

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista
(TEA)

FERNANDA APARECIDA DE SOUZA CORRÊA COSTA

Bauru
2015

FERNANDA APARECIDA DE SOUZA CORRÊA COSTA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista
(TEA)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profa. Dra. Eliana M. Zanata e co-orientação da Profa. Dra. Vera Lucia M. F. Capellini.

Bauru
2015

Costa, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa.

Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil : atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) / Fernanda Aparecida de Souza Corrêa Costa, 2015
120 f.

Orientador: Eliana Marque Zanata

Co-orientador: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Educação infantil. 4. Práticas pedagógicas inclusivas. 5. Atividades lúdicas. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FERNANDA APARECIDA DE SOUZA CORRÊA COSTA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 14 dias do mês de dezembro do ano de 2015, às 14:00 horas, no(a) Sala 2 do Prédio da Pós Graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. SONIA LOPES VICTOR do(a) Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais / Universidade Federal do Espírito Santo, Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FERNANDA APARECIDA DE SOUZA CORRÊA COSTA, intitulada "Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA


Profa. Dra. SONIA LOPES VICTOR


Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA

Dedico este trabalho à minha mãe Alice, ao meu pai Gilberto (em memória), ao meu marido Adriano e meu filho Felipe, pessoas mais importantes na minha vida, que me incentivaram e que foram meu alicerce nesta caminhada. Compartilho mais esta conquista!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela força, pelo sopro de esperança a cada amanhecer. Também agradeço minha mãe Santíssima Maria, pelas intercessões concedidas.

Aos meus pais Gilberto (em memória) e Alice, por me ensinarem a lutar pelos meus ideais com garra e fé. Diante de tantos afazeres, além do mestrado e dos cuidados com meu filho, pude contar com o apoio inestimável de minha mãe, que me acompanhou, me incentivou e auxiliou durante todo este percurso.

Ao meu marido, companheiro, parceiro, amigo fiel, que foi meu porto seguro, durante as alegrias e tristezas desta caminhada.

Ao meu filho Felipe, que me acompanhou durante o Curso de Mestrado desde a gestação, me ensinando a ser melhor e me mostrando a alegria de viver.

À minha sogra Maria, ao meu sogro José e cunhadas Eliane e Karen, por dedicarem muitas vezes parte do seu tempo cuidando do meu filho.

Às profissionais e amigas Ângela, Cristiane e Tanise, exemplo de educadoras que me permitiram acompanhar a rotina escolar, me oportunizando crescer enquanto professora e pesquisadora, assim como a toda equipe da escola em que atuo. Minha eterna gratidão e admiração por todos que torceram por mim.

À professora Dra. Eliana Marques Zanata, orientadora e parceira neste processo, que com seu conhecimento, dedicação e ensinamentos, assim como pela confiança em mim depositada, me incentivou a ser pesquisadora, perseverante e a chegar onde estou.

À professora Dra. Vera Lúcia M. F. Capellini, co-orientadora, por seu apoio, competência e especial atenção às revisões, correções e sugestões para a conclusão deste trabalho.

Aos membros da banca Prof. Dra. Luciene, Prof. Dra. Relma e Prof. Dra. Sônia, que dócil e competentemente enriqueceram o trabalho com sugestões e aprimoramentos à pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antônio Francisco Marques, pessoa e profissional, que incentivou e me apoiou neste processo.

À turma de mestrado, que presencialmente e virtualmente, rimos, choramos, vibramos, lamentamos e lutamos juntos, para o alcance de nossos objetivos.

A todos os professores do mestrado que de alguma forma contribuíram com a minha formação acadêmica.

À amiga-irmã Daniela Violim, que revisou meus textos, incansavelmente, mesmo tendo os afazeres do seu curso de mestrado, compartilhando experiências, ansiedades e alegrias.

À amiga Taila Pereira, pelas revisões e partilha de angústias, acompanhando-me neste processo e torcendo por mim.

À amiga Débora Corrêa de Siqueira, doutoranda da UFABC, que conheci por indicação do professor Antonio, me auxiliou e torceu pelo meu sucesso, sempre disposta a ajudar em todas as horas.

Aos meus demais amigos e familiares, que me apoiaram nesta jornada.

Por último, mas de extrema importância, não poderia deixar de agradecer às crianças, que a cada dia de convivência me ensinaram sobre o que realmente é essencial em nossa vida, assim como ter alegria em viver! Experimentar! Emocionar-se com as pequenas coisas! Aproveitar cada segundo brincando, aprendendo, sendo feliz! De modo especial, agradeço ao Pedrinho, que nos ensinou a cada dia, que podemos perceber, aprender, brincar e se relacionar de muitas formas, e que cada detalhe tem seu valor, que o nosso ser é muito mais precioso que as regras ditadas pela sociedade. Meu muito obrigada pela experiência que vou levar por toda a vida.

Enfim, meu muito obrigado! E que todos possam alcançar seus sonhos e metas de vida.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves (2001)

RESUMO

A inclusão escolar, proposta na qual todos os alunos são aceitos e reconhecidos, independentemente de suas características individuais, coloca às escolas na atualidade, um desafio em desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos. Além desse pressuposto, na educação infantil, o lúdico também deve permear a organização do ensino. Assim, compete ao professor promover atividades lúdicas, intervindo no espaço, nos materiais disponíveis, no tempo do brincar e realizando mediações durante as atividades lúdicas, contemplando o aprendizado de todos. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, bem como destacar recursos e estratégias por meio de atividades lúdicas que favoreçam o processo de inclusão de criança com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação infantil. A pesquisa tem enfoque misto (quanti-qualitativa) constituindo-se em um estudo de caso, sendo sujeitos, oitenta e nove professores da educação infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, que revelaram que as brincadeiras que envolvem o faz-de-conta e os jogos de armar, além de atividades que abarcam a área do movimento são as atividades lúdicas mais frequentes na educação infantil. O procedimento de coleta de dados foi um questionário com os professores da rede municipal e a observação participante do cotidiano escolar de uma das turmas. Os resultados apontam que um dos principais desafios na inclusão escolar é a dificuldade dos professores na adequação destas e de outras atividades frente às limitações da criança, necessitando do apoio de outra pessoa para auxiliar o processo, bem como a dificuldade no planejamento de atividades de interesse da criança. Após mapeamento com os professores envolvidos, observou-se, em uma unidade escolar de educação infantil, durante as atividades lúdicas, a prática pedagógica de uma professora da classe comum, uma professora especializada, uma cuidadora e vinte e cinco crianças do jardim I com faixa etária média de quatro anos, dentre os quais, há uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Revela-se que a criança com Transtorno do Espectro Autista participa das atividades lúdicas, porém ainda com dificuldades em relação às adequações curriculares, recursos humanos e materiais, fragilidade no tempo para planejamento da professora da sala comum juntamente com a professora especializada, evidenciando que a formação inicial e continuada dos professores é primordial e contribui nos processos de inclusão escolar, inferindo-se que a escola para todos ainda está em construção quanto à implantação, organização e execução das práticas pedagógicas inclusivas. Como produto deste estudo, foi produzido um *E-book* com possibilidades de atividades, recursos e adequações de práticas pedagógicas inclusivas durante as atividades lúdicas na educação infantil, como ponto de partida para a inclusão da criança com TEA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas Inclusivas. Atividades Lúdicas.

ABSTRACT

The schooling inclusion, proposal according to which all students are accepted and recognized, regardless of their individual characteristics, presents modern-day schools a challenge consisting of developing pedagogical practices that favor the learning of all children involved. In addition of this premise, in preschool level, the ludic aspects should also be present in the teaching's organization. Therefore, it is the teacher's duty to promote ludic activities, intervening in the space, available materials, playing times and doing mediations during the ludic practices, overseeing the learning of all children involved. In this manner, the present study had the goal of investigating the teachers' pedagogical practices, acknowledging the possibilities and the challenges of before the schooling inclusion, as well as pointing out resources and strategies by the means of ludic activities that favor the process of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in the context of preschool. The research has a mixed focus (quantitative-qualitative), consisting itself in a case study, in which the subjects are preschool eighty-nine teachers in a city school located in the São Paulo countryside, who have revealed that the games that involve fantasizing, assembling, as well as activities related to the movement area are the ludic activities more frequently practiced in preschool. The procedure of data collecting was in form of a *questionnaire* with said teachers and the participating observation of the one of the classes' daily school activities. The results say that one of the main challenges in schooling inclusion is the difficulties teachers have with adjusting these and other activities according to the children's' necessities, requiring the help of someone else to help with the procedure, as well as the difficulties of planning the activities within the children's interest. After mapping with the involved teachers was done, it was observed that, in one of the preschool units, during the ludic activities, the pedagogical practice of a regular class teacher, a special children's teacher and caretaker of twenty-five children pertaining to the grade "Jardim 1", with the average age of four years old, between which there is one child diagnosed with Autism Spectrum Disorder. It is revealed that said child partakes in the ludic activities, but still with difficulties in regards to curriculum adaptations, human resources and materials, fragility in what concerns the time needed for planning by the two teachers involved, making it clear that the initial and continued formation of the teachers is primordial and contributes to the processes of schooling inclusion, inferring that the "schooling for everyone" project is still under construction in what concerns the implementation, organization and execution of the inclusive pedagogical practices. As a product of this study, an *E-book* containing possible activities, resources and adjustments of inclusive pedagogical practices during the ludic activities of preschool was produced, as a starting point for the inclusion of children with ASD.

Keywords: Educational Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Preschool. Inclusive Pedagogical Practice. Ludic Activities.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Gráfico referente ao tempo de carreira dos professores.....	63
FIGURA 2 – Gráfico referente à formação acadêmica dos professores	64
FIGURA 3 – Gráfico referente às características das crianças indicadas pelos professores como alunos PAEE	69
FIGURA 4 – Gráfico referente aos espaços escolares utilizados na realização das atividades lúdicas	71
FIGURA 5 – Gráfico referente à incidência das atividades lúdicas	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desafios e dificuldades para a participação do aluno público-alvo da educação especial distribuídos em categorias	74
Quadro 2 – Atividades desenvolvidas durante a observação participante e tempo de duração.....	80
Quadro 3 – Participação de Pedrinho e apoios oferecidos nas atividades lúdicas	83
Quadro 4 – Objetivos das atividades lúdicas que integram o <i>E-book</i>	94

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO	15
1 UM OLHAR SOBRE A TEORIA	19
1.1 Educação Inclusiva: aproximações	19
1.2 Educação infantil: início da convivência com a diversidade	27
2 O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	32
2.1 Tecendo definições sobre lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira	36
2.2 A Educação Infantil em contextos inclusivos	44
2.3 A primordialidade na formação de professores.....	48
3 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	52
3.1 Implicações pedagógicas	54
4 MÉTODO.....	59
4.1 Objetivos	59
4.2 Procedimentos Éticos.....	59
4.3 Tipo de Pesquisa.....	60
4.4 Local da Pesquisa	61
4.5 Sujeitos envolvidos.....	63
4.6 Material.....	65
4.7 Procedimentos de coleta e análise de dados	66
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
5.1 Etapa inicial.....	68
5.1.1 Discussão dos resultados referentes aos professores investigados	69
5.2 Observação de uma unidade escolar de educação infantil	75
5.2.1 Dados da observação direta	75
5.2.2 Dados da formação dos professores participantes	77
5.2.3 Dados das visitas realizadas	79
5.2.4 Gestão da sala de aula da turma: “Jardim I”	85
5.2.5 Projeto Político-Pedagógico (PPP).....	92
6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DA PESQUISA	93
7 CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	109
ANEXOS	116

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela temática deste trabalho surgiu das minhas experiências de vida e da minha ação docente em sala de aula.

Em 1999, entrei para o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no qual vivi quatro anos de adolescência e juventude com muita alegria e responsabilidade. Estudando em período integral e com formação para o trabalho com crianças, os professores nos ensinavam a importância de gostar do que faz, de relacionar-se e respeitar o outro, resolver seus próprios conflitos, ter responsabilidades, mas sem perder a ludicidade presente em nossas vidas. Lá ríamos, chorávamos, vivíamos intensamente os nossos sentimentos, aprendendo a lutar pelos nossos ideais.

Cada alegria e tristeza vivida naquele espaço nos faziam crescer enquanto ser humano. Cada experiência das aulas nos repertoriava de teoria e prática pedagógica humanizadora e compromisso com a educação.

Acredito que esta experiência foi crucial para a minha decisão de ser educadora, principalmente com crianças pequenas da educação infantil.

Foram tantas as vivências a me deixaram fascinada pelo prazer de expressar-se através do corpo, da música, das artes, das brincadeiras, que nos dão liberdade e vida - o brincar ainda enquanto “adulta” - mas sem deixar a alegria da criança.

Então, ao me formar em 2002, já ingressei em 2003 no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, concomitantemente sendo estagiária de Pedagogia na Prefeitura Municipal de Bauru, trabalhando com crianças de faixa etária de 7 a 14 anos no contra turno escolar. Porém em 2006, fui chamada para ser professora concursada na prefeitura, no nível de Educação Infantil, me deixando muito feliz, pois era meu maior desejo: trabalhar com os pequeninos.

Sendo que o brincar permeia todo o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, pude me realizar enquanto profissional e buscar mais formação para aprimoramento da prática. Em 2010, cursei a complementação em Gestão e Administração Escolar pela mesma universidade da graduação e em 2011 realizei um curso de pós-graduação em psicopedagogia institucional, onde pesquisei sobre a relevância do brincar na educação infantil.

Durante estes nove anos que leciono na Educação Infantil, tive algumas experiências com alunos público-alvo da educação especial, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista, o que me instigou a aprofundar meus conhecimentos teórico-práticos para que todos os alunos pelos quais eu fosse responsável pudessem aprender. Portanto, em sala de aula, buscava aliar as atividades lúdicas em prol do processo de inclusão escolar, colhendo bons frutos, sempre movida aos questionamentos de quais são os principais desafios para as práticas pedagógicas inclusivas e como a ludicidade pode favorecer o processo de inclusão escolar da criança com TEA na educação infantil.

Em 2014, surgiu a oportunidade de cursar o Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica na UNESP/Bauru no qual pude como pesquisadora, coletar e analisar dados à luz do referencial teórico na área da educação infantil e da educação inclusiva. Diante das minhas indagações, fui ampliando a minha formação enquanto profissional, divulgando os trabalhos produzidos, possibilitando aprofundar-me na temática de meu interesse, além de auxiliar a minha prática e contribuir com a formação de professores, produzindo em 2015, um material o qual espero que possa colaborar com a prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil e suscitar nos professores, a vontade e o compromisso em lutar para uma educação de qualidade para todos.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ainda é um tema relativamente recente diante da história de exclusão de alunos que não se enquadram nas normas e padrões sociais e educacionais. No Brasil, há poucas décadas é que a sociedade passou a discutir sobre a necessidade de promover espaços e condições de igualdade entre os indivíduos, independentemente das diferenças de crenças, etnia, características físicas, ter ou não uma deficiência.

O movimento da inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades fortaleceu-se com a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é um dos signatários (BRASIL, 1994).

Em decorrência desta nova Política Inclusiva, é notória a ampliação do acesso de alunos público-alvo da educação especial¹ (PAEE) na escola comum do ensino regular. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, de 2013, realizado pelo INEP, contata-se um aumento, em relação ao ano anterior, de 4,5% de matrícula de alunos público-alvo da educação especial incluídos na Educação Básica nas salas de aulas regulares, havendo uma queda de 2,6% de matrículas em classes especiais e exclusivas, sendo que 78,8% destes alunos estão em escolas públicas (BRASIL, 2014).

Contudo, pesquisas como de Mendes (2010), Capellini (2010), Chiote (2011), Anjos (2013), Sant'Anna (2015) revelam que ainda há inúmeros fatores a serem vencidos como a falta de condições de acessibilidade à escola e a fragilidade na efetivação de políticas públicas para formação de professores, entre outros; condição esta que dificulta a efetivação de uma educação com qualidade para todos, de tal modo que se garanta acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos.

¹ Entende-se por público-alvo da educação especial, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no qual “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 9).

Quando se refere a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Censo da cidade do interior paulista, na qual a pesquisa foi realizada, mostra que há incidência de 60 crianças com laudo de TEA atendidas nas escolas municipais, sendo que 50% deste público encontram-se na educação infantil. É sabido que a Educação Infantil, por sua especificidade e seus objetivos é favorecedora da inclusão escolar, sendo o melhor lugar para iniciar o processo de inclusão escolar, tendo em vista que “[...] nem uma pessoa nasce excluída, se está é porque a colocamos” (CAPELLINI, 2010, p. 105).

Diante deste quadro, a escola e sua equipe não podem se eximir de seu papel no sentido de buscar novos caminhos educativos, os quais exigem um repensar e uma reorganização das práticas pedagógicas.

Pesquisadores como Kishimoto (2003); Bustamante (2004), Emerique (2004), Machado (2004), Bomtempo (2005), Mrech (2005), Ribeiro (2005), Wajskop (2005), Intra e Oliveira (2008), apresentam estudos nos quais indicam que, por meio da ludicidade proporcionada por jogos e brincadeiras, as crianças incorporam regras e papéis sociais, desenvolvem capacidades de exploração da realidade e ampliam seu conhecimento de mundo.

A luz de Wajskop:

A brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (WAJSKOP, 2005, p. 35).

Portanto, a relevância desta pesquisa se dá frente à necessidade de planejar uma prática pedagógica na educação infantil, proporcionando atividades lúdicas, ampliando-se aprendizagens para formação do sujeito e respeito às diferenças cognitivas, afetivas, motoras e sociais das crianças e que, conseqüentemente, essas práticas fortaleçam o processo de inclusão escolar.

Comunga-se neste estudo a concepção de inclusão escolar defendida por Carvalho (2004), que ressalta não apenas a inserção da criança na escola, mas sim a criação de condições para que todos aprendam:

Ao “pé da letra”, a inclusão entendida como inserção é o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas, tal como nos ensina a sociologia. [...] A escola inclusiva não pretende ficar neste patamar: isso implica em criar condições de integração, com vistas à assimilação dos excluídos, sejam eles portadores de deficiência ou não (CARVALHO, 2004, p 68-69).

Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, bem como destacar recursos e estratégias por meio de atividades lúdicas que favorecem o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação infantil.

Desta forma, o produto deste estudo consiste na elaboração de um *E-book* com possibilidades de atividades, recursos e adequações, tendo a ludicidade como meio de participação de todos os educandos, promovendo assim a inclusão, tendo como foco uma criança com TEA.

Estudos atuais do desenvolvimento humano como de Chiote (2011) Correia (2012), Anjos (2013) e Sant'Anna (2015) revelam as especificidades do processo de escolarização da criança com TEA na educação infantil, esclarecendo a importância da formação de professores e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, tendo em vista a criança e não a deficiência e a mediação dos professores diante das atividades lúdicas desenvolvidas na escola.

Na concepção desta pesquisa, entendem-se práticas pedagógicas inclusivas como todas as ações no cotidiano escolar que visam o respeito às características individuais de cada criança e que respondem as necessidades de todos, visando contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizado (BERGAMO, 2010).

Portanto, a organização desse estudo traz em seu início aproximações sobre o histórico da educação inclusiva e o contexto atual, destacando também a educação infantil como o início da convivência com a diversidade.

Em seguida, acena conceitos sobre o lúdico, jogos, brincadeiras e brinquedos, tendo como abordagem, a contribuição de autores que defendem o desenvolvimento infantil numa perspectiva sócio histórica a partir das interações e mediações entre os sujeitos.

Não menos importante, e com o intuito de embasar teoricamente o TEA na educação inclusiva, apresenta-se um breve histórico, a evolução do conceito e práticas envolvendo o sujeito que apresenta este transtorno.

A metodologia da pesquisa está fundamentada numa abordagem quanti-qualitativa, com a devida descrição dos procedimentos utilizados e o cenário da pesquisa de campo. Finalizando, segue a análise e discussão dos resultados, diante das relações dos dados coletados no estudo de caso e a revisão teórica, culminando

com a apresentação de um *e-book* que enfatiza possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas lúdicas favorecendo o processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil.

1 UM OLHAR SOBRE A TEORIA

Este capítulo aborda aproximações sobre a educação inclusiva, percorrendo brevemente sobre o processo histórico da inclusão e seu contexto atual, tendo em vista que para entendermos o presente, é necessário o olhar pelas transformações de paradigmas ocorridos no tempo. Em seguida, é contextualizada a educação infantil, como início da convivência com a diversidade, pois é a primeira etapa da criança no processo de escolarização e a importância do lúdico no desenvolvimento infantil. As atividades lúdicas que fazem parte da prática pedagógica na educação infantil são pautadas nas definições de jogos, brinquedos e brincadeiras e na perspectiva das práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, apresentam-se conceitos e práticas sobre a inclusão de crianças com TEA.

1.1 Educação inclusiva: aproximações

Para se compreender a concepção de educação inclusiva, é pertinente compreender as transformações ocorridas historicamente, tendo em vista que a sociedade e os processos educacionais passaram por diferentes paradigmas – exclusão, segregação, integração e inclusão – ainda havendo resquício, e não menos, uma concomitância deles na sociedade atual.

Mendes (2010) relata que desde o século XVI, havia preocupação com o ensino especial, sendo esta suscitada por médicos e pedagogos e nesta época a educação formal era para poucos. Rodrigues e Maranhe (2012) lembram que era comum o abandono de crianças com deficiências nas ruas, igrejas ou portas de conventos no século XVII, quando no início do século XVIII, em Salvador e Rio de Janeiro e no século XIX em São Paulo, houve a criação da “roda dos expostos”, iniciando a institucionalização dessas crianças, que ficavam sob responsabilidade de religiosas sendo disponibilizadas para adoção.

Frente à concepção de um modelo clínico médico de deficiência, a criação de centros de reabilitação médica buscava “curar suas deficiências”, pois até então essas pessoas eram consideradas doentes e inúteis para a sociedade, independentemente das características da sua deficiência. Este período teve como paradigma a institucionalização. Na década de 1960, caracterizada pela segregação,

a institucionalização consolidou-se pela disseminação de instituições especializadas, incluindo as escolas especiais (SASSAKI, 2002).

Conforme Rodrigues e Maranhe (2012), o atendimento à pessoa com deficiência foi implantado em escolas especiais mantidas pela comunidade e classes especiais mantidas pelo governo nas escolas públicas, sendo considerado por Mendes (2010), um retrocesso a criação de instituições separadas e classes especiais.

Mendes (2010) lembra que na década de 1970, a segregação era realizada com objetivo de atender melhor estes alunos, tendo a Educação Especial como um sistema paralelo ao ensino comum. Somente com os movimentos sociais pelos direitos humanos (décadas de 1960 e 1970) se intensificou o reflexo da crescente democratização, ganhando espaço para a integração, tendo em vista também que classes segregadas estavam gerando altos custos aos cofres públicos, devido à crise mundial do petróleo, ocorrendo cortes de gastos com programas sociais.

Já na década de 1980, avançando na tentativa de integração, desenvolveram-se processos chamados de *mainstreaming*, os quais consistiam em inserir alunos em escolas comuns, mesmo que em alguns horários, para acompanhar as aulas, sem a preocupação com alguma mudança pedagógica para este fim, sendo ressaltado pela autora, como um primeiro passo, embora distante, para a inclusão social.

Somente no final dos anos 1980 e início da década de 1990, que os movimentos sociais pelos direitos humanos começaram a perceber que a prática apenas da integração social não era suficiente para respeitar os direitos enquanto pessoa, pois estas que tinham que se adequar à sociedade, não havendo a preocupação em propor meios para que pudessem ser efetivamente incluídos com valorização de suas potencialidades.

