

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DE CAMPOS GERAIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

VIVIANE DE SOUSA SILVESTRE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS
AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPOS GERAIS – MG

2020

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DE CAMPOS GERAIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

VIVIANE DE SOUSA SILVESTRE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS
AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais – FACICA, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Ma Vaneide Damasceno Cunha Arantes

CAMPOS GERAIS – MG

2020

VIVIANE DE SOUSA SILVESTRE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS
AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais – FACICA, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 11 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Vaneide Damasceno Cunha Arantes
Prof^a Orientadora

Prof. Ms Rafael Vilela Pereira
Prof. Convidado

Prof. Ms Éder José de Oliveira
Prof. Convidado

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Sousa Silvestre¹

Vaneide Damasceno Cunha Arantes²

RESUMO

A criança autista tem características adversas que comprometem suas relações com outras crianças, seu desenvolvimento de linguagem/comunicação, sua socialização/inclusão na sociedade em que vive e seu desenvolvimento cognitivo. A Educação Infantil tem como foco o estímulo do desenvolvimento de crianças pequenas, sendo que nesta o contato com o teatro é positivo, a considerar que ele representa uma forma de cultura, de socialização e de acesso ao conhecimento. Assim, 'ludicidade', 'práticas pedagógicas', 'autismo' e 'inclusão' foram termos que compuseram o tema de pesquisa deste artigo. Sua escolha se fez relevante, pois serve de subsídio para pesquisadores e professores das áreas de Pedagogia e Educação Especial, reunindo informações pautadas em referências especializadas, evidenciando reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças autistas já nos primeiros anos de seu ingresso na vida escolar. Objetivou-se, por meio de pesquisa bibliográfica, demonstrar a importância da ludicidade na Educação Infantil enquanto prática pedagógica para a promoção da inclusão de crianças autistas no ensino regular. Concluiu-se que as brincadeiras e jogos são excelentes recursos lúdicos que devem imperar nas salas de aula, além de funcionar como ferramenta para a aprendizagem significativa de crianças pequenas e promoção social inclusiva de crianças autistas.

Palavras-chave: Ludicidade. Autismo. Prática Pedagógica. Inclusão. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Na conjuntura, a sociedade vem repensando a escola em seu novo paradigma, onde a homogeneidade de sua constituição vem cedendo lugar para uma demanda da heterogeneidade. Em que o grande desafio vem sendo proporcionar uma educação para todos, com igualdade e qualidade, por meio de garantias de práticas pedagógicas organizadas e adaptadas.

Assim, 'ludicidade', 'práticas pedagógicas', 'autismo' e 'inclusão' são termos que compõe o tema de pesquisa deste artigo. De modo geral, o lúdico é de grande importância para a Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento de crianças pequenas, podendo ser utilizado como formas de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo no cotidiano da sala de aula, em diversas modalidades.

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais – FACICA. E-mail: vivianesilvestre48@yahoo.com.br

² Professora e Orientadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais – FACICA. E-mail: prof.vaneidearantes@gmail.com

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) veio propor à Educação Infantil, uma prática para valorização e formação humana do aluno pequeno, centrada em aprendizagem enquanto mudança física, emocional, afetiva, social e cognitiva ao longo do desenvolvimento. Indica que, para a promoção deste desenvolvimento, ações como a convivência, a brincadeira, a participação, a exploração de si mesmo e a comunicação aconteçam de forma natural. Assim, 'convivência', 'participação', 'brincadeira' e 'comunicação' são preconizadas no documento basilar para as crianças pequenas nas escolas regulares.

Diante desta breve contextualização, surgem algumas questões investigativas que motivaram a pesquisa: Que práticas pedagógicas são utilizadas pelo professor para desenvolver a inclusão do aluno com autismo em sala de aula do ensino regular? A ludicidade pode contribuir para o processo de inclusão de crianças autistas pequenas na Educação Infantil? Como?

Como hipótese norteadora, acredita-se que a ludicidade como prática pedagógica desperta as crianças pequenas para a aprendizagem prazerosa e natural, além de promover o processo de inclusão social.

Uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem características adversas que, em muitas vezes, podem comprometer suas relações com outras crianças, seu desenvolvimento de linguagem, de socialização e inclusão na sociedade em que vive, e por consequência, seu desenvolvimento cognitivo e seu processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, o objetivo geral resume-se em demonstrar a importância da ludicidade na Educação Infantil enquanto recurso didático pedagógico para a promoção da inclusão de crianças autistas nas salas de aula do ensino regular. Já, por consequência, os objetivos específicos prendem-se em: explicar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), passando a caracterizar o mesmo de forma generalizada; discorrer sobre as práticas pedagógicas evidenciadas no contexto da sala de aula regular para a inclusão do aluno com TEA e; mostrar os jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas para a promoção do processo inclusivo de crianças autistas.

Assim, a escolha desta temática de pesquisa e estudo se justifica, pois, por meio do lúdico que subsidia as atividades didáticas, as crianças autistas a serem inseridas na Educação Infantil participam ativamente de seus processos de ensino

aprendizagem e de inclusão social, e pode transformar as salas de aula em espaços pedagógicos e sociais prazerosos, partindo de distintas modalidades apresentadas pelo docente, diversificando suas formas de aplicação, ao passo em que promove vivência e desenvolve habilidades sociais, cognitivas e psicomotoras.

A metodologia utilizada se define por meio de pesquisa bibliográfica, subsidiada por uma revisão literária, caracterizando-se como um estudo sistematizado com base em material publicado (GIL, 2008). Desta forma, foram consultadas obras clássicas da Pedagogia, bem como artigos científicos eletrônicos abarcam sobre o tema em pesquisa.

1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

De acordo com Carvalho (2017, p.1), “um dos grandes desafios da atualidade é a inclusão do autista nas escolas”. Contudo, de acordo com a mesma autora, uma parte deste desafio se deve ao fato do desconhecimento deste transtorno por parte dos profissionais que na escola atuam, especialmente por parte dos professores. Embora o presente estudo não tenha a pretensão de esgotar sobre a etiologia do mesmo, considera-se importante uma breve revisão literária sobre características do transtorno que interessam para a proposta de educação inclusiva, garantida legalmente, para crianças autistas.

Relatos primários do autismo surgiram no início da década de 40 por Leo Kanner, em 1943, e por Hans Asperger, em 1944 – mais precisamente, a partir de relatos de casos destes dois médicos, de um transtorno até então desconhecido. Nestes relatos foram evidenciadas crianças com presença de comportamentos atípicos, com déficits sociais, de comunicação e comportamental, que somados acarretavam em prejuízos na relação e na interação com os seus próximos (BOSA, 2002).

Os estudos de Kanner evidenciaram os seguintes registros com as crianças em relato: atraso na aquisição da fala, atraso no processo de comunicação, manutenção de rotinas e repetição de atividades e uso estereotipados de brinquedos. Estas mesmas características também foram evidenciadas nos estudos de Hans Asperger, transformados em uma tese de doutorado, em que se empregou pela primeira vez o termo autismo (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKY, 2015).

Pontos comuns nos estudos de ambos os estudiosos foram a observação de que as crianças em relatos de caso apresentavam habilidades cognitivas irregulares ou, em outras vezes, extraordinárias, inclusive no que tange à memória e as habilidades visuais, ao mesmo passo que os extremos déficits de julgamentos e senso comum (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015).

Ao longo dos anos, o conceito do transtorno foi sofrendo modificações, evoluindo em seus termos, que inicialmente já fora tratado como esquizofrenia infantil, até os dias de hoje cuja denominação se dá por Transtorno do Espectro Autista (TEA) (COSTA, 2017). Peña (2015), em seus estudos sobre TEA em uma abordagem pedagógica inclusiva trouxe um esquema didático para a compreensão do referido transtorno, como mostra a Figura 1.

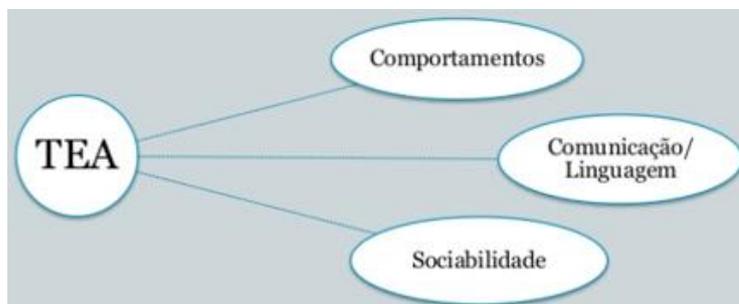


Figura 1 – Caracterização/esquematização do TEA
 Fonte: Peña (2015, p.10)

Segundo Armônia (2015), os quadros que compõem o TEA são adversos, com manifestações variadas e bem complexas, caracterizadas por irregularidades no desenvolvimento infantil. Envolve atrasos, comprometimentos interacionais, na linguagem, dotado de sintomas emocionais, de distúrbios cognitivos, motores e sensoriais.

