

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marli Ferreira da Rocha Rodrigues

**O BRINCAR DA CRIANÇA COM TEA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte

2019

Marli

**O BRINCAR DA CRIANÇA COM TEA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Curso de Especialização em docência na
Educação Básica da Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Minas Gerais
como requisito parcial para Obtenção do título
de Especialista em Múltiplas Linguagens
em Educação Infantil

Orientador: Rogério Correia da Silva

Belo Horizonte

2019

R696b Rodrigues, Marli Ferreira da Rocha, 1976-

O brincar da criança com TEA em uma escola da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte [manuscrito] / Marli Ferreira da Rocha Rodrigues. - Belo Horizonte, 2019.
68 f.: il.

Orientador: Rogério Correia da Silva.

Trabalho de conclusão de curso -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Inclui bibliografia.

1. Brincadeiras. 2. Educação pré-escolar. 3. Transtornos do Espectro Autista
I. Silva, Rogério Correia da. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título.

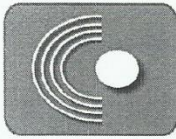
CDD- 371.9

Catálogo da Fonte¹ : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Albert Torres - CRB6 2582

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica².)

¹ Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO OCTINGENTÉSIMO QUADRAGÉSIMO NONO TRABALHO FINAL DO CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO MÚLTIPLAS LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “A brincadeira da criança com transtorno do espectro autista (TEA) em uma Escola de Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte.”, do(a) aluno(a) **Marli Ferreira da R. Rodrigues**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Rogério Correia da Silva (orientador) e Luiza Pinheiro Leão Vicary. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Marli Ferreira da R. Rodrigues
Marli Ferreira da R. Rodrigues

Registro na UFMG: 2018750288

Rogério Correia da Silva
Rogério Correia da Silva
Professor(a) Orientador(a)

Luiza Pinheiro Leão Vicary
Luiza Pinheiro Leão Vicary
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

O autismo é tanto uma deficiência quanto uma diferença. Precisamos achar meios de atenuar a deficiência e, ao mesmo tempo respeitar e valorizar a diferença.

Baron Cohen

RESUMO

Este trabalho apresenta uma concepção histórico-cultural do brincar, entendido aqui como fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que brincar é uma atividade constituída socialmente. Tem como objetivo principal conhecer as formas de brincar de duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço de uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte. Crianças diagnosticadas com TEA apresentam déficit nas áreas de comunicação e interação social, e padrões repetitivos de comportamentos. Para essas crianças o brincar pode exercer papel importante no seu desenvolvimento, por ser uma das atividades essenciais na infância. O presente trabalho apresenta observações e estudos acerca do brincar como possibilidade de ampliação das interações sociais das crianças com TEA. Para o alcance do objetivo, será realizada uma pesquisa ação com o uso do vídeo e fotos, tendo como base alguns estudos sobre as crianças classificadas dentro do Transtorno do Espectro Autista, assim como os documentos oficiais que regulamentam a educação infantil e a política municipal e nacional de inclusão das pessoas com deficiência. Este trabalho poderá contribuir para as pessoas que estudam este assunto, futuros estudantes e pessoas em geral que lidam com crianças com TEA.

Palavras-Chave: brincar, educação infantil, mediação, TEA.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	8
2. OBJETIVOS DA PESQUISA	12
2.1 Objetivo geral	12
2.2 Objetivos específicos	12
3. JUSTIFICATIVA	13
4. CONTEXTUALIZAÇÃO	16
4.1 Caracterização do trabalho e da escola	16
4.3 Caracterização da turma e das duas crianças com TEA	23
5. LEGISLAÇÃO VIGENTE	26
6. POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PBH	29
7. REFERENCIAL TEÓRICO	32
7.1 Brincadeira	32
7.2 Transtorno do Espectro Autista	33
7.3 O brincar como possibilidade de ampliação das interações sociais da criança com TEA	34
7.4 Mediação	36
8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
9. CRONOGRAMA	39
10. OBSERVAÇÕES E ANÁLISE DOS RESULTADOS	40
10.1 Atividades com materiais não estruturados	41
10.1.1 Brincando sozinho	42
10.1.2 Hiperfoco	45
10.1.3 Interagindo com outras crianças	47
10.2 Brincadeira de casinha	50
10.3 Mediando as interações	58
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

1. APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil constitui, hoje, um segmento importante do processo educativo. Sua trajetória no Brasil tem mais de 100 anos, porém, somente nas últimas décadas seu crescimento alcançou significação maior. Por meio da Constituição de 1988, o direito das crianças à educação foi firmado, sendo dever do Estado e opção da família. A Constituição de 1988 também trouxe como um dos seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação" (artigo 3, inciso IV); e em seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo (artigo 208, inciso III) dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, assegurando que a sua finalidade é a de promover o desenvolvimento integral da criança, como define na Seção II, em seu artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A concepção de criança vem mudando ao longo dos tempos. A Base Nacional Comum Curricular de 2016, que é um marco importante para a história da política para a infância brasileira, traz a concepção de criança como cidadã, como pessoa em desenvolvimento e como sujeito de direito e ser ativo da construção de seu conhecimento. Em consonância com essa concepção, as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de

Belo Horizonte apresenta a concepção de criança como centro do processo educativo. Aponta que “a criança estabelece interações com o mundo (cultura-sociedade-natureza) desde que nasce, interrogando-o, investigando-o, buscando conhecê-lo e tendo no brincar sua principal forma de compreensão e manifestação no mundo” (BH, 2014, p. 47, Caderno 1). Neste documento, o brincar aparece como um dos eixos estruturadores do trabalho na Educação Infantil. Ao longo dos anos, a brincadeira foi incorporada como uma das práticas mais importantes nas instituições de Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. As Proposições também afirmam que o brincar é uma atividade voluntária, sendo importante que o professor faça o convite e estimule a participação da criança na brincadeira. Ainda acrescenta que o brincar tem um fim em si mesmo. “O sentido e o prazer do brincar são sua própria realização. O que dá sentido ao brincar é sua experimentação e não seu resultado” (BH, 2009, p. 66, Caderno 2).

Wajskop (1995) apresenta o brincar, numa perspectiva sociocultural, como uma maneira que ‘as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas (WAJSKOP, 1995, p. 66). Relacionando a linguagem ao brincar, Cipriano e Almeida (2016) apresentam a brincadeira como uma fonte de comunicação, pois até mesmo a criança que brinca sozinha, utilizando seu potencial imaginativo, conversa com alguém ou com seus próprios brinquedos (CIPRIANO & ALMEIDA, 2016, p. 81). Para esses autores, o processo de interação social e o desenvolvimento da linguagem são facilitados por meio do brincar. O brincar favorece a interação social, sendo considerado a principal forma utilizada pela criança para comunicar-se, expressar-se, relacionar e aprender (CIPRIANO & ALMEIDA, 2016, p. 79).

Associado aos avanços que vem ocorrendo nos últimos anos em relação às políticas de oferta da Educação Infantil e ao direito que a criança tem ao brincar, importante forma dela interpretar e assimilar o mundo e a cultura, também gostaria de tratar aqui de uma segunda mudança importante que, por tratar-se de uma política inclusiva, vem trazendo para o cotidiano das escolas infantis uma nova criança: a criança com necessidades especiais. Dos diferentes tipos de necessidades abordaremos aqui a entrada nas escolas de Educação Infantil das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), o TEA consiste em um transtorno do desenvolvimento de etiologias múltiplas, definido de acordo com critérios eminentemente clínicos, compreendendo diferentes graus de comprometimento. As características são muito abrangentes, afetando os indivíduos nas áreas de interação social, comunicação e comportamento (LEMOS, E.L.M.D, & SALOMÃO, N.M.R., & AGRIPINO-RAMOS, C.S., 2014, p. 118). Pelo Manual de Diagnósticos e estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), organizado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) de 2014, o autismo é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

Cipriano e Almeida (2016) acrescentam que as crianças que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista, podem apresentar comportamento característico de rigidez, repetição de movimentos e escolhas, baixa atividade exploratória (brincar empobrecido), baixo potencial imaginativo nas atividades ligadas ao brincar, com déficit no comportamento social. Esses comportamentos não favorecem uma maior vivência da experiência e da exploração do brincar, visto que se limitam, muitas vezes, a repetições ritualísticas, ao brincar isolado e disfuncional, não permitindo a interferência e participação de outras crianças e/ou adultos nesse momento (CIPRIANO & ALMEIDA, 2016, p. 82).

Como citado acima, dentre as características do autismo infantil, aparece a grande dificuldade destas crianças desenvolverem atividades de brincar. Eu optei por estudar o brincar da criança com TEA, devido ao meu desejo de possibilitar a essas crianças momentos de brincadeiras livres como forma de expressão, possibilitando a interação e a formação da sua identidade.

Na perspectiva da Terapia Ocupacional, o brincar pode ser definido como uma atitude subjetiva, na qual o prazer, o interesse e a espontaneidade são combinados, sendo expressos através do comportamento de livre escolha, no qual nenhum desempenho específico é esperado. Dessa forma, o brincar também pode ser usado como proposta terapêutica de intervenção clínica com crianças autistas (CARVALHO et al, 2009).

As instituições de Educação Infantil, em sua rotina diária, desenvolvem atividades variadas e lúdicas, em um ambiente propício para a criança brincar e interagir. Algumas perguntas e inquietações vivenciadas por mim, desde meu ingresso na Educação Infantil, permeiam o presente trabalho. Pretendo apresentar algumas possibilidades que o brincar pode ter para a ampliação das interações sociais da criança com TEA, refletindo sobre as seguintes questões: É importante observar como se dá o brincar das crianças com TEA nesse ambiente? O brincar pode ser um instrumento facilitador para a interação dessas crianças? O brincar pode ser usado como uma estratégia para o trabalho com essas crianças?