Por isso, no Brasil, a partir da década de 1990 em diante, houve a preocupação com os princípios da inclusão social, trazendo validade no âmbito nacional em forma de legislação e documentos oficiais (nacionais e internacionais): Constituição Federal (BRASIL, 1988), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), Diretrizes Nacionais para Educação

Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, postula que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, assegurando a igualdade como direito a todos e sem distinção de cor, etnia, religião e características pessoais, considerando a igualdade dos cidadãos, diante de suas diferenças. Em seu artigo 205º, compreende a Educação como direito de todo o cidadão, sendo dever do Estado e da Família, “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Posto que no inciso I do artigo 206º, ressalta o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Na década de 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu artigo 53º reafirma o direito à educação a toda a criança e adolescente, atribuindo a responsabilidade aos pais ou responsáveis, em seu artigo 55º, a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Concomitante a este período, o marco mundial que conclamou todos os países a assegurar o direito de educação de qualidade a todos foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia, também em 1990, que estabeleceu metas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos os alunos.

E em 1994, na Espanha, a UNESCO organizou a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, resultando na Declaração de Salamanca – documento fundamental na difusão da educação inclusiva, que considerou as escolas regulares como instituições eficientes para mudanças diante da discriminação das pessoas por suas necessidades especiais.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996) ², em seu capítulo V, apresenta um novo padrão de educação aos alunos com necessidades especiais, assegurando-lhes a oferta de matrícula, preferencialmente na rede regular de ensino e quando necessários, serviços de apoio especializado na escola regular. O atendimento

² Quando da referência feita à legislação, em todo o texto, foi mantida a nomenclatura utilizada na época, independente de que nos dias atuais nos referimos ao público-alvo da Educação Especial.

educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração do aluno devido às suas especificidades nas classes comuns da rede regular de ensino.

O decreto nº 3.298/1999 que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – lei nº 7.853 / 1999, no que se refere à Educação, estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino, em cursos regulares, em instituições públicas ou particulares, considerando a educação especial como modalidade escolar transversal aos demais níveis de ensino, promotora do desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiências, sendo obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1999).

Em 2001, foi aprovada pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado no Canadá, a “Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão”, que indica o acesso igualitário a todos os espaços da vida, afirmando que é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas, reconhecendo a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos, sendo todos os setores da sociedade - governos, empregadores, trabalhadores e comunidade - responsáveis pela promoção e planejamento de políticas e práticas inclusivas para benefício de todos (BRASIL, 2001).

Apontado como um documento relevante, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), ressalta os avanços destes movimentos aqui lembrados:

Inclusão: representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que se torne a escola inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio que a diversidade deve não ser só aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

Esse documento assegura os serviços de educação especial e aponta as condições para que ocorra a concretização do ensino de qualidade.

No ano de 2001 houve destaque para a promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as

Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala) pelo decreto nº 3.956/2001, que define o fim à discriminação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172/2001, contempla programas educacionais em todos os municípios, como formação continuada aos profissionais da educação, referente à educação das pessoas que necessitam adaptações curriculares e ressalta no item 8.1: “Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).

O plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado ao país em 2007, juntamente com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O PDE fortalece a inclusão escolar com ações a partir de planos como Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, Programa Nacional de Informática na Educação do Campo (Proinfo Campo), Projovem Campo – Saberes da Terra e Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo, entre outros (BRASIL, 2007), reforçando a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular e o fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas.

Destacando que, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentou propostas para assegurar inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, visando acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, constituindo políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) que foi assinada em Nova York, 2007 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/ 2009, tem como um de seus objetivos que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral devido a sua característica, além do fortalecimento do respeito pelos direitos e diversidade humana, favorecendo o desenvolvimento do potencial humano, do senso de dignidade e autoestima, com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2009).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica nº 04/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial, apresentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de eliminar as barreiras para a plena participação, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que deve ocorrer preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola onde o aluno está matriculado ou outra escola do ensino regular e podendo ser realizado, também, em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

O recente PNE – lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com objetivos e metas para década 2011-2020, tem como primeira meta a universalização da educação infantil para crianças de quatro a cinco anos, priorizando dentre outras estratégias, a oferta do AEE complementar e suplementar aos alunos PAEE, assegurando a transversalidade da educação especial nesta etapa da educação básica (BRASIL 2014). Em sua meta 4, define:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Portanto, corroborando com a inclusão escolar e o desenvolvimento do aluno, o novo plano tem como meta a adoção de práticas inclusivas preferencialmente nas salas comuns, mas com garantia de AEE a todos os alunos com a faixa etária descrita na proposta (BRASIL, 2010).

Por fim, no ano de 2015, foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, sob lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com o intuito de assegurar e promover condições de igualdade de oportunidades, exercício dos direitos das pessoas com deficiência, visando a inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Com a compreensão deste processo histórico de mudanças de paradigmas e políticas públicas atreladas às concepções de infância, deficiência e o contexto social da época em decorrência de lutas para a garantia de direitos de todos com igualdade e equidade, é que se pode perceber os avanços a favor de educação inclusiva, contra o preconceito e a discriminação e com respeito às diferenças entre os indivíduos, pois no decorrer da história, nos estudos sobre a concepção da criança com deficiência, há o enfoque da deficiência em detrimento da especificidade da criança (VICTOR, MACHADO E RANGEL, 2011).

Neste sentido, são importantes e essenciais os avanços conquistados considerando a igualdade de direitos de todo cidadão, se manifestando nas mais diferentes legislações nacionais e internacionais. Contudo, somente a legislação não basta para realmente haver a inclusão escolar e o desenvolvimento do aluno.

Tezani (2009) esclarece que o valor principal que norteia o princípio da educação inclusiva está calcado na diversidade e igualdade, diante das propostas de uma sociedade justa e democrática, tendo como concepção a educação de qualidade para todos.

O termo diversidade vem sendo bastante utilizado nas diversas áreas: social, física, emocional, ambiental e cultural. Vale destacar que quando empregado na educação inclusiva, a diversidade é tratada como “[...] variedade e convivência de ideias diferentes, de pessoas diferentes no mesmo espaço onde o paradigma da heterogeneidade sobrepõe o da homogeneidade” (BARRETO; REIS, 2011, p. 21).

Destaca-se ainda, o respeito à diversidade dos alunos e igualdade de condições “[...] com adaptações diante das diferenças e nas necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno” (TEZANI, 2009, p. 1). Igualdade no sentido de propiciar o aprendizado de todos, ao contrário da escola produtora de igualdades que priorizam a homogeneidade, excluindo os que se diferenciam (BARRETO; REIS, p. 2011).

Nesse contexto, as escolas inclusivas são para todos, desde que respeitadas e atendidas as necessidades dos alunos, sendo estes PAEE ou não, onde todos os

que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem ou em seu desenvolvimento, seja temporária ou permanente, são auxiliados (CARVALHO, 2004).

Carneiro (2012) ressalta que:

[...] a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se re-organizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social (CARNEIRO, 2012, p. 83).

Frente ao exposto, vale destacar que a educação inclusiva é entendida como uma proposta na qual todas as pessoas são valorizadas diante das suas habilidades e características individuais, o que traz a necessidade de mudanças estruturais na escola no sentido de garantir ao aluno o acesso, a permanência e o desenvolvimento, bem como a transformação do olhar do educador.

Tendo garantida por lei a inclusão de todos em idade escolar, com obrigatoriedade de matrícula no ensino regular, Carvalho alerta que “[...] a expansão quantitativa do acesso e ingresso não será suficiente se não houver, paralelamente, todo um questionamento acerca da qualidade da educação oferecida, para todos”. (CARVALHO, 2010, p. 57),

Mendes (2010) ressalta que o acompanhamento das políticas públicas, condições de trabalho e formação de professores precisa estar pautado em pesquisas nas políticas vigentes, para que seja adaptada toda a garantia legal à realidade brasileira.

Diante de todo esse processo o qual vem se propagando a educação inclusiva, os alunos PAEE estão sendo matriculados e frequentando as escolas regulares com ou sem a infraestrutura e os apoios necessários para sua inclusão escolar efetiva. Portanto, cabe à equipe pedagógica colaborar para que a escola se torne um ambiente acolhedor e com educação de qualidade para todos, a partir de ações pedagógicas que identifiquem as necessidades educacionais dos alunos. Assim, faz-se necessário que os ajustes da prática pedagógica e as devidas adequações curriculares sejam planejadas e mediadas pelo professor tanto da sala comum, como da educação especial, bem como a contínua busca por melhores condições de implementação da inclusão escolar a nível político, econômico e social.

1.2 Educação Infantil: início da convivência com a diversidade

Segundo Oliveira (2010), com a entrada cada vez maior de mulheres no mercado de trabalho, a redução de espaços urbanos para as brincadeiras infantis como quintais e ruas e preocupação com a segurança, ampliou-se a demanda significativa de crianças matriculadas em creches e pré-escolas, aumentando também a preocupação com o desenvolvimento cognitivo, principalmente das camadas sociais mais baixas, sob o nome de “educação compensatória”.

Tratando-se de uma transição da concepção de educação infantil centrada na família, “quando as instituições pré-primárias foram concebidas como “mal necessário” para uma concepção positiva, segundo uma “partilha de responsabilidades” em que vemos surgir o papel do Estado e das políticas públicas” (VIEIRA, 2010, p. 144); era visível no Brasil, no fim dos anos de 1970, a educação infantil apenas voltada à preparação para as séries seguintes e futuramente que se deu a atenção também à socialização, à promoção e ao desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças pequenas.

Esta preocupação em atender as necessidades específicas das crianças pequenas, segundo Vieira (2010), não ocorreu apenas no campo da educação. Os domínios jurídicos, em relação à proteção do trabalho feminino; à área médica-sanitária (higiene e saúde), à assistência social se interessaram pela criação de instituições que visavam assistir, proteger e educar a infância e a maternidade.

Tais instituições receberam, às custas de avanços ao longo da elaboração e revisão da legislação educacional brasileira, vários nomes como creches, jardins de infância ou escolas maternais, muitas vezes apenas predominando o caráter assistencial.

A Constituição Federal de 1988 (CF) legitimou que toda criança tem o direito à educação, porém em 1996, a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, pois anterior a este período, as políticas públicas para a infância eram voltadas somente ao aspecto do cuidar (assistencialismo). A partir desta data, considerou-se a educação infantil como primeiro nível de ensino da Educação Básica, conforme ressalta Oliveira (2002):

Esta condição, ao mesmo tempo que rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do debate acerca de quais

seriam os modelos de qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

Na LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 29º e alterada pela redação dada pela Lei nº 12.796/2013, cabe à educação infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Ainda, a Educação Infantil deve ser obrigatória e gratuita, segundo este referido documento, em seu art. 30º, inciso II, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

A CF de 1988 contempla em seu parágrafo 2º do artigo 211, alterada pela redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996 que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

É também por esta Emenda Constitucional que se altera a menção “pré – escolar” para educação infantil, entre outras alterações realizadas pelo documento.

Portanto, a educação infantil é garantida a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, sendo dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Diante deste processo histórico, político e cultural no sistema de Educação do Brasil, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI, sendo um documento oficial composto por três volumes, que assume o desafio de cuidar e educar presente nesta modalidade de ensino e tem como objetivo:

[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, v. 1, p. 5).

Mendes (2010) lembra que os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento da inteligência, personalidade, linguagem e socialização, sendo assim, de suma importância à educação infantil.

Oliveira (2010) aponta a necessidade de se pensar numa proposta pedagógica para creches e pré-escolas organizadas com condições em que adultos e crianças interajam em situações diversas, para construções significativas sobre o mundo e sobre si mesmas, constituindo-se como sujeitos únicos e históricos, com desenvolvimento de autonomia e cooperação.

Entretanto, como lembra Rosemberg, o lugar da Educação Infantil até então é desvalorizado nos sistemas de educação no Brasil e também na área de pesquisa não há grande quantidade de trabalhos, sendo que somente após a aprovação da lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que contemplou recursos também para a Educação Infantil, que se reafirmou o compromisso com a causa da educação infantil (ROSEMBERG, 2010).

Em 2010, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que norteiam as práticas pedagógicas neste âmbito, a partir de três princípios necessários para o trabalho com as crianças no contexto atual: Éticos que se referem à autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: atrelados aos direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática; e Estéticos que se referem à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A proposta pedagógica da Educação Infantil deve ter como um de seus objetivos o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, concebendo a criança como um sujeito histórico e com direitos, que por meio das interações, relações e práticas do cotidiano que a mesma vivencia: “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Em 2013, a especificidade da Educação Infantil foi reafirmada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, na qual as crianças, sujeitos deste processo educativo, devem ser acolhidas, amparadas, respeitadas pela escola e por todos os

profissionais envolvidos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, sendo estimuladas durante as brincadeiras no espaço escolar (BRASIL, 2013).

Oliveira lembra que estes princípios permeiam o desenvolvimento infantil:

Tal implantação é feita por intermédio de diversas experiências nas quais conhecimentos historicamente acumulados são elementos mediadores do desenvolvimento infantil. Conforme tais conhecimentos são repensados e reconstruídos pela criança, ela trabalha novas funções psicológicas e novas visões de mundo e de si mesma (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Para tanto, cabe ao professor ter formação adequada para o trabalho com as especificidades da criança dessa faixa etária, para a garantia de igualdade de oportunidades e equidade de condições, na construção de uma escola infantil com respeito à diversidade e aceitação das singularidades de todas as crianças.

Sendo a escola de educação infantil, o espaço para o início da convivência com a diversidade, o Ministério da Educação publicou em 2000, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais”, abordando a necessidade do planejamento de práticas pedagógicas desde a primeira etapa da educação básica, que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças, vinculando os aspectos de cuidar e educar e respeitando a especificidade da diversidade e da criança.

1. Valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social. 2. Constar nas políticas educacionais, marcos legais que favoreçam a educação inclusiva. 3. Definir a inclusão como um projeto da escola que incorpora a diversidade como eixo central da tomada de decisões. 4. Eleger o currículo comum (RCNEI) com as devidas adaptações ou complementações curriculares como referencial para a educação. 5. Contar com currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos. 6. Colocar serviços de apoio à disposição da escola, dos professores e pais colaborando na organização, estruturação do trabalho e reflexão da prática pedagógica. 7. Incentivar atitudes solidárias e cooperativas entre os alunos e os demais membros da comunidade escolar. 8. Adotar critérios e procedimentos flexíveis de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. 9. Adquirir equipamentos, recursos específicos e materiais didático-pedagógicos para apoiar ao aluno e professor. 10. Garantir formação inicial e continuada ao professor, além de apoiar pesquisas ou inovações educativas (BRASIL, 2000, p. 23).

Sendo assim, é notório que compete ao professor, diante da inserção de aluno PAEE, fazer um diagnóstico prévio das suas necessidades, bem como das suas potencialidades, para que possa contribuir positivamente com a formação

pessoal, social e escolar da criança. Para isso, podem ser necessárias adequações curriculares e metodológicas, mobilização de demais segmentos sociais no sentido de atender as especificidades da criança e busca pela formação continuada, sendo esta tarefa compartilhada com toda a gestão e equipe escolar, família e serviços de apoio, concordando com Carvalho (2010) sobre a necessidade de remoção de barreiras para a efetivação da educação inclusiva.

2 O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Esta tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais, fazendo-se necessário pensar na prática educacional inclusiva (BRASIL, 1996). Para tanto, as práticas pedagógicas integrantes da proposta curricular devem ter como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, cabendo à escola estabelecer modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2010).

A literatura sobre o desenvolvimento infantil corrobora que a criança compreende o mundo por meio do brincar. Devido à importância das brincadeiras na escola infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI) afirmam que:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. [...] É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências, e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, v. 1, p. 27-28).

Porém, para que as crianças possam brincar, a escola deve favorecer um ambiente físico e social, onde a criança sinta segurança para arriscar e vencer desafios, possibilitando a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma e do seu meio (BRASIL, 1998).

Mendes lembra que “A maioria das intervenções com crianças pequenas devem ser feitas durante as brincadeiras ou em outras rotinas e atividades [...]”. (MENDES, 2010, p. 57)

Assim, as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil precisam se pautar na concepção de que a qualidade da aprendizagem da criança depende das condições oferecidas à mesma, uma vez que o sujeito também aprende a brincar, surgindo a necessidade de observação, planejamento e mediação por parte do professor, através de intervenções na brincadeira, no ambiente ou nos objetos, conforme norteia o manual de orientação pedagógica do Ministério da Educação (BRASIL, 2012):

É o conjunto desses fatores – as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto – que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma

educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade das brincadeiras da qualidade da educação infantil (BRASIL, 2012, p. 8).

O RCNEI aponta que toda criança tem direito de brincar, devendo ser cuidada e educada por profissionais comprometidos com o desenvolvimento infantil. Por isso, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que contemplem a diversidade do grupo envolvido, suas características e suas necessidades.

Mendes (2010) alerta que diante da inclusão de criança PAEE na educação infantil, a literatura aponta contribuições significativas para o desenvolvimento destas crianças, assim como os demais, pois na primeira infância, estas não carregam preconceitos.

Precisamente, Mendes (2010) destaca que:

Em resumo, os estudos sobre o impacto da inclusão indicam que a participação e pertinência da criança com necessidades educacionais especiais é a variável chave e ela depende de atividades específicas que são dirigidas ou mediadas pelo professor. Assim, os professores precisam considerar que a deficiência é apenas mais uma das características que compõem a diversidade na escola (MENDES, 2010, p. 57).

A inclusão de aluno público-alvo da educação especial (PAEE) assim como os demais, deve ser pensada, planejada e contemplada desde a educação infantil, sendo um dos fatores importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, as mediações planejadas por parte do professor, bem como a organização das atividades lúdicas, que são indicadas como práticas próprias para esta faixa etária e que colaboram com a educação inclusiva, potencializando o desenvolvimento das crianças.

O lúdico permeia por toda a vida do ser humano, sendo que os centros de interesses é que vão se modificando. Nas palavras de Dumazedier (1976, p. 40): “O jogo não é somente, como dizia Freud, uma reminiscência do universo infantil, mas se tornou uma exigência da cultura popular, nascida do lazer”. Marcellino (2007) define o lazer como um dos espaços gerados dialeticamente no processo histórico, onde se manifesta o componente lúdico da cultura infantil. Quando se trata de Educação Infantil, considera-se o nível de educação com sua forma própria de participação e aprendizado das crianças, com motivação e prazer, através de atividades que chamam atenção das crianças (MARCELLINO, 2007).

O termo lúdico vem do latim *ludus* que, segundo o dicionário Michaelis (2008, p. 531) é um adjetivo que remete a jogos, brinquedos; que diverte. Huizinga (2000)

esclarece que *ludus* abrange tanto os jogos infantis, as recreações, as competições, as representações teatrais e as liturgias, como os jogos de azar e que este termo equivale a jogo em geral, pois historicamente, nas principais línguas da Europa, não há especificações distintas entre o jogar e o brincar.

A ludicidade está presente socialmente, conforme lembra Huizinga (2000):

[...] a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceitos (HUIZINGA, 2000, p. 234).

A cultura lúdica caracteriza-se por momentos de prazer, alegria e diversão propiciados por inúmeras possibilidades de expressão cultural (BUSTAMANTE, 2004); por isso, entende-se que está presente na sociedade como um todo. Marcellino (2007) define o lúdico como componente da cultura historicamente situada, e revela a redução do tempo e do espaço do brincar para a criança atualmente.

Assim, nesta pesquisa compartilha-se do conceito de Gomes (2004), sobre o lúdico, assim compreendido:

Expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto. Por essa razão, o lúdico reflete as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em nossa sociedade. Assim, é construído culturalmente e cercado por vários fatores: normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência. Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re)organizar a vivência e (re)elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade (p. 145-146).

Entende-se, ainda, como atividade lúdica, todo movimento oportunizado no ambiente escolar educativo que corrobore com os pressupostos do lúdico, voltados para o desenvolvimento da criança.

Sendo a escola uma instituição social, em suas atividades lúdicas encontram-se experiências antagônicas, nas quais o indivíduo tem que lidar com segurança e incerteza, medo e coragem, perda e ganho, prazer e desprazer, sério e cômico, objetividade e subjetividade, gerando “[...] uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo em que, como em todos os demais, estão presentes objetivos, regras e papéis” (EMERIQUE, 2004, p. 4).

Este mesmo autor ainda afirma que o processo de aprendizagem pode ser visto como uma brincadeira, pois está lidando com a curiosidade, o desejo de descoberta, a busca pelo novo para a construção de saberes, ocorrendo em todas as etapas da vida, dentro e fora da escola.

Para tanto, a escola necessita de reorganização das práticas para que atendam a diversidade das crianças dentro do mesmo grupo, sendo que a heterogeneidade viabilizará dois aspectos: **as vivências lúdicas no coletivo**, possibilitando o reconhecimento do outro enquanto sujeito que tem seus próprios sonhos e os mesmos direitos, combinando os limites e possibilidades de cada um, **bem como quando brincam sem companhia**, onde a criança passa pelo processo de “escuta” de si própria e busca de realização pessoal (BUSTAMANTE, 2004).

Neste sentido, atividades lúdicas precisam ser planejadas e organizadas para serem grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem, como alerta Kishimoto (2005):

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2005, p.36).

O RCNEI acrescenta que “as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (BRASIL, 1998, p.27).

À luz de Capellini, Giraldi e Valle (2012), as atividades lúdicas são ações que proporcionam o desenvolvimento e a imaginação da criança, pois ela tende a realizar no plano simbólico, as ações do mundo adulto, sendo assim, tais atividades são fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia do sujeito, bem como o desenvolvimento da atenção, imitação, imaginação, socialização e interação.

Desse modo, é por meio da ludicidade que, especificamente na escola de educação infantil, o professor pode contemplar, no processo de ensino-aprendizagem, os aspectos cognitivo, afetivo e social, bem como conceitos, procedimentos e atitudes necessárias para a formação do sujeito.

2.1 Tecendo definições sobre lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira

Este trabalho não tem a intenção de discutir as teorias sobre o jogo, mas para maior abrangência do fenômeno, faz-se a revisão de alguns autores com grande influência sobre o tema e a relação do jogo na educação infantil que contribuem com práticas pedagógicas pautadas no lúdico, frente ao desenvolvimento da criança na idade escolar.

Para Kishimoto (2003) há uma dificuldade de conceituar jogo, brinquedo e brincadeira, pois estes conceitos além de serem imprecisos na linguagem, tanto no Brasil como em alguns países do mundo, são complexos diante das relações histórico-sociais e culturais das práticas de jogos e brincadeiras.

Contudo, a autora ressalta que estas práticas na educação são importantes desde que seja respeitado o seu caráter lúdico, apresentando duas funções para o jogo educativo: a função lúdica, proporcionando o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente; e a função educativa, viabilizando a construção do saber do indivíduo e sua apreensão do mundo.

É necessário que “[...] a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças” (KISHIMOTO, 2003, p. 19).

Ainda, a autora supracitada afirma que:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, à função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 2005, p.83).

A questão da presença do jogo no desenvolvimento infantil é motivo de estudo frequente na academia. Não obstante, mais do que ser estudado, incide-se a importância em destacar que o lúdico está presente histórico-culturalmente. Tratando-se da infância, é notório que a criança brinca em todos os momentos, seja na escola, em sua casa, em situações sociais presentes em seu dia-a-dia. Então, pode-se inferir que os jogos não são contemplados e ensinados apenas em contextos formais, pois estes perpassam pela existência da humanidade, mas estão agregados ao contexto de aprendizagem escolar.

Neste sentido Caillois (1990) conceitua o jogo como uma atividade livre (quando obrigado perde-se a natureza de diversão), delimitada (com limites de espaço e tempo estabelecidos), incerta (com resultados indeterminados), improdutiva (não gera bens, nem riquezas), regulamentada (com regras próprias) e fictícia (consciência específica dos sujeitos envolvidos de uma outra realidade).

Assim, corrobora com a definição de Huizinga (2000), que conceitua o jogo como:

[...] atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2000, p. 33).

Neste sentido, infere-se, à luz de Huizinga (2000), que os homens são *ludens*, devido o jogo preceder a natureza e a cultura, estruturando-se concomitantemente na sociedade, ou seja, as manifestações culturais - investigativas e com respeito a regras - são permeadas pelo jogo. Entretanto, Callois (1990) ressalta que definir a cultura pelos jogos pode ser arriscado, sem uma análise das características e valores intrínsecos presentes na variedade de jogos.