Ainda, Peña (2015), trouxe um elenco de características comportamentais, de comunicação/linguagem e sociais comuns de crianças com TEA, que foram organizadas no Quadro 1, que segue, para melhor visualização e compreensão.

Quadro 1 – Características comuns de crianças com TEA

Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> -Padrões de comportamento, atividades e interesses restritos; -Alterações nas condutas motoras, comportamentos repetitivos e estereotipados; -Tendência de vinculação a objetos incomuns, tipicamente rígidos. É comum se interessar por uma parte ou detalhe (mão, botão da roupa); -Tendência a insistir na realização de rotinas particulares e rituais de
-----------------------	--

	caráter não-funcionais; -Medos, fobias, alterações do sono e da alimentação e ataques de birra, agressão e autoagressão; -Hiper ou hiporreação a estímulos sensoriais, como luz, dor ou som; -Dificuldade na identificação de perigos reais; -Alterações no olhar: ausência ou evitamento de contato visual, olhar que 'atravessa o outro', ausência do acompanhamento ocular, olhar periférico e estrabismo.
Comunicação Linguagem	-Pobreza de jogos imaginativos; -Não utilização e compreensão dos gestos; -Não utilização da linguagem com objetivo de comunicação social; -Presença de respostas estereotipadas ou de ecolalia; -Alterações na melodia da fala; -Possibilidade de presença de estereótipos verbais, neologismos bizarros e um verbalismo solitário.
Sociabilidade	-Comprometimentos qualitativos na interação social recíproca, que tomam a forma de uma apreciação inadequada de indicadores sócio emocionais; -Falta de respostas para as emoções de outras pessoas; -Falta de modulação do comportamento; -Uso insatisfatório de sinais sociais; -Fracca integração dos comportamentos sociais, emocionais e de comunicação; -Alterações no contato com pares: inaptidão para brincar em grupo ou para desenvolver laços de amizade, não participam de jogos cooperativos ou mostram pouca emoção, pouca simpatia ou pouca empatia por outros; -Na medida em que crescem, pode-se desenvolver uma maior ligação, mas as relações sociais permanecem superficiais e imaturas. Podem seguir por tempo indeterminado, assim como serem interrompidas momentaneamente, sem uma lógica aparente.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir de Peña (2015, p.13-17)

Para o diagnóstico do TEA, a criança deve ter os quatro seguintes déficits, e ainda apresentar alguns critérios mais específicos: problemas de interação social ou emocional alternativo; graves problemas para manter relações; problemas de comunicação não verbal e; critérios diagnósticos.

Entretanto, em consenso, alguns outros estudiosos (BOSA, 2002; ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKY, 2015; COSTA, 2017) afirmam que as adversas características sofrem variações de caso a caso, em que cada criança acometida é diferente da outra, o que requer cuidados familiares e escolares singulares. Acreditam que a inclusão destes acometidos em sociedade familiar e escolar seja essencial para a promoção de seu desenvolvimento social e cognitivo.

Especificamente em relação à inclusão escolar, esta trajetória data a década de 80, com os primeiros alunos que frequentavam escolas especiais passando a frequentar a escola regular também. Contudo, frequentavam classes especiais, por

serem crianças indesejadas na escola regular. Mais tarde, na década de 90 o conceito de inclusão, propriamente dito, ganhou força com olhares convergentes para a necessidade de uma escola igualitária para todos. Esta ideia passou a fomentar as primeiras mudanças no sistema de ensino e a impactar a sociedade como um todo, distanciando-se das práticas de segregação (CUNHA, 2016).

A partir da última década do século XX, propostas de políticas de educação inclusiva circularam no cenário educacional, demandando legalmente por uma readequação do sistema de ensino para o atendimento daqueles que requeriam adequações de naturezas diversas para a garantia e permanência no ambiente escolar (CUNHA, 2016).

