as características da criança e valorizá-la como sujeito, pois

É preciso ir além do diagnóstico como um rótulo. Torna-se necessário conceber o diagnóstico de forma sistêmica, considerando seu caráter qualitativo, construtivo, processual, interativo, singular e, sobretudo, a história de vida do sujeito, a fim de criar espaços de comunicação autêntica e com sensibilidade, respeitando sua singularidade (SOUZA; LUSTOSA, 2018, p.97).

Quando o diagnóstico deixa de ser rotulador e impeditivo da potencialidade da criança, pode-se ter um olhar diferenciado das características dela. Este instrumento pode auxiliar na compreensão de particularidades específicas do transtorno, mas ele não define quem e o que essa criança é ou pode fazer. Por isso, é preciso ir além.

5. PELOS CORREDORES DA ESCOLA: ACOLHIMENTO E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Para o ano de 2019, aconteceram algumas mudanças no quadro de professoras da escola, e deveria ser contratada uma nova professora referência para a turma do Maternal I. No entanto, em acordo com os pais, pensando na vinculação de todo o grupo e, em especial, da Luci, a direção da escola decidiu que a professora Luane e eu, seguiríamos juntamente com o grupo para a turma do Maternal I e a nova professora assumiria, então, o Berçário II. Dessa forma, tive a oportunidade de conviver com Luci por mais tempo, dessa vez, um ano letivo inteiro e, com certeza, foi uma experiência rica e de grandes aprendizagens pessoais e profissionais para mim.

A turma era compreendida por 10 crianças, entre elas, Luci. A maioria das crianças do grupo já tinham laços bastante sólidos devido a convivência por mais de um ano naquele espaço escolar; no entanto, duas crianças eram novas no grupo e as vinculações estavam sendo construídas com o passar dos dias.

Demonstrava ser uma menina alegre, bastante sorridente, querida por todos da escola, em especial pelas crianças do Jardim, que entoavam “LUCI!, LUCI!” pelos espaços da escola quando a viam. Isto porque uma das crianças tomou Luci como sua prima e sempre contava isso à todos. Luci ainda era uma das mais novas do grupo M1, completando dois anos no início de 2019, enquanto a maioria das crianças fizeram três ao longo do ano. Camargo e Bosa (2009, p.68) apontam que “proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo”. No entanto, essa experiência também oportuniza grandes ganhos para as demais crianças e, inclusive, adultos envolvidos com a escola e com o ensino comum, tendo em vista que proporciona contatos sociais diversos, onde favorece o convívio e o respeito com as diferenças.

No período antes do início da coleta de dados - primeiro semestre de 2019 -, a menina demonstrou grande desenvolvimento através dos acompanhamentos especializados e das intervenções que realizamos. Dessa forma, ela desenvolveu uma estratégia de comunicação, onde utilizava o adulto como meio, levando-o até o

local ou objeto que desejava. Conhecer os significados das ações e interações infantis é essencial para o convívio com os bebês e crianças. A partir dessa convivência, das experiências e tentativas diárias de aproximação, comunicação e entendimento, a criança e a professora criam uma relação de confiança e intimidade. Acredito que tenha sido isso o que aconteceu naquele momento, Luci criou uma forma de se relacionar, comunicar o que queria e, através das observações e interações que construíamos diariamente, era possível identificar e significar o que ela solicitava.

Apesar de estar mais inserida no grupo, das demais crianças acolherem suas diferenças e respeitarem suas características, Luci ainda apresentava grande dificuldade de interagir com os pares, não havendo momentos de aproximação por parte dela. Além disso, frequentemente expressava resistência para trocar de ambiente dentro do espaço escolar, chorando muito. Entretanto, passou a comer na escola, mas não utilizava talheres, comendo com uma das mãos. Consideramos como ponto positivo ela se alimentar e de isso acontecer de forma bastante independente, não avaliando com mais ênfase o fato de não utilizar a colher para fazer isso. Mas sempre a incentivávamos, colocando a colher em seu prato e auxiliando seu uso - no que ela sempre virava o rosto ou achava a ação engraçada-.

Também nos chamou atenção quando percebemos que ela fazia o uso de um mesmo modelo de copo. O grupo Maternal 1 teve uma cerimônia de troca de copos, onde eles deixaram de utilizar o copo com redutor, passando a usar um de inox, comum. No entanto, Luci se negava a utilizá-lo, nem ao menos o pegava e, quando o oferecíamos, ela virava o rosto. Dessa forma, ela continuou a usar o copo que trazia de casa. No entanto, quando o copo era esquecido, ela não aceitava beber água em nenhum outro tipo de copo diferente.

Após o diagnóstico, Luci passou a participar de sessões de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional; sendo que cada uma delas era realizada duas vezes por semana, no período da manhã. Dessa forma, durante a tarde, a menina comparecia à escola. A seguir, será possível observar as cenas do cotidiano, em registro no diário de campo do estágio.

“Luci chegou com o pai, tranquila. Não respondeu, nem reagiu a minha recepção. Ao entrar na sala, caminhou diretamente até a estante e pegou três peças de encaixar (verde, vermelha e rosa), foi até o outro lado da sala e sentou-se, ainda com as peças em suas mãos” (Diário de Campo, 09/09/2019).

Frequentemente, era assim que ela chegava à sala, sem dar atenção para o habitual acolhimento que fazíamos ou para a despedida dos pais. Logo se encaminhava para a caixa de lego ou para as peças de encaixar, ficando com estes objetos até a hora do lanche. No entanto, por vezes e por diversos motivos, a chegada se tornava um pouco mais conturbada.

“Chegou irritada, chorando e gritando um pouco. Recusou entrar na sala, oferecendo os braços para a mãe, pedindo colo. Solicitei que os pais esperassem no salão para que pudesse acalmá-la. Disse que estava tudo bem e lhe dei um abraço, me apertou forte e tranquilizou-se rapidamente. Ofereci o pote com as canetas coloridas, Luci retirou as tampas e colocou-as nos dedos (Diário de Campo, 26/11/2019)”.

Neste caso, primeiramente, foi essencial acalmar e dar segurança para os pais, pedindo que esperassem em outro espaço da escola, pois dessa forma seria mais fácil e rápido acalmá-la; o que de fato aconteceu. No entanto, isso não era regra e tinham dias em que Luci demorava um pouco mais para se reorganizar, já em outros, ficava com uma aparência mais triste, magoada, bastante chorosa, sentida. Nesses dias, preferia ficar no colo, achava uma forma de se aconchegar, recebia carinhos e apertos firmes ao longo das pernas e braços, por vezes dormia.

Outro aspecto importante, mas que não fica tão claro nessa cena, é sobre as combinações que eram feitas. Mesmo que a menina não verbalizasse, as conversas eram essenciais para o desenvolvimento dela e para que a rotina do dia fosse

realizada. Dessa forma, abraçá-la era o primeiro passo, pois, as vezes, ela gostava de proximidade, toque, contato físico. Já, em outros momentos, isso a incomodava. Dizer que estava tudo bem, que já tinha chegado à escola e que poderia se tranquilizar, era o segundo passo. E o terceiro: combinações. Ou seja, depois que ela conseguisse se reorganizar, poderia brincar com algo que gostasse muito, nesse caso, as canetinhas coloridas.

No trabalho com crianças autistas, a ênfase não pode estar nos sintomas do autismo, pois isso acaba sendo um fator impeditivo e limitador do desenvolvimento da criança. É preciso ir além dos rótulos, do diagnóstico, e considerar a pessoa, o sujeito, suas características, seus modos de ser, de agir, “o foco tem que estar no potencial” (SILVA; SILVA, 2018, p. 56).