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1. Objetivo geral

- Conhecer as formas de brincar de duas crianças com TEA no espaço de uma escola de Educação Infantil.

2.1.2 Objetivos específicos

- Observar como se dá a interação dessas crianças em uma turma de quatro anos de uma escola de Educação Infantil.

- Incentivar uma maior participação dessas crianças nos momentos de brincadeiras.

- Organizar e propor momentos de brincadeiras livres e mediar juntamente com as crianças a inserção e participação das crianças com TEA nestes momentos.

- Analisar como a brincadeira favorece a interação dessas crianças.

3. JUSTIFICATIVA

Acredito ser necessário conhecer a criança real e concreta que está em cada turma. A partir de um olhar sensível e empático, o professor pode planejar e realizar possíveis intervenções para possibilitar e/ou potencializar as habilidades na criança e promover seu desenvolvimento.

No ano de 2004 a Prefeitura de Belo Horizonte realizou o primeiro concurso específico para Educação Infantil. A partir daí começou a ampliação do atendimento à grande demanda de crianças para essa etapa da educação. Iniciei minha trajetória de trabalho com a Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte no ano de 2005. Desde então, venho me deparando com o desafio de lidar com crianças com TEA. Ao mesmo tempo, foram surgindo muitas perguntas e inquietações no decorrer de todos esses anos. Sinto-me muito sensibilizada, intrigada e também desconfortável diante da minha pouca formação específica sobre esse assunto.

Nos últimos anos, percebe-se uma crescente demanda no atendimento às crianças com necessidades especiais nas escolas de educação infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. Segundo Orrú (2010), as causas desse aumento ainda não foram especificamente determinadas. Podem ser devido a um maior e melhor diagnóstico e também a informações resultantes de maiores estudos e divulgações sobre essa síndrome, que atinge indivíduos de todos os países do mundo (ORRÚ, 2010).

A presença de crianças dentro do Transtorno do Espectro do Autismo em escolas regulares, aumentou de forma expressiva após a efetivação da política de educação inclusiva, em 2008. De acordo com Schmidt et al (2013), as ações governamentais, ampliaram o ingresso de alunos com autismo em classes comuns após a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, por exemplo, indicam que, em 2006, havia 2.204 alunos com esse

diagnóstico, inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624 (SCHMIDT, Carlo & AZEVEDO, M.Q.O. & NUNES, D.R.P., 2013, p. 559).

De acordo com o número mais recente divulgado pelo centro de controle de doenças dos EUA, uma em cada 59 crianças tem algum tipo de transtorno relacionado ao autismo. Essa informação foi obtida no Programa Profissão Repórter da Rede Globo de televisão, exibido no dia 19 de junho de 2019, disponível no You Tube¹. No Brasil não temos dados oficiais sobre o assunto, uma vez que o TEA não faz parte do recenseamento demográfico feito pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - órgão público responsável pelo levantamento e gerenciamento de dados e estatísticas brasileiras. Nesse ano de 2019, foi realizada uma forte campanha com a participação das famílias, profissionais da área, ONGs, sindicatos e ativistas que defendem os direitos das pessoas com TEA, reivindicando que o mesmo faça parte do Censo. O Governo Federal atendeu a essa reivindicação. No próximo recenseamento demográfico o TEA já vai fazer parte dos dados do IBGE.

A Escola Municipal de Educação Infantil Maria Sales Ferreira, neste ano de 2019, possui 24 crianças com deficiência, matriculadas e freqüentes. Três crianças possuem o diagnóstico de TEA, e outras seis estão ainda em processo de investigação. Suspeitamos que várias outras crianças possam ter algum tipo de deficiência. Porém, o diálogo com a família no intuito de que elas investiguem, procurando a ajuda de profissionais para se chegar a um possível diagnóstico, muitas vezes tem sido bem difíceis. Algumas famílias evitam ir á escola conversar sobre o desenvolvimento de sua criança. Percebemos aí a existência de uma dificuldade em aceitar que a criança possa ter um desenvolvimento diferente do esperado para sua idade. Observamos que, devido à falta do diagnóstico precoce, o trabalho especializado com crianças com TEA nem sempre está presente na realidade das nossas escolas de Educação Infantil.

Silva e Mulick (2009), citados por Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), abordam a importância de um diagnóstico precoce, considerando que a idade em que a criança

1 Programa profissão repórter: Autismo.

https://www.youtube.com/results?search_query=profiss%C3%A3o+reporter+autismo+completo assistido em 19/06/2019

começa a receber intervenções apropriadas representa um dos elementos essenciais para um melhor prognóstico em termos de seu desenvolvimento (LEMOS, E.L.M.D, & SALOMÃO, N.M.R., & AGRIPINO-RAMOS, C.S., 2014, p. 118).

Devido a esse conjunto de fatores que foram relatados e, considerando ser importante a relação existente entre o brincar e o TEA, penso ser relevante a realização do presente trabalho. Destaco a necessidade de mais estudos sobre o tema, especialmente os que buscam a observação das brincadeiras, brincadeiras livres e interações, para conhecermos melhor os limites e possibilidades das crianças com TEA. À medida que forem disponibilizadas maiores orientações para a sociedade em geral e, principalmente, para os profissionais e os familiares, que lidam diariamente com essas crianças, teremos mais informações e um maior conhecimento sobre a influência que o brincar pode exercer nos diversos aspectos da vida dessas crianças.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1 Caracterização do trabalho e da escola

A Escola Municipal de Educação Infantil Maria Sales Ferreira, está localizada à Rua Canoas, número 150, Bairro Betânia, Belo Horizonte, Minas Gerais. Iniciou suas atividades no mês de Agosto do ano de 2004. A escola funciona no turno da manhã e da tarde. Atualmente atende um total de 430 crianças, em média, sendo que possui somente uma turma de 02 anos com atendimento em horário integral. O restante das turmas são todas de horário parcial e está distribuído da seguinte forma: duas turmas de 01 ano, duas turmas de 02 anos, cinco turmas de 03 anos, seis turmas de 04 anos e seis turmas de 05 anos. A escola é toda plana e possui uma área externa bem grande: na entrada temos um ônibus (que está na logomarca da escola), três parquinhos (um em frente à turma de 01 ano, outro em frente às turmas de 02 anos, e o maior deles, que é para as crianças a partir de 03 anos, mas as crianças menores também tem um horário diário para usá-lo), quatro casinhas fixas e uma casinha de madeira móvel, um campinho de futebol e o teatro de arena (rodona), como é mostrado nas fotos a seguir.



Figura 1 - Ônibus que fica na entrada da escola. Fonte: Autora, 2019



Figura 2 - Parquinho em frente à turma de 01 ano. Fonte: Autora, 2019



Figura 3 - Parquinho em frente às turmas de 02 anos. Fonte: Autora, 2019



Figura 4 - Parquinho maior. Fonte: Autora, 2019



Figura 5 - Casinha próxima ao teatro de arena e ao parquinho maior. Fonte: Autora, 2019



Figura 6 - Casinha que fica no parquinho maior. Fonte: Autora, 2019



Figura 7 - Casinha que fica no parquinho em frente à turma de 01 ano. Fonte: Autora, 2019



Figura 8 - Casinha que fica no parquinho em frente às turmas de 02 anos. Fonte: Autora, 2019



Figura 9 - Casinha móvel. Fonte: Autora, 2019



Figura 10 - Campinho localizado no parque maior. Fonte: Autora, 2019



Figura 11 - Teatro de arena (rodona). Fonte: Autora, 2019

As turmas são organizadas por idade, sendo que algumas são flexíveis. Além da interação com as crianças da própria turma, também acontecem outros momentos de interação na rotina diária da escola: na rodona², no horário do almoço, no parquinho e nos momentos de atividades com as professoras referência II, da qual faço parte.

A turma de quatro anos, onde foi realizada a pesquisa, possui a seguinte rotina: chegada, lanche, rodona, rodinha, atividades com a professora referência I ou com a referência II, parquinho, almoço, mais atividades com a professora referência I ou referência II e saída. A turma tem um horário fixo semanal para ir à biblioteca e à informática, dentro do horário da professora referência I. A professora referência I desenvolve atividades e projetos específicos do interesse da turma e o projeto institucional. O projeto institucional é escolhido pelo grupo de professoras da escola no início de cada ano letivo. Nesse ano de 2019 o tema escolhido foi “Eu no planeta: somos todos responsáveis”. As professoras referência II compõem um grupo de quatro professoras e desenvolvem um projeto intitulado Corpo e Movimento, que também contempla nas atividades desenvolvidas com as crianças o projeto institucional. O trabalho das professoras referência II é desenvolvido a maior parte do tempo nas áreas externas, incluindo brincadeiras, músicas e atividades corporais.

Para a realização da pesquisa, primeiro observei a turma no parquinho (onde ficam as quatro turmas de quatro anos juntas) e nos momentos de brincadeiras durante as atividades realizadas pelas professoras referência II. Nesses momentos também ficam as quatro turmas juntas. As atividades são organizadas da seguinte forma: nas atividades dirigidas (circuitos motores, músicas com gestos, brincadeiras) as turmas são divididas, ficando duas turmas com duas professoras. Nas brincadeiras livres (pula-pula, ônibus, velotrol, casinha, corda,

2 Atividade que acontece diariamente no teatro de arena. Sua organização é de responsabilidade da equipe da escola, considerando um planejamento prévio. É um momento rico de interação e aprendizado tanto para as crianças quanto para a equipe da escola. Utiliza-se de diversas formas de expressão: história, brincadeiras, músicas, apresentação das crianças, teatro/dramatização, caixa surpresa, trava-língua, poemas, notícias, momento da cidadania - execução do Hino Nacional Brasileiro diante da Bandeira do Brasil - e comemorações

peteca, bola, pé-de-lata, bambolês, materiais não estruturados, e várias outras) as quatro turmas ficam juntas com as quatro professoras. As brincadeiras e as interações norteiam o nosso trabalho diário e são muito valorizadas na escola, tendo a criança como centro de todo o processo educativo. Procuramos proporcionar experiências significativas e muita diversão para as crianças dentro dessa rotina.