Desta forma, “sendo a educação um direito de todos, incluir o aluno com autismo não é só oferecer a vaga na escola, mas trabalhar todo o seu potencial e proporcionar oportunidades de desenvolvimento efetivo” (ARAÚJO, 2015, p.1). Contudo, este desenvolvimento efetivo vem sendo considerado como dúvida e inquietação por parte da escola e de seus profissionais que nela atuam. A garantia deste direito representa, ainda nos dias de hoje, um grande desafio por parte de todos os sujeitos envolvidos neste âmbito.

Segundo Costa (2017), a criança autista, já desde seus primeiros anos de vida, deve ser incluída na vida escolar sem qualquer tipo de discriminação, tendo o direito de gozar de todas as oportunidades que o âmbito educativo deve ofertar.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Lima (2006), os movimentos pedagógicos para a proposta de inclusão se relacionam com as modificações da organização e da dinâmica funcional do âmbito escolar.

O desempenho escolar de crianças com TEA depende do nível de acometimento do transtorno. As que apresentam nível mais elevado têm, geralmente, mais dificuldade em acompanhar as práticas pedagógicas propostas. Já aquelas que têm um nível mais leve ou pequenos traços do transtorno são capazes de acompanhar com mais facilidade e têm acesso ao sucesso com mais rapidez.

Sendo assim, a escolarização inclusiva de crianças com TEA vai requerer muito desempenho e dedicação por parte dos professores, em que o primeiro requisito para o êxito do processo é um pouco de conhecimento sobre o transtorno, para que passe a conhecer melhor cada aluno autista. Somente por este conhecimento o professor é capaz de planejar e organizar práticas pedagógicas que respondam ao objetivo de promoção de seu desenvolvimento e de inclusão do mesmo (SILVA, 2012).

Araújo (2015), em seus estudos sobre a inclusão de alunos com TEA nas classes comuns da rede regular de ensino, elenca algumas sugestões para a prática pedagógica de professores com os alunos acometidos pelo transtorno em salas de aula:

Estabelecer com o aluno uma relação de segurança e confiança; Organizar uma rotina, pois o ambiente planejado e organizado trará mais tranquilidade e confiança; Comunicação clara do professor, pois a pessoa com autismo possui compreensão literal do que é dito; A fixação do autista por determinados temas pode virar motivação para atividades escolares; Incentivar a comunicação do aluno; Respeitar as dificuldades do aluno com autismo, mas trabalhar a questão do respeito às regras e limites que são para todos os alunos (ARAÚJO, 2015, p.1).

Cunha (2016), em seus estudos promovidos, abordou práticas pedagógicas centradas no processo inclusivo de crianças com TEA, buscando apoiar a ideia de que estas crianças têm capacidade de atuação nos contextos escolares (e nas salas de aula), exercendo funções participativas e reflexivas, propondo para tanto, áreas da aprendizagens que possam ser desenvolvidas por meio de atividades específicas e elaboradas, tais como:

Memória, concentração e equilíbrio em atividades que estimulem a organização do material de trabalho; Socialização, direitos e deveres em exercícios que trabalhem limites e vida prática; Organização do pensamento e da linguagem na ordem de execução das atividades; Internalização do papel do aprendente no aluno em atividades que valorizem a escola e os seus atores; Socialização, alteridade, afetividade e inclusão em atividades com a participação do grupo discente, em atividades de vida prática e durante as refeições com demais aluno (CUNHA, 2016, p. 93).

A descoberta de campos de atividades e de tipos de relações em que a criança autista possa, socialmente, ser aceita e incluída por demonstrar seu talento, para ter sua autoestima valorizada, é uma estratégia para o começo de sua mudança ou de recuperar o tempo perdido (GASPARIAN, 2007). A Figura 2, que segue, condensa algumas estratégias para serem utilizadas com crianças autistas

no âmbito escolar regular, para a manutenção de sua autoestima e inclusão no processo de aprendizagem.



Figura 2 – Estratégias para a manutenção da atenção dos autistas
Fonte: Gasparian (2007, p. 76)

Cabe ao professor planejar e oportunizar práticas pedagógicas que possam promover estímulos das capacidades de concentração, das capacidades de independência e autonomia cotidiana e rotineira destas crianças, propondo jogos, brincadeiras e atividades com Artes (SILVA, 2012. ARAÚJO, 2015; CUNHA, 2016).