A professora precisa ter o olhar calibrado, atento, buscando maneiras de significar as ações da criança, criando propostas qualificadas e intencionalmente planejadas para a promoção do desenvolvimento dela, como destaca Silva e Silva: “a criança com autismo precisa de uma mediação planejada e qualitativamente bem conduzida” (2019, p. 144). Com isso, no próximo capítulo, destaquei algumas cenas do diário de campo que, ao meu olhar como professora, envolvem situações lúdicas, de brincadeira e exploração de Luci.

6. EXPLORAÇÕES E BRINCADEIRAS

A brincadeira deve ser a resposta da criança quando indagada: - O que tu aprendes na escola? E o gurizinho ou a guriuzinha responde: - Eu aprendo a brincar (PPP, 2013).

Considerando que, na educação infantil, os processos de socialização e de interação se dão através das brincadeiras e que, muitos referenciais, inclusive o próprio DSM-5, falam sobre a inexistência do brincar em crianças autistas: “nas palavras de Orrú, ‘uma das afirmações mais comuns sobre os autistas é a de que eles não brincam por eles não interagirem’ (2012, apud SILVA; SILVA, 2019, p. 57), surge, então, um problema para a atuação da professora de educação infantil que tenha crianças com o Transtorno do Espectro Autista em seu grupo, assim como era o meu caso. No entanto, alguns autores e pesquisadores, até mesmo de outras áreas, que não a pedagogia, se dedicaram a estudar esse caso, considerando importantes pontos a serem observados.

Para isso, é preciso considerar o conceito de brincadeira e entender como o brincar foi e é pensado, qual a sua importância e sua significância para a infância, para, então, entendermos que, sim, as crianças com autismo brincam. Dito isso, neste capítulo, juntamente com a conceituação do brincar, estarão, também, algumas cenas que envolvem situações lúdicas da criança observada.

O brincar ou a brincadeira podem parecer algo dado, onde toda e qualquer pessoa pode entender, caracterizar, lembrar de situações em que brincou ou que observou alguém brincar. Conforme o Dicionário Brasileiro Globo (1996, p. 108), brincadeira é definida como “ação de brincar, divertimento, principalmente entre crianças; folgança; troça; gracejo; zombaria; festa familiar; bailarico”, enquanto brincar é “divertir-se infantilmente, folgar, entreter-se [...]”. No entanto, o conceito de brincadeira pode ser mais amplo e, também, mais complexo. Para isso, muitos psicanalistas, pediatras e professores pesquisaram, observaram, estudaram, escreveram e até se contradisseram sobre esse aspecto.

Neste trabalho, considero o brincar como algo essencial para o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 2008; WINNICOTT, 2019). Além disso, também pode ser considerado como natural, visto que, desde bem pequeno, o bebê

já brinca. Esse brincar está relacionado ao prazer oral, onde os bebês chupam os dedos e os punhos. Com o passar do tempo, o bebê pode inserir objetos externos, como um lençol ou cobertor. Winnicott descreve tais objetos, quando passam a ser importantes para o bebê, como objeto transicional, em que ele “ganha importância vital para o bebê, que o utiliza na hora de dormir como defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade do tipo depressivo” (2019, p. 18). Além disso, Winnicott também destaca, no livro *O brincar e a realidade* (2019), que não necessariamente o objeto transicional será o lenço ou o ursinho que o bebê é apegado desde bem pequeno, mas sim o uso que o bebê faz dele, mais especificamente, a primeira posse. O psicanalista aponta que, o objeto transicional, pode se tornar mais importante que a mãe, sendo parte quase inseparável do bebê (2019, p.22). Desse modo, através dessa leitura, surge um questionamento importante: será que os objetos que Luci carrega consigo, podem ser considerados objetos transicionais? Geralmente, esse objeto era uma colher de medida de leite, em que a menina trazia de casa ou pegava uma da escola. Sempre a segurava em uma das mãos, alternando quando precisava pegar algo. Quando a colher caía, Luci procurava pegá-la rapidamente e se isso não acontecia, chorava. Winnicott não se dedicou, neste livro, a falar sobre o uso do objeto transicional das crianças atípicas, ele traz o conceito de forma geral, ampla e, na minha interpretação, isso inclui todas as crianças. Por isso, ousou dizer que as colheres são objetos transicionais para Luci, pois garantem segurança à ela.

Winnicott também traz os conceitos de interno e externo, os quais não pretendo me estender ou aprofundar, mas, de maneira simples, tentarei explicá-los. Com interno, Winnicott (2019) quer dizer que o bebê considera tudo o que está a sua volta como sendo parte dele e estando, inclusive, sob o seu controle, chamado controle mágico. Dessa forma, a própria mãe do bebê, é considerada por ele como parte dele, como “eu”. Com o passar do tempo, o bebê aprende que nem tudo é parte dele, que existem objetos externos a ele e que as coisas acontecem sem que ele as controle – “não eu”. Ou seja, acontece uma transição na mente do bebê, onde a mãe deixa de estar fundida a ele e passa a ser um objeto externo (Winnicott, 2019, p.156). Quando isso ocorre, o uso de um objeto transicional - primeira posse não eu - está acontecendo “tanto o primeiro uso que a criança faz de um símbolo como da primeira experiência do brincar” (Winnicott, 2019, p.156).

Ainda para Winnicott, “o brincar é uma experiência sempre criativa, uma experiência no continuum espaço-tempo, uma forma básica de viver” (2019, p.88). E, dessa maneira que eu interpretava as brincadeiras de Luci: como uma forma de viver. Essas brincadeiras foram mudando ao longo do ano, mas sempre tinham as mesmas características: muita exploração, descoberta, inovação, criatividade.

“A menina sobe as escadas do escorrega com um objeto na mão, observa o amigo que está em baixo, como quem pede licença. Ela permanece na mesma posição até ele sair, então solta o objeto, que desliza sobre o escorrega. Luci observa, sorrindo. Ela desce as escadas e parece procurar outro brinquedo, pega um carrinho e retorna ao escorregador, repetindo a ação” (Diário de Campo, 09/10/2019).

Segundo Winnicott, “brincar é fazer” (2019, p.74) e, assim, o escorrega foi uma das brincadeiras que mais notamos a exploração da menina, pois ela fez vários experimentos antes de se sentir segura para escorregar, assim como aponta o parecer da escola³ (2019/01): “se até pouco tempo, subia a escada do escorregador, balançava o corpo para frente e para trás, sem descer, agora, depois de algum tempo de muitos ensaios, passou a subir, sentar e escorregar, desliza sorrindo”.

O pátio também foi importante para outra descoberta: brincar na areia pode ser divertido. No início do ano e, também, no ano anterior, Luci não costumava entrar na caixa de areia e reclamava quando os seus pés ficavam sujos com a areia solta pelo pátio. Mas, as demais crianças sempre gostaram de retirar os calçados para brincarem no pátio, na areia. Então, um dia, resolvi deixar Luci descalça também, para que ela pudesse experimentar. Ela pareceu gostar, correu um pouco, mas logo tentou colocar o sapato novamente. Assim, passei a retirar os calçados dela no pátio e, aos poucos, foi se acostumando. Fortuna (2018, p. 66), destaca que brincar também é aprender:

³ Parecer de Avaliação, documento produzido e cedido de forma impressa pela escola desta pesquisa.

Portanto, tem todo sentido afirmar que, brincando por brincar, também se aprende, e que brincar pode sim, ensinar, tanto quanto no brincar se pode aprender, desde que continue sendo brincadeira. Para isso, é preciso apostar no brincar - o que só é possível entrando em seu jogo, isto é, brincando. Pode-se, pois, concluir, que brincar é, efetivamente, aprender.