4.2 Caracterização da turma e das duas crianças com TEA

O presente trabalho foi realizado em uma turma de 04 anos que possui duas crianças com TEA, porém apenas uma delas tem laudo médico. A outra criança estava em fase de investigação. A turma é composta por 20 crianças, sendo 09 meninos e 11 meninas. A maioria das crianças já estudava na escola no ano passado e quatro vieram de outra instituição escolar. As crianças dessa turma são carinhosas e demonstram interesse e alegria para participar das atividades propostas. Elas apreciam os momentos em que brincam coletivamente e, em geral, relacionam-se bem entre elas. Com toda criatividade e energia inerentes a idade de quatro anos, elas me proporcionaram momentos prazerosos durante o decorrer deste trabalho.

Foram feitos contatos com os responsáveis pelas duas crianças para a entrevista, concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Usarei a inicial dos nomes, M e L, para preservar a identidade das crianças). A mãe de L nos atendeu prontamente, porém tivemos grande dificuldade de marcar a entrevista com a mãe de M. Após várias tentativas, finalmente conseguimos conversar e ela também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Conforme observamos na escola, a manifestação do TEA é marcada pela heterogeneidade. As duas crianças apresentam características pessoais e de desenvolvimento bem distintas. Descreverei a seguir uma breve caracterização delas, com base na entrevista com as mães e nas minhas observações diárias:

- M: DN 22/01/2015 (04 anos). Possui diagnóstico de TEA. Começou a frequentar a escola no início do mês de março de 2018. Usa pouco a fala e raramente emite algum som de forma inteligível. Em geral, não responde a comandos verbais, mas entende quando o chamamos pelo nome e quando dizemos não. Embora não seja muito freqüente, consegue olhar para o outro, mas mantém contato visual por pouco tempo. Aceita e demonstra gostar da aproximação e toque das professoras. No lanche da manhã costuma comer biscoito, pão e vitamina, mas não aceita bolo e leite. Alimenta-se bem na hora do almoço, comendo tudo que é oferecido. Também come quase todas as frutas oferecidas, exceto laranja. Fica incomodado e agitado ao mudar de ambiente e costuma chorar nos momentos de troca de fralda, o que tem melhorado com o passar do tempo. Nesses momentos, apresenta ranger de dentes intenso e fica mordendo o dedo indicador da mão direita. Às vezes fica nervoso e chora, por motivos que desconhecemos. Nesses momentos, pode bater ou tentar morder algum colega que esteja por perto. Acalma-se com abraço e aconchego. Gosta do contato com a natureza e de ouvir música. Barulho intenso também parece incomodá-lo. Diverte-se brincando com carrinho, bambolê, velotrol, ou algum livro do seu interesse, por exemplo. Mesmo com incentivo, não aprecia brincar com massinha. Pega um pouquinho, mas logo solta, demonstrando incômodo. Ultimamente tem apreciado brincar com terra, o que antes não fazia.

- L: DN 22/04/2014 (05 anos). Estava em fase de investigação por suspeita de TEA*. Começou a frequentar a escola no início do ano letivo de 2018. Apresenta freqüentes movimentos estereotipados com as mãos, balançando-as rápida e ritmadamente na altura do seu órgão genital. Faz acompanhamento com a fonoaudióloga. Usa bastante a fala, que está em plena evolução. Mantém contato visual, responde ao ser chamado pelo nome e também a comandos verbais. Usa o banheiro de forma autônoma. Alimenta-se raramente na escola. Não aceita o lanche da manhã. Na hora do almoço, com bastante incentivo, alimenta-se só de arroz, sendo que às vezes coloca feijão. Mostra-se muito alegre e sorridente ao contato com colegas, professoras e demais adultos da escola. Aceita a interação com os colegas nos momentos de brincadeiras livres, mas não costuma tomar a iniciativa, preferindo brincar sozinho. Aprecia muito os brinquedos de montar e os monta com muita rapidez. Na escola

temos um horário semanal para cada turma usar a sala de informática. L apresenta muita facilidade ao manusear o computador e conclui rapidamente as atividades propostas (ligar os pontos para formar figuras, por exemplo).

* A mãe de L me disse na primeira entrevista, que uma neurologista tinha dado a ele o diagnóstico de TEA logo na primeira consulta. A mãe, porém não aceitou esse diagnóstico. Comunicou-me que ia levá-lo a outra neurologista para ter uma segunda opinião. No início do mês de novembro ela me apresentou um relatório de uma outra neurologista, atestando que L não possuía nenhum traço sugestivo de TEA. Eu já havia concluído todas as atividades relacionadas ao presente trabalho e, a partir das minhas observações e de uma conversa com o meu orientador, decidimos por manter os dados referentes a L nessa pesquisa.

5. LEGISLAÇÃO VIGENTE

Desenvolver a capacidade de lidar com todas as variáveis que a complexidade da sociedade atual apresenta, na proposta de valorizar a diversidade, acolhê-la e promovê-la é um dos grandes desafios da Educação na atualidade. Esses desafios trouxeram várias demandas, entre elas, a ampliação do atendimento às crianças com deficiência. As escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte trabalham dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil, encontramos um cenário de valorização da diversidade, considerando que todas as crianças são diferentes entre si, independente de qual seja a natureza destas diferenças. “Ao ingressar numa escola de educação infantil ou numa creche, todas as crianças estão, em primeiro lugar, usufruindo de um direito humano fundamental que é o direito à educação”. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 57, caderno 1)

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), na perspectiva da educação inclusiva definida pelo MEC, considera alunos com transtorno global do desenvolvimento aqueles que têm dificuldade para interagir socialmente, para se comunicar, que possuem atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados.

Atualmente, a questão da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais, têm sido debatidas no contexto social e educacional, em que surgem mecanismos para regulamentação do processo de inclusão, a fim de garantir a igualdade de direitos dessas pessoas. Dentre os documentos que discutem a inclusão escolar, destaca-se a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 trouxe, como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação” (Brasil, 1988, artigo 3, inciso IV); em seu artigo 206, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, no artigo 208, estabelece como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, que

foram conquistas relativas à Educação Especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), define no capítulo V que a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos mesmos, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades, dentre outros.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), determina que os alunos classificados dentro do Transtorno do Espectro Autista devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Essa política, baseada em documentos internacionais (Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006), reafirma o direito de todos os alunos freqüentarem o sistema regular de ensino. A partir daí os dispositivos legais que se seguiram e os demais documentos orientadores do Ministério da Educação passaram a tratar mais especificamente da inclusão escolar dos alunos com TEA.

Em 27 de dezembro de 2012 foi promulgada a lei n. 12.764, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA, orientando aspectos específicos relativos à educação escolar desses estudantes. Dispõe que essas pessoas possuem os mesmos direitos que uma pessoa com deficiência, assegurados pela legislação vigente sobre esse tema. Dentre suas diretrizes, trata do incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento a essa população. Outra importante garantia da lei é a inclusão em classes comuns, conforme preconiza a legislação de educação nacional, com serviços de apoio especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, que inclui o professor de apoio, quando necessário, disponibilizado pelo sistema de ensino sempre que identificada a necessidade de acompanhamento em atividades de higiene, alimentação ou locomoção.

A Lei Brasileira de Inclusão, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, entrou em vigor em janeiro de 2015. O objetivo dessa lei é assegurar os direitos dos

deficientes, promover a equiparação de oportunidades, dar autonomia a eles e garantir acessibilidade no País, o que nem sempre acontece, pois leis existem, mas faltam condições de implementá-las. Essa lei trouxe em seu bojo, direitos que vinham sendo reivindicados pelas pessoas com deficiência, entidades, pais e Estado, tendo como propósito a proteção da pessoa com deficiência.

6. POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PBH

As crianças atendidas na Rede Pública Municipal possuem diversos tipos de deficiências. Na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Sales Ferreira, atendemos crianças com as seguintes deficiências: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, TEA e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (ADNPM). Nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, a criança com deficiência tem o direito à matrícula compulsória, ou seja, é garantida a matrícula independente da turma ter vaga ou não. Como pode ser observado no quadro acima, nem todas as crianças com deficiência têm direito a uma auxiliar de apoio ao educando. Essas profissionais acompanham a criança durante todo o seu tempo de permanência na escola. A contratação dessas auxiliares é feita por uma empresa terceirizada, que presta serviço à Prefeitura de Belo Horizonte. Portanto, essas profissionais não são concursadas e a exigência para o seu ingresso é a formação de nível médio. Os critérios observados para que a criança tenha direito a uma auxiliar de apoio ao educando são os seguintes: possuir laudo médico, falta de mobilidade e grau de comprometimento. Nas regionais existem profissionais responsáveis por avaliar cada caso e determinar aquelas crianças que terão direito e/ou necessidade do acompanhamento do auxiliar de apoio ao educando.

A Prefeitura de Belo Horizonte possui uma direção de educação em cada Regional – Diretoria Regional de Educação (DIRE). A Escola Municipal de Educação Infantil Maria Sales Ferreira pertence à Regional Oeste. A DIRE possui uma equipe de inclusão escolar, que realiza a avaliação da necessidade e o encaminhamento dos alunos que demandam o atendimento educacional especializado. Essa equipe de inclusão escolar realiza também a articulação do Atendimento Educacional Especializado com a escola e as famílias. A Portaria SMED N° 112/2009 fixa as normas para a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O AEE atende as crianças a partir de 04 anos de idade e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena

participação dos alunos nas escolas, considerando suas necessidades individuais. Uma professora com formação específica em inclusão escolar é responsável por acompanhar as crianças: ela vai às escolas periodicamente, observa a rotina das crianças e sugere algumas atividades e/ou mudanças a serem feitas com cada uma delas. Se necessário, atendem individualmente cada criança em uma sala apropriada que fica na Escola Pólo de cada Regional.