Caillois (1990) explica que Huizinga aprofundou seus estudos sobre o jogo como elemento da cultura, porém, não os classificou, colocando todos como se tivessem as mesmas características. Para tanto, Caillois (1990) classifica os jogos em quatro categorias: *Agôn* (jogos de competição); *Àlea* (jogos de sorte); *Mimicry* (jogos de simulação) e *Ilinix* (jogos de vertigem), podendo o mesmo jogo se interligar nas divisões estabelecidas.

Caillois (1990) aceita a “fecundidade cultural” presente no jogo quando afirma:

Os jogos de competição conduzem ao desporto, os jogos de imitação e de ilusão prefiguram as religiões do espectáculo. Os jogos de azar e de combinação estiveram na origem de vários desenvolvimentos das matemáticas, do cálculo de probabilidades à topologia (CAILLOIS, 1990, p. 15).

Contudo, acrescenta que o jogo não é aprendizagem para o trabalho, pois as atividades são aparentemente as dos adultos, mas introduz o sujeito na vida, na totalidade, ampliando as capacidades do indivíduo para superar obstáculos ou o que fazer diante das dificuldades (CAILLOIS, 1990).

Huizinga (2000) acena o jogo como desenvolvimento da cultura. Assim, Caillois (1990) explica que os jogos não são diferentes do que se revela a cultura,

acrescentando que o funcionamento de qualquer instituição se assemelha ao jogo, com normas e legislações, exigindo atitudes e novas aptidões dos sujeitos e caso haja uma modificação das regras do jogo, surge a revolução.

Quando utilizado dentro da escola, o jogo surge como educação - sem um fim previamente determinado - do corpo, do caráter ou da inteligência. Caillois (1990) concorda com Piaget a respeito da regra do jogo contribuir na formação moral das crianças. Porém, ressalta que o jogo não tem como finalidade o desenvolvimento de uma capacidade, mas a função do jogo é o próprio jogo, sendo um fenômeno total que expressa o conjunto das atividades e dos anseios humanos.

Dumazedier (1976) lembra que o jogo faz parte do lazer, destacando três funções: descanso, divertimento e desenvolvimento. Para o descanso, o autor destaca que “[...] é um reparador das deteriorações físicas e nervosas provocados pelas tensões resultantes das obrigações cotidianas [...]” (DUMAZEDIER, 1976, p. 32). Na função de divertimento, recreação e entretenimento, relaciona-se a fadiga e ao tédio, sendo uma maneira que o sujeito tem para suportar as “[...] disciplinas e coerções necessárias à vida social” (DUMAZEDIER, 1976, p. 33). Por último, a função desenvolvimento abarca a criação de novas formas de aprendizagem que podem contribuir para condutas de inovação e criação do sujeito. Estas funções apresentam-se em todas as situações e em graus variados, podendo suceder ou coexistir.

Quando se trata de crianças, Marcellino (2007) revela que na maioria das vezes em nossa sociedade, há a impossibilidade de vivência do presente, para a preparação do futuro do indivíduo, destacando o império da produtividade, vinculando o não-sério às crianças, pondo-as como a faixa etária da improdutividade. Este autor comunga com os princípios de Huizinga (2000) que ressalta o jogo como elemento da cultura humana, tendo como característica uma atividade realizada pelo indivíduo com liberdade, de maneira consciente “não séria”, porém, ao mesmo tempo o jogador sendo absorvido pela seriedade do jogo:

O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir seriedade (HUIZINGA, 2000, p. 51).

Huizinga (2000) lembra que qualquer fenômeno cultural levado seriamente pode ser interpretado como jogo e afirma mesmo que os animais apresentem algum tipo de jogo, o brincar é atividade humana, havendo a necessidade de superar a

ideia que a brincadeira é inata na criança: “A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem” (BROUGÈRE, 1998, p. 104).

Brougère (1998) explica que a relação ambígua entre o jogo e educação se dá pela compreensão do jogo nas diversas culturas, apontando que a concepção é construída histórica e socialmente. Destaca ainda que uma das características do jogo é a frivolidade, pois permite aos indivíduos tentarem e experimentarem, contudo, surge a partir de decisões dos envolvidos, a relação com as regras, é espaço de criação e inovação, há ações na incerteza, minimiza as consequências dos atos, aprendendo assim em uma situação de menor risco, referindo-se ao papel do jogo na aprendizagem.

Marcellino (2007, p. 72) ressalta “[...] a vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural crítica e, principalmente, criativa”, justificando a necessidade de tempo e espaço para a vivência do lúdico. Por outro lado, quando o jogo é utilizado de maneira funcionalista, além do sentido de preparação para um futuro vitorioso. Este autor lembra também que o trabalho infantil furta o lúdico da infância, sendo o brinquedo, o jogo, o divertimento vivenciado em oposto às obrigações.

Para tanto, enfatiza o impacto quando estas obrigações estão sendo determinadas também na escola, mesmo diante de “Psicólogos, pedagogos, pediatras, psiquiatras infantis, recomendam que é muito importante que a criança tenha tempo para brincar”. (MARCELLINO, 2007, p. 66).

Kishimoto (2003) conceitua o brinquedo como objeto que dá suporte a brincadeira; a descrição da brincadeira é vista como a conduta estruturada com regras explícitas ou não; e o jogo infantil é definido como o brinquedo e a brincadeira. Porém, Wajskop (2005) acrescenta que a brincadeira infantil define-se como uma atividade social e humana, supondo contextos sociais e culturais, pois a criança durante a brincadeira recria a realidade utilizando-se de sistemas simbólicos próprios, definindo uma situação, onde o brincar é uma forma de comportamento específico, que adquire nova significação, estando sozinhas ou em grupo, podendo compreender o mundo e as ações humanas em seu dia-a-dia.

Krammer lembra que durante as brincadeiras, as crianças perpassam por experiências de cultura, atribuindo significados diversos às suas vivências: “As

crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)". (KRAMMER, 2007, p.16).

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) reconhece o brincar como uma atividade importante para a criança, pois oportuniza imitação do conhecido e construção do novo. Durante as interações sociais com diferentes parceiros, constrói significações compartilhadas, aprendendo e construindo culturas infantis. Neste sentido, Sant'Anna (2015) aponta que o brincar constitui-se em atividade do cotidiano da criança, afirmando que a ausência dessa atividade pode desencadear problemas emocionais que dificultam o desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial do sujeito.

Caetano (2004) lembra que a utilização do jogo na educação decorreu de um processo histórico, pois a princípio, a criança ia para a escola não para se divertir e sim aprender, contrapondo a essência do jogo, por isto, seu uso não era permitido. Com as mudanças de paradigmas educacionais do processo de aprendizagem das crianças, concomitante com a visão de criança sendo transformada historicamente, é que o jogo passou a ser um instrumento educativo, cabendo ressaltar o grande marco com as ideias de Rousseau, no século XVIII, delimitando a relação da educação com o jogo em três ideias fundamentais: "O uso do jogo **enquanto recreação**, o uso do jogo para **favorecer o ensino de conteúdos escolares** e finalmente o terceiro como **diagnóstico da personalidade infantil**". (CAETANO, 2004, p. 15, grifo nosso).

Todavia, "[...] a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente" (WASJKOP, 2005, p. 31).

Estudos de Kishimoto (2005) evidenciam as contribuições de Piaget e Vigotski que classificam os jogos a partir do desenvolvimento humano. Piaget denomina a relação entre os estágios de desenvolvimento e os jogos, sendo jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras; Vigotski afirma que o jogo impulsionará o desenvolvimento na zona de desenvolvimento iminente³, deixando claro a importância do aspecto social, denominando jogos de papéis e de regras, tendo

³ Comumente presente na literatura como "Zona de Desenvolvimento Proximal", Prestes (2010) evidencia que a melhor tradução para a expressão zona *blijaichigorazvitia*, seria zona de desenvolvimento iminente devido a palavra "proximal" ou "imediato" não transmitir a relação existente entre desenvolvimento, instrução e a ação colaborativa de outra pessoa, pois Vigotski afirma que a ação colaborativa do adulto ou de seus pares cria possibilidades para o desenvolvimento.

estes pesquisadores pontos em comum: a imitação como a origem da representação mental do sujeito.

A teoria de Piaget expressa que a manifestação da cultura lúdica demonstra o nível dos estágios cognitivos e constrói conhecimento (KISHIMOTO, 2005). Para tanto, Piaget (1990) defende que:

[...] no terreno do jogo e da imitação, pode-se acompanhar de maneira contínua a passagem da assimilação e da acomodação sensório-motoras – os dois processos que nos pareceram essenciais na constituição das formas primitivas e pré-verbais da inteligência – para a assimilação e a acomodação mentais que caracterizam os inícios da representação (PIAGET, 1990, p. 11).

Portanto, para Piaget (1990), o jogo desencadeia processos de assimilação e acomodação e o conhecimento deriva da interação da criança com o ambiente. Os jogos de exercício aparecem aos três meses de idade, primeiramente com a criança repetindo um esquema de ação, porém, ficando mais complexos quando se modificam, percebendo novos resultados perante a ação.

Os jogos simbólicos aparecem em torno dos dois anos, manifestando-se pela imitação e modificação do significado da representação real, no qual pelo faz-de-conta a criança assimila o mundo, consolidando novas aprendizagens. À medida que complexifica as operações mentais surgem o jogo de regras, resultando de organizações coletivas das atividades lúdicas, podendo também aparecer os conteúdos tanto do jogo de exercício, quanto do jogo simbólico (PIAGET, 1990).

[...] o jogo permite ao sujeito reviver suas experiências vividas e tende mais à satisfação do eu que à sua submissão ao real [...] o simbolismo oferece à criança a linguagem pessoal viva e dinâmica, indispensável para exprimir sua subjetividade intraduzível somente na linguagem coletiva (PIAGET, 1990, p. 214).

Sintetizando os estudos, Piaget (1995, *apud* Daniels, 2003) destaca a relevância do caráter social presente nos jogos:

[...] acreditamos que a vida social é uma condição necessária para o desenvolvimento da lógica. Acreditamos, assim, que a vida social transforma a natureza mesma do indivíduo, fazendo-o passar de um estado autista para um [estado] que envolve a personalidade. Ao falar de cooperação, portanto, compreendemos um processo que cria novas realidades e não uma mera troca entre indivíduos totalmente desenvolvidos (PIAGET, 1995, p. 210 *apud* DANIELS, 2003, p. 55).

Tratando ainda do jogo, para Vigotski, o estudo do jogo infantil é realizado a partir do contexto sociocultural, pois admite que toda a conduta do ser humano, incluindo a brincadeira é resultado de processos sociais (KISHIMOTO, 2005).

Vigotski (1998) afirma que na situação imaginária proporcionada pela brincadeira, a criança desempenha papéis sob influência de suas experiências, porém, apresenta comportamentos que de imediato não cabem a sua idade, mas que no faz-de-conta, seus desejos podem ser realizados, desempenhando o jogo de papéis com regras implícitas ou explícitas, criando uma zona de desenvolvimento iminente.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 134).

Vigotski (1998) explica que a zona de desenvolvimento iminente é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

O jogo favorece o desenvolvimento, pois para Vigotski (1998, p. 135) “A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo: [...] o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança”.

Nesta perspectiva, Kishimoto (2005) apresenta modalidades de classificação que são apropriadas para este presente estudo e contempladas durante a observação e coleta de dados na escola de educação infantil:

- Jogo educativo (brinquedo educativo): o jogo educativo é materializado, tendo relevância por ser instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil, pois contempla os aspectos físico (ações sensório-motoras na manipulação), cognitivo (construções de representação mental, afetivo (ação intencional) e social (troca de interações);

- Brincadeiras tradicionais infantis: filiada ao folclore, é manifestação livre e espontânea da cultura popular, podendo ser preservada a sua estrutura inicial ou modificada, permitindo o prazer, garantindo a presença lúdica;
- Brincadeiras de faz-de-conta: conhecida também como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, permite a entrada do imaginário e regras implícitas, sendo que o conteúdo do imaginário provém de vivências das crianças em seus diferentes contextos, aprendendo assim a criar símbolos, próprios da racionalidade humana;
- Brincadeiras de construção: enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades na criança, pois a criança ao construir, transformar e destruir, expressa seu imaginário, suas representações mentais, além da manipulação, tendo que ser consideradas também a fala e a ação da criança, que se tornam mais complexas conforme seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que para a criança, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras tem finalidade de vivência lúdica. Sendo assim, esta é a especificidade dos jogos infantis, pois estes potencializam a exploração e a construção de conhecimento.

Para Brougère “[...] tudo isso acontece de acordo com o ritmo da criança e encerra um aspecto aleatório e incerto. Se a liberdade faz o valor das aprendizagens efetuadas no jogo, também produz a incerteza quanto aos resultados”. (BROUGÈRE, 1998, p.194). Esta característica do jogo como atividade livre e incerta dos resultados, é citada por Caillois (1990), acrescentando que se os jogadores já sabem os resultados do jogo, encerra-se a partida.

Os jogos suscitam a interação independente da categoria em que se encontram: “[...] as diferentes categorias do jogo, o *agôn* (por definição), a *alea*, a *millicry*, o *ilinx*, pressupõem a companhia, não a solidão” (CAILLOIS, 1990, p. 62). Por isto, é favorável para o desenvolvimento humano e suas interações com o meio.

Ademais, o professor deve-se atentar para a corrupção do princípio do jogo: “O que era prazer, torna-se ideia fixa; o que era evasão torna-se obrigação; o que era divertimento torna-se obrigação, obsessão e fonte de angústia” (CAILLOIS, 1990, p. 66). Quando há a obrigação da criança jogar sem sua vontade ou quando é valorizado apenas o objetivo de vencer, o jogo está sendo corrompido.

Para tanto, Marcellino (2007) defende a necessidade de respeito ao direito da alegria e do prazer que são propiciados pela vivência lúdica, que sustenta a

verdadeira participação criativa, crítica e transformadora suscitadas no componente lúdico.

A utilização dos jogos e brincadeiras na educação infantil transpõe para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, ação ativa e motivadora, além de potencializar a exploração e a construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2005), concomitantemente propicia a interação, a socialização e a compreensão do pensamento do outro, “[...] contribuindo de modo significativo, para uma formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de ‘produtividade social’” (MARCELLINO, 2007, p.72).

Se há um conflito existente no campo da educação, quando se relaciona o lúdico ao processo educativo é o aspecto de utilidade e prazer do jogo. Quando uma atividade lúdica é considerada pela escola, geralmente carregam o termo “educativo”, fazendo com que se percam as possíveis realizações no brincar, na espontaneidade da criança, da alegria e da festa (MARCELLINO, 2007). Frente ao exposto, este autor propõe que a escola use o jogo não apenas para um fim exterior, para se aprender algo com ele, mas que ajuste a realidade ao sonho, a vivência lúdica.

Desse modo, baseado nas propostas, estudos e diálogos com autores expostos, este estudo defende que há arbitrariedade em utilizar as atividades lúdicas no contexto escolar apenas como meio de transferir conteúdos escolares, passar o tempo ou gastar energia das crianças. Concorde-se que o lúdico favorece a criatividade, a autonomia, o conhecimento de si e do outro através das vivências da criança com os pares e com os profissionais envolvidos, colocando-a como sujeito ativo neste processo, favorecendo o desenvolvimento humano e destacando a importância do adulto em participar das atividades lúdicas junto às crianças.

2.2 A Educação infantil em contextos inclusivos

Em se tratando de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, estudos como os de Custódio (2002), Bassols e Jiménez (2009), Capellini (2010),

Mendes (2010), Victor (2010), Chiote (2011), Martins (2011), Carneiro (2012), Correia (2012), Cunha (2012), Messias, Muñoz e Luca-Torres (2012), Anjos (2013) e Sant'Anna (2015) analisam o processo de inclusão e afirmam que não há garantia de excelência na inclusão escolar se não houver adequações em sala de aula e políticas públicas que viabilizem este processo.

Essas pesquisas apontam favoravelmente às aprendizagens das crianças, necessitando refletir sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, no ensino colaborativo e no comprometimento do professor com sua responsabilidade educacional e social.

Compete ao professor planejar atividades lúdicas que proporcionem participação, diversão e aprendizado para todas as crianças, pois independentemente de suas condições cognitivas, físicas ou sociais, as crianças têm o direito de brincar (SIAULYS, 2005).

Os estudos na educação infantil evidenciam a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, especialmente as que apresentam necessidades especiais, pois lhes dá oportunidades de interação e modelos positivos da vida cotidiana, durante a interação social com os demais colegas, promovendo mais competências quando comparados com ambientes segregados (MESSIAS; MUÑOZ; LUCA-TORRES, 2012).

Mendes (2010, p. 253) destaca em sua pesquisa a importância de intervir na educação infantil, “[...] para a implementação de práticas inclusivas, que seria justamente a porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional”.

Muitas vezes, a escola de educação infantil é o primeiro convívio social extrafamiliar da criança. Por isso, nesta etapa de ensino é fundamental que os profissionais envolvidos estejam atentos às vivências que estão sendo proporcionadas a estas crianças, preparando-se para serem exemplo e planejando práticas pedagógicas que explicitem aspectos de respeito e valorização da diversidade.

Bergamo (2010) esclarece que as práticas pedagógicas inclusivas perpassam pelas ações da gestão escolar, pelo desenvolvimento profissional de professores e equipe escolar e pela proposta curricular como condição de atendimento às necessidades diversas das crianças, respondendo aos desafios no contexto escolar, para a educação de qualidade para todos.

Neste sentido, a autora esclarece que a proposta curricular precisa respeitar as diferenças individuais de cada criança e potencializar as diferentes capacidades dos mesmos, sendo flexível e quando necessário, haver adequações que permitam a criança apropriar-se do aprendizado. As adaptações curriculares podem ser de grande porte (chamadas de significativas) e de pequeno porte (chamadas de não significativas) podendo ocorrer concomitantemente, sendo que o que as diferencia são as instâncias responsáveis, que competem desde as esferas político-administrativas superiores – secretaria estadual e municipal, a gestão da unidade escolar, equipe de apoio e ajustes realizados pelo próprio professor. (BERGAMO, 2010).

Os estudos descritos a seguir entre outros, apontam práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil que possibilitaram o desenvolvimento das crianças, por meio das interações nas atividades lúdicas e acenam que estas podem favorecer a inclusão da criança PAEE.

Custódio (2002) realizou uma pesquisa-ação com atividades lúdicas visando favorecer a inclusão de crianças surdas em salas de aula regulares, obtendo resultados significativos, no qual as atividades lúdicas facilitaram o processo de inclusão, “[...] trazendo uma melhoria qualitativa tanto no caráter educacional, quanto na questão do desenvolvimento sócio-afetivo dos sujeitos envolvidos”. (CUSTODIO, 2002, p. 182).

Para Bassols e Jimènez (2009) sua pesquisa sobre a experiência de uma criança com paralisia cerebral, deficiência visual e auditiva inserida em uma escola de educação infantil, evidencia o grande desenvolvimento da criança com deficiência e os benefícios aos demais diante do convívio com as diferenças, sendo esta positiva devido à integração família, equipe escolar e multidisciplinar, revelando a necessidade do envolvimento de mais instituições comprometidas com práticas pedagógicas inclusivas.

Tratando-se da inclusão escolar de crianças com TEA, Daguano e Fantacini (2011) ressaltam a importância da utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras para a estimulação do desenvolvimento destas crianças, nos aspectos da comunicação e interação social, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades, necessidades, sentimentos e pensamentos.

Chiote (2011) analisou o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo, enfatizando-a como processo de significação e constituição

dessa criança na educação infantil, revelando que o investimento do professor para a participação da criança com TEA favoreceu a ampliação de experiências como o brincar e no relacionamento entre os pares, propiciando seu desenvolvimento como sujeito ativo.

Já Correia (2012) observou o processo de inclusão de uma criança com TEA na educação infantil, visando a repensá-lo, tendo por base a visão de mundo infantil e mostrou a necessidade de se planejar práticas pedagógicas que considerem o fato de ser criança e não sua deficiência, pois esta reconhece este espaço sendo significativo em sua vida.

Neste sentido, Anjos (2013) investigou os aspectos educacionais perante a inclusão da criança com TEA e o processo de mediação dos educadores junto às atividades lúdicas na educação infantil, destacando que há uma ausência e / ou fragilidade na formação inicial e continuada, da orientação e do apoio neste processo, havendo a necessidade de ampliação dos conhecimentos dos professores para mediar a cultura lúdica às crianças com este transtorno.

Vindo ao encontro dos resultados das pesquisas apresentadas, Sant'Anna (2015) propôs a implantação de uma Formação Continuada em Serviço para que professores da educação infantil atuem com o PAEE, elaborando estratégias que facilitem a participação e o aprendizado nas brincadeiras propostas no planejamento pedagógico, mencionando em sua pesquisa, as dificuldades dos professores durante a realização das brincadeiras quando se desconhece características individuais das crianças, fazendo-se necessárias orientações para práticas pedagógicas mais eficazes.

Tais práticas comungam com a proposta defendida por esta pesquisa, sobre a necessidade de valorizar a educação infantil como um nível de ensino que deve ser pensado, planejado e suas práticas refletidas, tendo em vista a importância das experiências nesta fase para a formação pessoal e social de todas as crianças atendidas.

Estas pesquisas revelam também, a primordialidade na formação inicial e continuada dos professores, para que sejam capacitados a promoverem ações lúdicas intencionais planejadas e mediadas no cotidiano escolar.

Contudo, cabe afirmar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas pretende encorajar a participação de todas as crianças e que estas atividades sejam oferecidas, respeitando as características individuais,

conhecimentos prévios e experiências pessoais de todos, sendo muitas vezes necessário mobilizar recursos internos e externos à escola, para sustentar e garantir a participação de todos (CARVALHO, 2010).

Evidencia-se que a criança PAEE, por meio do lúdico proporcionado pelo brincar, exerce seu direito de ser criança ao interagir com os demais, mediante o brinquedo. Dessa maneira, diminui o sentimento de exclusão muitas vezes por ele vivenciado (CAPELLINI; GIRALDI; VALLE, 2002).

Diante do exposto, acredita-se que, à luz de Carneiro (2012) a prática pedagógica só será inclusiva quando o professor juntar seu conhecimento e experiência, propondo novas práticas considerando a diversidade e as características individuais das crianças.

Portanto, neste estudo, buscou-se discutir a relevância de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, com foco nas atividades lúdicas, que devem ser planejadas e mediadas pelo professor, buscando adequações diante de recursos e estratégias utilizadas no contexto da educação infantil, que favoreçam a participação de todos os sujeitos, inclusive crianças com TEA.

2.3 A primordialidade na formação de professores

A formação inicial e continuada dos professores precisa instrumentalizá-los para acreditarem na sua capacidade em atuar diante da diversidade, pois a heterogeneidade presente em sala de aula é produtiva se considerar a valorização dos diferentes saberes, assim como ter a crença na capacidade das crianças. Paniagua e Palacios (2007) lembram que grupos homogêneos implicam riscos de reforçar as diferenças existentes na turma, podendo levar até à discriminação, sendo necessário que a prática do professor reflita a heterogeneidade com agrupamentos das crianças combinando fatores cognitivos e sociais favoráveis.

Chiote (2011), Correia (2012) e Anjos (2013) em suas pesquisas constatarem os avanços no desenvolvimento de criança com TEA, quando há mediação pedagógica durante o brincar, apostando nas possibilidades do aluno enquanto criança e não apenas nas características de seu transtorno. Assim, evidencia-se a necessidade de se planejar e organizar as ações pedagógicas eficazes para suscitar o aprendizado de todas as crianças, fortalecendo também as relações intra e

interpessoais, contemplando estes aspectos desde a formação inicial e continuada dos professores.

Por isso, a qualidade na formação de professores é fundamental, para formação de concepções e atitudes dos profissionais que estão à frente na educação das crianças, para o planejamento das atividades e agrupamentos destes com perspicácia a favor da diversidade. Há a necessidade de elaboração de um planejamento das ações educativas mais claro quanto ao uso das brincadeiras, com definições de estratégias e mediações perante as atividades lúdicas (SANT'ANNA, 2015).