Com isso, Luci brincava na areia e aprendia que tudo bem se sujar um pouquinho. Aprendia que a areia poderia estar mais fina, mais grossa, mais molhada ou mais seca e brincava com essas mudanças.

“Com as duas mãos, Luci pega um punhado de areia, levanta os braços na altura dos olhos e solta a areia aos pouquinhos, observando-a cair sobre as suas pernas”
(Diário de Campo, 09/10/2019).

Com o passar do tempo, muitas explorações foram feitas na areia. Luci passou a colocar os pés e, depois, a caminhar na caixa de areia. Em seguida, passou a sentar, encostar outras partes do corpo e não se incomodar. Encher baldes e esconder pequenos brinquedos com a areia, até o dia que se deitou, balançou os braços, jogou areia pelo corpo e para cima, caindo na sua cabeça. Essas experiências aconteceram durante o ano todo, sem nenhuma cobrança, nenhuma pressa, apenas respeitando o tempo que ela precisava para absorver uma experiência e começar outra, pois brincar envolve liberdade de ação, prazer, desejo voluntário, vontade de participar da ação lúdica (KISHIMOTO, 1996).

Enquanto Kishimoto (1996) destaca que o jogo ou, neste caso, a brincadeira, envolve as características de: liberdade de ação, caráter voluntário, motivação, prazer, representação da realidade, imaginação, caráter não-sério; Vygotsky, entende a brincadeira como a situação imaginária da criança, estando presente somente na idade pré escolar (3 à 7 anos): “gostaria, ainda, de chamar a atenção para mais um momento: a brincadeira é realmente uma especificidade da idade pré-escolar” (2008, p. 36). Da mesma forma, Silva e Silva (2019), trazem, no livro *Como brincam as crianças com autismo*, a brincadeira de faz de conta da criança com autismo, destacando que essa atividade está presente na vivência de toda criança, com ou sem deficiência. Entretanto, Luci não se encontra nessa fase de desenvolvimento onde a situação imaginária, ou seja, o brincar de faz de conta é predominante. Portanto, Luci realmente não brinca?

No entanto, Vygotsky também aponta que

a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente [proximal] na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (VYGOTSKY, 2008, p. 35).

Nessa mesma linha, considerando a zona de desenvolvimento proximal, em que a criança pode ter um desenvolvimento potencial, ou seja, ser auxiliado por um adulto ou outra criança com mais experiência, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) destacam, em sua pesquisa, que quando as crianças com autismo vivenciam interações sociais favoráveis, é possível que elas desenvolvam o brincar e os processos imaginativos. Com isso, pode-se envolver duplas ou pequenos grupos de crianças em atividades lúdicas, a fim de ampliar e diversificar o repertório comunicativo da criança com autismo. Martins e Góes (2013), também apontam que é preciso um encorajamento do contato da criança com autismo com os outros, incentivando a interação e a relação entre todas as crianças.

Para Vygotsky (2008), a origem da brincadeira está ancorada na necessidade cultural, e não no prazer e/ou na satisfação, visto que outros fatores podem gerar muito mais prazer na criança do que a brincadeira. Winnicott também considera o fator cultural: “para mim, o brincar leva naturalmente à experiência cultural, constituindo seu alicerce” (2019, p.170). Com isso, segundo estes autores, Luci aprende com o outro.

Outra brincadeira exploratória de Luci era com o seu reflexo, seja no espelho ou na câmera frontal de um celular, a menina fazia caras e bocas, dava gargalhadas, sorria, conversava.

“Luci brinca, sentada à mesa, com um potinho e uma colher, ambos na cor verde. Ela os observa e faz batidas leves com os dois objetos na superfície da mesa. Ao levantar a cabeça, ela percebe que está em frente ao espelho e, ao ver sua imagem refletida, faz alguns balbucios e sorri. Nesse momento, coloco na câmera frontal e viro o celular pra ela, que, ao se ver, faz algumas caretas, sorri, continua balbuciando, coloca a colher dentro do potinho e leva até a boca. Em seguida, se olha novamente no espelho, coloca o potinho na boca e repete o som produzido anteriormente” (Diário de Campo, 05/09/2019).

Sempre considerei a interação com o espelho uma das melhores brincadeiras das crianças pequenas, pois essa é uma nova descoberta do eu, de como eu sou, de como é minha aparência, como é o meu cabelo, como o meu rosto se parece se eu fizer este ou aquele movimento com o olho, com a boca, enfim, é uma parte importante do que eu imagino e do que realmente acontece, é concreto e as crianças gostam, exploram, descobrem, se conhecem.

“Tiro foto do grupo, Luci percebe, caminha até mim e senta em meu colo. Mostro para ela os amigos através da câmera e ela parece não se interessar. Viro a câmera e agora ela pode nos ver. Sorri e faz caretas. Um dos amigos se aproxima e, agora, nós três fazemos caretas para o celular” (Diário de Campo, 21/10/2019).

No entanto, é muito peculiar que Luci use essa estratégia através do celular, que se reconheça, que explore, que comunique, que queira e procure essa interação consigo mesma.

“Estamos todos sentados na roda para a aula de expressão musical, cada criança recebe um instrumento, o professor entrega o tamborim e uma baqueta para Luci. Ela o coloca no chão, entre as pernas, e bate com a baqueta no mesmo. Logo levanta-se, mas permanece na roda, segura o tamborim e bate forte com a baqueta. Sorrindo, levanta os braços, ainda com o instrumento nas mãos e continua com as batidas. Caminha até a mesa, senta-se e coloca o tamborim sobre ela. Parece observar o grupo e demonstra muita animação com as músicas. Ao perceber que estou fotografando, para de batucar e apenas fica sentada. Viro a camera e mostro sua imagem na tela do celular. Luci se anima novamente, faz caretas, abre a boca, mostra o tamborim para ela mesma através da câmera frontal e retorna a batucada” (Diário de Campo, 03/10/2019).

Esta narrativa conta um pouquinho sobre o interesse de Luci pela música, mas não relata fielmente como é especial e significativa para ela. Qualquer um consegue ver a animação, a empolgação da menina quando ouve uma música que gosta ou quando toca um instrumento do seu interesse. Ela também já fica bastante entusiasmada quando ouve somente algumas notas, mesmo baixinhas, do violão. Por vezes, quando estamos no refeitório, no horário do lanche, e o professor de música está afinando o violão na sala ao lado, já serve para Luci saber que é dia de música e, por ela, poderia passar esse dia um pouquinho em cada sala, acompanhando o professor e aproveitando a oportunidade de ouvir o violão e tocar o tamborim. Em casa, Luci utiliza o violão do pai para produzir alguns sons. Assim, quando passa os dedinhos pelas cordas, ela sabe que o violão de brinquedo que temos na sala não faz o mesmo som, por isso o nega e procura oportunidades para mexer no violão do professor.

Nascimento *et al* (2015) apontam que o contato com atividades que envolvem a música podem gerar ganhos desenvolvimentais em crianças com TEA e, entre eles, estão a socialização, a iniciativa de envolvimento interativo, atenção conjunta e o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Luci também gostava de participar das aulas de expressão corporal, em que sempre haviam objetos novos, diferentes, cheios de potencialidades para que ela pudesse explorar, que as vezes, ficava brincando com ele durante toda a tarde.

“A profe Lu distribui alguns tecidos para as crianças; Luci escolhe o tule azul e parece gostar de sua textura. Ela passa a mão sobre o tecido, amassa, e, assim como os amigos, tenta colocá-lo na cabeça. Ela sorri, pulando pela sala procura enxergar o que está a sua volta, através da transparência do tecido. O pano cai e ela me entrega, coloco em sua cabeça novamente e a brincadeira retorna” (Diário de Campo, 17/09/2019).