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) veio reformular o papel da educação, os conteúdos, os objetivos e a formação do aluno; veio propor a valorizar da subjetividade humana e o indivíduo. No documento, de forma geral, a aprendizagem definiu-se como qualquer mudança física, emocional, afetiva, social e cognitiva ao longo do desenvolvimento e, para tanto, faz-se necessário que todas as oportunidades sejam garantidas para que todos os estudantes alcancem uma formação comum (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

[...] a BNCC para a educação infantil indica os princípios éticos, políticos e sociais na configuração dos projetos político-pedagógicos das instituições e compreende que são seis os grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p.360).

A BNCC veio reorganizar a educação de modo geral. Especificamente, na Educação Infantil, os campos de experiências exploram as brincadeiras e todas as demais formas de interações, aprimorando práticas sociais que atribuam sentidos ao mundo. A criança transpõe o sentido biológico, e marca-se no pertencimento social, sendo usado para explorações do mundo e, enquanto brincam, as crianças comunicam-se e se expressam (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Percebe-se, então, que de acordo com os apontamentos de Silva (2012), Araújo (2015), Campos Barbosa (2015) e Cunha (2016) e como destacado por Gasparian (2007) na referida Figura 2, o uso da ludicidade nas salas de aula da Educação Infantil encaixa-se como proposta pedagógica para a inclusão de crianças pequenas com TEA.

Principalmente, considerando a proposta da BNCC, os “seis grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360) se encaixam às garantias da inclusão das crianças autistas, entendendo-as como ‘todas as crianças brasileiras’, sendo direitos essenciais para o desenvolvimento e a integração/inclusão na Educação Infantil, despertados e garantidos por meio de práticas pedagógicas lúdicas.

Nas concepções de Carvalho (2017), a ludicidade é uma das formas de prática pedagógica na escola, integrado ao currículo escolar da Educação Infantil, a proporcionar inclusão, por meio de criação de vínculos afetivos, de utilizar concreto, de linguagem objetiva, de abordagens sensoriais e de privilegiar habilidades – ou seja, é uma prática a ser ofertada para a demanda da criança autista a ser incluída nesta etapa da educação.

3 A LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO DO TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A atividade lúdica, de um modo geral, proporciona momentos de descontração e prazer, incertezas e exploração (OLIVEIRA, 2015). No seu brincar, a criança constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade e recria o existente (COSTA, 2010). O estudioso Marcílio Hubner de Miranda Neto (*apud* PIMENTA,

2009) é um especialista em ludicidade, segundo o mesmo, não existe uma forma melhor ou única, ou uma receita de como se trabalhar nas escolas, sendo necessário que cada professor adote uma estratégia de acordo com a faixa etária, as características dos alunos e demais particularidades a serem observadas. Dentre tais particularidade, Peña (2015), chama a atenção para os alunos com TEA, em que demanda-se dos professores atenção diferenciada e promoção de práticas pedagógicas que contemplem seu desenvolvimento.

Assim, a ludicidade possibilita à criança se conhecer e constituir-se socialmente, já que ao brincar ela assimila diferentes representações sobre o mundo e desenvolve inúmeras formas de se comunicar, vivenciar suas emoções, interagir, melhorar seu desempenho físico, social e motor, e formação moral (BARBOZA; PÊGO; PEREIRA JUNIOR, 2010).

Na escola pode ser promovida como ferramenta de estímulo, pois a ludicidade possibilita um campo vasto de experiências e experimentos, com práticas de interação e motivação mútua e, conseqüentemente, uma aquisição interativa e comunicativa. O uso de atividades lúdicas é uma intervenção que permite o trabalho na Educação Infantil, podendo ser executada interdisciplinarmente, sendo uma ação possível e parte integrante do fazer pedagógico (FREIRE, 2008).

Assim, a atividade lúdica, por meio de jogos e brincadeiras, é considerada uma proposta de metodologias ativas no ensino, sendo uma temática relevante no contexto educacional, em todos os seus níveis de ensino, e se sustentam na premissa de se colocar o aluno em ação, como um protagonista de seu processo de desenvolvimento educativo (MOREIRA; RIBEIRO, 2016) – inclusive os alunos com TEA (PEÑA, 2015).