Esta tarefa é essencial no trabalho pedagógico inclusivo e também é desafiadora, pois implica mudanças que vão além de inserir a criança na instituição e transformar o aspecto físico escolar, mas sim, mudar o caráter conceitual sobre a prática educativa, releva Carvalho (2010):

Queremos, sim, uma escola para todos, com todos, mas uma escola que além da presença física assegure e garanta a aprendizagem e participação. A proposta de educação inclusiva entendida como uma inovação que garanta o direito à educação de todos é, de fato, desafiante, implica inúmeras ações para sua efetivação e abre algumas perspectivas à educação escolar, parafraseando Mantoan (s/d) (CARVALHO, 2010, p. 61).

Para tanto, faz-se necessário consolidar conteúdos teórico / práticos na formação do professor, tanto a inicial, quanto a continuada, para que o professor tenha uma “bagagem teórica” e que saiba transpô-la à sua prática.

Carneiro (2012) afirma que:

[...] não sabemos ser inclusivos. Isso decorre das experiências culturais e sociais as quais fomos submetidos. Há menos de duas décadas, cursos de formação de professores sequer referiam à existência das diferenças educacionais advindas das deficiências, o que resultou em uma formação e, conseqüente prática, desvinculada de tal realidade. A formação inicial e continuada dos professores da educação infantil com vistas à superação de tal modelo é imprescindível (CARNEIRO, 2012, p. 88).

Portanto, é na formação de professores que estes são instrumentalizados para que o mesmo possa fazer o levantamento das características e necessidades das crianças, e assim planejar aulas que promovam a aprendizagem de todos, fazendo adequações quando necessário, para atender todo seu alunado com qualidade.

Ribeiro (1998) investigou a presença do jogo nas origens da educação especial e buscou identificar a concepção que permanece nos dias atuais na

formação de professores, apontando que o jogo na educação especial sempre esteve presente, porém, com o paradigma de jogo educativo, voltado para ensino de conteúdos, acenando a necessidade de superação dos fatores alienantes ainda hoje presentes, frente à utilização do jogo, para que assim, estes possam contribuir com o desenvolvimento pessoal e social do sujeito.

Victor (2010) lembra que as concepções e práticas remetem a um processo histórico e cultural subsidiados na formação de professores ao longo do tempo, diante dos processos de inclusão escolar, ressaltando que é questão central a formação profissional para todos os envolvidos no processo no contexto escolar, associando novas perspectivas e práticas, para que saibam mobilizar conhecimentos articulados com ações por meio da reflexão teórico-prática.

Ademais, os professores necessitam contribuir para a recuperação e convivência com o lúdico em nossas escolas, e para isto, é necessário conhecer as crianças, pois estas trazem repertórios variados, diante da vivência ou não do lúdico, tendo inúmeras culturas da criança presente em sala de aula. Para isto, é preciso que o adulto intervenha nas brincadeiras de forma respeitosa aos direitos da criança, para que elas “lhe ensinem sonhos” (MARCELLINO, 2007, p. 79). Neste seguimento, o professor necessita fortalecer a crenças das crianças no impossível, no sentido de buscar novos caminhos, experiências e soluções. Isso contribuiria não apenas para a formação pessoal, mas para a sociedade como um todo.

Para isto, Marcellino (2007) também menciona a formação de professores sendo primordial, desde o resgate e vivência lúdica dos educadores e a busca de conhecimento e contato com a cultura lúdica das próprias crianças. “Observar para aprender e ensinar; caminhar junto” (MARCELLINO, 2007, p. 113). O autor explica que não é para o professor se colocar no nível da criança, infantilizando-o, mas valorizando o elemento lúdico da cultura da criança, sendo animador e mediador, com postura de orientação.

Além do que, é na formação de professores que o docente se capacita em relação às possibilidades de sua atuação e na busca de recursos tanto dentro do sistema de educação, quanto em outras áreas sociais, pois sabe-se que sozinho o professor não consegue efetivar a proposta de educação inclusiva, porém, muitas vezes, é o professor que indicará possibilidades de ações que precisam ser exercidas, para que a inclusão aconteça satisfatoriamente.

Diante do exposto, faz-se necessário que o educador promova atividades lúdicas, propiciando desafios difíceis, porém, possíveis de serem realizados por todos, o que remete à ideia de que esteja atuando na zona de desenvolvimento iminente da criança (Vigotski, 1998), valorizando as conquistas e progressos pessoais de cada criança, intervindo no espaço, nos materiais disponíveis, no tempo do brincar, realizando mediações durante as brincadeiras e buscando recursos e parcerias com os demais segmentos sociais quando necessário, para garantir a aprendizagem e desenvolvimento às crianças.

3 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo Cunha (2012a), o termo autismo origina-se do grego *Autós*, que significa “de si mesmo”, sendo utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, que observava a fuga da realidade nos pacientes, compreendendo um conjunto de comportamentos. O autismo se caracteriza a partir da tríade: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e comportamento restrito-repetitivos.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981) publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo, definindo como uma patologia que não se enquadrava em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria Infantil. Em 1944, outro médico austríaco chamado Hans Asperger (1906-1980), descreveu características analisadas em crianças que não tinham atraso cognitivo e da linguagem, mas apresentavam condições semelhantes, sendo este quadro denominado Síndrome de Asperger.

Ainda não há exames laboratoriais e de imagens que possam diagnosticar a presença do transtorno, sendo apenas observáveis os seus sinais e sintomas determinantes, porém, sabe-se que o autismo é considerado como uma desordem no desenvolvimento neurobiológico, comprometendo, em níveis variados, três grandes áreas no desenvolvimento infantil: comunicação, interação social e repertório de atividades e comportamento restrito-repetitivas, sendo diagnosticado por psiquiatras infantis, neuropediatras e psicólogos especializados (WALTER, FERREIRA-DONATI; AFONSO, 2015).

A American Psychiatric Association desenvolve um manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) - que descreve as características da criança com transtorno do espectro autista, como déficits na comunicação e na interação social (déficits de reciprocidade social e emocional; nos comportamentos e compreensão do uso da comunicação não-verbal e na formação e manutenção de relações adequadas ao nível de desenvolvimento), padrões de comportamento, interesses e atividades restrito-repetitivas (estereotípias motoras, ecolalia, manipulação de objetos, fixação à rotina; interesses restritos e excessivos, hiper ou hiporreação a estímulos sensoriais); sendo que estas características se apresentam na primeira infância,

limitando ou desabilitando para o funcionamento diário (WALTER, FERREIRA-DONATI, FONSECA, 2015).

Schwartzman (2003) lembra que estes quadros, historicamente, possuem denominações que mudam com o passar do tempo. Estas síndromes se enquadram nos Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento (TGD ou TID) que além do autismo e síndrome de Asperger, incluía a síndrome de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação.

Khoury et al. (2014) explicam que apesar dos manuais de classificação DSM e CID-10 utilizarem termos como TGD e TID, os estudos sobre o autismo utilizam o Transtorno do Espectro do Autismo há mais de 20 anos para se referir a apenas três transtornos: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação.

Contudo, em 2013, a quinta edição do DSM foi publicada adotando este termo para classificação da categoria, sendo inclusos Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação que não são dados como condições diagnósticas distintas, mas todos são tratados como Transtorno do Espectro Autista.

Frente ao breve exposto, justifica-se assim, que esta pesquisa adota o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para tratar do tema, tendo em vista o desenvolvimento das pesquisas na área.

Cabe ressaltar que cada indivíduo com o transtorno do espectro autista tem características peculiares que vão ao encontro das descritas pelo transtorno, porém, pode se manifestar em cada pessoa de maneira diferente. Sendo assim, há a necessidade do professor ter um olhar observador das características, necessidades e potencialidades da criança que apresenta o transtorno, para que se possa mediar com efetividade o processo de ensino-aprendizado (WALTER; FERREIRA-DONATI; FONSECA, 2015).

À luz dos autores acima referenciados, deve-se compreender as características e manifestações da criança, considerando: características sensoriais/perceptuais, sendo variações na percepção de estímulos como falta ou sensibilidade excessiva a audição ou o tato; características motoras como estereotípias, auto agressividade que podem ocorrer diante de sentimentos de estresse, agitação ou baixo nível de atividade do indivíduo; características da comunicação, como falhas na linguagem em seus níveis de forma, conteúdo e uso; e

características cognitivas como dificuldades nas funções que fazem o indivíduo se engajar em uma atividade, em manter atenção compartilhada no mesmo foco junto a outros colegas, rigidez e inflexibilidade de pensamento.

3.1 Implicações pedagógicas

Diante dos aspectos apresentados, que podem ser manifestados ou não em cada sujeito, o professor tem que adequar a prática pedagógica para atender a necessidade da criança e estimular suas potencialidades, utilizando recursos e estratégias como: previsibilidade com a rotina, utilizar apoio visual, adequar as atividades que as crianças se recusam a participar para que aos poucos as aceitem, utilizando recursos de comunicação alternativa quando necessário, atendendo à criança, para que assim, diante de cada situação, compreenda se a criança está entendendo o que foi proposto, se condiz com as suas possibilidades de aprendizagem e se a organização da aula está satisfatória, pois para o processo inclusivo, é imprescindível a mediação do professor (WALTER; FERREIRA-DONATI; FONSECA, 2015).

O sucesso ou fracasso da inclusão de criança com TEA estão atrelados às condições e adequações realizadas na escola, com oferecimento quando necessário, de apoios humanos e materiais.

Para tanto, Togashi e Walter (2013) consideram que, no atendimento escolar às crianças com TEA devido às suas características, os ajustes e as melhorias para atender suas necessidades de maneira satisfatória podem surpreender o professor, principalmente se a criança apresentar grande comprometimento na linguagem, dificultando a convivência tanto na escola, como em casa e na sociedade, por isto há a necessidade de formação dos profissionais envolvidos.

Gomes e Nunes ressaltam que:

[...] a proximidade física com os colegas, a dificuldade em apreender regras sociais, a falta de compreensão de instruções verbais ou a incapacidade em utilizar a linguagem falada podem representar desafios para essa população (GOMES; NUNES, 2014, p. 145).

Por isto, há a necessidade de capacitação de toda a equipe escolar, para que com o envolvimento de todas as pessoas que estão presentes na vida da criança,

por meio do relacionamento entre família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar, as potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas.

A inclusão escolar das crianças com TEA no ensino regular é defendida por Camargo e Bosa (2009), principalmente no que se refere à socialização, pois estimulam as capacidades interativas, e para as demais crianças, a convivência proporciona o aprendizado pelas diferenças.

Neste sentido, para uma maior efetividade a favor do aprendizado da criança, o professor especializado em conjunto com o professor da sala regular pode elaborar o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) (também conhecido como Plano de Ensino Individualizado - PEI): “[...] um instrumento cujo objetivo central é o de melhorar ou de favorecer os processos ensino, desenvolvimento e aprendizagem, considerando a ação da classe comum e o Apoio Pedagógico Especializado”. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Este plano vem apoiar o ensino de maneira a contribuir com o desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista, sendo composto pela avaliação inicial do estudante, as metas a serem atingidas, os suportes necessários, a avaliação das metas estabelecidas bem como o período para avaliação das metas e dos suportes utilizados, sempre com foco em intervir nas áreas que caracterizam o transtorno: comunicação, interação e comportamento (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Tendo em vista que, na educação infantil, o processo de ensino-aprendizado é pautado no lúdico, os jogos infantis são relevantes para o desenvolvimento das crianças, ressaltando que as formas de interação das crianças nas mais diversas situações devem ser propícias ao significar, questionar e criar, ou seja, os jogos e brincadeiras não devem ser proporcionados meramente para “ocupar o tempo ou o aluno”. (NUNES; BRAUN; WALTER, 2011).

Especificamente no caso de crianças com transtorno do espectro autista, assim como com todas as crianças pequenas, Gikovate (2009) lembra que o professor precisa ajudar a criança a participar das atividades, explicando as regras e auxiliando-as a atenderem o que o outro espera dela, antecipando também possíveis reações e intermediando as relações quando necessário.

Nesse sentido, as atividades lúdicas tem grande relevância para o desenvolvimento da interação, comunicação e comportamento da criança com TEA, favorecendo o processo de inclusão e do brincar com o outro.

Provendo com o planejamento da prática pedagógica, em 2003, o Ministério da Educação produziu o documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo”, integrante da coleção sobre Educação Infantil. Este material perpassa pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde o nascimento aos seis anos de idade e a inclusão da criança com o transtorno do espectro autista em sala comum, sugerindo planejamento, adequação e organização do ensino, contribuindo para a formação do professor (BRASIL, 2003).

Em relação às políticas públicas, além das legislações brasileiras em consonância com as diretrizes mundiais que fortalecem os princípios de um sistema inclusivo, para os indivíduos com transtorno do espectro autista, houve alteração da LDB, adequando a redação em seu capítulo V, sendo a educação especial uma modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, abrangendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2013).

No Brasil, foi promulgada a lei nº 12.764/2012, conhecida como Berenice Piana (BRASIL, 2012), que institui uma política nacional de proteção aos direitos da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, colocando legalmente estes sujeitos como pessoas com deficiência. Menciona-se a necessidade do diagnóstico precoce, tendo a pessoa direito de atendimento multiprofissional, acesso a medicamento, estímulo na inserção da pessoa no mercado de trabalho, bem como se houver necessidade comprovada, o aluno incluído nas classes comuns de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado.

Tem-se também a nota técnica nº 24 de 21 de março de 2013 que orienta os sistemas de ensino à implantação da Lei nº 12.764/2012, com indicações dos direitos e “caminhos” para cumprimento da legislação.

A Secretaria de Saúde e a Defensoria do Estado de São Paulo produziram, respectivamente, um protocolo para diagnóstico, tratamento e encaminhamento de pacientes com TEA e cartilha dos direitos das pessoas com TEA, para nortear os pais quanto aos direitos destas pessoas, tanto para apoio a família, quanto orientação aos professores. Ainda em 2013, o Ministério Público do Estado de São

Paulo formalizou, com as Secretarias de Educação e Saúde do estado, o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), para que o Governo de São Paulo se comprometesse a contratar profissionais cuidadores para acompanhamento do aluno na unidade escolar que necessita de apoio com o intuito de facilitar a execução das atividades escolares (WALTER, DONATI, AFONSO, 2015).

Em face ao exposto e baseado em todos os documentos oficiais e legislativos que garantem o direito à educação às crianças com TEA, é preciso compromisso do professor e de toda a equipe escolar para que a lei não fique somente no papel, havendo a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a favor do aprendizado destas crianças, pois há o aparato legal para a inserção de crianças com TEA, porém, se não houver os apoios necessários ao mesmo, estará se fazendo uma “falsa” inclusão: as especificidades das crianças precisam ser contempladas, respeitadas, valorizadas e disponibilizadas as adequações e recursos necessários a favor da aprendizagem da criança.

A educação infantil tem em suas raízes, o caráter assistencialista, bem como crianças PAEE, ao longo da história, da mesma forma foram tratadas de forma piedosa, dedicando-se a estes apenas os cuidados. A inserção de alunos com deficiência na escola infantil não se deve ater apenas ao cuidar, mas também, refletir como pode ser promovida uma educação de qualidade a todos, pois é nesta etapa de ensino que se inicia o processo de escolarização.

Tendo em vista que as turmas são heterogêneas e há necessidade de respeitar as características individuais de todas as crianças promovendo a aprendizagem, é preciso planejar práticas diversificadas, respeitando o ritmo das crianças, pois salas heterogêneas não podem ter práticas homogêneas.

Para isto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam a necessidade de acolher e responder às diferenças das crianças, por meio do ensino colaborativo, que se define por:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45-46).

Contudo, para a implementação do Ensino Colaborativo, é preciso analisar fatores como conteúdo, estratégias de ensino dos professores, empatia e tempo de parceria, compromisso dos professores, apoio administrativo da escola, entre outros pontos que precisam ser dialogados entre a equipe escolar e principalmente entre os professores envolvidos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Capellini (2010) ressalta que na escola, todos os profissionais precisam ser envolvidos e orientados a auxiliar as crianças em suas necessidades, oportunizando condições para o desenvolvimento da criança e também para que este se sinta capaz. Para isso, se faz necessária a formação de toda a equipe escolar na perspectiva da colaboração, assim como parceria com a família, para que seja esclarecido o trabalho que está sendo realizado com as crianças.

O trabalho colaborativo vem ao encontro dos princípios democráticos que se almejam na escola, pois a construção da escola inclusiva perpassa por todos os níveis dos sujeitos envolvidos na educação: gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, todos a favor do aprendizado, com vistas ao respeito e valorização do outro.

Diante das reflexões teóricas sobre a temática, apresenta-se na sequência, o método que foi utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 MÉTODO

Apresenta-se neste capítulo o delineamento da pesquisa de campo, indicando a metodologia, os sujeitos participantes, procedimentos e materiais utilizados diante dos objetivos propostos e o estudo de caso.

4.1 Objetivos

Diante da problemática dos principais desafios para as práticas pedagógicas inclusivas e as possibilidades de uma escola inclusiva a partir de atividades lúdicas na educação infantil para crianças diagnosticadas com TEA, esta pesquisa tem como objetivo investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, bem como destacar recursos e estratégias por meio de atividades lúdicas que favorecem o processo de inclusão de criança com TEA no contexto da educação infantil. Dispôs dos seguintes objetivos específicos:

- Realizar um levantamento da realidade das práticas pedagógicas lúdicas mais desenvolvidas pelos professores da educação infantil numa rede municipal de ensino;
- Identificar os recursos e estratégias utilizados por uma professora da educação infantil, visando a participação e o desenvolvimento de todas as crianças e que favorecem a criança com TEA;
- Produzir um *E-book* com possibilidades de atividades, recursos e adequações de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil que contribuem para a inclusão da criança com TEA.

4.2 Procedimentos Éticos

Inicialmente foi realizada uma sondagem informal na secretaria municipal de educação sobre a possibilidade da realização da pesquisa. Frente à posição afirmativa foi então elaborado o projeto de pesquisa e solicitada a devida autorização.

Após autorização da Secretaria da Educação para o desenvolvimento da pesquisa, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, para aprovação do Comitê

de Ética⁴. Quando este aprovou a pesquisa, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A) e um questionário com perguntas abertas e fechadas para professores do sistema municipal de Educação Infantil que atuam nas escolas de período parcial, TCLE para os pais (Apêndice C), professores e cuidador da criança com TEA, onde foi realizado o estudo de caso.

4.3 Tipo de pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa com enfoque misto (quanti-qualitativa), na perspectiva de Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.550) em que os “métodos de pesquisa mista são a integração sistemática dos métodos quantitativos e qualitativos em um só estudo, cuja finalidade é obter uma “fotografia” mais completa do fenômeno.”

Foi feito um estudo bibliográfico na área da educação inclusiva buscando embasamento teórico que subsidiasse a realização da pesquisa. Posteriormente, foi realizado um estudo de caso, que à luz de Severino, é uma “[...] pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo e um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p.121). Segundo o autor, o caso escolhido deve ser significativo para fundamentar uma generalização para situações semelhantes, com inferências.

Na perspectiva da realização de um estudo de caso, este se justifica na área da Educação Especial e Inclusiva, conforme defendido por Carvalho (2010):

A inclusão é possível, necessária e desejável. Para que dê certo, sem que se criem núcleos de reclusão, ou exclusão na inclusão, faz-se necessário que sejam removidas todas as barreiras. Para tanto precisamos conhecê-las. E a pesquisa é estratégia indispensável na consecução do objetivo de evoluirmos para uma escola para todos, com todos, por toda a vida. Uma escola que ofereça respostas educativas de boa qualidade, com a intenção de favorecer o desenvolvimento pleno do cidadão, contido em cada aluno. Entendo que a metodologia do estudo de caso pode nos auxiliar nesse propósito (CARVALHO, 2010, p. 148).

⁴ No cadastro da Plataforma Brasil, o projeto de pesquisa foi intitulado como “A Prática Pedagógica Inclusiva na Educação Infantil por meio de atividades lúdicas”, pois inicialmente a pesquisa “in locus” seria realizada em duas salas de jardim¹, observando a participação de uma criança com TEA e uma criança com deficiência múltipla (paralisia cerebral, deficiência intelectual e TEA). Devido ao grande número de ausências da criança com deficiência múltipla, foi inviável a realização da pesquisa, delimitando os sujeitos para apenas uma sala de jardim I e definindo os objetivos da pesquisa com foco na criança com TEA.

No estudo de caso, foi utilizado o desenho explicativo sequencial, que é caracterizado primeiramente por coletar e analisar dados quantitativos, e estes resultados apoiam a coleta de dados qualitativos. Na sequência foi feita a observação com base nos resultados da etapa inicial e ambas as etapas são integradas durante a interpretação e análise total dos dados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para o levantamento inicial dos dados sobre a realidade escolar foi aplicado um questionário⁵ (Apêndice B) com os professores de educação infantil do sistema municipal. Este procedimento técnico foi escolhido com o intuito de levantamento da realidade das práticas pedagógicas lúdicas na educação infantil, bem como suscitar os desafios mais frequentes em relação à inclusão, de acordo com a opinião dos professores, para que a observação “in locus” seja direcionada no sentido de maior contribuição nos estudos da área. No momento seguinte, foi feita a observação participante defendida por Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 425) quando o pesquisador “[...] participa da maioria das atividades; no entanto, não se mistura completamente com os participantes, continua sendo, antes de tudo, um observador.”

Os autores mencionados ainda lembram que a observação é útil para a coleta dos dados sobre fenômenos quando se precisam confirmar melhores os dados que foram coletados por meio de outras fontes.

4.4 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, sendo que a Secretaria Municipal de Educação desta cidade administra um sistema de ensino com atividades em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A educação infantil, foco desta pesquisa, é contemplada com 64 escolas de educação infantil, distribuídas pelo município conforme as necessidades da comunidade, sendo unidades de atendimento de período integral, mistas e atendimentos somente em período parcial. Destas unidades relatadas, apenas 15

⁵O questionário foi elaborado tendo por base os estudos de SEVERINO (2007, p. 126) em que as respostas das perguntas fechadas serão predefinidas pelo pesquisador, já as perguntas abertas, os professores poderão elaborar suas próprias respostas, a partir de suas experiências pessoais.

fazem atendimento de crianças em período parcial, sendo estes investigados pela pesquisa para delimitar os sujeitos envolvidos, tendo-as com a mesma característica da escola “locus” da observação participante, realizada em local de trabalho da pesquisadora.

Esta unidade escolar observada está localizada em região de periferia, possuindo em média 270 alunos com clientela diversificada social e economicamente. Os bairros atendidos pela unidade escolar não possuem muitas opções de lazer, contando apenas com alguns parques infantis e uma academia ao ar livre.

As famílias das crianças atendidas na escola tem renda familiar em torno de dois salários mínimos, a grande parte é de trabalhadores da indústria e do comércio, com índice de escolaridade correspondente ao ensino médio e pequena parcela, possui o ensino superior.

A escola conta com uma infraestrutura composta por cinco salas de aula (berçário, maternal, jardim I, jardim II e sala de multimeios) uma sala de diretoria, uma secretaria, um almoxarifado, um consultório odontológico, quatro sanitários para crianças, dois sanitários para funcionários, uma cozinha com dispensa para merenda, uma cozinha para serventes, dois pátios cobertos, uma quadra de esportes sem cobertura, um quiosque, um tanque de areia, meia lua (local para estórias e conversas), três áreas livres com equipamentos recreativos. Estas áreas são divididas em horários destinando o uso por 25 minutos para cada atividade por turma.

Na sala de professores, há um grande acervo de jogos pedagógicos, jogos de armar, Cd's; DVD's, aparelhos de som, livros infantis, livros e revistas para formação de professores. Na sala de multimeios, há uma televisão com DVD, armários que contém recursos para educação física, instrumentos musicais, caixas com fantoches separados por histórias, algumas fantasias e colchonetes. A sala está separada em cantos para brincadeiras de casinha, com brinquedos acessíveis às crianças.