Com relação ao TEA especificamente, ainda não existe dados na Rede Municipal de Belo Horizonte. A partir do contato telefônico da diretora da escola em que trabalho, a Regional Oeste nos informou os dados disponíveis no SGE – Sistema de Gestão Escolar. São os seguintes:

Regional	Crianças com deficiência	Crianças com direito ao acompanhamento do auxiliar de apoio ao educando
Barreiro	815	774
Centro Sul	395	314
Leste	285	263
Nordeste	1005	863
Noroeste	385	371
Norte	522	412
Oeste	483	389
Pampulha	546	520
Venda Nova	1199	663

Ainda podemos constatar uma dificuldade em nomear e definir o autismo nos dias atuais, o que traduz uma falta de consenso quanto às especificidades sobre quem é esse sujeito e como ele aprende. Apesar das dificuldades, considero que houve um avanço significativo em relação às políticas públicas para os sujeitos com TEA nos últimos anos no Brasil.

7. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho apresenta uma concepção histórico-cultural do brincar, entendido aqui como fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que brincar é uma atividade constituída socialmente. Tem como base alguns estudos, livros e artigos que abordam a brincadeira e o TEA, assim como a possível relação existente entre os dois e a influência destes no desenvolvimento das crianças.

7.1 Brincadeira

Para Vygotsky (1984) a aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio em que vive. No trecho a seguir ele destaca o papel fundamental do brincar no desenvolvimento infantil:

No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984, p. 117)

Ainda segundo Vygotsky (1984), as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas para todas as crianças. A criança com deficiência apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

As brincadeiras e momentos de interação das crianças são mais presentes quando as mesmas se encontram na presença de conhecidos. O brincar pode trazer inúmeros benefícios para as crianças, especialmente as classificadas dentro do Transtorno do Espectro Autista, pois favorece a formação de vínculos afetivos, amplia a comunicação e compreensão; melhora a expressão de sentimentos e insatisfações, possibilitando maior qualidade de vida. Também estimula a atenção, a memória, a imitação, e a imaginação. Desenvolvem também a capacidade de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Wajskop (1995) acrescenta que quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. (WAJSKOP, 1995, p. 67).

7.2 Transtorno do Espectro Autista

A palavra autismo é de origem grega (autós) que significa *por si mesmo*. É um termo usado dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo. Atualmente o autismo é considerado como uma síndrome comportamental com múltiplas causas e um distúrbio de desenvolvimento (ORRÚ, 2010, p. 4).

Segundo Sacks (1996), oficialmente, a história começou no início da década de 40, quando, coincidentemente, dois psiquiatras austríacos, Leo Kanner e Hans Asperger, um morando nos Estados Unidos e o outro na Áustria, respectivamente, descreveram, no período da segunda Guerra Mundial, uma lista de critérios para diagnosticar a síndrome autista. Kanner realizou os estudos e observações nos EUA e Asperger na Áustria. Os dois trataram o autismo clinicamente e fizeram descrições muito precisas e com muita riqueza de detalhes. Asperger tinha uma ideia mais clara que Kanner sobre a possibilidade de algumas crianças, ao contrário das expectativas, conseguir desenvolver uma linguagem satisfatória,

alcançar um mínimo de habilidades sociais e mesmo conquistas altamente intelectuais. Daí nos referirmos hoje a esses indivíduos autistas com altos desempenhos como aqueles classificados dentro da síndrome de Asperger. Até esse momento, mesmo a ciência tendo percorrido um longo trajeto para a compreensão do TEA, muito se falta para conclusões mais concretas serem firmadas.

O autismo é classificado como um distúrbio global do desenvolvimento, no qual há um comprometimento em diversas áreas do comportamento e do psiquismo. O termo mais recente do autismo, TEA, está em acordo com o Manual de Diagnósticos e estatístico de Transtornos Mentais -DSM-V (*Diagnostic and Stastitical Manual*) organizado pela Associação Americana de Psiquiatria - APA (*American Psychiatric Association*) de 2014, que está em sua 5ª edição. Considera a noção de um espectro autista, marcado por manifestações heterogêneas em relação às dificuldades de comunicação social e interação social, bem como aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas costumam estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento, ou seja, no período da infância.

Habilidades como a linguagem e a socialização, entre tantas outras, são aspectos que podemos identificar facilmente na criança ao brincar. Para Orrú (2010), a linguagem exerce papel e função muito importantes na abordagem histórico-cultural, pois a constituição do sujeito não é determinada somente por fatores biológicos. A pessoa com TEA é um sujeito social que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de outro sujeito.

7.3 O brincar como possibilidade de ampliação das interações sociais da criança com TEA

De acordo com Cipriano e Almeida (2016), as crianças que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista, podem apresentar comportamento característico de rigidez,

repetição de movimentos e escolhas, baixa atividade exploratória, pobre repertório para a brincadeira, pouca interação social, linguagem limitada, baixo potencial imitativo e imaginativo e estereotípias que interferem na atividade do brincar (Cipriano e Almeida 2016, p. 82). Esses autores afirmam a necessidade de favorecer o investimento nessas demandas específicas, oportunizando a essas crianças a vivência de brincadeiras.

Também trazem reflexões acerca do brincar como intervenção lúdica no atendimento a crianças com diagnóstico de TEA. Afirmam que o brincar contribui de forma singular para o atendimento a essas crianças e suas famílias, trazendo formas espontâneas de intervenção junto às demandas, déficit e dificuldades apresentadas por elas. A metodologia utilizada no trabalho deles foi fundamentada em uma pesquisa de revisão bibliográfica, utilizando-se os descritores: brincar, neurodesenvolvimento e TEA. Consideraram importante a utilização de brinquedos estruturados e não estruturados como uma forma de trabalhar os comportamentos rígidos das crianças através do brincar. Essas propostas lúdicas trabalham a imitação, o jogo compartilhado, o aprofundamento de vínculos, a representação de papéis sociais, a expectativa gerada no outro e com o outro, entre outros comportamentos e reações pouco presentes nos comportamentos de crianças com TEA. A proposta de brincadeiras livres, para as quais não existe um final pré-estabelecido, com regras mais flexíveis, tornou-se uma boa proposta de intervenção lúdica para essas crianças.

Cipriano e Almeida (2016) apresentaram as seguintes sugestões de intervenção:

- Recursos de integração sensorial: tecidos, texturas - argila, massinha, geléia, etc - utilizando música de fundo.
- Jogo simbólico: faz de conta, jogo de imitação estimulando a linguagem. Jogos teatrais e de dramatização.
- Jogos e brinquedos de construção: blocos de encaixe, blocos ou peças que servem para serem empilhados de forma a possibilitar construções.
- Músicas, som, linguagem e movimento: explorar instrumentos musicais, brincadeiras que envolvem canto e movimento.

Concluíram que o brincar como intervenção lúdica traz inúmeros benefícios para as crianças com TEA como: favorece a formação de vínculos afetivos, o estabelecimento e aprofundamento das relações, amplia sua comunicação e compreensão, melhora a expressão de sentimentos e insatisfações e possibilita maior qualidade de vida.

No Livro Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão (SENRA, 2016), são sugeridas várias atividades para serem feitas com as crianças no intuito de inseri-las no grupo. Dentre elas destaco algumas que fazem parte das nossas atividades com as turmas em que trabalho na escola. São elas: rotina diária, histórias curtas, esconde-esconde, batata quente, pé de lata e estátua, por exemplo. A partir das minhas observações, percebi que as crianças com TEA apresentavam dificuldade em compreender o que era para ser feito ou se recusavam a participar quando era uma atividade direcionada. Nem sempre elas queriam participar daquela atividade, naquele momento específico. Também por isso optei por trabalhar com atividades livres para observar e incentivar a participação delas e a interação com a turma. No presente trabalho, escolhi utilizar como intervenção lúdica a brincadeira de casinha e a exploração livre de materiais não estruturados, que serão descritos posteriormente.

7.4 Mediação

Na abordagem histórico-cultural são privilegiadas as relações sociais e o próprio ambiente para que a criança se desenvolva. O professor é visto como um mediador e agente de transformações. Orrú (2010) pesquisou esse papel mediador do professor na reconstituição e na melhora da vivência emocional do aluno para que ele transcenda das reações afetivas imediatas para outras mais duradouras, e enfatizou a importância da integração social para favorecer uma aprendizagem mais significativa para o aluno. A autora acrescenta que nenhum ser humano deve ser privado de se relacionar com outras pessoas,

uma vez que o ambiente onde as relações sociais são privilegiadas é o melhor e o mais adequado, independente do indivíduo ter ou não alguma deficiência.