Para Vygotsky “é incorreto imaginar que a brincadeira é uma atividade sem objetivo. Ela é uma atividade da criança com objetivo (2008, p. 35). Nascimento *et al* (2015) também destacam que “a participação em uma tarefa estruturada, que permite o trabalho com parceiros de mesma faixa etária, pode contribuir para a aquisição, manutenção e aprimoramento de comportamentos já apresentados pela criança”. Luci, no entanto, não se demorava muito nas propostas, observava, interagiu um pouco e, logo mudava sua atenção para outras coisas.

“O grupo estava sentado em roda, no corredor, produzindo massinha de modelar caseira, enquanto Luci caminhava pelo espaço. Ela não aceitou tocar nos ingredientes, parecia observar de longe e, por vezes, se aproximava da roda. Na sala, os amigos interagiram com a massinha e alguns gravetos, Luci seguiu sem tocar, apenas observava” (Diário de Campo, 28/08/2019).

Por mais que Luci gostasse de observar e, por vezes, preferia ficar somente neste papel, acredito que no dia deste relato ela tenha se incomodado com o cheiro do café, que usamos para fazer a massinha caseira e, também, com a textura que ela ficou no final, com aparência de argila, a qual Luci demonstrava não gostar de interagir, pois não tocava e se distanciava quando ela fazia parte da proposta. Os problemas sensoriais fazem parte das características das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista e precisam ser levados em consideração. Temple Grandin, descreve, no livro *O Cérebro Autista: pensando através do espectro*, como se sente em relação aos estímulos sensoriais:

SABE O QUE EU ODEIO? O barulho do secador de mãos nos banheiros públicos. Não tanto quando o jato de ar começa, mas no momento em que as mãos ficam sob o jato. A queda súbita do registro me deixa louca. É como o toailete a vácuo nos aviões. Primeiro vem o prelúdio breve como uma chuveirada, depois o trovão da sucção. Eu odeio aquilo. Um ódio como o das *unhas arranhando o quadro-negro*.

Sabe o que eu mais odeio nas viagens de avião? O alarme que soa quando alguém acidentalmente abre uma porta de segurança no aeroporto. Odeio alarmes em geral, de qualquer tipo. Quando era criança, o sinal da escola me deixava completamente doida. Era como um obturador de dentista. Sem exagero: o som causava uma sensação dentro do meu crânio como a dor do obturador [grifos da autora] (GRANDIN; PANEK, 2019, p. 77).

Essa sensibilidade sensorial pode ser prejudicial para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, podendo ser mais intenso para as crianças, pois ainda estão em processo de desenvolvimento. Grandin e Panek (2019) ainda destacam que nem todas as pessoas respondem aos estímulos do mesmo jeito e que, quem sofre com os transtornos sensoriais não os têm no mesmo grau. Diante disso, como socializar indivíduos que não toleram o ambiente em que devem se mostrar sociáveis? Sendo que uma luz, um som, uma textura, um cheiro ou um gosto podem se tornar um problema. Neste sentido, segundo Lemos, Salomão e Agripino-Ramos

cabe ao professor que lida diariamente com a criança verificar o que ela demonstra quando está junto às demais crianças: se as crianças, por vezes, olham, perceber para onde olham; se iniciam comportamentos, verificar a que são dirigidos; ou se sorriem, observar a partir de qual estímulo, por exemplo (2014, p. 124).

Dessa forma, é essencial estar atenta, conhecer os comportamentos da criança com autismo e ter sensibilidade, procurando entender quais e como se dão as interações dessa criança, o que gosta e o que não gosta de interagir, quais os estímulos que suporta e quais não, o que já sabe e o que ainda pode aprender,

visando auxiliar e ampliar tais relações com os objetos, materiais e, também, com as pessoas.

“Luci levou o bambolê para a sala e brincava com ele enquanto preparávamos o espaço para a contação de histórias com sombras. Quando a luz foi apagada, Luci reclamou, veio até mim, me pegou pela mão e me levou até o interruptor, pedindo para acender a luz novamente. Avisei que não ligaria a luz e que iríamos sentar para ouvir a história. Quando a lanterna foi ligada, Luci levantou-se e se posicionou em frente a caixa da luz, observando as sombras. Ela ouviu a história dali, bem pertinho da luz e ainda segurava o bambolê” (Diário de Campo, 07/11/2019).

Nesta cena, é possível perceber que Luci não queria ficar com a luz da sala apagada, pois raramente ela ficava deste modo e a menina não estava acostumada. Percebemos este incômodo dela em um dia que faltou luz e a nossa sala ficou demasiadamente escura. Luci procurou um lugar na sala onde havia claridade e optou por ficar lá o tempo todo, reclamando quando precisávamos mudar de espaço. Com isso, mesmo já havendo percebido a sensibilidade de Luci ao escuro, pensamos em fazer mais propostas em que a luz ficasse apagada, mas que o ambiente não estivesse totalmente no breu, pois faltar luz ou apagá-la é algo do cotidiano e ela precisa compreender isso, se sentir segura neste estado e, também, quem sabe, brincar com ele ou nele.

Além disso, o mais comum era ver Luci brincar de forma solitária, com objetos iguais ou muito semelhantes, diferenciados apenas pela cor. Segundo Kálló, colecionar faz parte do repertório da criança quando ela começa a manipular os objetos.

A princípio, uma criança no início de um processo de colecionar está interessada em escolher e comparar coisas e, portanto, está menos concentrada e ocupada com o número de objetos recolhidos. Com o tempo, o resultado a preocupa e se concentra em recolher um grande número de objetos (2017, p. 43).

Geralmente, Luci precisava interagir com três objetos, por vezes se contentava com dois e, outras, insistia muito num terceiro.

“Luci escolhe quatro peças de lego, uma de cada cor (vermelha, amarela, verde e azul) e as leva até a mesa. Ela senta na cadeira e enfileira as peças uma ao lado da outra, sem deixar nenhum espaço entre elas. Dessa forma, ao segurar as peças que ficam nas pontas, a menina consegue levantar toda a fileira, sem que nenhuma peça caia. Ao retornar as peças para a superfície da mesa, ela troca algumas posições e repete o movimento de levantá-las” (Diário de Campo, 10/07/2019).

Através desta narrativa, é possível destacar uma característica da criança com autismo, a seriação. No entanto, esta cena traz muito mais e mostra a capacidade de brincar, investigar e descobrir outras formas de exploração do objeto, conquistado através de muitas tentativas e manipulações; além disso

Quando compara coisas, nota suas propriedades comuns e as diferentes; quando as põe junto tem o cuidado de agrupá-las de acordo com as características comuns. Examinar, comparar, abstrair certas propriedades e descartar outras agrupando-as por características (KÁLLÓ, 2017, p. 44).

Além do lego, brinquedo de exploração inicial da Luci, ela gostava de brincar e carregar consigo, colheres de plástico.

“Sentada à mesa, Luci brinca com três colheres: verde, vermelha e roxa. Ela coloca uma ao lado da outra. Observa, troca a posição das cores, afasta e aproxima as colheres. Levanta-se e caminha pela sala, ainda segurando as três colheres em uma das mãos” (Diário de Campo, 28/08/2019).

Estes objetos aos quais ela tinha costume de carregar pelos espaços, podem estar ligados a uma questão de proteção, segurança, garantia de estabilidade e

organização, assim como apontado anteriormente, são considerados por mim como objetos transicionais. Frente à isso, quando não encontra o que deseja, acaba por se desorganizar.

“Luci vai até o cesto e procura alguma coisa... Colheres! Encontra duas colheres iguais, mas de cores diferentes, verde e vermelha. Ela se irrita, vem até mim e continua gritando. Ofereço outras colheres, mas são diferentes das que ela segura e joga todas longe. Digo que entendo que ela quer mais uma colher, mas que não temos e que ela poderia brincar só com as duas ou com as outras disponíveis. Continua gritando” (Diário de Campo, 30/09/2019).