Esta unidade escolar possui Associação de Pais e Mestres e neste presente ano, foi formado o Conselho Escolar, composto por direção, professores, equipe escolar e pais de alunos, que contribuem nas decisões da gestão escolar. Os pais têm acesso direto aos professores, funcionários e direção para opinar, esclarecer dúvidas, ou mesmo discordar em relação a algum assunto. Durante o ano letivo há

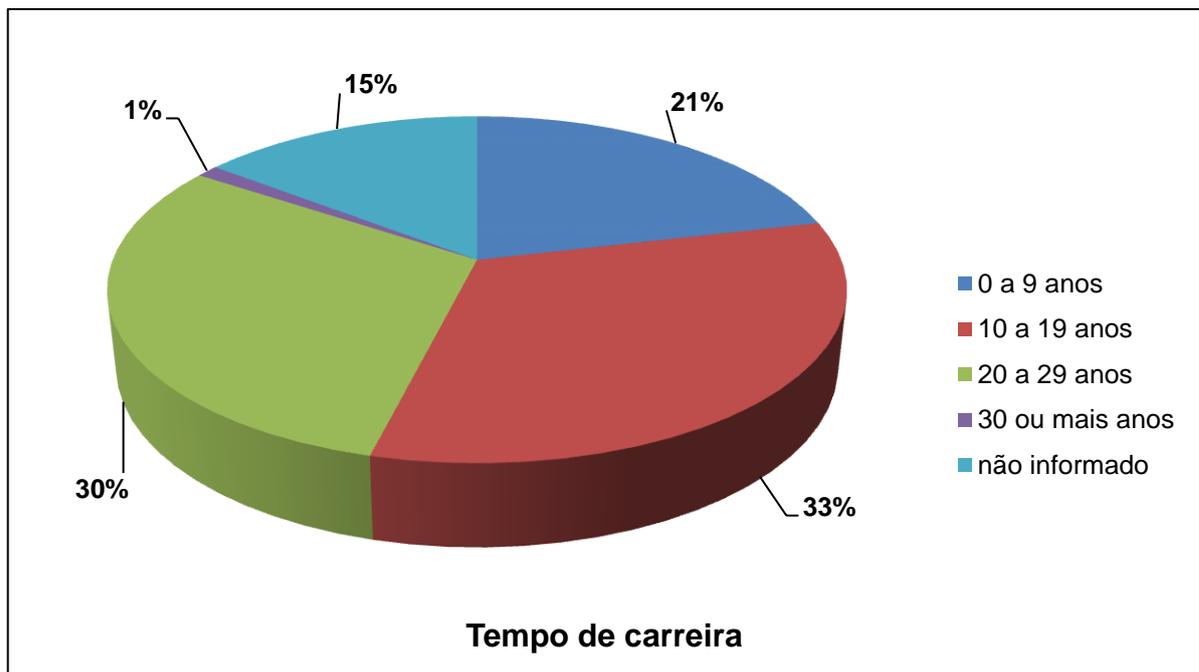
quatro reuniões de pais individualizadas por turma com a finalidade de que os pais ou responsáveis tenham acesso ao desenvolvimento de seus filhos.

Para a formação de professores, a escola possui horário destinado às atividades de trabalho pedagógico coletivas, iniciado em 2012. São momentos em que os docentes da escola se reúnem por duas horas semanais para reformular planos de aula, ler e discutir temas pertinentes à formação continuada, expor suas inquietações e pensar coletivamente sobre as necessidades da escola.

4.5 Sujeitos envolvidos

Inicialmente os sujeitos dessa pesquisa foram oitenta e nove professores que atuam nas escolas de educação infantil no âmbito municipal. Os gráficos a seguir revelam o perfil desses professores:

Fig. 1: Gráfico referente ao tempo de carreira dos professores

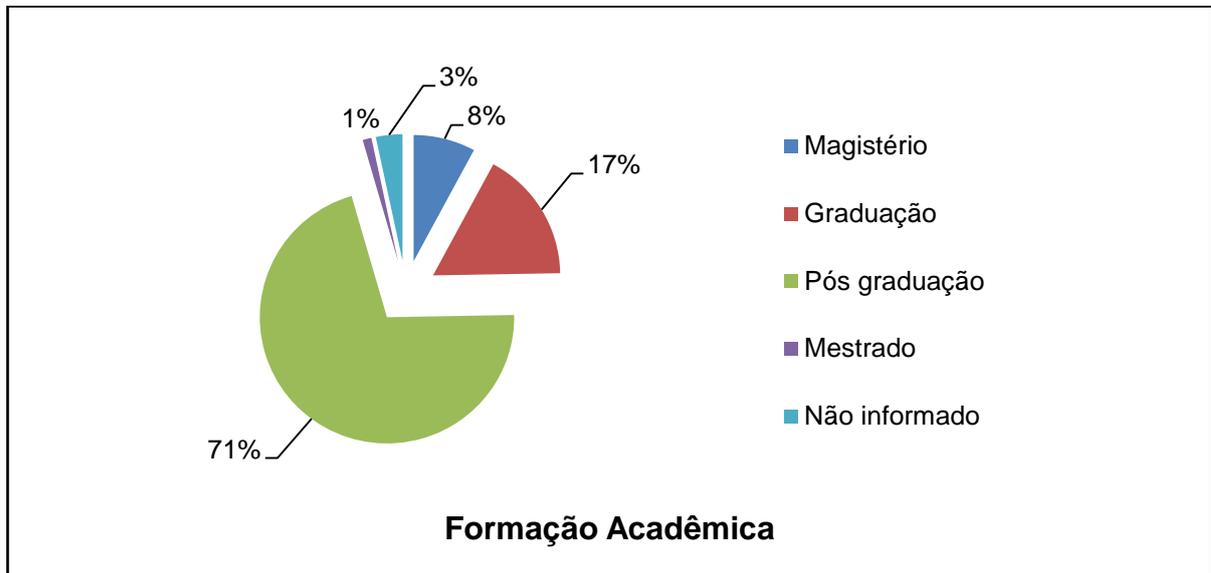


Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Em relação à formação acadêmica, os professores possuem em sua maioria pós-graduação, compondo 71% dos professores investigados, apontando que há a busca por formação profissional, porém, não sendo evidente se é para

enriquecimento do conhecimento teórico/prático e/ou para o desenvolvimento na carreira, como mostra a figura 2.

Fig. 2: Gráfico referente à formação acadêmica dos professores



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Em seguida, os sujeitos desse processo de coleta de dados foram: uma professora de classe comum, atuando juntamente com o professor de educação especial e cuidador, bem como todas as crianças da turma do jardim I, com faixa etária de quatro a cinco anos, tendo autorização dos sujeitos e responsáveis para a coleta de imagens durante as atividades lúdicas, consistindo em um estudo de caso. Estes sujeitos foram selecionados por ser o local de trabalho da pesquisadora e na turma escolhida há criança com transtorno do espectro autista, viabilizando a aplicabilidade da pesquisa.

Este município em consonância com as leis nacionais sobre a Educação Especial criou em 2005, o Serviço de Educação Especial para atender alunos PAEE, matriculados nas unidades escolares do sistema municipal de ensino.

A Educação Especial, no contexto da educação Inclusiva, oferece respostas pedagógicas diferenciadas aos alunos PAEE, regularmente matriculados no Sistema Municipal de Ensino e promove suporte pedagógico aos professores das classes regulares, nas quais os alunos encontram-se matriculados.

Os profissionais de Educação Especial na Educação Infantil realizam suas atividades com o serviço de itinerância⁶, no qual há orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados.

Estes professores fazem visitas semanais às escolas para trabalhar com os alunos PAEE e com seus respectivos professores de classe comum, pautado no trabalho cooperativo entre o professor do ensino regular e o professor especializado, os quais, através de atuação conjunta, deverão planejar e avaliar o desempenho dos alunos PAEE.

Mantém parceria com entidades assistenciais que apoiam o trabalho desenvolvido - como APAE, entre outras – encaminhando os alunos para atendimento especializado fora do período de aula⁷.

4.6 Material

De acordo com os objetivos da pesquisa, primeiramente foi aplicado um questionário com professores da educação infantil, caracterizando a formação acadêmica dos sujeitos, tempo de atuação como professor, espaços, atividades lúdicas, jogos, brincadeiras trabalhadas mais frequentemente, tipo de necessidade especial presente no grupo e sua participação nas atividades, e as principais dificuldades e desafios para a participação das crianças com necessidades especiais nas atividades lúdicas.

Em seguida, durante a observação participante em uma unidade escolar, foi utilizada câmera fotográfica para registrar as atividades lúdicas das crianças, registro de observação, bem como caneta e bloco de anotações para diário de campo.

Em ambas as etapas foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente para os participantes, com os objetivos da pesquisa e o

⁶ Serviço de itinerância é o apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, que envolve professor especializado desenvolvendo a função determinada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e lei municipal nº 5321, de 26 de dezembro de 2005: “[...] § 3º - *Itinerância, na rede regular de ensino: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum, da rede regular de ensino*” (Lei não referenciada respeitando-se o sigilo da pesquisa).

⁷As informações sobre o funcionamento da Educação Especial neste município pesquisado foram obtidas no site da prefeitura, não sendo referenciado respeitando-se o sigilo da pesquisa.

compromisso da pesquisadora resguardando o direito de sigilo e a identidade pessoal dos envolvidos.

4.7 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Depois do levantamento de dados realizado inicialmente com os professores, foi feita a análise e discussão dos resultados para embasar o roteiro de observação participante (apêndice D).

Para o estudo de caso, a luz de Sampieri, Collado e Lucio (2013) a coleta de dados foi efetuada em ambiente natural, ou seja, na escola de educação infantil, utilizando como ferramentas documentos, coleta de imagens e observação em diário de campo, registrando todo o processo, o que contribuiu na interpretação dos dados e na geração de explicações dialogando com a teoria.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) orientam sobre a criação de listagens de elementos para serem focados durante a observação, porém o pesquisador deve anotar tudo o que for apropriado para aprofundar no objeto de estudo, podendo descrever e realizar anotações interpretativas. Este roteiro foi adaptado de Mendes (2010) que realizou sua pesquisa também na educação infantil, mas com unidades escolares que atendem em período integral (creche).

Utilizou-se a proposta de triangulação de dados fundamentada por Sampieri, Collado e Lucio (2013) que se justifica por utilizar diferentes fontes e métodos de coleta possibilitando ao pesquisador enriquecer sua pesquisa, ampliando e aprofundando seus conhecimentos sobre o fenômeno.

A pesquisa de campo teve como fonte de dados a documentação da escola, sendo este o Projeto Político-Pedagógico (PPP), no qual foi verificado se os princípios da educação inclusiva são contemplados na filosofia desta escola e as características da unidade escolar.

Primeiramente, foi realizado o contato com a direção, os professores e responsáveis pelas crianças, para solicitação de concordância em participar da pesquisa, assinando o TCLE. Em seguida, foi feita a seleção das atividades lúdicas de acordo com os dados obtidos através do questionário respondido na primeira etapa da pesquisa.

Em cada atividade, foram feitos os registros e as adequações necessárias para a participação de todas as crianças na ação pedagógica, com procedimentos de registro também em imagens (fotos das etapas).

A imagem fotográfica torna-se neste presente estudo uma fonte de dados relevante no sentido de captar o ambiente, as ações e as expressões dos sujeitos investigados durante a prática pedagógica, pois segundo Campanholi:

Desde sua criação a fotografia carrega consigo a responsabilidade da veracidade incontestável do evento nela registrado, a imagem recebe esta credibilidade, pois possibilita registrar partes selecionadas do "mundo real". Assim, com a fotografia, a memória também carrega consigo traços de credibilidade, por evidenciar fatos como os mesmos ocorreram, mostrando os caminhos da lembrança, por isso, fotografia e memória se (con)fundem, são semelhantes, estando uma contida à outra (CAMPANHOLI, 2014, p. 4).

Os recursos e estratégias utilizados pelas professoras durante as atividades lúdicas foram destacados sob o foco do brincar para todos, que depois de aplicadas, realizou-se a seleção final das atividades e imagens, que compõe o *E-book* ilustrado sobre as práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, produto final da presente pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo, apresenta-se a análise dos dados e a discussão dos resultados, considerando o referencial teórico adotado e os objetivos propostos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Para uma melhor compreensão, a apresentação, análise e discussão dos resultados estão dispostas em duas etapas, conforme a execução da pesquisa com abordagem quanti-qualitativa descrita anteriormente.

Na etapa inicial da pesquisa discute-se o perfil dos sujeitos, a formação acadêmica, as principais atividades lúdicas e os espaços utilizados nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, além das incidências das características do PAEE e das dificuldades/desafios acerca da educação inclusiva. Na etapa seguinte, discutem-se os dados coletados em uma unidade escolar, descrevendo os dados da observação direta e analisando as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão de uma criança com TEA, que agora será referida por “Pedrinho”, nome fictício em respeito ao sigilo da pesquisa.

5.1 Etapa inicial

Para esta etapa da pesquisa que contempla o questionário, buscou-se investigar o perfil profissional, sua formação acadêmica, os alunos matriculados diante das deficiências mais frequentes neste presente ano, característica do público alvo da educação especial, a participação deste aluno nas atividades lúdicas e os principais desafios e dificuldades elencados pelos professores.

Estas categorias foram tabuladas e apresentadas em gráficos, para melhor apresentação dos dados coletados, através de análises descritivas para uma compreensão do fenômeno, com discussão a luz do referencial teórico / bibliográfico, para alcançar o objetivo proposto.

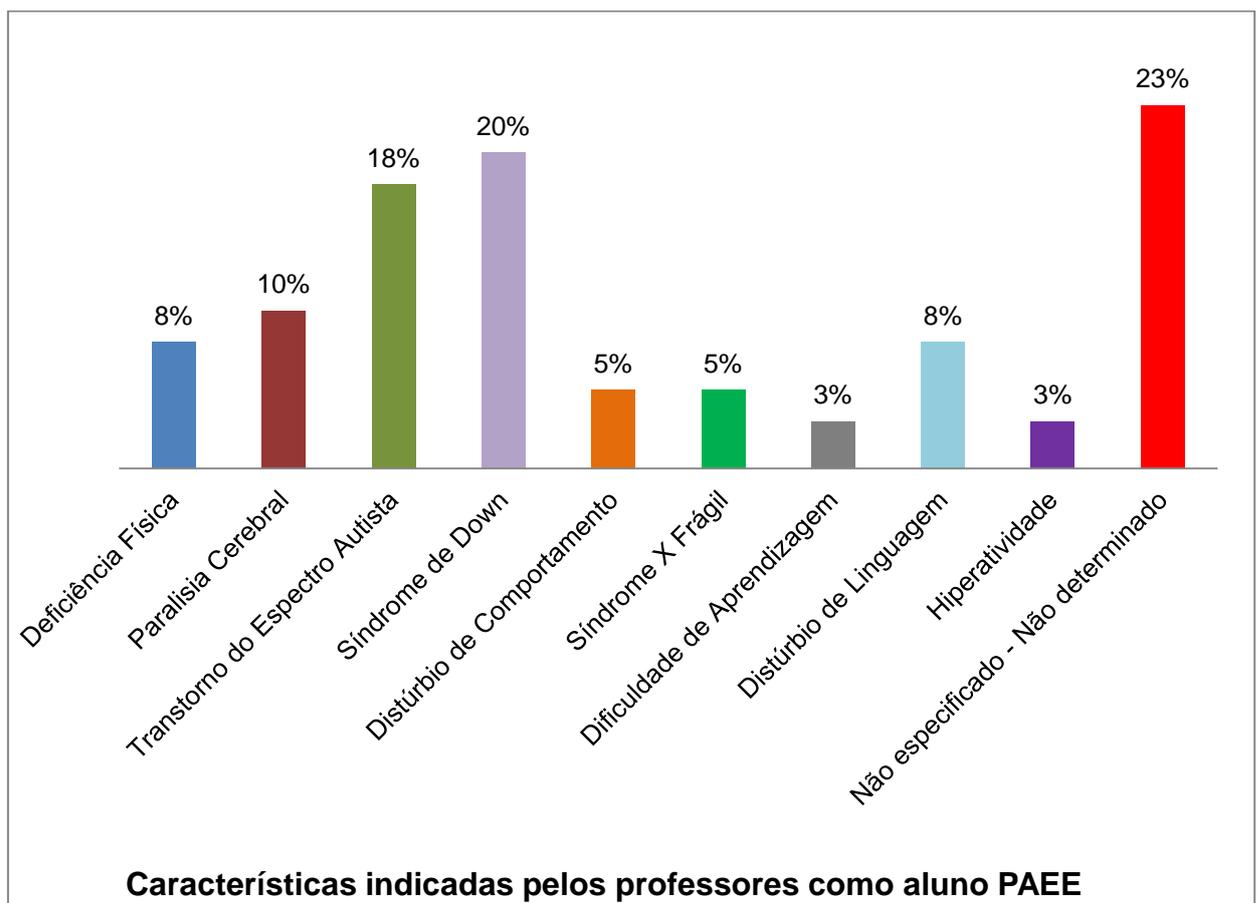
Apresenta-se agora, a tabulação dos resultados do questionário respondidos pelo grupo composto por oitenta e nove professores de educação infantil, atuantes em escolas com atendimento em período parcial.

5.1.1 Discussão dos resultados referentes aos professores investigados

Foi realizada uma pesquisa quantitativa para que estes dados forneçam categorias de análise para a etapa seguinte da pesquisa de campo.

Em relação às particularidades das crianças, 45% dos pesquisados afirmaram ter alunos PAEE, cujas características foram descritas conforme apresenta a figura 3. Observa-se que as incidências maiores encontradas nas escolas investigadas são: 23% de crianças apresentam quadro de deficiência não especificado; 20% relatam a Síndrome de Down e posteriormente 18% dos professores mencionam Transtorno Global do Desenvolvimento – Transtorno do Espectro Autista.

Fig. 3: Gráfico referente às características das crianças indicadas pelos professores como alunos PAEE.



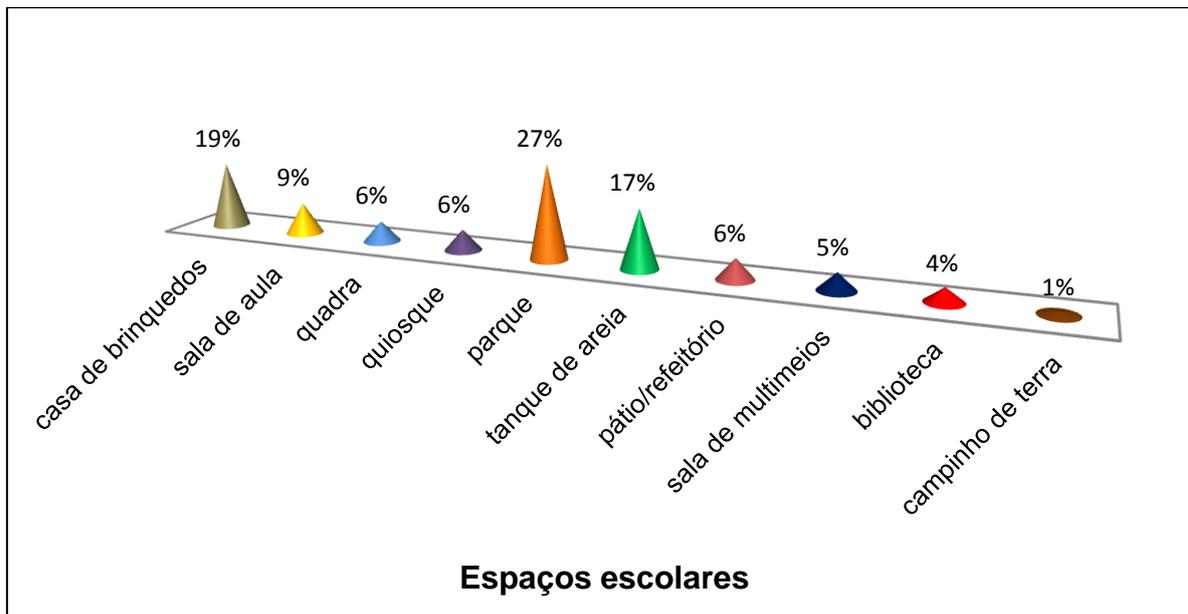
Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Ressalta-se ainda que conforme emenda da LDBDN nº 9394/1996 dada pela Lei nº 12.796, de 2013, PAEE são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 1996; 2013) e não coincide com todas as características apontadas pelos professores. Todavia, os professores especializados⁸ presentes nas unidades escolares auxiliam os professores com orientações sobre procedimentos didático-pedagógicos, orientando também os encaminhamentos realizados pelo professor da sala comum, quando necessários aos alunos indicados, por isto, foi decidido relatar na íntegra as características relatadas pelos professores investigados, mediante um Diário de Campo, não integrante deste texto por motivos relacionados ao sigilo e à confidencialidade das informações envolvidas nesta investigação acadêmica e doravante indicado no texto apenas como (COSTA, 2015).

Na questão sobre as atividades lúdicas mais frequentes e os espaços utilizados pelos professores com suas turmas, divididos em duas categorias para uma melhor apresentação, sendo que na figura 4, mostra que o parque é o lugar utilizado mais frequentemente pelos sujeitos (27%), seguido pela casa de brinquedos (19%), tanque de areia (17%) e sala de aula (9%).

⁸ Adota-se a nomenclatura "professor especializado" quando se refere ao "professor da Educação Especial" conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e lei municipal nº 5321, de 26 de dezembro de 2005. Segundo o Plano de Cargos, Carreiras e Salário do município pesquisado – lei nº 5.999, de 30 de novembro de 2010 - todos os professores são "Especialistas em Educação", sendo o professor da sala comum "Especialista em Educação – Professor de Educação Básica – Infantil" e o professor especializado "Especialista em Educação – Professor de Educação Básica – Especial". As referidas leis não estão referenciadas respeitando-se o sigilo da pesquisa.

Fig. 4: Gráfico referente aos espaços escolares utilizados na realização das atividades lúdicas



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa

Estes espaços, dentre outros, são essenciais na educação infantil, devendo ser organizados e planejados pelos professores, conforme lembra os RCNEI (1998), e mediados pelo professor que para Vigotski (1998) são os parceiros mais experientes, tendo em vista que nestes ambientes ocorrem as explorações e interações entre seus pares.