De acordo com Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), a escola ganha destaque como um dos espaços que favorecem o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade que as crianças têm de conviver, quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas mesmas. As crianças vão se desenvolvendo na medida em que convivem e aprendem com as diferenças. Segundo Vygotsky (1984), essas trocas nos remetem ao conceito de mediação, em que a relação estabelecida com outras crianças e com os adultos, exerce funções fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Farias, Maranhão e Cunha (2008), ao analisar o padrão de mediação adotado pelo professor na interação com o aluno com TEA em uma escola considerada inclusiva, foi destacada a importância do envolvimento afetivo das professoras com a prática da inclusão. Quando a professora demonstra a preocupação com a qualidade da interação com a criança, observa-se um aumento dessas interações. Como indica o DSM-V, a criança classificada dentro do Transtorno do Espectro Autista apresenta prejuízos qualitativos na interação social e comunicativa com o outro. A mediação é considerada de extrema importância “porque tem a função de criar um vínculo afetivo entre o professor e o aluno, assim como sustentar esse vínculo com base na atitude do professor em manter a criança envolvida e acolhida na interação com ele.” (FARIAS, I.M. & MARANHÃO, R.V.A. & CUNHA, A.C.B., 2008, p. 381) As autoras reafirmam a importância da atuação do professor e o papel dele como mediador e agente de inclusão, assim como a função da escola como o espaço propício para isso. A sensibilidade do professor em mediar situações de aprendizagem através de conversas, manifestações de afeto, vivências que privilegiam as interações sociais e a constante troca de experiências, no intento de ajudar o aluno em seu desenvolvimento, possibilita e estimula a livre expressão das crianças.

8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia é proposto um trabalho baseado na perspectiva da pesquisa ação, com uso do vídeo e fotos, de modo que, durante todo o processo, foi realizada uma análise crítica da prática e uma intervenção na mesma.

Como esclarece Thiollent (2011), a pesquisa ação é um método de estudo utilizado por um pesquisador participante no grupo e no contexto em que se está a estudar, tanto quanto os outros sujeitos envolvidos no processo da pesquisa.

A pesquisa ação não diz respeito a um simples levantamento de dados, mas a uma ação, por parte das pessoas implicadas no processo, havendo a participação e a intervenção do pesquisador. Essa perspectiva tem como objetivo levar o pesquisador a uma reflexão sobre o objeto a ser estudado (THIOLLENT, 2011).

O método de investigação respaldado na pesquisa ação constitui um sistema aberto, pois diferentes rumos podem ser tomados no decorrer do seu desenvolvimento a partir das demandas encontradas. Inicia-se com um planejamento, mas, segundo Thiollent (2011), há um ponto de partida, que é a fase exploratória, e um ponto de chegada, que é a divulgação dos resultados. Durante o processo da pesquisa, no entanto, haverá multiplicidade de caminhos em função das diferentes situações encontradas no decorrer do trabalho.

A pesquisa-ação é um instrumento de estudo e pesquisa que contribui para o enriquecimento da prática de profissionais, inclusive da área de educação, em que o pesquisador participa, intervém e reflete sobre sua prática.

9. CRONOGRAMA

Foi realizado um total de 10 encontros na turma de crianças de quatro anos da EMEI Maria Sales Ferreira. Nestes encontros foram propostas situações de brincadeiras livres com materiais não estruturados e a brincadeira de casinha. O local onde as brincadeiras aconteceram foram nas casinhas e no teatro de arena (rodona). Cada momento de brincadeira teve a duração média de 40 minutos. Participaram deste momento todas as crianças da turma.

O espaço foi ambientado para a brincadeira da seguinte forma: proporcionei brincadeiras nas quatro casinhas que a escola possui. Levei brinquedos de casinha, carrinhos, colchonetes, lençóis e também fiz cabaninha com tecidos. No teatro de arena disponibilizei diferentes materiais não estruturados em cada dia de brincadeira. Durante estes momentos foi feito registro em vídeo e foto da participação das crianças com TEA. Utilizei como estratégia inicial para mediar a brincadeira, o convite feito por mim e pelas outras crianças da turma, e a oferta de variados materiais para brincadeira livre. Observei se as duas crianças aceitavam fazer parte nesses momentos e fui anotando no diário de bordo para posterior análise.

Durante a brincadeira das crianças com TEA, observei seu comportamento, avaliando as estratégias que deram certo e as que deram errado. Também fiquei atenta aos seus gestos, olhares, palavras... O vídeo foi analisado num momento posterior à brincadeira para avaliar se deram certo as estratégias propostas. A análise do vídeo serviu para reavaliar a estratégia e re-planejar a ação. Ao final das 10 sessões foram analisadas todas as ações propostas.

10. OBSERVAÇÕES E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No decorrer deste estudo, optei por trabalhar com atividades livres, o que possibilitou a observação e o incentivo à participação nas atividades propostas e a maior possibilidade de interação das crianças com TEA na turma. Escolhi utilizar como intervenção lúdica a brincadeira de casinha e a exploração livre de materiais não estruturados. Antes de começar as sessões, conversei com a turma na rodinha. Falei sobre o curso que estou fazendo e que estou estudando sobre o TEA. Nessa hora uma das crianças perguntou: “autista é como o M?”. Aproveitamos o momento para conversar mais um pouco mais sobre inclusão e diversidade. Depois apresentei a proposta de atividades e as crianças ficaram muito empolgadas. Expliquei que iria filmar e fotografar, porque precisava ver depois para analisar e escrever tudo no meu trabalho. Pedi a colaboração deles no sentido de convidarem L e M para brincar, incluindo-os nas brincadeiras. No dia a dia da turma, as crianças já apresentam esse olhar para incluir essas duas crianças, assim como ajudam, buscando M quando o mesmo “foge” da sala ou dando-lhe a mão para que ele não se perca ao circular nos espaços da escola, por exemplo.

As atividades foram realizadas às segundas e quartas feiras, totalizando 10 sessões. Tiveram início no dia 15 de julho e o término no dia 11 de setembro. Os dias da semana para a realização das atividades foram pré-determinados no intuito de construir uma rotina com a turma, considerando ser a rotina fundamental para as crianças, especialmente as com TEA.

Surgiram algumas dificuldades durante a realização das sessões. Alguns dias as atividades não foram realizadas devido a programações já previstas no calendário escolar, como a Semana da Educação Infantil, por exemplo. Houve dias em que um dos alunos faltou e outros em que os dois faltaram. No dia em que um deles faltou, as atividades foram realizadas com o olhar mais atento ao que estava presente. Nos dias em que os dois faltaram, as atividades não foram realizadas. Houve também um dia em que a auxiliar de apoio ao educando não estava presente na escola, devido a uma paralisação dos trabalhadores da Caixa Escolar, que são terceirizados. Nesse dia as atividades foram

realizadas, porém foi bem difícil, pois estando sozinha com a turma e, tendo que atender às muitas demandas que foram surgindo no momento, não foi possível filmar e/ou fotografar.

As atividades foram realizadas da seguinte forma: na segunda-feira tínhamos os materiais não estruturados e na quarta-feira a brincadeira de casinha. Em cada segunda-feira eram disponibilizados diferentes tipos de materiais para as crianças explorarem: latas de alumínio de tamanhos variados, panelas e tampas de panelas; caixas de papelão de variados tamanhos, pedaços quadrados de madeira de tamanhos variados e pedaços quadrados de tapete e carpete cortados e tecidos mais grossos; tampas e embalagens plásticas variadas (potes, embalagem de margarina, garrafas e copos de iogurte, tecidos e embalagens plásticas do mesmo tamanho) potes de plástico, pedaços de bambolê cortados, pedaços de bambu e tubos de papelão; pedaços de tecidos, potinhos de plástico pequenos com tampinha, colherzinhas tipo de sorvete e potes de plástico compridos tipo garrafinhas; Na brincadeira de casinha procurei diversificar ao máximo também. Utilizamos as diferentes casinhas que se encontram nos vários espaços da escola: casinha de alvenaria próxima ao parquinho maior da escola (possui fogão, geladeira, penteadeira com espelho, guarda-roupa e berço de madeira), casinha no parquinho da turma de 01 ano, casinha no parquinho das turmas de 02 anos e casinha móvel de madeira. Também fizemos cabaninha com tecidos. Levamos bonecas, panelinhas, colherzinhas, garfinhos, faquinhas e pratinhos; disponibilizei tecidos, fogãozinho e alguns carrinhos; um berço e uma pia; colchões e um tecido para forrar o chão. Durante todo esse processo, nas segundas e quartas as crianças já esperavam ansiosas para participar das atividades.

10.1 Atividades com materiais não estruturados

Nos dias de segunda-feira, conforme combinado previamente com a turma, era o dia dos brinquedos não estruturados na rodona. Eu chegava na sala com as várias caixas com os materiais e as crianças já vinham ajudar a levar tudo para a rodona, entusiasmadas. A oferta de materiais variados contribuiu muito para o interesse e envolvimento da turma, que

esperavam ansiosos por esse momento. Ao chegar à rodona, esvaziávamos as caixas e a brincadeira começava. Aí ficava por conta da imaginação das crianças, que podiam brincar livremente. As crianças da turma logo começavam a brincar e, observei que, sempre incorporavam os engradados, onde guardamos os brinquedos, às suas brincadeiras. Eles se transformavam em fábricas, casas, garagens e até gráficas, de acordo com as falas do grupo de crianças envolvidas na cena. Utilizavam todos os materiais disponibilizados e a imaginação comandava as brincadeiras.

10.1.1 Brincando sozinho

Ao iniciar as atividades na rodona, L sempre apresentava um comportamento diferente das outras crianças do grupo; sempre pegava os objetos e imediatamente começava a empilhá-los ou enfileirá-los. Nesses momentos, não gostava da aproximação dos colegas, pois não queria que eles derrubassem a pilha ou desfizessem a sua fileira. Não usava de agressividade, mas ficava tenso com a aproximação de algum colega e afastava-os com as mãos para assim, continuar sua atividade com tranquilidade.



Figura 12 - Fonte: Autora, 05 de Agosto de 2019



Figura 13 - Fonte: Autora, 12 de Agosto de 2019



Figura 14 - Fonte: Autora, 10 de setembro de 2019

No dia 05 de agosto foram disponibilizadas latas de alumínio de tamanhos variados, painéis e tampas de painéis de formas e tamanhos diferentes. No dia 12 de agosto, levamos caixas de papelão de variados tamanhos, pedaços quadrados de madeira de vários tamanhos e pedaços de tapete e carpete cortados em quadrados e também alguns tecidos mais grossos. Já no dia 10 de setembro, disponibilizamos para as crianças pedaços de tapetes e alguns pedaços de tecidos grossos, vários potinhos iguais de plástico pequenos com tampinha, colherzinhas tipo de sorvete e potes de plástico compridos tipo garrafinhas.