As vezes era mais complicado atender as especificidades de Luci, visto que ela insistia em coisas que, no momento, eu não conseguia responder como ela gostaria. O fator da comunicação poderia ser agravante de birras ou desorganização e, portanto, buscava-mos entender o que ela queria e resolver a situação. No entanto, nem sempre isso era possível e a menina se desorganizava. Vygotsky (2008, p. 25) destaca que:

na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Caso isso não seja possível, ou ela apronta um escândalo, deita-se no chão e bate com os pés, ou conforma-se e não pega mais o objeto.

Eu e a professora Luane demoramos um pouco para diferenciarmos a birra da crise, mas aos poucos, fomos entendendo que a crise passava quando a demanda era atendida e evitava uma futura crise, que não tinha jeito de contornar, somente esperávamos que ela passasse.

“Convido Luci para trocar a fralda e lhe ofereço a mão, ela pega e caminhamos juntas até o trocador. Ela chora um pouco, parece cansada. Ao terminar, convido para descer e ela se nega, se irrita e chora bastante. Tento conversar, cantar as músicas que ela gosta... nada. Não sei o que fazer, como ajudá-la. Então, Luci me auxilia.

Ela tenta me puxar para perto e eu faço isso, fico com o rosto próximo ao seu. Ela segura no meu pescoço e ficamos com os rostos colados, logo parou de chorar. Ficamos assim por bastante tempo, não sei ao certo quanto. Ela só me soltou quando o pai foi buscá-la no trocador”. (Diário de Campo, 02/10/2019).

Nesta cena, descrevo com certa delicadeza uma das crises de Luci, mas na prática, não são tão poéticas assim. Algumas vezes, aconteciam sinais que uma desorganização poderia estar prestes a acontecer e procurávamos evitá-la, diminuindo alguns estímulos ou atendendo aos pedidos da criança. No entanto, outras aconteciam sem aviso prévio ou sem que tivéssemos percebido os sinais anteriormente. No dia da cena relatada, percebemos que Luci estava sentida, com aparência triste, ela ficou mais perto de mim e da professora, ganhou colo e carinho. No entanto, neste momento de troca, Luci se desorganizou e não quis sair do trocador e eu não soube o que fazer para tranquilizá-la. Tentei várias coisas que ela gostava e às vezes fazia com que ela se acalmasse, mas não resolveu. A menina chorava bastante, gritava, se debatia no colchonete, parecia me pedir ajuda e eu não sabia o que fazer, como ajudar ou como parar aquilo. Me sentia impotente, frustrada, culpada, irritada. Quando Luci me puxou para perto de si, foi se acalmando, soluçando menos e silenciou, mas permanecia me segurando, nossos rostos colados um no outro, bochecha com bochecha. Ficamos ali por bastante tempo e, com isso, não troquei a fralda de mais nenhuma criança, não levei ninguém ao banheiro e não realizei nenhuma das tarefas que deveria.

A professora Luane se desdobrou para fazer a higiene das demais crianças, arrumar as mochilas, escrever nas agendas, receber os pais que chegavam à porta e não entendiam a cena que viam. Minha sorte foi ter uma parceira como professora regente da turma em que era auxiliar, pois a gente tinha muitas trocas, muitas conversas, muita ajuda, sem pressão, sem cobranças, com muita empatia e respeito. Mesmo assim, por vezes compartilhamos o sentimento de frustração, de não saber se estávamos fazendo o certo ou como deveríamos fazer. Também compartilhamos importantes momentos de conversa, de alegria, de emoção ao

perceber as pequenas e também grandes aprendizagens que Luci alcançava ao longo do ano.

Assim, fomos entendendo que não havia uma receita, um modo de fazer correto ou um passo a passo. Só sabíamos aquilo não faríamos: não deixaríamos de cuidar e educar Luci por ela ser autista, por ser “diferente” das demais crianças, por não termos aprendido tudo que gostaríamos sobre o transtorno do espectro autista em nossa formação. Nós conhecíamos Luci, uma criança que tinha necessidades e demandas como as demais crianças do grupo e procuramos atendê-la da melhor forma.

7. INCLUSÃO ESCOLAR: PARA ALÉM DO DIREITO DE ESTAR JUNTO

Sendo a educação infantil um ambiente propício para grandes e essenciais desenvolvimentos e aprendizagens, pois, nesta etapa, ocorre a primeira inserção da criança na vida em sociedade, a escola se torna o espaço onde os pequenos, através de interações e brincadeiras, aprendem a conviver com outras crianças e adultos, a compreender e expressar seus sentimentos e emoções, a explorar movimentos, sons, objetos, a participar das atividades da vida cotidiana, a conhecer-se, construindo sua identidade pessoal, social e cultural, entre tantas outras habilidades (BNCC, 2017).

Parte importante das aprendizagens se dão através da interação entre os pares, a BNCC destaca que a partir dessas “[...] experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (2017, p. 40). Do mesmo modo, Hartup (1989 *apud* CAMARGO; BOSA 2009) aponta que as crianças deveriam vivenciar dois tipos de relacionamentos, o vertical, com pessoas adultas, de maior poder social e conhecimento e, o horizontal, com pares da mesma idade, cujo poder social está ligado ao mesmo repertório de experiências. Camargo e Bosa destacam que, (2009) apesar de existir uma ampla diversidade na abordagem teórica e metodológica acerca das teorias do desenvolvimento, há uma unanimidade em reconhecer que a interação social é essencial para a construção do indivíduo e é base para o desenvolvimento do ser humano.

“O grupo estava na roda, Luci em meu colo, era hora da chamada. Cantamos a música de boa tarde e uma das crianças entregava as cartelas. Luci foi a primeira sorteada e, ao receber a cartela, rapidamente levantou-se e se dirigiu até o painel, colocando seu nome em um dos espaços. Talvez por ter muitas opções, ela trocou a cartela de lugar e, sorrindo e pulando, deixou a roda para brincar com lego” (Diário de Campo, 15/10/2019).

Neste trecho, é possível perceber uma ação simples e cotidiana da vida escolar: a chamada. No entanto, geralmente esse era um dos momentos em que a menina parecia não dar atenção e não agir como as outras crianças: pegando a cartela com seu nome e, colocando no painel. Apesar de não cobrarmos um comportamento igual ou parecido com o das demais crianças, sempre procurávamos que ela participasse das propostas. O momento de roda inicial era importante para a tarde das crianças, pois fazíamos a chamada e conversávamos sobre a rotina do dia, algo de extrema importância para a educação infantil e, também, para crianças com autismo, visto que proporciona segurança.

Luci não ficava muito tempo sentada na roda e quando o fazia sua atenção não estava direcionada para a proposta. Ela costumava, principalmente, andar pela sala, aproveitando que o ambiente estava vazio, devido as crianças estarem sentadas, ocupando apenas um espaço da sala. Em outras ocasiões, sentava à mesa e parecia estar atenta as movimentações que aconteciam na roda. Sorria, batia palmas, tampava os ouvidos quando os barulhos eram mais altos. Geralmente, os amigos se encaminhavam até ela e entregavam a cartela da chamada, que por vezes negava, outras aceitava.

Contudo, quando a menina realizava algumas ações de forma totalmente espontânea, como descrita nesta cena, eram momentos de grande emoção e alegria, conforme também é narrado no Parecer da Escola (2019/1):

Luci parecia indiferente ao momento [...] Porém, em duas situações, Luci pegou sua cartela e encaixou no painel, ganhando muitas palmas e mostrando que não está alheia ao que está acontecendo. Talvez, o grande desafio, seja descobrir o modo como interage e estabelece suas relações e desenvolve as aprendizagens. Luci mostrou que observa e reproduz o que vê.