Zabalza (1998) lembra que os ambientes escolares são os conjuntos dos espaços físicos e as relações estabelecidas nestes locais, sendo que a estrutura e a organização dos espaços escolares favorecerão ou dificultarão o desenvolvimento das crianças e a ação docente:

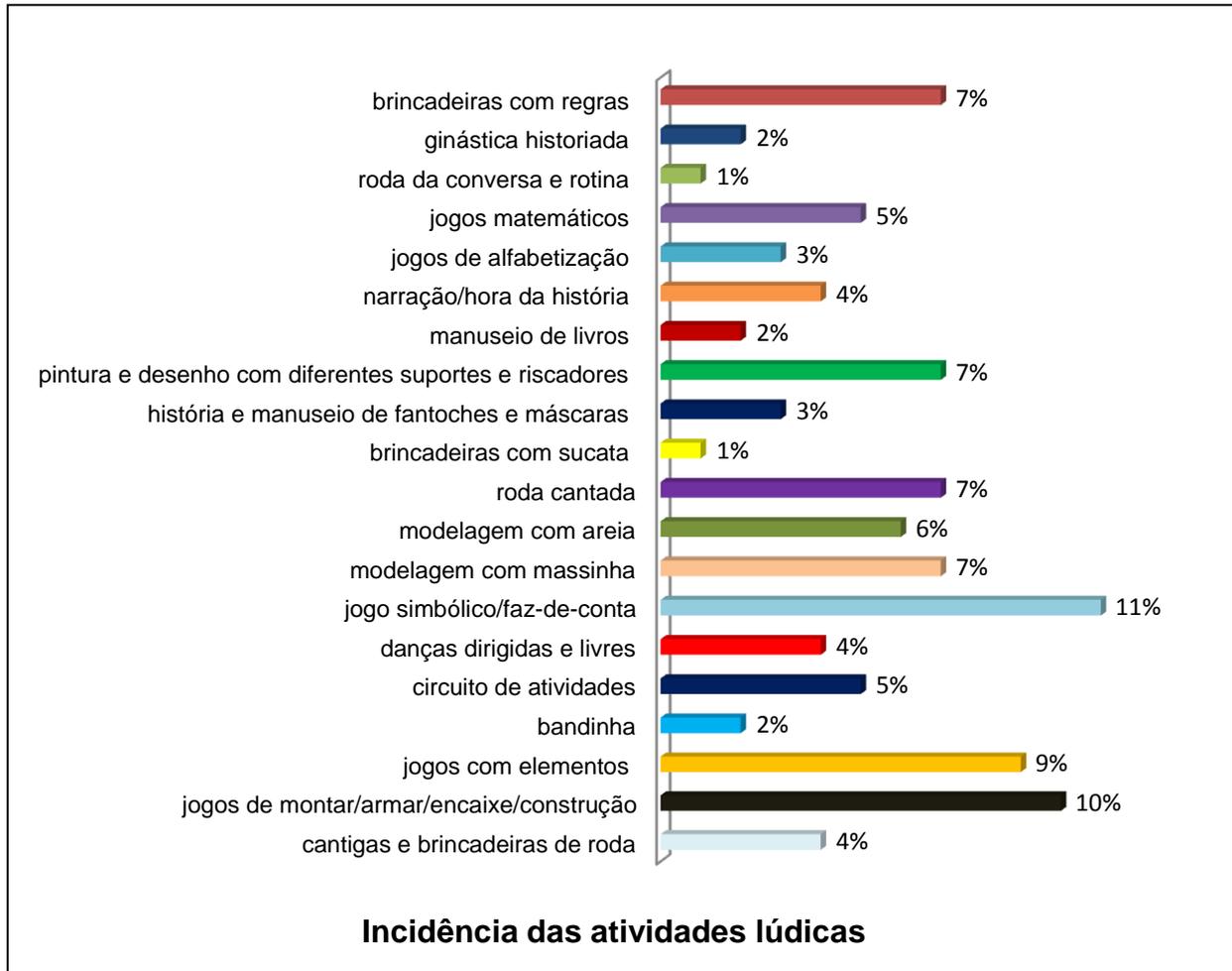
Como em nenhum outro nível educativo, a qualidade de vida e de trabalho dos professores depende da qualidade dos espaços. Estes transformam-se nos grandes protagonistas da Educação Infantil. E afetam, por igual, a satisfação das crianças que vivem a sua escola por meio deles, como a dos professores que os usarão como recurso básico do seu discurso pedagógico [...] (ZABALZA, 1998, p. 28).

Além do mais, os espaços são essenciais para a vivência do lúdico e imprescindíveis para o desenvolvimento infantil (MARCELLINO, 2007).

Na questão sobre as atividades lúdicas mais frequentes na educação infantil, observa-se que os professores indicam o jogo simbólico como atividade mais trabalhada (11%), ou seja, o faz-de-conta, característico da faixa etária pesquisada.

Em segundo lugar, apresentam-se as atividades como jogos de montar (10%), em terceiro encontram-se os jogos com elementos de educação física (9%) conforme mostra a figura 5.

Fig. 5: Gráfico referente à incidência das atividades lúdicas



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa

Tendo como parâmetro a classificação dos jogos realizada por Kishimoto (2005), as brincadeiras de faz-de-conta apresentam-se permeando o contexto da escola infantil destes professores investigados. Este aspecto é positivo e fundamental, tendo em vista que Vigotski (1998) destaca no brincar um simbolismo de primeira ordem que contribui no processo de humanização do indivíduo, potencializando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, as brincadeiras de construção (Kishimoto, 2005) que podem envolver o faz-de-conta, tão importante para o desenvolvimento infantil, são destacadas significativamente pelos sujeitos envolvidos.

Por último, as brincadeiras tradicionais infantis (Kishimoto, 2005), abarcam a área do movimento e a construção de regras sendo também contempladas com grande incidência nas atividades lúdicas planejadas por estes professores.

Por isto, é comprovada a necessidade de formação dos professores diante das atividades lúdicas, para que possam além de proporcionar jogos e brincadeiras apropriadas às crianças, efetuem o planejamento de mediações que potencializem o conhecimento do indivíduo.

Contraposto, evidencia-se que o jogo educativo (Kishimoto, 2005), voltado para o ensino de conteúdos foi indicado pelos professores investigados como atividades lúdicas com menor incidência apresentada - jogos de matemática (5%) e jogos de alfabetização (3%) – revelando que os jogos não são trabalhos apenas com visão funcionalista, apontado por Marcellino (2007) furtando o lúdico da criança, sendo importante destacar que as incidências das vivências do lúdico apresentaram favoravelmente ao desenvolvimento infantil, como acena a literatura.

Conclui-se ainda, que estes dados da figura 5 foram o foco da observação participante onde foi verificada diretamente a ação lúdica da criança nas atividades [lúdicas] mais frequentes elencadas pelos professores.

Perante as atividades lúdicas que os professores relataram, quando questionados sobre a participação do aluno, 55% dos pesquisados afirmaram que o aluno PAEE participa das atividades lúdicas, 18% alegaram que às vezes o aluno participa e 27% dos professores alegaram que o aluno não participa, reforçando assim a necessidades de pesquisas na área como esta, que destacam a relevância em utilizar recursos e estratégias para adequar as atividades às necessidades das crianças.

Por último, foi questionado aos professores sobre as suas dificuldades e desafios para a participação da criança nas atividades lúdicas propostas no cotidiano da educação infantil. Apresenta-se no quadro a seguir, que as professoras têm como maior dificuldade / desafio as limitações da própria criança, sendo que para o envolvimento e participação dos mesmos na atividade, é necessário que outra pessoa auxiliar esteja presente, bem como propor atividades de interesse da criança (ambas as categorias apresentam 33%).

Quadro 1 - Desafios e dificuldades para a participação do aluno público-alvo da educação especial distribuídos em categorias

Categorias	Desafios e dificuldades para a participação do aluno público-alvo da educação especial	Incidências (%)
Envolvimento da criança com a atividade	Participação com a ajuda da professora de educação especial; Participa com a ajuda da cuidadora; Atividades de interesse da criança; Participação apenas por imitação; Interação e relacionamento com o grupo.	33
Limitações da criança	Coordenação motora; Dificuldades em entender regras; Pouco tempo de concentração; Comportamento agressivo; Agitação da criança – adequação comportamental.	33
Acessibilidade	Acessibilidade no espaço (rampas, areia, piso quebrado); Acessibilidade no parque (equipamentos recreativos).	13
Recursos Humanos	Carência de recursos humanos para atender a todos com respeito à individualidade; Dificuldade no trabalho colaborativo entre professor Educação Especial e Ensino Regular; Dificuldade do professor em planejar atividades que atendam a necessidade da criança; Falta de formação do professor sobre as deficiências; Mais de uma criança com necessidades especiais diversas.	12
Recursos Materiais	Carência em recursos materiais e brinquedos próprios para atender a necessidade da criança; Material e metodologia adaptada.	5
Fatores Externos	Apoio da família; Baixa frequência escolar.	3

Fonte: dados coletados no questionário da pesquisa

Diante dos dados obtidos, confirma-se que para a implementação da educação inclusiva há muitas barreiras como formação inicial e continuada dos professores, carência de recursos humanos e materiais, adequações curriculares, infraestrutura e políticas públicas para sua efetivação, destacando que o processo de inclusão escolar atualmente apresenta alunos PAEE matriculados na rede regular de ensino diante dos inúmeros fatores acima citados, que desafiam e dificultam a prática pedagógica inclusiva do professor.

Capellini (2010) ressalta que devem ser lembradas as conquistas alcançadas até o presente momento como ampliação de matrículas nas escolas, escolas indígenas, adaptação de prédios públicos para acessibilidade arquitetônica a todos, entre outros, sendo que a escola inclusiva está em processo político, econômico, social, histórico e pedagógico.

Neste sentido, o desafio maior se trata de uma transformação da cultura inclusiva, que responde às necessidades de todos e para isso, no ambiente escolar, é preciso de apoios, recurso e colaboração de todos (CAPELLINI, 2010).

5.2 Observação de uma unidade escolar de educação infantil

Neste tópico, são discorridos os dados da observação direta na unidade escolar, tal como os relatos anotados em diário de campo, coletados durante as visitas realizadas à escola.

5.2.1 Dados da observação direta

Espaço físico

A escola possui algumas rampas que facilitam o acesso das crianças, porém, não em todos os lugares da escola. É composta por muitas escadas que as crianças menores, como por exemplo, os de faixa etária de um ano e meio tem dificuldades em utilizar estes percursos com autonomia. A escola é dividida em dois pavilhões sendo que as salas que são acessíveis sem a utilização de escada (pavilhão de baixo) não possuem portas largas (tamanho de portas padrão) e são destinadas as turmas menores como berçário, maternal I e II; somente o pavilhão de cima que tem acesso pelas escadas ou rampa (sendo esta com percurso longo para se chegar à sala) possuem portas de correr largas, que são as salas destinadas ao jardim I e II,

Os mobiliários são adaptados para crianças da educação infantil como mesas e bancos do refeitório, porém as pias, torneiras e bebedouros são altos tendo em vista as crianças com faixa etária menor.

O acesso à escola é adequado com guias rebaixadas, rua asfaltada e ponto de ônibus próximo.

Sala de aula

As salas do pavilhão de baixo não são muito arejadas, possuindo janelas no alto das paredes, com iluminação mediana. Já as salas do pavilhão de cima são bem arejadas com portas largas e janelas que vão da altura do chão até o teto. O tamanho dos móveis é adequado e estes são dispostos de maneira que contribui com a movimentação da sala. As professoras tem liberdade para mudar os móveis de lugar diante da atividade ou necessidade.

Em relação aos materiais, a escola possui acervo de brinquedos, livros e materiais pedagógicos para utilização das crianças, porém, percebe-se a necessidade de aquisição de brinquedos de acordo com a faixa etária, pois há materiais que não são recomendados às crianças menores, com peças muito pequenas, muitas vezes sem formas, cores e tamanhos necessários à ação pedagógica.

Para alunos PAEE, os materiais ficam a critério e responsabilidade dos professores da classe comum e da educação especial em confeccionar, pois a escola não possui materiais disponíveis para adaptação das atividades de rotina.

A relação professor / aluno é benéfica, pois todas as crianças são acolhidas por seus professores e demais pessoas da equipe escolar, com muito zelo e carinho, vindo ao encontro do que Cunha (2012a, p. 101) afirma: “Quando acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação”.

Banheiro

O banheiro conta com vasos sanitários com altura baixa, porém, as crianças menores precisam de auxílio para utilizá-los. A altura das pias não é condizente com as necessidades das crianças tendo em vista as turmas com faixa etária de um ano e meio, como maternal I.

As crianças tem acesso ao papel higiênico e toalhas para enxugar as mãos; o sabonete é utilizado com o auxílio do adulto. Não há auxiliar em nenhuma das turmas, sendo que a utilização do banheiro em alguns momentos é acompanhada

por alguma servente disponível. Caso contrário, a criança o utiliza sozinho, quando o professor está com a turma em ambiente longe deste local.

Refeitório

O tamanho das mesas e bancos é adequado às crianças, bem como a distância entre os móveis. O número de crianças por mesa e o espaço na mesa por crianças são também adequados. A escola conta com cadeira de rodas acessível quando necessário (no presente ano não está sendo utilizada).

Os utensílios da merenda, como canecas, talheres e pratos estão em bom estado de conservação. Porém, as canecas de uso pessoal para água são de responsabilidade dos pais, e as crianças são orientadas a guardarem em suas mochilas após o uso.

Parque

A escola possui três áreas com equipamentos recreativos. O parque central não possui equipamentos recreativos adaptados às crianças pequenas; estão disponíveis balanços, gira-gira, trepa-trepa, ponte com escorregador e gangorras. Apenas um dos três parques possui gangorra baixa, o restante dos brinquedos é alto, apresentando risco para turmas menores ou crianças com dificuldade de mobilidade. Não há nenhum brinquedo adaptado para criança com deficiência física.

Todas as professoras são orientadas a auxiliar no posicionamento das crianças nos brinquedos e não há recursos materiais para a promoção das crianças com deficiência, sendo que cada professor, diante da característica da criança, tem a responsabilidade de adequar a realidade para atender a necessidade da criança.

5.2.2 Dados da formação dos profissionais participantes

Apresenta-se a seguir os dados da formação acadêmica e experiência na carreira em que os profissionais atuam: professor da classe comum; professor especializado e cuidador, evidenciando a importância da formação dos profissionais para o processo de inclusão escolar.

A professora da classe comum

A professora da classe comum do aluno PAEE se mostrou bastante receptiva em aceitar a coleta de dados por meio de observação e procurava passar as informações sobre a criança e sobre sua formação de forma clara, contribuindo com a coleta de dados.

Ela possui graduação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar e em Educação Especial. É professora de educação infantil há dez anos e relata que está se realizando profissionalmente nesta etapa de ensino. Participa de grupos de estudos em uma universidade e tem interesse no que se refere ao TEA na Educação Infantil, portanto, com a sua formação e experiência, a criança com TEA matriculada em sua turma foi favorecida no seu cotidiano escolar, pois a professora se preocupa com a temática da educação inclusiva e tem conhecimento na área (COSTA, 2015), vindo ao encontro da ênfase dada nos estudos de Victor (2010), Capellini (2010), Sant'Anna (2015) entre outros, que tratam como questão central a importância na formação profissional de todos que atendem os alunos PAEE.

Professora da Educação Especial

A professora especializada é formada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e Pós-Graduada em Gestão Escolar. Atua nesta área há quatro anos na rede municipal de ensino, desenvolvendo seu trabalho de forma itinerante, mas é professora de ensino fundamental há dez anos em outra rede municipal. Tem curso de formação continuada sobre a abordagem ABA⁹ e TEACCH¹⁰. Empenha-se em desenvolver materiais à criança com TEA fora do horário de aula, tendo em vista que no período de trabalho, se ocupa diretamente com as crianças e antes da entrada dos mesmos obtém informações sobre o planejamento da professora da classe.

Percebe-se neste aspecto, a necessidade de horários adequados para que as professoras – da classe comum e especializada - possam realizar o planejamento

⁹(*Applied Behavior Analysis*) tem como princípio entender o comportamento do indivíduo em relação aos eventos ambientais antecedentes e consequentes ao mesmo. Para que ocorra a modificação do comportamento é necessário que haja intervenção nesses eventos (KHOURY et al., 2014).

¹⁰(*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) “[...] se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela” (BRASIL, 2003).

juntas, pois não tendo este tempo destinado a isto, o trabalho colaborativo fica comprometido, como enfatiza Capellini (2010), o planejamento é o que deveria garantir o apoio para que os professores sustentem as iniciativas, bem como ser contínuo para a (re) avaliação dos progressos das crianças, viabilizando ajustes e estratégias durante o processo de ensino-aprendizado.

A cuidadora

A cuidadora é formada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, no curso Cuidador de Idosos. Exerce esta função (Agente Educacional – Cuidador de Crianças, Jovens e Adultos) há cinco anos. Esse cargo concursado exige apenas Ensino Médio, mas para os candidatos aprovados na primeira prova, a rede municipal oferece curso de formação inicial que contempla as áreas de primeiros socorros e características de deficiências e transtornos, além de formação continuada organizada pela Divisão de Educação Especial e realizada por profissionais do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais em parceria com as entidades conveniadas.

Atualmente cursa o terceiro ano do curso em Pedagogia. É dedicada e gosta do que faz, não medindo esforços para conseguir convencer a criança a permanecer na turma e participar das atividades, sempre estabelecendo interação com ele durante todo o tempo. Nas atividades lúdicas, brinca junto com as crianças, sendo modelo e os incentivando a participarem dos jogos e brincadeiras. Relata que embora esteja cursando Pedagogia, ama o que faz e pretende continuar exercendo esta função (COSTA, 2015). Evidencia-se assim, que o desenvolvimento da criança “[...] depende do apoio que recebe para compreender e interagir com o mundo” (BRASIL, 2003), sendo um destes apoios oferecido pela cuidadora.

5.2.3 Dados das visitas realizadas

Para a realização do estudo de caso, foram feitas 15 visitas ao “locus” com procedimento de observação participante e anotações em diário de campo. Segue quadro organizacional, sistematizando as atividades realizadas.

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas durante a observação participante e tempo de duração

Dias da visita	Atividade desenvolvida	Tempo de duração
1º dia	Apresentação do projeto de pesquisa à diretora mediante carta de autorização da Secretaria da Educação.	15 min
2º dia	Aproximação do contexto através de uma conversa informal com apresentação da proposta da pesquisa à professora da classe comum, à professora especializada e à cuidadora.	15 min
3º dia	Observação participante: roda da história, modelagem com areia, brincadeiras livres nos equipamentos recreativos (parque), atividade com números - calendário (sala de aula).	2 h
4º dia	Conversa informal com a professora: Pedrinho está de licença para tratamento de saúde (conjuntivite).	15 min
5º dia	Observação participante: Brincadeiras musicais para troca de atividade; Atividade de pintura (cola colorida).	1 h
6º dia	Observação participante: Brincadeira de roda; roda cantada.	1 h
7º dia	Observação participante: Roda da história com fantoches, Vamos brincar na floresta.	1 h
8º dia	Observação participante: Brincadeira de pular: 1, 2, 3 e já; Pega-pega; Hora da leitura.	1 h
9º dia	Observação participante: Dança da cadeira.	30 min
10º dia	Observação participante: Jogo: laranja na cesta.	1 h
11º dia	Observação participante: Patinho feio; Roda da história com livro; brincadeira livre nos equipamentos recreativos (parque), Brincadeiras com nome.	2 h
12º dia	Observação participante: Atividade com números – calendário; modelagem com massinha.	1 h
13º dia	Observação participante: Teia de aranha; Casa dos brinquedos; jogos de armar.	1 h 30
14º dia	Observação participante: Brincadeira com bambolê “Coelhinho sai da toca”; Túnel.	1 h
15º dia	Observação participante: Brincadeira de correr: 1, 2, 3 e já. Brincadeira livre nos horários recreativos (parque), atividade com números – calendário; atividade com nome; atividade de pintura livre.	2h30

Fonte: diário de campo dos registros da pesquisa.

Nas atividades lúdicas observadas, pode-se perceber que Pedrinho está sempre sendo motivado para participar, com apoio gestual e físico, ora da professora da classe comum, ora da cuidadora e em sala de aula, da professora especializada. Porém, há momentos ou dias em que a professora da classe comum não tem ninguém para auxiliar a criança, pois nesta unidade escolar, tem mais duas crianças que são alunos PAEE, para uma cuidadora e uma professora especializada, que prioriza seus atendimentos em horário de sala das crianças.

O cuidador dentro da instituição escolar tem a função de colaborar com um ambiente inclusivo, possibilitando condições dos alunos PAEE participarem efetivamente nas atividades propostas, sejam elas pedagógicas ou não.

Para que o professor tenha condições de executar seu planejamento, o cuidador é um colaborador, não sendo de sua competência avaliar ou planejar atividades propostas em sala: sua atuação deve ser dirigida e supervisionada pelo professor da sala comum e o professor especializado, sendo o professor da sala comum o referencial de autoridade para a criança e responsável pelo processo educativo¹¹.

Revela-se então a fragilidade no sistema em atender a proposta de educação inclusiva, pois somente a professora da sala não consegue atender as necessidades particulares de 24 alunos, mais a especificidade de Pedrinho sem recursos humanos que possam respaldar seu trabalho.

Em algumas atividades lúdicas que exigem maior tempo de concentração e permanência de Pedrinho sentado para que as demais crianças participem (esperar a vez), a professora gradativamente amplia o tempo de permanência de Pedrinho no grupo, mas o mesmo muitas vezes, se recusa a ficar o tempo todo da brincadeira, sendo utilizado um reforçador positivo (carrinho) ou até mesmo deixar que ele dê uma volta pela escola, para depois retornar ao grupo.

Segundo Khoury et al. (2014, p. 33), “Reforçamento é um processo no qual um comportamento é fortalecido por uma consequência imediata que regularmente segue a sua ocorrência”. Cunha (2012a) explica que no caso de crianças com TEA, os reforçadores positivos visam o incentivo da criança em trocar o comportamento que está prejudicando naquele momento o desempenho na atividade, pelo comportamento adequado, com ações que o recompensem podendo ser: objetos, alimentos, brinquedos, coisas que a criança gosta de fazer ou elogio. Para tanto, o professor da classe comum tem que atentar-se às possibilidades de cada reforço, conhecendo bem seu aluno, sem mecanizar ou levar a criança à frustração.

No caso específico de Pedrinho, seu objeto de interesse é carrinhos. Reconhecida esta característica da criança pelo professor, o brinquedo foi utilizado de maneira favorável à atenção da criança durante as atividades propostas, auxiliando processo de ensino-aprendizado.

Sasaki (2002) lembra que para as crianças com distúrbios de comportamento, o professor deverá encontrar meios para a modificação do

¹¹ A definição da função de Cuidador é oriunda de uma Circular com orientações gerais para o agente educacional: cuidador, emitida pela Secretaria Municipal de Educação onde a pesquisa foi realizada não sendo referenciada respeitando-se o sigilo da pesquisa.

comportamento, podendo designar responsabilidades, ignorando comportamentos inadequados quando for possível, identificando e elogiando pontos positivos no comportamento da criança e também, formar grupos que podem cooperar com o aprendizado, fornecendo metas e instruções claras.

Quando há a presença da cuidadora, Pedrinho participa de todas as atividades, com adequações ou apoios, sejam físicos, verbais e gestuais. Porém, na sua ausência, a participação fica comprometida dependendo do comportamento de Pedrinho, do comportamento do grupo como um todo e da atividade que está sendo desenvolvida.

Cunha (2012a) lembra que para a criança com TEA, é importante ter alguém capacitado para que o auxilie, dando suporte ao professor em sala de aula, pois em uma escola inclusiva, é muito difícil esta responsabilidade ser apenas de um único professor para atender a todas as crianças da turma e ainda as especificidades do aluno PAEE.

O quadro 3 indica atividades lúdicas observadas, participação da criança e apoios oferecidos.

Quadro 3: Participação de Pedrinho e apoios oferecidos nas atividades lúdicas

Atividade lúdica	Participação de Pedrinho	Apoios para a participação
Hora da história (com livro)	Não	Necessita de apoio físico e não havia cuidadora presente na turma nesta atividade.
Modelagem com areia	Sim	Professorada classe comum o apoia fisicamente
Brincadeiras livres nos equipamentos recreativos (parque)	Sim	Utilização de reforçador positivo (carrinho) quando necessário.
Brincadeiras musicais para troca de atividade	Sim	Apoio físico da professora da classe comum.
Atividade de pintura (cola colorida)	Sim	Apoio físico da professora de educação especial, utilização de técnica diferente da turma devido à hipersensibilidade à textura da cola colorida.
Brincadeira de roda	Sim	Apoio físico e verbal da professora da classe comum.
Roda cantada	Momentânea	Apoio físico da professora e redução do tempo que permanece na atividade.
Hora da história com fantoches	Sim	Apoio físico e verbal da cuidadora.
Vamos brincar na floresta	Sim	Apoio físico e verbal (professora e cuidadora).
Brincadeira de pular: 1, 2, 3 e já;	Sim	Apoio físico e verbal (professora e cuidadora).
Pega-pega	Sim	Apoio verbal da professora. Adequação da atividade: criança com TEA não tem o papel de pegador.
Hora da leitura	Sim	Apoio verbal da professora. Adequação do livro de interesse da criança (carros).
Dança da cadeira	Sim	Apoio físico e verbal da professora da classe comum ou cuidadora.
Jogo: laranja na cesta	Sim	Apoio físico da professora de Educação Especial. Adequação quanto aos objetivos da atividade.
Patinho feio	Momentânea	Apoio físico da professora. Quando esta não o apoia, criança se dispersa.
Hora da história com livro	Sim	Apoio físico da cuidadora.
Brincadeira: “Descubra de quem é o nome”	Não	Atividade exige participação oral das crianças para descobrir o nome que foi escrito pela professora da classe comum na lousa. Substituição da atividade: alfabeto móvel e prancha com velcro do nome da criança.
Modelagem com massinha	Sim	Disponibilização de suportes variados para modelagem.
Atividade com números – calendário	Sim	Adequação do material (número móvel e calendário em prancha com velcro) e dos objetivos da atividade.
Teia de aranha	Sim	Apoio gestual e verbal da professora.
Casa dos brinquedos	Sim	Não necessita de apoio para participar, porém, há mediação para ampliação do interesse restrito que a criança tem por carrinhos.
Jogos de armar	Sim	Apoio verbal.
Brincadeira com bambolê “Coelhinho sai da toca”	Sim	Apoio físico da cuidadora. Adequação dos objetivos da atividade.
Brincadeira de correr: 1, 2, 3 e já	Sim	Apoio físico da cuidadora.
Túnel	Momentâneo	Utilização de reforçador positivo (carrinho), porém, participa da atividade em menor tempo que os demais.
Atividade de pintura livre com as mãos	Momentânea	Apoio físico da professora de educação especial. Criança participa em menor tempo que os demais.