No dia 12 de agosto, L imediatamente pegou várias caixas e começou a empilhá-las. Um colega se aproximou e pediu para brincar com L. Pegou uma caixa grande e tentou colocá-la na pilha que L estava fazendo. L o afastou com a mão, mostrando que a caixa não servia porque era de tamanho diferente das outras. O colega insistiu trazendo uma caixa do mesmo tamanho das outras que estava na pilha e a colocou por cima. A caixa se encaixou perfeitamente. Porém L derrubou a caixa e continuou a fazer a sua pilha sozinho. O colega fez uma cara de triste, desistiu e se afastou, procurando outra coisa para brincar. Aproximei-me e perguntei a L o que ele estava fazendo. Ele disse que era um castelo. Depois ficava mostrando o que havia feito e contemplando, contente. Toda vez que alguma caixa caía, L recomeçava a fazer a pilha, repetindo essa ação por várias vezes, muito sorridente. Passado um tempo, outra colega se aproximou querendo entrar na brincadeira. Pegou uma caixa e veio para colocá-la em cima das outras. L não deixou e disse “não, não pega”. Ela insistiu, tentando colocar outra caixa e L a afastou novamente, dizendo não. Ela ficou com cara de brava achando ruim, olhou para mim, como que pedindo ajuda. Não fiz nenhuma intervenção nesse momento, então, mesmo contrariada ela afastou-se. Nesse dia pude perceber que quando L estava empilhando as caixas, havia uma trama de fantasia se apresentando, pois ele empilhava tendo uma situação imaginária como orientação. Essa situação pode ser comprovada a partir da resposta dele à minha pergunta sobre o que estava fazendo, a qual ele respondeu que era um castelo.

10.1.2 Hiperfoco

Nesses dias de brincadeiras com os materiais não estruturados, M se comportava de uma forma bem diferente. Costumava pegar algum objeto e ficava explorando-o por longo tempo e de várias formas: olhava de vários ângulos, virava de todos os lados, segurava, olhava por dentro, olhava por fora, olhava por todos os lados, afastava o objeto, aproximava-o do rosto...



Figura 15 - Fonte: Autora, 05 de Agosto de 2019

Na seção anterior foi descrito o material utilizado nos dias 05 e 12 de agosto. No dia 19 de agosto disponibilizamos para as crianças tecidos, tampas variadas, potes e embalagens plásticas de margarina, garrafas e copos de iogurte, garrafinhas plásticas (tipo de todinho). No dia 12 de agosto, ofereci a M uma caixinha. Ele aceitou e ficou a explorá-la, segurando-a por longo tempo, muito envolvido nessa atividade. Perguntei a ele: “o que é isso?”, apontando para a caixinha que estava em suas mãos: ele olhou para mim, em

seguida olhou para a caixinha, sorriu e continuou atento à caixinha. No dia 19 de agosto, M não demonstrou interesse em brincar com os tecidos. Mesmo após oferecê-los a ele várias vezes, não aceitou. Afastou-se e, em seguida, pegou uma tampa que estava no chão, misturada aos outros objetos. Ficou explorando-a por longo tempo, como costumava fazer quando estava segurando algo do seu interesse.



Figura 16 - Fonte: Autora, 12 de Agosto de 2019



Figura 17 - Fonte: Autora, 19 de Agosto de 2019

10.1.3 Interagindo com outras crianças

Os materiais disponibilizados nos dias 05 de agosto e 10 de setembro foram descritos na seção anterior, intitulada Brincando sozinho. No dia 02 de setembro os materiais utilizados na atividade com as crianças foram: potes de plástico vazios, pedaços de bambolê cortados, pedaços de bambu e tubos de papelão. No dia 10 de setembro foram disponibilizados vários potinhos de plástico iguais.

No dia 05 de agosto, uma colega se aproximou de M e ofereceu uma latinha. M pegou a latinha e sorriu. Nesse mesmo dia, em outro momento, ele foi ao encontro de 3 colegas que estavam brincando com as latas de fazer comidinha. Sentou perto deles e ficou um tempo brincando com a sua latinha, parecendo não perceber a brincadeira das outras crianças.



Figura 18 - Fonte: Autora, 05 de Agosto de 2019

No dia 10 de setembro, L pegou os potinhos e ficou encaixando-os até virar uma pilha grande. Uma colega veio ajudá-lo e, surpreendentemente, ele aceitou a ajuda dela por um momento.



Figura 19 - Fonte: Autora, 10 de setembro de 2019

No dia 02 de setembro L pegou alguns potes e ficou enfileirando-os. Ao terminar, ficava admirando o que havia feito.



Figura 20 - Fonte: Autora, 02 de setembro de 2019

Nesse mesmo dia, uma criança de uma turma de dois anos (que estava nesse momento brincando no parquinho) se aproximou da fileira de potes que L estava fazendo, querendo brincar também. L ficou tentando afastá-la com as mãos. Porém, em um momento de distração de L, a criança acabou derrubando os potes que estavam enfileirados. Nesse momento L chorou muito. Tive que conversar com L por um longo tempo até que ele se acalmou e parou de chorar. Em seguida, L pegou alguns potes, enfileirou-os no degrau do teatro de arena e derrubou-os com um pedaço de bambu, repetindo essa ação por várias vezes.



Figura 21 - Fonte: Autora, 02 de setembro de 2019

Também no dia 02 de setembro M pegou um pedaço pequeno de bambu e ficou observando-o. Depois pegou outro pedaço de bambu dentro da caixa e se aproximou de alguns colegas que estavam batendo com o bambu no engradado, observando por um tempo. Em seguida afastou-se, pegou um pote que estava no chão, sentou-se em um degrau da rodona e ficou observando o pote. Eu trouxe M algumas vezes para perto de L e de

alguns outros colegas, tentando uma interação. Ele se aproximava, observava um momento, depois se afastava. (registro extraído do diário de bordo)

10.2 Brincadeira de casinha

Nos dias de quarta-feira, combinei previamente com as crianças que seria o dia da brincadeira de casinha. A cada dia que eu chegava, eu propunha brincar em uma casinha diferente, o que era uma grande alegria para elas. As crianças ajudavam a levar os brinquedos para o local combinado, sempre com muito entusiasmo.

No dia 07 de agosto, fomos para a casinha que fica perto da rodona. M permaneceu pouco tempo dentro da casinha. Ele se mostra incomodado em ficar dentro de ambientes fechados, o que está melhorando aos poucos. Uma colega chegou e convidou-o para fazer comidinha no fogão. M não saiu do lugar. A colega insistiu mais um pouco, mas ele pegou uma panelinha e foi brincar sozinho do lado de fora da casinha.

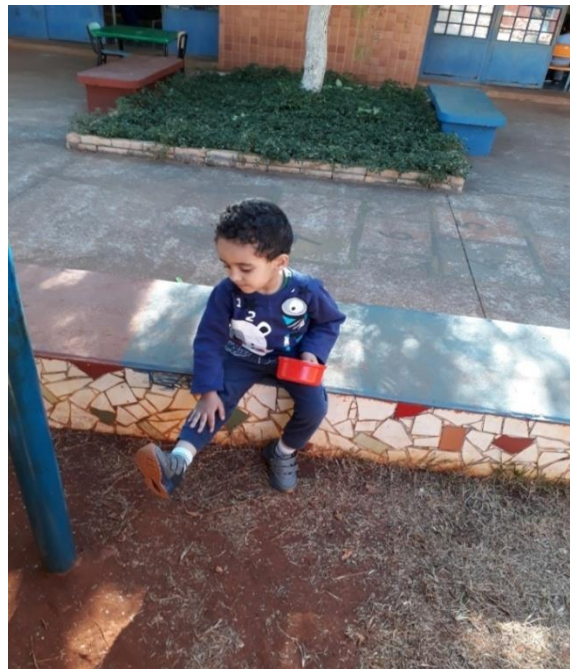


Figura 22 - Fonte: Autora, 07 de agosto de 2019

Um pouco depois, convidei M para voltar lá dentro da casinha. Ele entrou e a mesma criança o chamou para fazer comidinha no fogão novamente. Uma colega mostrou uma panelinha para M e começou a mexer com a colher, preparando a comida. Perguntei: O que você vai fazer para M? Ela respondeu: Uma sopa. M pegou a panelinha e ficou segurando-a, próximo ao fogão. Perguntei: Você quer sopa M? M ficou muito irritado nesse momento e começou a morder a panela. Abaixei-me para conversar com M e tentar acalmá-lo. Ele continuou muito irritado e saiu da casinha para brincar sozinho do lado de fora, continuando com a panelinha em suas mãos.



Figura 23 - Fonte: Autora, 07 de agosto de 2019

No dia 21 de agosto, voltamos para a mesma casinha, porém, além das bonecas e panelinhas, levei vários tecidos. Nesse dia montei uma cabaninha com tecidos na entrada da casinha e levei também a casinha móvel. M entrou na casinha e pegou um carrinho de mão que estava no chão. Ficou longo tempo com o carrinho na mão, observando-o atentamente.



Figura 24 - Fonte: Autora, 21 de agosto de 2019

Depois de um tempo, chamei M e mostrei a ele a cabaninha de tecidos. Ele não demonstrou interesse, saindo de lá rapidamente.