O ambiente escolar também é importante para o desenvolvimento da comunicação dos bebês e crianças, pois é parte fundamental da relação entre educadora e criança. Esta comunicação permite criação de vínculo, segurança, compreensão das expressões de si e do outro, pois “desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas dos cuidados, mas também durante os outros momentos do dia” (FALK, 2004, s.p.). Além disso, Emmi Pikler (FALK, 2004) enfatiza sobre a importância de preocupar-se com a linguagem dos profissionais que trabalham com

a educação infantil, visto que tem implicações diretas no desenvolvimento da fala das crianças, desde o berçário.

“Luci me deu a mão e me levou até a estante, bem em frente ao pote das bolhas de sabão. Peguei o potinho e perguntei se ela queria brincar com as bolhas, ela pulou e sorriu, já servindo como resposta. Fiz algumas bolhas e ela caminhava pela sala, se divertindo quando alguma delas estourava em seu corpo. Quando precisei guardar o potinho para atender outros amigos, Luci ficou bastante chateada, reclamou e gritou, até que pegou a mão da Aline e a levou até a estante, pedindo que ela fizesse as bolhas. Mas dessa vez não caminhava pelo espaço como antes, ela observava as bolhas estourarem e sorria, muito contente. Caminhou até o pote dos utensílios de cozinha, pegou uma colher e bateu em uma das bolhas, fazendo com que ela estourasse. Parecia se divertir muito com o feito. Logo, os amigos perceberam que também poderiam estourar as bolhas e fizeram o mesmo” (Diário de Campo, 03/10/2019).

Neste relato, destaco que Luci procurava se comunicar e tinha estratégias para isso, no entanto, não acontecia de maneira funcional, pois sempre utilizava um adulto como meio de chegar ao que queria. Além disso, em alguns momentos, essa prática dificulta a comunicação, visto que o adulto deve interpretar o que a menina solicita e, quando o adulto não compreende essa comunicação, pode gerar frustração e até mesmo causar crises.

“Luci desceu para o pátio com uma bolinha de tênis na mão. Ela brincava jogando a bolinha longe e corria para pegá-la novamente. Até que em uma das vezes, a bolinha passou por cima do portão e caiu para fora do pátio. Ao não conseguir pegá-la sozinha, Luci se encaminha até Lilandra, que brincava com os bebês no tapete, próximo a menina. Ela pega a auxiliar pela mão e a puxa até onde sua bolinha havia caído. Lilandra não entende o pedido e a menina demonstra irritação, começando a gritar. Aviso a outra auxiliar sobre a bolinha, esta a pega e entrega para Luci, que sorri e dá pulos pelo pátio, carregando a bolinha na mão” (Diário de Campo, 03/10/2019).

Estas duas narrativas acontecem no mesmo dia, porém são pessoas diferentes que interagem e procuram atender aos pedidos de Luci. Na primeira cena, eu e Aline, outra auxiliar da turma, já estávamos acostumadas a maneira de comunicação da Luci e, em todos os momentos, procurávamos nomear as ações e os objetos aos quais ela requisitava. Essa prática permite a aproximação da criança com a linguagem, pois, mesmo que ela não verbalize, amplia o repertório de vocabulário ao qual ela está habitualmente acostumada a interagir e garante que seu pensamento se mantenha ágil, sensível e ativo, visto que, “[...] no processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem o papel fundamental na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamentos são transmitidas à criança através de palavras” (VIGOTSKY, 1989 apud MOUSINHO *et al*, 2008, p. 298).

Já na segunda cena, onde a auxiliar não compreende a solicitação da criança, é possível perceber que esta forma de comunicação tem falhas, visto que é necessário que o adulto ao qual ela interage tenha uma relação mais próxima, conhecendo seus gostos, interesses e compreenda a comunicação não verbal estabelecida. Além disso, é essencial que a professora esteja atenta, próxima, observando as ações e os movimentos da criança, para que possa realizar as

intervenções necessárias. É através dessa interação que se inicia o desenvolvimento da linguagem, e o ambiente e as relações estabelecidas são fundamentais. À vista disso, Guedes destaca (2008, p. 10) que

[...] conhecer os significados das ações e interações infantis é fundamental para a nossa atuação nas creches e pré-escolas. Só assim é possível apoiar de fato a criança quando necessário, incentivando-a em suas conquistas e aquisições.

Dessa forma, a escola se torna o ambiente em que as crianças desenvolvem o comportamento, a socialização e a comunicação; sendo estas, justamente as características que envolvem prejuízo para as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista. A inclusão no ensino regular traz importantes e essenciais contribuições para a criança com autismo, visto que permite “ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos” (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 67).

Ainda na segunda cena, onde Luci brinca de estourar bolhas de sabão e as demais crianças do grupo percebem e reagem da mesma maneira, fica clara a importância da relação entre pares. A interação entre as crianças permite o desenvolvimento motor, cognitivo, social e, geralmente, isso ocorre através da imitação. Vygotsky aponta para a imitação como sendo a “reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (FELIPE, 2001, p. 30), não sendo uma simples cópia das ações de outras crianças, mas uma forma, um meio que a criança utiliza para fazer como ou com o outro; para estar como ou com o outro e até mesmo ser como ou com o outro (CARVALHO; BERALDO, 1989).

“Artur brinca assustando os amigos com a máscara do Hulk, ao chegar perto de Luci, o menino levanta a máscara e ela sorri. Ele repete a ação e os dois caem na gargalhada” (Diário de Campo, 07/08/2019).

A inclusão nas escolas, especialmente nas de educação infantil, garantem o desenvolvimento não só das crianças consideradas com necessidades educacionais específicas, mas de todas as crianças. Diante disso, Zortéa apresenta uma

encantadora narrativa que evidencia a importância da interação entre as crianças (2007, p. 25):

a importância para as crianças de estar e interagir com outras crianças fica clara nas pesquisas e em nosso cotidiano. Desde muito cedo, elas já se envolvem em interações com seus pares que se traduzem em aproximações e afastamentos, tentativas de apropriação de objetos do outro, exploração do corpo do outro, busca do seu olhar, etc., com todas as implicações que advém do fato de que nós, seres humanos, independente da idade que temos, desejamos estar uns com os outros e, por nos sentirmos implicados/muito interessados nisso, aprimoramos nossos gestos, afinamos o nosso olhar, modulamos nossas emoções, aprendemos, crescemos, socializamos-nos para que estes encontros sejam possíveis. É graças a esse processo que a criança vai se integrando na vida social.

As crianças da turma sempre procuravam por Luci, gostavam e queriam a sua presença. Chamavam ela para as brincadeiras, para as rodas, entregavam o copo de água, reclamavam por conta de um brinquedo que ela havia pegado ou devido ela não atender ao que solicitavam. Mas a menina não dava muita atenção aos colegas, parecia um pouco indiferente a interação que eles tentavam ter. No entanto, Artur não desistia de investir nessa amizade, era nítido seu carinho e sua vontade de interagir com Luci e, a menina foi aprendendo a lidar e a brincar com ele.

“Artur deita-se ao lado de Luci, faz carinho em suas costas, abraça e canta baixinho para que a menina durma. Luci fica tranquila, aceita a aproximação e o carinho. Logo fecha os olhos e adormece” (Diário de Campo, 17/12/2019).

Dessa maneira, os vínculos de convivência, de troca de experiências, de vinculação, de contato, de conhecimento de si e do outro, através das minúcias do cotidiano, se revelam importantes para o desenvolvimento das crianças e são ricos para a aprendizagem. Além das contribuições afetivas, cognitivas e de desenvolvimento, através de uma relação autêntica entre os pares, o grupo ao qual a criança com deficiência está inserida produz efeitos inclusivos, o que garante um processo valioso de socialização, educação, conhecimento, atenção, preocupação e empatia para com o outro e, dessa forma, as crianças estarão mais bem preparadas para o convívio em sociedade.

8. PROTAGONISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O artigo *Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas* (SCHMIDT et al, 2016), considera a percepção dos professores acerca do autismo, em que estes acreditam saber pouco sobre a temática, sentindo-se despreparados para atuação prática com estes alunos.

Infelizmente, somente a existência das leis não garantem que os direitos sejam assegurados na prática do dia a dia. E, de fato, a formação de professores também não garante que estes saiam preparados para o trabalho com as crianças que demandam adaptações específicas. No entanto, a professora não pode ceder às dificuldades encontradas e usar esse ponto negativo da formação como um obstáculo ou impedimento para a inclusão dos alunos com autismo ou com outras deficiências. Também não basta que a criança com autismo esteja na escola, é necessário que haja um compromisso de todas as partes envolvidas nesse processo: pais, professores, funcionários e demais membros da comunidade escolar, promovendo qualidade na educação e no cuidado em todos os ambientes do espaço escolar e com todos os sujeitos que estejam envolvidos direta ou indiretamente com a criança. Schmidt aponta que existe “necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico aos docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família e a escola (2016, p.232)”.

Dessa forma, é possível identificar, de forma clara, a importância do papel da pedagoga para as questões da inclusão, pois esta, vai tecendo conexões, elaborando e adaptando o currículo escolar para o atendimento das especificidades de todas as crianças e, especialmente neste caso, das crianças com transtorno do espectro autista. Conforme destaca Zortéa (2007, p.19):

Viabilizar a inclusão pressupõe um espaço escolar que repense seus modos de existir permanentemente, a partir da diversidade que se apresenta construindo as condições de aprendizagem para todos os alunos, sejam quais forem suas origens, diferenças, semelhanças histórias, potências, fragilidades. Significa lidar com a complexidade em lugar de tentar negá-la.

A pedagoga precisa ter a compreensão de que atua como mediadora do processo de aprendizagem da criança com autismo, unindo a aprendizagem com a peculiaridade que a criança tem de construir o seu conhecimento, buscando

alternativas para a educação e reconhecendo o sujeito com autismo como sendo capaz de aprender e de desenvolver-se. Ana Maira Zortéa (2007) ainda aponta que não se pode esquecer que a criança dita de inclusão é um ser humano como qualquer outro e que a criança não pode desaparecer em vista das faltas que aparecem.

Dessa forma, o papel da pedagoga é essencial para que o processo de inclusão ocorra de forma efetiva. Espera-se que ela re(conheça) que a sua intencionalidade pedagógica fará toda a diferença na vida de cada criança. Isso porque, a professora precisa estar inclinada a observar cada aluno, suas características, especificidades, como aprende, o que tem facilidade e o que tem dificuldade. Com a educação inclusiva não é diferente, a professora precisa auxiliar o aluno nas suas potencialidades, descobrir o que ele tem de melhor, aquilo que ele consegue e sabe fazer, ao invés de caracterizá-lo como diferente, como incapaz e de negar possibilidades.

A pedagoga também precisa estar atenta para as fragilidades do aluno, não para patologizar, mas para auxiliar, para facilitar a vida escolar dessa criança. No texto *Receita de Inclusão*, Fábio Adiron⁴ aponta três passos para a inclusão, sendo o primeiro, definir alguns conceitos, como diferente, igual, normal e anormal. Conceituando “normal”, Adiron destaca:

Quando olhamos para a questão da diferença, o uso da palavra “normal” tem origem médica, baseada na ocorrência de determinadas patologias. Logo, é uma visão estatística. Ora, uma distribuição normal é uma distribuição contínua que pode variar de mais a menos infinito. Pensando estatisticamente, não existe a anormalidade, o que existe são pontos mais próximos ou mais distantes da média.

A partir dessa definição, a exclusão desaparece, uma vez que todos são normais, apenas mais próximos ou mais distantes da média. Seguindo a receita que Adiron traz, o segundo passo é considerar que todos podem aprender. A professora deve não só acreditar nisso, mas fazer com que aconteça no dia a dia da escola, principalmente nas escolas de educação infantil, visto que é uma fase de importantes aprendizagens para a criança, em que a professora deve lhe oportunizar conhecer de tudo e de todas as formas. O terceiro passo é o mais difícil, pois traz com ele, muitas outras questões que implicam sua efetividade. No entanto, é

⁴ <https://diversa.org.br/artigos/receita-de-inclusao/>

possível tecer estratégias para que ele seja implementado. Com isso, Adiron aponta que é preciso repensar o modelo de educação, para que seja inclinado às questões da diversidade:

Mudar a visão da homogeneidade para a diversidade, acreditar que todos podem aprender e reconstruir a escola de forma que seja, de fato, para todos, são os primeiros passos para a inclusão. Sem paradigmas, sem receitas e sem esperar de seres humanos desiguais resultados homogêneos.

Dessa forma, entendo que a formação, por mais completa que procure ser, não prepara a professora para a educação inclusiva. De fato, o que prepara é a escola, é a vivência, é o cotidiano. A professora precisa estar em contato com a experiência para experienciar. Cada criança é uma criança, única, particular, que carrega consigo, também, a oportunidade de ensinar. Desse mesmo modo, a criança com deficiência é única e precisa ser vista como tal, como sujeito de direitos, que descobre, que brinca, que experimenta.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo conceito de pessoa com deficiência, reafirmado na Lei Brasileira de Inclusão (2015), é possível perceber que a deficiência não está nas pessoas, mas sim no ambiente, na arquitetura, na urbanização, no transporte, na estrutura, ou melhor, na falta de estrutura que comporte e inclua a todos. Se o ambiente não fosse excludente das diferenças que nos compõem, não precisaríamos de políticas públicas que garantissem o acesso e a permanência de todas as pessoas em todos os espaços. A LBI destaca que pessoas com deficiência são

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009),

A escola não deve ser mais um desses espaços deficientes, que excluem, que rotulam, que só levam o diagnóstico em consideração e não pensam no sujeito, nas suas características, nas suas potencialidades. A escola deve ser inclusiva para todos, para quem é bom em matemática e não sabe tocar violão, para quem desenha maravilhosamente bem e tem dificuldades em se expressar em público oralmente, para quem não sabe controlar suas emoções, para quem é resistente a mudança de rotina, para quem é ansioso. Todas as pessoas são diferentes, tem peculiaridades, tem características próprias e é preciso buscar entendê-las, mais do que isso, é preciso respeitá-las.

Com as crianças não é diferente, é na infância que a personalidade começa a ser formada e, isso deve ser levado em consideração. A professora deve auxiliar a criança a descobrir quem ela é, deve ajudá-la neste processo de formação, de conhecimento de si, do outro. Do mesmo modo, a criança com deficiência não pode ser só uma criança com deficiência, essas características não devem ser impeditivas, classificatórias, rotuladoras, não devem ser um peso para a aprendizagem.

Neste trabalho, busquei exatamente isso, compreender a criança observada como ela era, com as características que a formaram, que a constituíram. Busquei, também, ler muitos referenciais, inclusive os que estereotipam e patologizam as crianças com autismo, a fim de entender os motivos de assim fazerem. No entanto, ao compreender que todas as pessoas são sujeitos de direitos, de vontades, de

desejos, de esperanças, de saberes, não é possível, para mim, considerar apenas as características que diagnosticam os indivíduos. É preciso conhecer o outro, do que gosta e do que não gosta, o que sabe e o que pode aprender, como age, como aprende, como vê o mundo.