Quando as crianças brincam estão vivendo e tal vivência é realizada sob aspectos, tais como: aspecto filosófico – em que as brincadeiras se opõem à realidade e as emoções estão presentes junto à razão; aspecto sociológico – em que as brincadeiras são ferramentas e veículos para que as crianças sejam inseridas no contexto social, aprendendo a (con)viver em harmonia no contexto em que se encontra, começando perceber e respeitar regras, costumes e hábitos; contexto psicológico – em que as brincadeiras são responsáveis pelo desenvolvimento e pelas modificações comportamentais; aspecto criativo – em que as brincadeiras são reflexos das imagens que as crianças constroem a partir de

seus interiores e; aspecto pedagógico – em que as brincadeiras são sinônimos e motivos de aprendizagens. (PEÑA, 2015).

As brincadeiras, em seu aspecto pedagógico, para crianças pequenas a serem incluídas, podem ser consideradas como recursos didáticos e, dessa forma, quanto mais artísticos e criativos forem, mais propensos à promoção do conhecimento. Ademais, muitos brinquedos podem ser confeccionados para o cumprimento deste aspecto, pois quando elaborados e desenvolvidos pelas crianças passa a funcionar como uma metodologia ativa e, por isso, efetiva (SANTOS, 2013).

Assim, todas as brincadeiras, se utilizadas de forma correta, podem ser subsídios para uma educação social (e inclusiva), físico-motora e cognitiva, pois estas serão trabalhadas de forma concreta. Um bom exemplo para promoção da ludicidade em sala de aula com crianças da Educação Infantil é a utilização de brinquedos feitos com sucatas (SANTOS, 2013).

Segundo Santos (2013), reafirmado por Borges (2015), ao considerar que uma criança não pode ser acomodada na mecanização e nas facilidades da industrialização de brinquedos; não pode ser deixada à margem do seu progresso significativo, na medida em que cria e recria, principalmente, onde esse criar e recriar tem à sua volta a proposta de brincadeiras e de brinquedos. Para o mesmo autor, a característica de um brinquedo ou brincadeira não está na sua procedência, aparência ou no seu custo; mas sim, na linguagem que proporciona entre a criança e seu meio. O valor de um brinquedo ou de uma brincadeira está atrelado ao desenvolvimento integral (social, físico e motor).

De acordo com Araújo e Sousa (2014), enquanto recurso didático, utilizado dentro da prática e do contexto pedagógico, as brincadeiras e jogos servem de motivação e estímulo para a construção do conhecimento das crianças em idade escolar, especificamente, para crianças da Educação Infantil, sendo ferramenta para a promoção da oralidade, para a criatividade, para a expressão corporal, socialização e desenvolvimento da autoconfiança. Segundo Santos e Santos (2012, p. 2), a ludicidade “é um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança dando suporte para sua trajetória na vida social, proporcionando experiências que contribuem para o crescimento integral da criança”.

Retomando Araújo e Sousa (2014), é fundamental aliar didática à prática pedagógica no que tange o uso do lúdico em salas de aula de crianças pequenas, especialmente aquelas que demandam por inclusão, como é o caso das autistas, haja vista que a adoção deste recurso proporciona novas experiências aos sujeitos envolvidos. Nos registros de Santos e Santos (2012), quando a ludicidade é usada como ação didática e ferramenta para nortear a educação, ele se transforma em um método valioso para que a afetividade, a cognição e a motricidade de crianças pequenas sejam promovidas.

Costa (2010), concebe que, por ser uma atividade didática e pedagógica, a considerar como executada em grupo, a ludicidade induz naturalmente a uma experiência social para que o êxito da proposta inclusiva ocorra, sendo o professor o principal responsável por essa condução.

Na concepção de Kishimoto (1996), em atividades lúdicas promovidas por um mediador, alguns tipos de aprendizagem são estimulados pela ocasião da promoção da dimensão educativa. Assim, toda ação intencional para que crianças pequenas brinquem torna-se, rapidamente, em situações de aprendizagens potencializadas para o êxito – que, segundo Bosa (2002), incluindo as brincadeiras e jogos enquanto ações intencionais promovidas para integração de crianças pequenas autista.

De acordo com Santos (2013) e Almeida et al. (2016), pode-se perceber que a educação inclusiva representa uma nova forma de escolas funcionais, um novo modelo de acesso e permanência de todos os alunos em um só contexto, livres de metodologias excludentes e discriminações, onde as técnicas de ensino-aprendizagem passam a ser recriadas para atender a todos.

Contudo, de acordo com Carvalho (2017), a simples presença do autista na escola já é um sinal de progresso, contudo, não se faz garantia de promoção de seu desenvolvimento e, conseqüentemente, de seu aprendizado. A estudiosa chama a atenção que, para que o processo de inclusão desta clientela na escola regular tenha sucesso, demanda-se por professores especializados e que se utilizam de estratégias pedagógicas, lúdicas e curriculares para seus processos de integração social.