Fonte: Diário de campo dos registros da pesquisa

Observa-se que quando os apoios são oferecidos, seja por meio de apoio físico, gestual ou verbal da professora da classe comum, cuidadora e/ ou professora especializada, há a participação de Pedrinho com utilização de recursos ou estratégias que se adequam às suas necessidades e favorecem a sua participação e interação.

Vale ressaltar também que, quando Pedrinho apresenta resistência com comportamentos disruptivos à participação na atividade oferecida ao grupo, estes profissionais flexibilizam as ações, seja pelo tempo de permanência na atividade ou até mesmo substituindo-a, até que se retornem as condições favoráveis a sua interação.

Os dados elencados no quadro 3 oferecem a visão geral de todas as atividades observadas, a participação de Pedrinho e os apoios ou não oferecidos durante as atividades lúdicas.

Cabe destacar minuciosamente um exemplo de atividade em que o aluno não participou devido a ausência de apoio que viabilizasse a prática pedagógica observada durante a atividade “Hora da história” com livro.

A professora da sala comum posicionou os alunos à sua frente de maneira que todos pudessem visualizar as imagens do livro, enquanto a mesma narrava a história. Neste dia, a cuidadora estava atendendo outro aluno PAEE na unidade escolar. Pedrinho ficou sem apoio físico para que pudesse permanecer na turma. Diante do fato, este não conseguiu ater-se a atividade, se distanciando do grupo e brincando com alguns potinhos, areia e um carrinho que estava próximo ao local.

No primeiro momento, a professora interrompeu a história e dirigiu-se a Pedrinho, oferecendo apoio físico e verbal para que o mesmo voltasse ao grupo, porém, ao reiniciar a história, novamente Pedrinho voltou a brincar com os objetos citados acima. A professora deu preferência neste momento, para continuar a atividade com os demais alunos, somente fazendo a supervisão ocular do que Pedrinho se ocupava.

Porém, nesta atividade não foi alcançado o objetivo da professora com Pedrinho, devido a ausência de outro adulto mediador. A estratégia de utilização do reforçador (carrinho de brinquedo) não deu resultado favorável neste momento.

Contudo, destaca-se como exemplo positivo a “Atividade de Pintura Livre com as mãos” como uma das situações onde foram oferecidos os apoios necessários e Pedrinho participou efetivamente da mesma.

A professora da sala comum dispôs para cada criança um recipiente com cola colorida e orientou-os a se expressarem livremente com as mãos (pintura a dedo).

Pedrinho apresenta sensibilidade a textura da cola, resistindo em colocar o dedo no material. A Professora da educação especial o acompanhou, dando-lhe apoio físico para que realizasse a atividade. Pedrinho vivenciou a atividade, porém, por pouco tempo. A professora da educação especial explicou que tenta ampliar mais o tempo de experiência do aluno, respeitando seu limite a cada atividade proposta.

Para continuidade da atividade pelo Pedrinho, a professora da educação especial lavou as mãos da criança e disponibilizou tubos com cola colorida para que ele manuseasse a tinta reduzindo o contato direto com a textura da cola, oferecendo apoio físico e verbal para a realização da atividade. As demais crianças se interessam pelo material e este foi disponibilizado a todos.

Em seguida, a professora propiciou autonomia a Pedrinho para realizar a atividade sozinho. Aos poucos, Pedrinho utilizou mais um pouco as mãos para pintar, conforme seu interesse, vivenciando a sensação da textura por mais um curto momento (COSTA, 2015).

Segundo Mendes (2010) os apoios podem ser na forma de assistência de adultos ou colegas; adequação do ambiente, materiais ou estratégias que assegurem a participação da criança de maneira ativa, as interações efetivas com os colegas da turma de modo que estejam condizentes com o clima natural da aula.

5.2.4 Gestão da sala de aula da turma: “Jardim I”

Regras e rotina

A professora comunica as regras às crianças de modo adequado em relação ao tom de voz, utilizando comunicações diversas como apoio verbal ou gestual, para a instrução de todos, muitas vezes com cartazes e imagens.

A professora chama a atenção de maneira adequada das crianças quando estes desobedecem às regras e os elogia, reforçando positivamente a ação adequada.

As crianças sabem das rotinas das atividades de forma que percebem seu início e término, sendo as próximas atividades notificadas previamente, sendo que

quando há alterações na rotina, Pedrinho possui considerável dificuldade em aceitar a transição entre as atividades ou as mudanças de horário, sendo feitas adequações neste sentido, tanto de comunicação antecipada, quanto de utilização do reforçador (carrinho).

Cabe ressaltar que a rotina para a criança com TEA o deixa mais confortável no ambiente, mas como lembra Cunha (2012a) é preciso que as rotinas sejam mantidas e quebradas, pois ao mesmo tempo em que traz segurança à criança, criando-se processos de ensino-aprendizagem, é necessário que aprenda também que às vezes, há imprevisibilidade nas situações, sendo esta “quebra” de rotina feita com as mediações pedagógicas necessárias na relação professor/aluno.

A professora se atém em oferecer explicações verbais do que acontecerá a seguir. Os horários de chegada, refeições e parque principal são respeitados todos os dias, de modo que a rotina permanente seja mais adequada às crianças.

Atendimento de necessidades gerais ou adaptativas

A professora se posiciona na sala de modo a ter visibilidade e acesso rápido às crianças, locomovendo-se na sala, observando diferentes grupos enquanto trabalham, para atender as necessidades das crianças. As interações espontâneas entre as crianças são permitidas e incentivadas em horário próprio (momento em que a professora não está explicando de maneira geral ao grupo). Esta inclui Pedrinho nos grupos na hora das atividades de sala, nos jogos e na posição de sentar-se em sala e no refeitório.

Na maioria das vezes, a professora procura fazer adaptações curriculares e/ou nos materiais utilizados para facilitar a participação de Pedrinho, com o auxílio da professora da educação especial ou da cuidadora.

O espaço físico da sala e da escola como um todo é explorado ativamente pelas crianças, sendo que o planejamento é composto por atividades que estimulem os aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais das crianças.

Contudo, a maior parte do espaço em sala de aula é composta por cadeiras e mesas, onde a professora tem liberdade apenas em mudá-las de posição conforme a atividade proposta, confirmando os aspectos questionados por Paniagua e Palacios (2007, p. 162) que ressaltam que a maioria das classes é organizada de maneira clássica: “[...] cantinhos de brincadeira com um espaço central ocupado por

mesas e cadeiras para todos”, mantendo a prática do “[...] todos ao mesmo tempo”, sendo um contrassenso e possibilitando o aumento de conflitos por falta de materiais para todos naquele momento.

Interação entre professor e crianças

Existe uma relação afetiva entre a professora e as crianças, sendo que Pedrinho tem o mesmo tratamento dado às outras crianças, ou seja, a professora oferece oportunidades a todos para responderem as atividades.

Porém, como os professores fazem rodízio nas salas, sendo utilizadas por duas ou três turmas, muitas vezes há objetos que distraem a atenção das crianças na sala. Pedrinho, ao ter que esperar, sempre tem algo a segurar (um objeto de interesse), quando não tem apoio humano (cuidadora ou professora de educação especial) e, às vezes, se distancia do grupo, porém, tem referência de quem é sua professora e volta para a turma ao ser solicitado e/ ou conduzido.

A professora da educação especial permanece com a criança apenas no horário de sala, pois a mesma atende a todos os alunos PAEE, em itinerância, sendo que sua presença é apenas de segunda a quarta na unidade. A escola conta com uma cuidadora que também reveza seus horários para atender a todas as crianças que necessitam de seu apoio na instituição.

Apresentação das atividades

A professora procura avaliar o conhecimento das crianças adquiridos em atividades anteriores, retomando o que foi trabalhado e fornecendo explicações claras da tarefa que deverá ser realizada e o que se espera da criança, conversando sobre o tema antes de iniciar as atividades, compartilhando com as crianças experiências vivenciadas por estas, incentivando a oralidade das crianças e relacionando a atividade ao cotidiano dos mesmos.

As atividades são propostas, muitas vezes, de modo que Pedrinho possa participar, porém, nem sempre isto acontece, devido suas características e a falta de apoio humano. Nas atividades dirigidas, na maioria das vezes, Pedrinho precisa de apoio, seja da cuidadora ou da professora da educação especial, pois tem

dificuldades em relação à atenção compartilhada, característica própria do transtorno do espectro autista.

Administração do tempo

A organização do tempo favorece as atividades pedagógicas e não somente as necessidades básicas de alimentação e higiene. Porém, dependendo da atividade, exige-se um tempo maior para sua execução e este não pode ser alterado devido ao sistema de rodízio da unidade escolar.

Em relação ao Pedrinho, a professora respeita o ritmo durante as atividades. A professora procura manter a atenção das crianças por o máximo de tempo possível.

Em algumas aulas, a professora oferece a opção de escolha dos objetos para as crianças realizarem as atividades, mas na maioria das atividades as crianças são solicitadas a participarem da mesma atividade com o mesmo tipo de material.

Paniagua e Palacios (2007) lembram que a proposta de todos fazer a mesma atividade ao mesmo tempo traz dificuldade principalmente quando há a necessidade de atendimento individual “um por vez”, podendo gerar conflitos devido a espera entediante quando for grande o número de crianças.

Quando não há cuidadora ou professora de educação especial, o trabalho fica comprometido, devido a necessidade da professora ter que atender Pedrinho e os demais (no total são vinte e cinco alunos na turma do jardim). Sendo assim, muitas vezes, a professora, infelizmente, prioriza o atendimento à turma ou à Pedrinho durante um determinado tempo ou atividade (COSTA, 2015).

Relação entre as crianças

As crianças desta turma interagem com Pedrinho, sendo na maioria das vezes, de forma espontânea por parte das crianças, ora, com mediação do professor. Pedrinho não está mais se esquivando das crianças como no início das aulas, ora mantém a interação estabelecida pelas crianças (por pouco tempo).

Quando há necessidade, a professora da classe comum intervém nas brincadeiras livres, onde a criança escolhe seus parceiros, para que Pedrinho também seja convidado a participar, ampliando as interações com as crianças. Isso

pode ser observado nas atividades livres nos equipamentos recreativos (parque), modelagem com areia, pega-pega e jogos em grupos (COSTA, 2015).

Paniagua e Palacios (2007, p. 160) confirmam esta necessidade de mediação de interações sendo responsabilidade do professor, quando afirmam que: “[...] ao longo da jornada, deve haver oportunidades para a escolha de companheiros de brincadeira, mas em outros momentos o adulto deve intervir como favorecedor de determinadas interações entre iguais”.

Comportamento da criança

A criança ainda não possui a linguagem desenvolvida, mas utiliza comunicação alternativa como gestos e algumas vocalizações, garantindo o entendimento pela professora e pelos colegas na medida das suas possibilidades. A estimulação da oralidade das crianças ocorre a todo o momento com canções, atividades rotineiras e brincadeiras, ou seja, por meio do lúdico.

Logo nos primeiros dias de aula de Pedrinho na escola, a professora já identificou alguns comportamentos que mereciam observações e avaliação tais como: crises de choros, agressão a quem se aproximava, autoagressão (batia com a cabeça na parede e dava tapas na própria cabeça), não estabelecia contato e nenhum tipo de interação com a professora ou amigos, mesmo após várias tentativas, não demonstrava iniciativa de comunicar ou compartilhar suas necessidades, na época usava fralda e quando necessitava de troca chorava compulsivamente, tem obsessão por carrinhos, ficando o tempo todo segurando este objeto de interesse, apresentava resistência em permanecer junto ao grupo, necessitando a todo momento conduzi-lo, não aceitava permanecer em sala (COSTA, 2015).

Revela-se neste episódio a importância de ambientes inclusivos, desde a educação infantil como esclarece Mendes (2010), pois as crianças PAEE estarão vivenciando práticas apropriadas a sua idade, tendo parceiros que podem ser modelos positivos de interação, estando favoráveis a níveis maiores de interação sociais com seus colegas de turma.

Comportamentos desafiadores

A professora procura identificar outros tipos de comportamentos adequados a fim de extinguir ou diminuir a ocorrência do comportamento desafiador, observando se o comportamento de Pedrinho prejudica alguém ou a condução da atividade, se tem ocorrência regular ou se aumenta / diminui, procurando a causa do conflito problemático.

Durante todo o ano letivo anterior e até o presente momento da coleta de dados¹², Pedrinho conquistou muitos avanços, pois as crises de choro diminuíram significativamente, as agressões aos outros e a autoagressão minimizaram, atualmente interage com a professora e aceita a aproximação de amigos e demais profissionais da escola, o interesse pela escola e pelos brinquedos do parque aumentaram, pois antes a criança somente permanecia na ponte para escorregar e agora utiliza todos os equipamentos recreativos do parque e participa da rotina do grupo. Pedrinho está aceitando o contato com areia e começando a dar funcionalidade nas brincadeiras com baldinhos, fazendo bolinhos com terra molhada, brinquedos e jogos de encaixe. Pode-se inferir que estas conquistas foram alcançadas por meio da mediação da professora e do planejamento e avaliação da rotina e de práticas que potencializaram o aprendizado e desenvolvimento da criança.

Em sala de aula, Pedrinho ainda apresenta resistência em permanecer sentado durante toda a atividade, sendo a maioria das vezes necessário a utilização do reforçador positivo (que é um carrinho que no caso é retirado de sua mão e entregue quando realiza a atividade mesmo sendo com apoio total).

Cunha (2012a) explana sobre o aparecimento de comportamentos disruptivos:

É normal a criança com autismo tentar esquivar-se para fugir ou até irritar-se e usar de birras para não fazer o que é pedido. É importante que a atitude do adulto não valorize essas reações, mas redirecione, de forma lúdica, atenção da criança para a atividade (CUNHA, 2012a, p. 60).

¹² Este é o segundo ano do aluno na escola com a mesma professora, mudando apenas alguns alunos da turma, pois no ano anterior à pesquisa, a criança com TEA estava matriculada em uma turma mista (maternal e jardim I), pertencendo ao maternal. Neste presente ano, a professora ficou responsável pelo jardim I, acabando por permanecer com os mesmos alunos que foram promovidos para o jardim I, inclusive a criança com TEA, e as demais crianças da turma, foram para o jardim II, ou seja, permaneceram com a mesma professora devido à idade e a turma que a professora está atuando neste presente ano.

Ademais, Pedrinho não utiliza mais fraldas e duas vezes durante o período de aula a cuidadora leva-o ao banheiro tendo o apoio apenas na condução do caminho e para retornar ao grupo.

Durante o horário de merenda, Pedrinho se alimenta com autonomia, apenas necessitando de supervisão para que permaneça sentado. A sua intenção comunicativa também está aumentando gradativamente, às vezes já tenta pronunciar algumas palavras e consegue demonstrar seus desejos através de gestos corporais (COSTA, 2015).

Avaliações

As avaliações são contínuas e realizadas durante todo o processo de ensino-aprendizagem, tanto para diagnosticar os conhecimentos prévios, quanto para verificar o que já foi aprendido e Pedrinho é comparado com ele mesmo, diante dos objetivos propostos para a turma e suas habilidades. Para isto, o professor está atento às suas potencialidades e preferências, tentando identificar as dificuldades de Pedrinho ao iniciar uma atividade lúdica. Busca-se também fazer com que Pedrinho se aproprie do uso adequado dos materiais disponíveis, muitas vezes o professor sendo modelo tanto para as atividades, quanto para o respeito e receptividade de Pedrinho.

Cunha (2012b) afirma que os primeiros passos para a construção do currículo para a criança com TEA é a avaliação de suas habilidades e as aptidões básicas, motoras e acadêmicas que precisam ser desenvolvidas, e que para esta criança, as habilidades naturais como contato ocular, interação espontânea, estabelecimento de interação por estímulos afetivos precisam ter prioridade, para que, em seguida, seja estimulada sua capacidade de concentração durante as atividades devido ao seu “déficit” de atenção diante de suas dificuldades de comunicação e não necessariamente relacionadas a problemas cognitivos.

Diante do exposto, confirma-se a necessidade de compromisso dos professores em adequações de suas ações pedagógicas, buscando ou indicando possibilidades de parceria que cooperem com a aprendizagem das crianças e utilizando as atividades lúdicas desenvolvidas em sua turma a favor da participação e interação de todas as crianças no processo de ensino-aprendizado.

5.2.5 Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Ainda que a unidade escolar apresente atendimentos de crianças PAEE e em seu quadro de funcionários esteja alocado o professor especializado e o cuidador, que contribuem no processo de inclusão escolar, o PPP não apresenta em sua proposta, referencial teórico, metas e estratégias referentes à educação inclusiva, estando apenas implícita esta perspectiva quando se refere aos atendimentos de todas as crianças e a função social da educação infantil: “Considerando o desenvolvimento biopsicossocial da criança nesta faixa etária, a proposta pedagógica para a Educação Infantil deve: [...] Considerar a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais” (PPP, 2014, p.24)¹³.

Carneiro, Capellini e Zanata (2012) lembram que para um PPP inclusivo, faz-se necessário que haja o estabelecimento de instruções e estratégias, descritas e refletidas na proposta, sendo estas, ferramentas para avaliação de experiências e percepções de toda a equipe escolar, para validar as práticas colaborativas e serem revisadas diante das necessidades no cotidiano da escola.

Neste sentido, as autoras destacam a atuação dos gestores em articular ações para que o PPP expresse a educação na perspectiva inclusiva, com currículo flexível e os planos de ensino, planos de aula e avaliação articulados com a proposta e com o atendimento das necessidades de cada criança, tendo ou não deficiência (CARNEIRO; CAPELLINI; ZANATA, 2012).

¹³ O PPP da unidade escolar não foi referenciado respeitando-se o sigilo do local da pesquisa.

6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DA PESQUISA

A proposta do produto foi elaborada com base nos estudos teóricos e na pesquisa de campo apresentados anteriormente, destacando recursos e estratégias, a partir de atividades lúdicas planejadas e executadas na Educação Infantil, visando à participação e o desenvolvimento de todas as crianças.

Assim, o produto se configura em um *E-book*, com características de um livro digital com conteúdo de informação, podendo ser utilizado em equipamentos eletrônicos, computadores, leitores de livros digitais ou até mesmo celulares que suportem tal recurso (CD Anexado à contra capa).

Para produção do *E-book*, foram necessárias as seguintes etapas:

- Etapa 1: Primeiramente foi realizado o contato com a escola, direção, professores envolvidos e cuidadora, onde foi apresentado o projeto de pesquisa e a viabilidade de sua aplicação. Tendo o retorno positivo destes participantes, foi explicado os objetivos e o desenvolvimento da pesquisa aos responsáveis pelas crianças da turma do jardim I, para compreensão da proposta do estudo. Assim, todos os envolvidos foram convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste sentido, foram realizadas 15 visitas à unidade escolar, sendo observado o cotidiano das crianças. Para cada atividade desenvolvida no momento da observação foi registrado seus objetivos, procedimentos e participação das crianças, por meio de relato em diário de campo, com base na listagem de elementos para observação (apêndice D) e registro fotográfico das etapas das atividades que envolveram jogos e brincadeiras.
- Etapa 2: Depois de devidamente registrado todo o processo, foram selecionadas as atividades lúdicas que constam no *e-book*, mediante escolha e descarte das imagens, descrição da atividade, objetivos, regras, local, materiais utilizados e o desenvolvimento das ações realizadas.
- Etapa 3: O procedimento de descrição das atividades e registro fotográfico durante as aulas foi realizado mediante as observações das práticas envolvendo as atividades lúdicas e o planejamento da professora da classe comum. Tendo em vista que, grande parte das atividades é de domínio público, algumas variações que não foram observadas na prática da professora, mas que são de conhecimento comum das pessoas, também foram descritas como sugestão.

- Etapa 4: Foi realizada a descrição dos objetivos da atividade e as ações realizadas. O quadro a seguir apresenta os objetivos de cada atividade selecionada que compõe o *E-book*:

Quadro 4: Objetivos das atividades lúdicas que integram o *E-book*

Atividade	Objetivos
Brincadeira com bambolê “Coelhinho sai da toca”	Coordenação motora, equilíbrio, direção, atenção, concentração, esquema corporal, agilidade, noção espacial.
Brincadeira de pular ou correr: “1,2,3 e já”	Atenção, concentração, agilidade, coordenação motora ampla.
Brincadeiras de roda	Socialização, trabalho cooperativo, fortalecimento de relações sociais, coordenação motora, noção espacial, percepção de si e do outro.
Casa dos brinquedos	Oralidade, socialização, faz-de-conta, imaginação, criatividade, aprendizado de funções sociais, oralidade, percepção de si e do outro.
Dança da cadeira	Equilíbrio, lateralidade, orientação espacial, atenção, estratégia, ritmo, noção de espaço e tempo, concentração, percepção do outro e de si.
Jogos de armar	Coordenação motora, criatividade, planejamento de construções, exploração de cores, formas e tamanhos, socialização, imaginação.
Modelagem com areia	Coordenação motora, criatividade, exploração de peso e volume, socialização, imaginação, criação.
Brincadeiras livres nos equipamentos recreativos (Parque)	Socialização, coordenação motora, equilíbrio, criatividade, noção espacial, interação.
Patinho-Feio	Atenção, coordenação motora, agilidade corporal, percepção de si e do outro, noção espacial, velocidade, noção de regras.
Pega-Pega	Coordenação motora ampla, velocidade, percepção do espaço, noção de regras.
Roda Cantada	Oralidade, expressividade, socialização, memória, ritmo, percepção visual e auditiva, interação.
Hora da história (com livro)	Atenção, oralidade, prazer pela leitura e escuta de histórias, imaginação, criatividade.
Hora da história (com fantoches)	Atenção, oralidade, prazer pela leitura e escuta de histórias, imaginação, criatividade.
Teia da aranha	Exploração espacial; tomada de decisões; atenção, imaginação, percepção corporal.
Brincadeiras Musicais para Troca de Atividade	Atenção, coordenação motora ampla, noção espacial, percepção de si e do outro.
Brincadeiras com o Túnel	Atenção, noção de dentro/fora, imaginação, coordenação motora ampla, interação.
“Vamos passear na floresta”	Atenção, noção espacial e temporal, faz-de-conta, expressividade, percepção de si e do outro, criatividade, interação.
Jogos com nome	Reconhecimento do nome, identidade, oralidade, escrita, socialização.
Jogos com números	Noção temporal (calendário), reconhecimento do número, identificação do número do dia e nome do mês, noção de antecessor e sucessor, socialização.
“Laranja na cesta”	Atenção, noção de regra, quantidade, contagem por pareamento; conceito de mais / menos; maior / menor.
Hora da leitura	Imaginação, letramento, manuseio de livros.
Modelagem com massinha	Coordenação motora fina, criatividade, socialização, imaginação.
Atividades com pintura	Criatividade, percepção tátil, percepção visual, expressividade, coordenação motora.