Figura 25 - Fonte: Autora, 21 de agosto de 2019

As crianças estavam se divertindo com as capas de tecido amarradas ao pescoço. Chamei M para perto e amarrei um pedaço de tecido no seu pescoço. Eu disse: Olha que lindo você ficou M! No início ele ficou muito incomodado, tentando tirar a capa. Fiquei distraíndo-o contando o que as outras crianças estavam fazendo e falando sobre o que tinha na cabaninha. M acabou se distraíndo e foi para perto das crianças, parecendo ter se esquecido que o lenço estava no seu pescoço.



Figura 26 - Fonte: Autora, 21 de agosto de 2019

M permaneceu por um pequeno tempo perto dos colegas, observando-os. Depois percebeu que estava com a capa de tecido amarrada ao pescoço e voltou a ficar irritado, tentando tirá-la. Eu aproximei-me e tirei a capa do pescoço dele. Então M pegou um carrinho e foi brincar sozinho, afastado do grupo.



Figura 27 - Fonte: Autora, 21 de agosto de 2019

No dia 04 de setembro fomos brincar na casinha que fica no parquinho em frente à turma de um ano. Nesse dia estava fazendo muito calor e as crianças ficaram sem a parte de cima da roupa, mas L preferiu não tirar a sua blusa. L pegou umas panelinhas e entrou na casinha para fazer comidinha. Algumas meninas vieram para fazer comidinha também. Perguntei a elas o que iam fazer. Disseram que iam fazer miojo. Então perguntei a L se ele também gostava de miojo e ele disse “gosto”.



Figura 28 - Fonte: Autora, 04 de setembro de 2019

Nesse dia M sentou-se do lado de fora da casinha. Ficou um tempo com o cabo da vassoura na mão observando e explorando suas cerdas. Depois começou a balançá-la, com o cabo para cima, por um longo tempo. Nesse dia ele estava agitado, preferindo ficar sozinho e afastado do grupo, apesar de termos feito o convite para que fizesse parte da brincadeira.



Figura 29 - Fonte: Autora, 04 de setembro de 2019

No dia 11 de setembro fomos para a casinha que fica próxima ao parquinho em frente às turmas de dois anos. Nesse dia levamos os brinquedos de casinha, a casinha móvel, colchões e lençóis. Alguns meninos pediram para levar os carrinhos, porque “o papai ia precisar guardar o carro na garagem”.

L a princípio ficou afastado da turma, mostrando-se agitado. Eu o chamei para junto da turma algumas vezes, mas ele permaneceu onde estava. Depois de um tempo ele se aproximou e ficou observando os colegas brincarem. Eu sugeri que ele lavasse os pratos para as meninas fazer a comida. Ele aceitou a tarefa e começou a lavar um prato do lado de fora da casinha.



Figura 30 - Fonte: Autora, 11 de setembro de 2019

Depois de um tempo L pegou um carrinho e foi brincar do lado de fora da casinha. As meninas estavam brincando com a casinha móvel, “limpando a casa e esperando o papai”. L se aproximou e ficou passando com o carrinho em cima da casinha, virando o carrinho ao contrário, contornando a casinha e acabou por colocar o carrinho dentro da casinha. Disse que estava guardando o carro na garagem. Colocou o carrinho em cima dos móveis onde as meninas estavam brincando. Nesse momento as meninas pediram para L tirar o carrinho, pois ali não era a garagem. L se afastou do grupo novamente, demonstrando estar bravo.



Figura 31 - Fonte: Autora, 11 de setembro de 2019

Nesse dia L se mostrava agitado desde o início da brincadeira de casinha. Não quis conversar, quase não respondendo ao que eu perguntava a ele. Quando voltamos para a sala ele derrubou várias cadeiras no chão. Eu mandei que ele levantasse as cadeiras. Ele obedeceu, mas depois saiu da sala e começou a chorar. Sentei para conversar com ele. Perguntei por qual motivo estava chorando e ele não respondeu. Abracei-o e perguntei se ele estava triste. Ele respondeu que não. Continuou abraçado a mim até se acalmar e depois de algum tempo, mais calmo, foi para o parquinho. Percebi que L apresentou uma grande dificuldade para nomear seus sentimentos e exteriorizá-los, o que é algo bem difícil para as crianças, principalmente as classificadas dentro do TEA.

Ao finalizar as atividades propostas para a brincadeira de casinha, percebi que L conseguiu abstrair, usar a imaginação e interagir com as outras crianças, principalmente nos momentos mediados por mim. Esse comportamento de L também foi observado nas atividades com os materiais não estruturados. Já em M percebi novamente a permanência

do hiperfoco, uma vez que se concentrou em um objeto que despertou sua atenção e permaneceu afastado do grupo, na maior parte do tempo. Sendo assim, M não interagiu com as outras crianças nos momentos das brincadeiras de casinha, atividade pela qual ele não demonstrou interesse. A interação dessas duas crianças com TEA, aconteceu de forma diferente nas brincadeiras de casinha, em que obtivemos mais participação de L. Chamo a atenção novamente para o fato das duas crianças apresentarem características pessoais e de desenvolvimento bem distintas, o que foi percebido nos seus diferentes comportamentos durante o decorrer dessa pesquisa e também durante a realização das atividades propostas no presente trabalho.

10.3 Mediando as interações

Em todos os momentos que as atividades foram realizadas com o grupo de crianças da turma de quatro anos, procurei observar como se davam as interações, não intervindo na maioria das vezes. Porém, à medida em que os dias foram passando, e a partir da análise dos vídeos e fotos, optei por tentar uma mediação em alguns momentos a fim de incentivar a interação das crianças com TEA com as outras crianças da turma. A seguir, relato alguns desses momentos.

Na seção intitulada Brincando sozinho, descrevo os materiais usados no dia 10 de setembro e na seção intitulada Hiperfoco, descrevo os materiais que foram disponibilizados no dia 19 de agosto.

No dia 19 de agosto, várias crianças pegaram os tecidos e fizeram capas, usando-as de todas as formas que a imaginação as guiasse. Nesse momento apareceram vários super-heróis (Batman, Super-homem, Homem-aranha) e personagens das histórias infantis, como a Chapeuzinho Vermelho, por exemplo. M pegou uma tampa de plástico e colocou-a dentro de um engradado e ficou olhando atentamente. Pegou a tampa e se afastou um pouco. Um colega veio e subiu no engradado ao lado de M, como se estivesse cavalgando um cavalo, e

em seguida desceu. Nesse momento outras crianças estavam em conflito, puxando um pedaço grande de tecido. Passaram por M algumas vezes. Quando se afastaram, M pegou a tampa e voltou a olhar para dentro do engradado. Novamente as crianças voltaram, puxando o tecido e acabaram por derrubar M, mas levemente. Ele se levantou e saiu com a tampa na mão, como se não tivesse percebido o que tinha acabado de acontecer. Ali perto, algumas crianças estavam brincando de fazer comidinha. Levei M para perto e perguntei a elas se ele podia brincar também. Elas responderam que sim. Então perguntei a M se ele queria participar da brincadeira e dei a ele um potinho. Ele pegou o potinho, mas se afastou e soltou-o. Um colega foi atrás para pegar o potinho de volta. M demonstrou não se importar e se afastou com a tampa nas mãos. Busquei M novamente, convidando-o para brincar com outros colegas, agora oferecendo a ele alguns tecidos. M também não quis. Insisti, oferecendo um tecido novamente. Ele o pegou por um instante, mas logo o soltou e continuou a observar atentamente a tampa que estava em suas mãos.



Figura 32 - Fonte: Autora, 19 de Agosto de 2019

No dia 10 de setembro, L pegou vários pedaços de tecidos e tapetes que estavam no chão e ficou juntando tudo, sozinho. Perguntei o que ele estava fazendo. Ele disse que era uma cama. Aí eu disse que então ele podia deitar, fechar os olhos e dormir. Ele aceitou a brincadeira.



Figura 33 - Fonte: Autora, 10 de setembro de 2019

Algumas crianças se aproximaram, querendo brincar também. L imediatamente começou a se afastar. Eu o chamei e o convidei para deitar ao lado de um colega e dormir. Ele aceitou, sob a minha supervisão, mas não fechou os olhos, só sorrindo, animado.

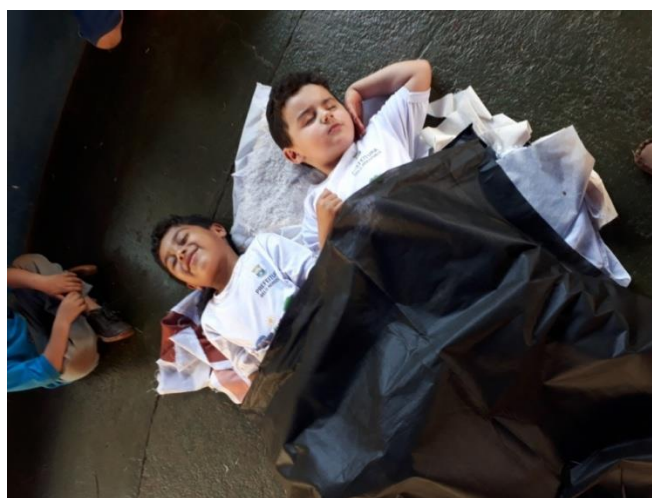


Figura 34 - Fonte: Autora, 10 de setembro de 2019

Após um momento, L já se levantou. Antes que ele se afastasse novamente, eu propus que ele cobrisse outro colega, que também iria dormir. L mais uma vez aceitou. Continuou fazendo parte da brincadeira por algum tempo, cobrindo mais dois colegas, um de cada vez. Depois L se desinteressou da brincadeira, afastou-se e os colegas ainda continuaram naquela brincadeira por mais um tempo.



Figura 35 - Fonte: Autora, 10 de setembro de 2019

Depois de algum tempo, L percebeu que os colegas haviam se desinteressado daquela brincadeira e se afastado. Então voltou a juntar os panos sozinho, fazendo a cama novamente e se deitou.