Uma destas técnicas é a chamada vivência lúdica interativa, estando o eixo de Artes inserido. Esta representa uma prática pedagógica integrativa, que

oportuniza o fluir das emoções em um contexto sociocultural comum, instigando a prática do princípio da integralidade da vida (GLAT, 2007).

De acordo com Silva (2012), os jogos e brincadeiras como vivência lúdica interativa faz-se fundamental com o trabalho inclusivo dentro das salas de aulas de crianças pequenas autistas, onde acontece naturalmente a promoção terapêutica, ao passo que a promoção educacional, a socialização e demais ações ligadas à aprendizagem.

Para Neves e Santiago (2009), por meio dos caminhos sociais percorridos pelas brincadeiras e jogos nas salas de aula, é que se pode afirmar que sua prática funciona como uma proposta metodológica lúdica, em que todos os conflitos e problemas de origens sociais e emocionais – tais como a demanda pela inclusão –, podem ser trabalhados, passando a solução dos mesmos serem consideradas como ferramentas e motivadoras para as funções cognitivas.

A inclusão de alunos com TEA por meio dos jogos e brincadeiras é propiciada com o desenvolvimento da concentração, bem como com a associação da criança às regras na qual deva se inserir e respeitar (COSTA, 2010).

Atividades que envolvem ludicidade em sala de aula constituem uma junção significativa, capaz de produzir efeitos em espaços diversos, com diversas finalidades desde a terapia à efetiva aprendizagem e até a aquisição de uma conscientização social inclusiva (SILVA, 2012).

Desta forma, o lúdico como ferramenta pedagógica para o processo de inclusão social de crianças pequenas contribui para o crescimento social, emocional e cognitivo de cada um dentro da sala de aula, haja vista que mobiliza experiências alternativas, o trabalho com a motricidade, a linguagem, a comunicação, o trabalho em grupo, a interatividade, o respeito às regras e a expressão corporal (SILVA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade pode se resumir em uma atividade significativa e social e em uma metodologia ativa de aprendizagem, que se utiliza da construção de brinquedos e jogos, promoção de brincadeiras e competições, da criação de regras e da disciplina em competir. A ludicidade é uma fonte de motivação e criatividade para o

processo de ensino-aprendizagem e oportunizar o protagonismo de seus sujeitos aprendentes no processo. Pode ser utilizada em diversas fases do desenvolvimento e etapas de ensino, inclusive para processos de inclusão.

A ludicidade como uma proposta pedagógica, quando utilizada no ambiente escolar, além de ser uma forma de prazer e diversão, são atividades com valores educativos e social inclusivos, pois valoriza a disciplina e as regras ao mesmo passo em que promove o desenvolvimento de diversas habilidades das crianças, inclusive as habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Assim, atividades coletivas e sociais, promovem integração de sujeitos com o espaço (o mundo/a realidade). Seu uso em sala de aula facilita o desenvolvimento da cognição e da socialização.

Contudo, para tal êxito, as atividades devem ser propostas (planejadas), executadas e avaliadas pelo docente, tendo este conhecimento dos valores pedagógicos que estas ferramentas lúdicas têm para inserção e mudança da didática inclusiva em sala de aula com crianças autistas pequenas. As atividades devem ser preparadas conscientemente, tendo como foco a formação social da criança em relação à construção de sua identidade e de edificação de seu conhecimento, que se dá pelo aprimoramento de suas habilidades e pela promoção de seu desenvolvimento.

A ludicidade contribui para o crescimento pessoal, para o desenvolvimento cultural, para a promoção social, para os primeiros passos do domínio da comunicação e da linguagem em constante desenvolvimento, para as afinações motoras das crianças de TEA na Educação Infantil. Por meio do domínio da comunicação promovida pela ludicidade, da linguagem que nelas são propostas e da interação social que as competições exigem é que a cognição é promovida, sendo então o processo de ensino-aprendizagem e de transformação social.

A responsabilidade da escola e do docente está em reconhecer a importância da prática pedagógica da ludicidade para que as habilidades desenvolvidas passem a funcionar como motivação para a aquisição de conhecimento proposto pelo currículo inclusivo da Educação Infantil, para alunos especiais, como é o caso dos acometidos pelo TEA.