Este estudo apontou que as crianças com autismo podem ser, podem fazer e que, sim, podem brincar. E como brincam? Conhecendo, explorando, inovando, testando, estando, sendo, fazendo. No entanto, para que isso realmente seja possível, é preciso que a professora veja, olhe, observe e (re)signifique. Que esteja atenta, sensível às necessidades e interesses da criança, que invista nas suas potencialidades e auxilie na experimentação do universo lúdico, apresentando novidades. “De fato, é preciso educar os olhos para ver as crianças com autismo brincando” (SILVA; SILVA, 2019, p. 101).

Dessa forma, para promover uma inclusão efetiva nas escolas de educação infantil, é fundamental a intervenção da pedagoga, atribuindo significações às ações da criança, proporcionando à ela a possibilidade de constituir-se como um ser cultural e de interagir com o outro. A criança com autismo precisa de uma mediação planejada e qualitativamente bem conduzida para a promoção de desenvolvimentos, “o educador, por exemplo, tem que saber o porquê de escolher determinadas mediações em detrimento de outras na brincadeira; quais são os aspectos desenvolvimentais que estão em jogo e que ele quer explorar criativamente” (SILVA; SILVA, p.144). É preciso criar condições para que a criança com autismo brinque ou que aprenda a brincar, as experiências de brincadeira devem ser ampliadas e potencializadas. É preciso, também, envolver a criança, investindo em ações que sejam significativas para ela, que acompanhe o seu desenvolvimento motor, físico, cognitivo e amplie o desenvolvimento lúdico.

A professora deve estimular a autonomia da criança, identificar os momentos adequados de intervir e de deixar a criança mais livre, respeitando suas habilidades e limitações, ou seja, quando a mesma tem capacidade para executá-las sem auxílio ou com auxílio moderado. Ela precisa, também, estar disponível afetivamente e efetivamente para brincar.

Conforme Bagarollo, Ribeiro e Panhoca, “os sujeitos autistas que recebem maior oferta cultural e vivenciam experiências sociais de mais qualidade apresentam

diferenças em relação àqueles sem tais possibilidades” (2013) e, Silva e Silva (2019, p.70), também destacam que “o não brincar da criança com autismo está relacionado a falta de experiência e de acesso aos brinquedos e/ou às brincadeiras [...]”. Dessa forma, esse pode ser o motivo de as crianças com autismo normalmente serem consideradas como não brincantes. Por isso, é preciso “questionar não só o modo como o autista se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, questionar as práticas sociais voltadas ao cuidado e atendimento a esse sujeito” (MARTINS; GÓES, 2013, p. 32).

A escola, por outro lado, “deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para diversidade” (BRASIL, 2006). O documento *Saberes e práticas de inclusão*, ainda destaca que, no projeto político pedagógico deve estar claro o compromisso da escola, tendo

como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social (2006, p. 14-15),

O documento ainda afirma que a educação inclusiva é construída na escola por todos e, devido ser uma construção coletiva, requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar.

Este trabalho me proporcionou diversos conhecimentos, saberes e práticas. Me trouxe a oportunidade de ampliar os horizontes da educação inclusiva, de compreender mais e melhor o Transtorno do Espectro Autista. Embora ainda tenha muito a aprender, a partir da produção deste trabalho, tenho outro olhar, outra perspectiva acerca da infância, das crianças e, mais especificamente das crianças com autismo. Aprendi a observar, a procurar entender, a não rotular e diagnosticar, a olhar para o sujeito, para suas vivências, para suas potencialidades. Aprendi a acreditar no outro e a incentivar que ele também acredite em si. Compreendi que brincar é fazer, é exploratório, é prazeroso e também pode e deve ser aprendido, aprendido com o outro, através de interações, de imitações.

Portanto, este estudo não se encerra aqui, Luci continuará crescendo, se desenvolvendo, explorando, descobrindo, brincando e aprendendo a brincar, pois romper com essas concepções [autismo como doença, incapacidade] demanda um novo olhar para a criança com autismo, um olhar para as possibilidades, refletindo

sobre como os outros interagem e significam o mundo para essa criança a partir do seu diagnóstico. E a escola precisará, não apenas se adaptar, mas se reconfigurar, se reestruturar, se repensar, para que a educação seja realmente para todas as pessoas.

Com isso, também considero importante que mais trabalhos com essa temática sejam realizados, a fim de divulgar as experiências, as vivências, o cotidiano, as explorações, as interações e as brincadeiras das crianças com autismo, de forma que os trabalhos demonstrem como os processos de inclusão estão ocorrendo nas escolas e, além disso, que possam desmistificar certas crenças e valores, tendo mais conhecimento sobre as crianças com o Transtorno do Espectro Autista, que são capazes de surpreender e superar expectativas.

REFERÊNCIAS

ADIRON, Fábio. **Receita de Inclusão**. Diversa, 2016. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/receita-de-inclusao/>> Acesso em: 23 set. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. **Associação Americana de Psiquiatria**. DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2014.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. **O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, Jan.- Mar., 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm> Acesso em 31 out. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC/ SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em 28 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas de inclusão: introdução**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 15 de out. 2019.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em 15 out. 2019.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Porto Alegre: Psicologia & Sociedade, 2009.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold. **Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p. 55-61, 1989.

FALK, Judit (org.) **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, E. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. 43. ed. São Paulo: Globo, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI; Marcello; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.). **Os jogos e o ensino de História**. 1ed.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, v. 1, p. 1-129.

GRANDIN, Temple; PAINEK, Richard. **O cérebro Autista: pensando através do espectro**. Traduzido por CAVALCANTI, Cristina. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

GUEDES, A. O. A comunicação com bebês e com crianças pequenas: a imitação como forma de conhecer o mundo. In: **Educação da criança de 0 à 3 anos em espaço coletivo**. Brasília: Revista Criança, Mec, p.10-13, 2008.

KALLÓ, Éva. Colecionando. in: KALLÓ, E.; BALOG, Gyorgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 13-43.

LEMONS, Emellyne; SALOMÃO, Nadia; AGRIPINO-RAMOS; Cibele. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. **Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, Número 1, Jan./Jun. de 2013: 25-34.

MOUSINHO, R. *et al.* **Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso**. Rio de Janeiro: Revista Psicopedagogia, 2008.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do, *et al.* **Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, Jan.-Mar., 2015.

SCHMIDT, Carlo. *et al.* **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. Revista de Psicologia : Teoria e Prática (Online) , v. 18, p. 222-235, 2016.

SILVA, Maria Angelica da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças com autismo?** Campinas: Mercado das Letras, 2019.

SOUZA, D. L. S. ; LUSTOSA, A. V. M. F. Os Sentidos constituídos por mães de crianças com autismo acerca do diagnóstico. In: LUSTOSA, A. V. M. F. (Org.). **Subjetividade e educação especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa**. Curitiba: Appris, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista virtual de gestão de iniciativas sociais, p 23-36.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na Educação Infantil:** as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a Realidade.** Tradução de: LONGHI, Breno. São Paulo: Ubu Editora, 2019. 256 p.

YIN, Robert,K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso: **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: saberes e práticas em processos inclusivos**, intenciona investigar acerca do brincar e das possibilidades da inclusão na educação infantil, a partir de um estudo de caso. Para realizá-lo, solicito sua autorização para que o uso dos dados da entrevista sejam aplicados no trabalho.

Comprometo-me a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente você venha a ter no momento da realização do trabalho ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de registro. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos deste trabalho e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo e autorizo a utilização dos dados da entrevista.

Responsável

Assinatura da Acadêmica

Porto Alegre, _____ de 2020.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, estamos à disposição através do telefone: 3308.4365 (sala 805/FACED/UFRGS).