Figura 36 - Fonte: Autora, 10 de setembro de 2019

Nos dias de atividades com os materiais não estruturados, as crianças da turma sempre incorporavam na brincadeira os engradados que usamos para guardar os materiais. Os mesmos se transformavam em cabaninhas, casinhas, fábrica, garagem e tudo que a imaginação mandasse.

Percebi que L demonstra preferência em brincar sozinho e se concentra em enfileirar ou empilhar os objetos. Aceitou fazer parte de algumas brincadeiras junto com os colegas, porém, necessitou da mediação da professora. Nesses momentos ele conseguiu abstrair, usando a imaginação, para fazer parte da brincadeira onde construiu sua caminha com os tecidos e se deitou para dormir sozinho e, depois, com alguns colegas, por exemplo. Não o observei tomar a iniciativa para brincar junto com outra criança. Costuma ficar bravo e até chora quando alguma criança derruba a sua pilha de objetos ou desfaz as fileiras que ele está construindo.

Já em M percebi novamente a presença do hiperfoco, nas muitas vezes em que pegava algum objeto que lhe despertasse a atenção e ficava explorando-o de várias formas e por longo tempo. Observei sua interação com as outras crianças de uma forma bem discreta, que talvez seja a única forma que ele consiga até o momento: através do seu olhar atento por alguns instantes e do sorriso demonstrando agradecimento e alegria quando alguma criança ou a professora lhe oferecia um objeto, por exemplo.

Ao finalizar as atividades com os materiais não estruturados e a brincadeira de casinha, percebi que houve um impacto dessas atividades nas brincadeiras das crianças nessa turma de quatro anos. Esses momentos de brincadeiras proporcionaram a essas crianças uma livre exploração dos materiais e também o uso da imaginação, com a participação das duas crianças com TEA. Essas atividades contribuíram na promoção da interação social das crianças com TEA, que aconteceram de forma diferente para cada uma delas, uma vez que possuem características pessoais e de desenvolvimento bem distintas. Durante todo o desenvolvimento dessa pesquisa, o tempo e as diferenças entre essas duas crianças foram respeitados. Procurei aprimorar o meu olhar e desenvolver a minha sensibilidade, o que me possibilitou perceber os detalhes sutis, os quais foram relatados aqui.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou observações e estudos acerca do brincar como possibilidade de ampliação das interações das crianças com TEA. Observei que houve um impacto positivo das brincadeiras livres nas interações dessas crianças, pois proporcionaram a elas uma livre exploração dos materiais e também o uso da imaginação. As atividades realizadas contribuíram na promoção da interação social das crianças com TEA, e aconteceram de forma diferente para cada uma delas, uma vez que ambas possuem características pessoais e de desenvolvimento distintas, como foi relatado nas observações acima.

A realização deste trabalho possibilitou-me estudar um pouco mais sobre o TEA e compreender a importância da brincadeira livre para essas crianças, visto que, por serem mais flexíveis, respeitam as escolhas e o tempo de cada uma delas. Percebi que, para que a adaptação dessas crianças aconteça na escola, as suas características individuais devem ser respeitadas, o que também já é uma forma de inclusão. É importante favorecer a presença da criança, para que a escola faça parte da sua rotina.

Para realizar este trabalho, busquei conhecimento por meio de pesquisas e leituras de livros e artigos para conhecer um pouco mais sobre o TEA. Também assisti a muitos vídeos referentes ao tema. Esse movimento foi fundamental por me permitir sair da superficialidade e da ação intuitiva para alcançar maior respaldo teórico, o que foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa e, muito contribuiu para a minha formação e desenvolvimento profissional. Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), observaram em sua pesquisa, que as estratégias adotadas pelas professoras são, na maioria das vezes, baseadas na intuição, com pouco respaldo teórico e pouca orientação de profissionais capacitados. A estrutura de trabalho tende a ser precária, com pouco apoio, capacitação e supervisão. Percebe-se a necessidade de mais investimento na formação de professores, qualificando-os a fim de que possam realizar um trabalho voltado ao desenvolvimento dessas crianças. A falta de conhecimento sobre o assunto muitas vezes os impede de conhecer e identificar

corretamente as necessidades de seus alunos com TEA. Portanto, faz-se importante capacitar e instrumentalizar o professor para que tais práticas possam ser cada vez mais aprimoradas e contempladas no planejamento.

A partir das leituras realizadas, da observação das crianças e da reflexão sobre a minha prática, pude observar que a percepção positiva e a empatia da professora e da auxiliar de apoio ao educando em relação à criança com TEA é um elemento importante para sua melhor inclusão na escola. A mediação alcança resultados mais positivos a partir do envolvimento afetivo das professoras, que demonstrando a preocupação com a qualidade da interação com a criança, vai alcançar um aumento dessas interações. No intuito de ajudar a criança em seu desenvolvimento, as conversas, manifestações de afeto, vivências que privilegiam as interações sociais e a troca de experiências, possibilitam e estimulam a sua livre expressão, conforme relatado no estudo de Farias, Maranhão e Cunha (2008).

Por outro lado, ter um aluno com TEA, na maioria das vezes, é percebido como um desafio, que estimula a professora a procurar, sozinha, uma formação profissional continuada. Quando nos comprometemos com o trabalho com crianças com necessidades especiais, sentimos que de alguma forma precisamos enfrentar barreiras e aprender junto com elas a respeitar as diferenças e compreender que cada ser humano é único.

O incentivo à pesquisa científica também é fundamental para ampliar os avanços que têm ocorrido com a descoberta das várias causas e dos tratamentos, porque ainda se sabe muito pouco, diante da complexidade do que é o Transtorno do Espectro Autista.

Acrescento a importância de envolver as famílias e incentivar a sua participação nos eventos da escola. Através de sua abertura a escola pode buscar estabelecer um vínculo com a família mais forte e significativo. Essa relação deve ser pautada no respeito à diversidade e no diálogo, associada a eventos positivos e agradáveis, que possam contribuir para o processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

As três perguntas que nortearam este trabalho foram: É importante observar como se dá o brincar das crianças com TEA nesse ambiente? O brincar pode ser um instrumento

facilitador para a interação dessas crianças? O brincar pode ser usado como uma estratégia para o trabalho com essas crianças? À primeira pergunta, respondo que sim, é importante observar como se dá o brincar dessas crianças, principalmente para planejar e pensar formas de aumentar o repertório de brincadeiras e as interações dessas crianças no ambiente escolar. Nesse sentido, o brincar pode sim, ser um instrumento facilitador para a interação dessas crianças, o que responde a segunda pergunta. Quanto à terceira pergunta “O brincar pode ser usado como uma estratégia para o trabalho com essas crianças?” penso que para respondê-la seria necessário uma nova pesquisa, utilizando brincadeiras e atividades guiadas, que vão além da simples exploração, o que não foi feito no presente trabalho.

Espero que este estudo possa contribuir para o trabalho na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Sales Ferreira, promovendo uma reflexão sobre a prática das profissionais que ali atuam. Que possa contribuir também para todos os interessados no assunto, futuros estudantes e pessoas em geral que lidam com crianças com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA SALES FERREIRA. *Projeto Político Pedagógico*. Prefeitura Municipal. Belo Horizonte: SMED/ GERED-O, 2016.

BELO HORIZONTE. *Portaria SMED N° 112/2009. Fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2009.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*. Belo Horizonte: SMED, 2014, 2ª Ed.

BARRETOS, K.A. *Inclusão: um olhar sobre o autismo* in COUTINHO, A.S. & DAY, G. & WIGGERS, V. (Organizadoras) *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Editora Nova Harmonia. Santa Catarina, 2012.

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

BRASIL. *A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. *Lei Federal número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de Dezembro de 1996.

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

BRASIL. Lei n. 12.764. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, 2012.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar (Segunda versão, revista). Brasília, 2016.

CARVALHO, A. & SALLES, F. & GUIMARÃES, M. & DEBORTOLI, J. (organizadores). *Brincar(es)*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

CIPRIANO, M.S. & ALMEIDA, M.T.P. *O Brincar como intervenção no Transtorno do Espectro do Autismo*. Revista Extensão em ação, Fortaleza, v.2, n. 11, jul/out, 2016. Edição Especial.

RIVIÉRE, Ángel. *O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento* In COLL, C. & MARCHESI, A. & PALACIOS J. & Colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004, v 3, 2. Ed.

GUARESCHI, TAÍS & ALVES, M.D. & NAUJORKS, M.I. *Autismo e Políticas Públicas de Inclusão no Brasil*. Journal of Research in Special Educational Needs. V. 16, Numbers1, 2016.

FARIAS, I.M. & MARANHÃO, R.V.A. & CUNHA, A.C.B. *Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory)*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Set-Dez, 2008, v.14, n3.

LEMOS, E.L.M.D. & SALOMÃO, N.M.R. & AGRIPINO-RAMOS, C.S. *Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.20, n.1, p 117-130, jan/mar, 2014.

LIMA, S.M. & LAPLANE, A.L.F. *Escolarização de alunos com Autismo*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.22, n.2, Abr-Jun, 2016.

ORRÚ, S.E. *Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas*. Humanidades Médicas. Sep-Dic 2010, v10, número 3.

ORRÚ, S.E. *Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SACKS, OLIVER. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo, 1996.

SCHMIDT, Carlo & AZEVEDO, M.Q.O. & NUNES, D.R.P. *Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura*. Revista Educação Especial. Santa Maria, RS, Set-Dez, 2013.

SENRA, ANA H. *Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão*. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa- Ação* 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VICARI, Luiza P. L. *Escolarização de alunos com TEA: Práticas educativas em uma rede pública de ensino*. Dissertação de mestrado, UFMG. Belo Horizonte, 2019.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo. Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, GISELA. *O Brincar na Educação Infantil*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 92, p. 62-69, fevereiro de 1995.