Concluiu-se, então, que a ludicidade é uma excelente ferramenta para imperar prática pedagógica em sala de aula da Educação Infantil, além de funcionar

como suporte para a aprendizagem significativa e promoção social inclusiva de crianças autistas; pois proporciona o desenvolvimento do comportamento, da linguagem e do processo de comunicação, bem como de sua sociabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. A.; HOLANDA, A. C. S.; FERNANDES, D. Q.; NASCIMENTO, M. M. S. **Propiciando a educação inclusiva através do teatro: um relato de experiência.** 2016. Disponível em: <editorarealize.com.br/revistas/cintedi/anais.php>. Acesso em: 27 out. 2020.

ARAÚJO, A. P. V. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas classes comuns da rede regular de ensino. **Revista Jus Navigandi**, v. 20, n. 4463, 20 set. 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/42693>>. Acesso em: 27 out. 2020.

ARAÚJO, G. C.; SOUSA, W. A. O teatro infantil e suas contribuições para a Educação Infantil. **Congresso Internacional de Educação e Inclusão.** 2014. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/anais.php>>. Acesso em: 27 out. 2020.

ARMONIA, A. C. Autismo e Linguagem infantil. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista Assumpção; KUCZYNSKY, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas.** 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas.** 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

BARBOZA, L. G. A.; PÊGO, F., PEREIRA JUNIOR, W. B. **A atividade lúdica como ferramenta de inclusão no Ensino Infantil.** 2010. Disponível em: <http://cacphp.unioeste.br/eventos/senama/anais/PDF/RESUMOS/42_1269398399_RESUMO.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

BORGES, C. J. **Educação Física e tecnologia alternativa: o lúdico, o jogo e o brinquedo.** 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7782629-Educacao-fisica-e-tecnologia-alternativa-o-ludico-o-jogo-e-o-brinquedo.html>>. Acesso em: 27 out. 2020.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CARVALHO, J. L. **Inclusão dos autistas nas escolas**. 2017. Disponível em: <<https://www.psicologiasdobrasil.com.br/inclusao-dos-autistas-nas-escolas/>>. Acesso em: 27 out. 2020.

COSTA, F. B. L. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas**. 2017. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/4510/1/O%20processo%20de%20inclus%C3%A3o%20do%20aluno%20autista%20_Monografia_Costa.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

COSTA, V. B. **Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente**. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000400009>. Acesso em: 27 out. 2020.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FREIRE, I. A. **Lúdico, movimento e diálogo**. Campinas: Alínea, 2008.

GASPARIAN, M. C. C. **Psicopedagogia institucional sistêmica: contribuições do modelo relacional**. São Paulo: Lemos, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, F. J. Ética e inclusão: o *status* da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

NEVES, L. R., SANTIAGO, A. L. B. **O uso dos Jogos na Educação**. Campinas: Papyrus, 2009.

OLIVEIRA, A. **17 princípios fundamentais de inclusão de crianças com TDA/H**. 2015. Disponível em: <<http://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/educacao-infantil-17-principios-fundamentais-de-inclusao-de-criancas-com-tdah#ixzz44rZU8ZTe>>. Acesso em: 27 out. 2020.

PEÑA, A. **Estudo Coletivo sobre Transtornos do Espectro Autista - Abordagem Pedagógica Inclusiva**. 2015. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/anaihaeser/estudo-coletivo-sobre-transtornos-do-espectro-autista-a>>. Acesso em: 27 out. 2020.

PIMENTA, R. Consciência ambiental não é tudo; é necessária atitude. **Gazeta do Povo**, abril, 2009. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e>>

cidadania/consciencia-ambiental-nao-e-tudo-e-necessario-atitude-bju7erahhlsc8lsl4xde9ftce>. Acesso em: 27 out. 2020.

SANTOS, A. N.; SANTOS, A. N. O Teatro e suas contribuições para Educação Infantil na escola pública. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)**, Campinas, Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3252p.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

SANTOS, E. G. **A importância da arte na Educação Inclusiva**. 2013. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-arte-na-educacao-inclusiva/112620>>. Acesso em: 27 out. 2020.

SILVA, A. L. R. **O jogo teatral e a inclusão dos portadores de deficiências**. 2012. Disponível em: <educonse.com.br/2012/eixo_11/PDF/12.pdf>. Acesso em: **15 set. 2020**.