Fonte: Diário de campo dos registros da pesquisa: planejamento da professora comum¹⁴.

¹⁴ Os objetivos das atividades lúdicas são oriundos do planejamento da professora da sala comum, não sendo referenciados respeitando-se o sigilo da pesquisa.

Estes objetivos fazem parte dos conteúdos planejados para a turma do jardim I, que se fundamentam nos RCNEI, Proposta Curricular do Município e planejamento pedagógico anual da escola para a turma de jardim I, contemplando o que se espera das crianças com faixa etária entre 4 e 5 anos.

- Etapa 5: Culminou-se o trabalho com a produção final do E-book ilustrado, sobre as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, com orientações e sugestões de recursos e estratégias por meio de atividades lúdicas que favorecem a inclusão de criança com TEA na Educação Infantil, com o devido respeito às características pessoais da criança e participação de todas as crianças da turma.

Este material é composto por uma sequência de atividades lúdicas, ilustradas com fotos obtidas durante a observação da prática pedagógica no estudo de caso e descritos os objetivos, o passo-a-passo para a sua realização e orientações quanto às possibilidades perante a realidade escolar. Este produto estará disponível para download por meio de acesso ao repositório da UNESP, em formato PDF.

7 CONCLUSÃO

Considerando que a educação inclusiva é garantida pela legislação e documentos oficiais, na prática, há um longo percurso a ser percorrido, seja por meio de políticas públicas, formação de professores, investimentos em infraestrutura, materiais pedagógicos e recursos humanos, entre outros fatores, sendo possível inferir, frente aos resultados obtidos, que a implementação da educação inclusiva está distante ainda da sua concepção de educação para todos.

Contudo, é necessário que os professores se comprometam a adequar sua prática pedagógica e buscar recursos tanto dentro da escola, quanto em instâncias superiores como secretarias de educação e diversos segmentos sociais como parcerias com instituições, em favor do desenvolvimento de todas as crianças, utilizando o lúdico em prol à participação e ao processo de ensino-aprendizado das crianças.

Esta pesquisa buscou investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, bem como destacar recursos e estratégias por meio de atividades lúdicas que favorecem o processo de inclusão de criança com TEA no contexto da educação infantil.

No levantamento da realidade das práticas pedagógicas lúdicas mais desenvolvidas pelos professores da educação infantil, houve destaque nas atividades que envolvem o faz-de-conta, os jogos de construção e os jogos com elementos de educação física, que abarcam a área do movimento e a construção de regras.

Referente à participação do aluno PAEE, os dados coletados com os professores investigados na rede municipal de ensino de educação infantil, apresentaram como desafio e/ou dificuldade diante da inclusão escolar, os aspectos relacionados à escassez de recursos humanos/materiais e as características das crianças, inferindo-se que neste quesito, há a necessidade tanto de fatores externos à escola, como a contratação de profissionais capacitados para trabalhar de maneira colaborativa com o professor da classe comum e a aquisição de materiais apropriados às necessidades das crianças, como também a imprescindibilidade na formação inicial e continuada de professores para compreender as necessidades e possibilidades das crianças, no processo de ensino-aprendizado.

A observação das práticas pedagógicas em uma unidade escolar apresentou aspectos positivos a favor da educação inclusiva, pois todos os profissionais envolvidos são comprometidos com a educação, buscam formação e almejam o desenvolvimento do aluno PAEE e dos demais, apresentando no planejamento e execução das aulas, práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil como um dos recursos que venham a garantir a permanência do aluno PAEE na escola, desde o encaminhamento à equipe multidisciplinar que pode fazer o diagnóstico e acompanhamento, o contato com a família e no dia-a-dia da escola.

Assim, foi viável a produção do E-book, que apresentou as possibilidades de adequações de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, visando à participação e desenvolvimento de todas as crianças, inclusive de Pedrinho.

É comprovada a importância do lúdico presente nas práticas pedagógicas na escola infantil, para o desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação pessoal e social das crianças. É no brincar que as crianças, tendo deficiência ou não, são incentivadas e estimuladas a aprender, propiciando que tenham o conhecimento de suas próprias capacidades, a valorização do outro nas interações e desenvolvimento da comunicação, enriquecendo o aprendizado e contribuindo com sua formação pessoal e social.

Por isto, quando as atividades são planejadas com adequações e apoios que favoreçam a inclusão de crianças com TEA, estas ações se tornam fundamentais e estimuladoras para a participação do aluno PAEE, possibilitando o desenvolvimento nas áreas em que as crianças possuem dificuldades: interação, comunicação e interesse / comportamento restrito-repetitivos.

Neste sentido, a necessidade de formação inicial e continuada de professores referente à inclusão de crianças com TEA e suas possibilidades de participação e desenvolvimento, por meio de atividades lúdicas, se torna evidente neste estudo, formação esta que foi apresentada pelos sujeitos do estudo de caso.

Entretanto, sabe-se que há a necessidade de investimento em infraestrutura e recursos materiais, pois as práticas apresentadas pela escola observada foram produzidas e/ou confeccionadas ou custeadas pelos próprios professores, devido à falta de recursos financeiros da escola e das burocracias exigidas pelo sistema para a compra de materiais necessários às adequações curriculares e metodológicas às crianças.

Outro fator que afasta a concepção de educação para todos está no investimento em recursos humanos, pois há grande quantidade de crianças por turma para uma professora, dificultando o atendimento das particularidades de cada criança; tem-se também apenas uma cuidadora para todos os alunos PAEE, e uma professora especializada itinerante que não está todos os dias presentes na escola, não tendo horários para reuniões de planejamento e organização das aulas junto à professora da classe comum.

O professor itinerante tem um papel muito importante na implementação da educação inclusiva, pois ele orienta tanto o professor da sala comum e a família quanto acompanha o processo de ensino-aprendizagem da criança, fazendo também o elo com o AEE, bem como é uma conquista no sentido de ampliar o número de escolas que tenham o apoio do professor especializado.

Todavia, quando há apenas um professor especializado, que não possui horário de planejamento com o professor da sala comum e que tem que atender mais de uma escola durante a semana, sendo que na unidade escolar “locus” da pesquisa tem mais de um aluno PAEE, sua atuação fica limitada e não há viabilidade para o trabalho colaborativo efetivo, devido à carência de estrutura do sistema que não garante tempo e espaço para a sua concretização.

A escola inclusiva na Educação Infantil vai além de práticas sociais que tentam incluir a participação da criança nas atividades. Compreende-se que há a necessidade de todos os profissionais da escola, família, equipe multidisciplinar trabalhando em conjunto para atender as adequações necessárias às crianças e depende também de compromisso político e ações transformadoras do próprio sistema de ensino, com formação inicial e continuada e viabilização de recursos e infraestrutura para que as necessidades das crianças sejam atendidas, em âmbito de inserção, participação, desenvolvimento e aprendizagem.

Políticas públicas educacionais bem formuladas são imprescindíveis para o processo de inclusão escolar e são notórios os avanços conquistados no decorrer da história. Porém, é necessária a criação de estrutura nas escolas para que os direitos descritos nos documentos sejam respeitados e vivenciados. É indispensável a ampliação tanto do número de matrículas de crianças, oferecendo acesso, permanência e qualidade de ensino a todos, como do quadro de profissionais qualificados que atuam nas unidades escolares, investimento financeiro em

infraestrutura adequada, recursos apropriados e planejamento de currículos, para que estas políticas sejam realmente efetivadas.

Para que o professor planeje e organize práticas pedagógicas inclusivas, faz-se necessário que na formação inicial e continuada destes, sejam discutidas as inúmeras dificuldades existentes na realidade escolar de nossas escolas brasileiras, ao mesmo tempo, sensibilizando-os para que diante das dificuldades e desafios, o professor possa propor atividades que potencializem a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Os resultados desta pesquisa contribuem para fomentar maiores estudos na área em relação a importância do lúdico na inclusão escolar de crianças com TEA. Pretende-se que o produto resultante do registro destas práticas enunciadas em forma de *E-book* ilustrado, seja disponibilizado na rede mundial de computadores, sendo acessível e favorável para a formação de professores, podendo contribuir positivamente nos processos de inclusão na Educação Infantil. Todavia, o mesmo não se propõe em apresentar “receitas”, técnicas ou metodologias prontas para o trabalho com crianças com TEA, nem destacar a utilização de recursos e estratégias elencadas pelo *e-book* como solução para todos os problemas.

O objetivo é acenar que diante dos desafios da proposta inclusiva na educação infantil, as mediações feitas pelo professor, a organização dos espaços, dos materiais e do tempo do brincar podem favorecer a inclusão escolar da criança com TEA, pois toda criança tem direito à educação de qualidade, sendo também responsabilidade de todos os envolvidos na educação, lutar para que este direito seja garantido na nossa realidade escolar.

É um trabalho árduo e desafiador, porém essencial para a contribuição a uma sociedade mais justa e democrática.

A escola infantil para todos, é uma construção em curso, do ponto de vista de implantação, de organização e de execução das práticas pedagógicas inclusivas, cuja efetivação é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, sendo necessário transformá-la em um espaço inclusivo, adequado e propício ao desenvolvimento e à construção do conhecimento pelo sujeito, sua formação pessoal e social.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. R. dos. **Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento.** (Dissertação de Mestrado) 172 f. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2013.

BASSOLS S.; JIMÉNEZ M. Escuela infantil inclusiva, una buena práctica educativa que reclama continuidad. In: MACARULLA, I; SAIZ, M. (Orgs.). **Buenas prácticas de escuela inclusiva la inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad.** Barcelona: Graó, p. 57- 84, 2009.

BARRETO, C. S. G.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Revista Polyphonia: Educação, pesquisa e Cidadania.** V. 22, n. 1 (2011). Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/21207/12435>. Acesso em: 01 out 2015.

BERGAMO, R. B. **Educação especial: pesquisa e prática.** Curitiba: Ibpex Editora, 2010.

BOMTEMPO. E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, p. 57-72, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da

Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 01 out 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf Acesso em 01 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo.** 2ª ed. rev. Brasília: MEC/SEESP (Educação Infantil), 2003.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 01 out 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 01 out 2015.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**: manual de orientação pedagógica – módulo 1. Brasília. MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a redação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 24 de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/ SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13287&Itemid=Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 01 out. 2015.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUSTAMANTE, G. O. Por uma vivência lúdica. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica Lúdica: novos olhares**. Barueri, SP: Manole, p. 55-68, 2004.

CAETANO, R. J. B. **Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos: jogos, brinquedos e brincadeiras dos nossos avôs (um estudo de gênero)**. Monografia de Licenciatura em Educação Física. Universidade de Coimbra. Portugal: 2004.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Trad. José Garcês Palha. Lisboa, Portugal: Editora Cotovia, 1990.

CAMARGO, S.P.H.& BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, 2009, p. 65-74.

CAMPANHOLI, J. A. M. Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente. **Revista Primus Vitam** (nº 7) 2º semestre de 2014. Disponível em: http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_7/julie.pdf. Acesso em: 30 set. 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.) **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, p. 83-108, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; GIRALDI, L. P. B.; VALLE, T. G. M. do. A criatividade e a ludicidade nas práticas pedagógicas inclusivas. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar**. Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 5), p. 147-180, 2012.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, vol. 8, n. 12 (2012). Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>. Acesso em: 21 dez. 2013.

CARNEIRO, R. U. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar**. Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 3), p.15-47, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) 188 f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2011.

CORREIA, H. C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) 186 f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

COSTA, F.A.D.S.C. Diário de Campo. Observação Participante. In: **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) 120 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012a.

_____. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012b.

CUSTÓDIO, V. S. **Atividades lúdicas como elemento facilitador para inclusão do deficiente auditivo na classe**. Dissertação de Mestrado. 247 f. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2002.

DAGUANO, L. Q.; FANTACINI, R. A. F. O lúdico no universo autista. In: **Linguagem Acadêmica: Revista Científica do Centro Universitário Claretiano**. Batatais, V. 1, n. 2, p. 109-122, jul/dez, 2011. Disponível em: <http://revistas.claretiano.edu.br/index.php/linguagemacademica/article/view/36>. Acesso em: 15 março 2015.

DANIELS; H. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

EMERIQUE, P. S. Aprender e ensinar por meio do lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica Lúdica: novos olhares**. Barueri, SP: Manole, p. 3-18, 2004.

GIKOVATE. C. G. **Autismo: compreendendo para melhor incluir**. 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/201956989/Autismo-Compreendendo-Para-Melhor-Incluir>. Acesso em: 28 abril 2015.

GOMES, C.F. Verbetes Lúdico. In: GOMES, C.F. **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 40, n. 1, p. 143-161, jan/mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/10.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 4. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

INTRA, Z. F.; OLIVEIRA, I. M. Brincadeira de faz-de-conta, medo e mediação pedagógica. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 514-526, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ªed. São Paulo: Cortez, p. 13-44, 2005.

KHOURY, L. P. et al. **Manejo Comportamental de Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professoras [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

KRAMMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, F. H. O lúdico como um diferencial no despertar da criatividade. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica Lúdica**: novos olhares. Barueri, SP: Manole, p. 171-188, 2004.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 8ª ed. Campinas: SP. Papyrus Editora, 2007.

MARTINS, L. A. R. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escola regular. In: VICTOR, S. L.; DRAGO R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação Especial e Educação Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 115-127, 2011.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: EduFSCar, 2014.

MESSIAS, V.L., MUÑOZ, Y. LUCA-TORRES, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla La Mancha. **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, 6(2), pp. 25-42. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art1.pdf>. Acesso em: 17 maio 2014.

MICHAELLIS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, p. 109-132, 2005.

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e Recursos de Ensino para o Aluno com Deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT15 da ANPED sobre estes temas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 23-40, maio/ago, 2011. Edição Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, A. A. S. **Elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o plano de atendimento individualizado (PAI)**. Disponível em: <http://www.edutec.unesp.br/images/stories/rededor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D11/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text02-D11/index.html>. Acesso em: 19 fev. 2015.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 2010. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2010.

RIBEIRO, M. L. S. **O jogo como componente da formação inicial e continuada de professores de Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, p. 133-142, 2005.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar**. Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 2), p. 15-51, 2012.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil Pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, p. 171-186, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANNA, M. M. M. **Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar** Tese (Doutorado em Educação) 149 f. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência: Marília, 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Mennon, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIAULYS, M. O. C. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Brincar para todos**. Brasília: MEC/SEE, 2005.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In: **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, n. 6, 1 semestre 2009. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaitezani.pdf. Acesso em: 13 fev. 2010.

TOGASHI, C. M., WALTER, C. C. F. A utilização de um sistema de comunicação alternativa e ampliada em alunos com autismo no contexto de ensino regular. In: **V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa – ISAAC Brasil 2013**. Anais eletrônicos. Disponível em: http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/115900_1.pdf. Acesso em: 15 março 2015.

VICTOR, S. L. Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professores regentes e especialistas em educação especial. . In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, p. 335-356, 2010.

VICTOR, S. L.; MACHADO, L. M. C. V.; RANGEL, F. A. A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. In: VICTOR, S. L.; DRAGO R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 152-165, 2011.

VIEIRA, L. F. Políticas de Educação Infantil no Brasil no Século XX. In: SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, p. 141-154, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; AFONSO, S. R. M. **Etiologia, Classificação e Tipologia os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).** Disponível em: http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35962/mod_scorm/content/3/index.html. Acesso em: 19 fev. 2015.

WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; FONSECA, K. A. **Conceituando e Contextualizando os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.** Disponível em: http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35961/mod_scorm/content/3/index.html. Acesso em: 19 fev. 2015.

ZABALZA, M. A. **Qualidade na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES / CUIDADOR

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS	
Orientadora: Prof. Dra. Eliana Marques Zanata Co: orientadora: Prof. Dra. Vera Lucia M. F. Capellini	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036081	E-mail: lizanata@fc.unesp.br; verinha@fc.unesp.br
Aluna responsável: Fernanda Aparecida de Souza Corrêa Costa	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 991153689	E-mail: nanda_life@yahoo.com.br
Comitê de Ética em Pesquisa: UNESP / Bauru	Telefone: (14) 3103-6075 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
<p>Justificativa: O movimento da inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades neste cenário de exclusão existente nas escolas, ganha força a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Contudo, ainda há inúmeros aspectos como despreparo da escola em nível políticas públicas, formação de professores, adequações da escola, entre outros fatores, que dificultam a qualidade de uma educação para todos, de tal modo que se garanta acesso e aprendizagem de todos os alunos. Diante deste quadro, é papel da escola buscar novos caminhos, exigindo reorganização da prática pedagógica. A relevância desta pesquisa é a necessidade de se planejar uma prática pedagógica inclusiva na educação infantil, proporcionando atividades lúdicas que fortaleçam a concepção de inclusão e conseqüentemente, ampliando-se aprendizagens para formação do sujeito e respeito às diferenças cognitivas, afetivas, motoras e sociais dos alunos.</p>	
<p>Objetivo: A presente pesquisa tem como objetivo investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, bem como destacar recursos e estratégias, a partir de atividades lúdicas, visando a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, produzindo um <i>E-book</i> ilustrado com os dados obtidos pela pesquisa.</p>	
<p>Metodologia: Serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário semiestruturado para os professores, para levantamentos das principais atividades lúdicas desenvolvidas na educação infantil e os desafios da educação inclusiva; estudo de caso com registro fotográfico das atividades lúdicas desenvolvidas em uma turma de educação infantil, com crianças de faixa etária média de quatro anos.</p>	

Outras informações: Explicitamos que para a realização desta pesquisa não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes, pretendendo trazer benefícios para a formação dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas. Asseguramos que a identidade dos profissionais e das crianças envolvidas na pesquisa serão mantidas em sigilo e que serão cumpridas as exigências éticas da Resolução CNS 466/2012.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

RG:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS, bem como as atividades envolvidas.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita.

Declaro que permito a realização de fotografias que não colocam em risco ou perigo a vida dos professores e alunos.

Declaro que concordo, com a divulgação das fotos e dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, __/__/____

Assinatura

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome:

Feminino Masculino

Tempo de atuação como professor (em anos):

Formação acadêmica:

Magistério Graduação Pós Graduação Mestrado

Listar 15 principais espaços / atividades lúdicas/ jogos / brincadeiras trabalhadas em sua turma.

01

02

03

04

05

06

07

08

09

10

11

12

13

14

15

Sua escola atende alunos com necessidades especiais?

sim não

Na sua turma neste presente ano letivo, há alunos com necessidades especiais?

sim não . Qual?.....

Diante atividades lúdicas listadas acima, o aluno com necessidades especiais participa de todas?

sim não às vezes raramente

Quais as principais dificuldades/desafios para a participação dos alunos com necessidades especiais das atividades lúdicas?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO ALUNO

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS	
Orientadora: Prof. Dra. Eliana Marques Zanata Co: orientadora: Prof. Dra. Vera Lucia M. F. Capellini	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036081	E-mail: lizanata@fc.unesp.br; verinha@fc.unesp.br
Aluna responsável: Fernanda Aparecida de Souza Corrêa Costa	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 991153689	E-mail: nanda_life@yahoo.com.br
Comitê de Ética em Pesquisa: UNESP / Bauru	Telefone: (14) 3103-6075 E-mail: cepsquisa@fc.unesp.br
<p>Justificativa: O movimento da inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades neste cenário de exclusão existente nas escolas, ganha força a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Contudo, ainda há inúmeros aspectos como despreparo da escola em nível políticas públicas, formação de professores, adequações da escola, entre outros fatores, que dificultam a qualidade de uma educação para todos, de tal modo que se garanta acesso e aprendizagem de todos os alunos. Diante deste quadro, é papel da escola buscar novos caminhos, exigindo reorganização da prática pedagógica. A relevância desta pesquisa é a necessidade de se planejar uma prática pedagógica inclusiva na educação infantil, proporcionando atividades lúdicas que fortaleçam a concepção de inclusão e conseqüentemente, ampliando-se aprendizagens para formação do sujeito e respeito às diferenças cognitivas, afetivas, motoras e sociais dos alunos.</p>	
<p>Objetivo: A presente pesquisa tem como objetivo investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, bem como destacar recursos e estratégias, a partir de atividades lúdicas, visando a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, produzindo um <i>E-book</i> ilustrado com os dados obtidos pela pesquisa.</p>	
<p>Metodologia: Serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário semiestruturado para os professores, para levantamentos das principais atividades lúdicas desenvolvidas na educação infantil e os desafios da educação inclusiva; estudo de caso com registro fotográfico das atividades lúdicas desenvolvidas em turma de educação infantil, com crianças de faixa etária média de quatro anos.</p>	

Outras informações: Explicitamos que para a realização desta pesquisa não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes, pretendendo trazer benefícios para a formação dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas. Asseguramos que a identidade dos profissionais e das crianças envolvidas na pesquisa serão mantidas em sigilo e que serão cumpridas as exigências éticas da Resolução CNS 466/2012.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Responsável:

RG:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Declaro que concordo com a participação do meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita e permito a realização de fotografias que não colocam em risco ou perigo a vida dos alunos.

Declaro que concordo também, com a divulgação das fotos e dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ___/___/___

Assinatura

APÊNDICE D – LISTAGEM DE ELEMENTOS PARA OBSERVAÇÃO

FICHA PERFIL	
NOME (Fictício) ¹⁵	
<input type="checkbox"/> MASCULINO	<input type="checkbox"/> FEMININO
IDADE	
CARACTERÍSTICA	
TURMA	

Diante de cada atividade, observar:

1. Qual a atividade que está sendo desenvolvida pelo professor?
2. A criança alvo pode participar desta atividade da mesma maneira que os outros alunos?
3. A criança alvo está ou não participando da atividade? Se sim, como? Se não está participando, faz atividade alternativa? Qual?
4. A criança alvo é incapaz de participar plenamente da atividade sem acomodação e precisa de apoio e/ ou modificações para sua plena participação nesta aula?
5. A criança alvo responde a interação estabelecida pelo outro (criança ou adulto)?
6. Tais modificações envolvem que tipos de adaptações (do ambiente de aprendizagem, de materiais ou provisão de tecnologia assistiva)?
7. Os apoios estão sendo oferecidos?
8. Que mudanças estão sendo feitas para garantir a plena participação do aluno nesta atividade?
OBSERVAÇÕES:

¹⁵ Em respeito ao sigilo estabelecido em consonância com o Parecer Consubstanciado do CEP (ANEXOS).

ANEXOS

FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Pesquisador: FERNANDA APARECIDA DE SOUZA CORRÊA COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44113815.5.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.139.030

Data da Relatoria: 02/07/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto se apresenta de forma adequada, seguindo as normas científicas/metodológicas consideradas importantes no cenário atual da pesquisa científica, com linguagem clara, objetiva e, portanto, suficientemente esclarecedora.

Objetivo da Pesquisa:

O presente estudo tem como objetivo investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, bem como destacar recursos e estratégias, a partir de atividades lúdicas, visando participação e desenvolvimento de todos os alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos consideráveis para os participantes da pesquisa; os benefícios dizem respeito às possibilidades de desenvolver formas mais eficazes de intervenção lúdica, visando o desenvolvimento da inclusão na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se bem delimitada, com o objetivo e a metodologia articulados ao que se pretende investigar

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro:

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (143)103-6087

Fax: (143)103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



Continuação do Parecer: 1.139.030

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

o TCLE está adequadamente elaborado, em acordo com os parâmetros presentes na resolução 466/12

Recomendações:

nada a declarar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nada a declarar

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O protocolo encontra-se em acordo com os parâmetros éticos previstos na resolução 466/12, e respeita os direitos dos participantes da pesquisa. Considera-se o protocolo aprovado.

BAURU, 06 de Julho de 2015

Assinado por:
Ari Fernando Maia
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CEP: 17.033-360

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (143)103-6087 **Fax:** (143)103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título:

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

**COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O
PRODUTO**