

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM MEIO AO BRINCAR: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS

Anderson Rodrigues Ramos¹; Fátima Lúcia Soares Ribeiro²

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

anderson.arr09@gmail.com; fatimalsribeiro@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de campo, tipo estudo de caso, o qual buscou compreender o processo da inclusão de crianças autistas no contexto da educação infantil, a partir da análise das concepções das professoras acerca da inclusão, do autismo e do brincar; além de identificar nas falas das participantes, as contribuições do brincar frente ao processo de inclusão de crianças autistas da educação infantil. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras regentes de uma escola da rede privada da cidade do Recife. A partir da análise temática, as informações coletadas foram divididas em duas categorias: 1. Concepções das professoras acerca da inclusão, do autismo e do brincar e as 2. Contribuições do brincar frente ao processo de inclusão de crianças autistas da educação infantil. Este trabalho indica a necessidade e urgência da reinvenção da prática pedagógica, respaldada na formação continuada dos profissionais da educação, que lidam direta ou indiretamente com crianças autistas, em função da especificidade no atendimento, a fim de contribuir cada vez mais para o desenvolvimento desses sujeitos, e as contribuições favoráveis do brincar como um fenômeno potencialmente inclusivo e formativo em sua natureza.

Palavras-chave: Inclusão, Autismo, Brincar, Educação infantil, Formação continuada.

INTRODUÇÃO

A infância configura-se como a fase do desenvolvimento humano que assume grande relevância para a formação do indivíduo, particularmente através do brincar, que é uma construção cultural e social transmitida e experimentada autonomamente ou construída por meio das relações inter e intrapessoais, influenciadas pela estrutura de sua rede social, dos processos educativos e acesso aos bens materiais e culturais. (BRASIL, 2012).

Entretanto, nem todas as crianças brincam da mesma forma, por situações e condições de ordem internas e externas – e em função da diversidade, sempre presente e atuante na natureza humana e em seus diversos grupos, contextos e espaços de socialização – como é o caso das crianças diagnosticadas ou que apresentam “traços” do Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por déficits nas áreas da comunicação, interação social e comportamento, caracterizado como estereotipado, restrito e repetitivo. (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015)

Nesse cenário, inúmeras são as dificuldades e desafios que os/as docentes encontram e vivem, frente ao processo de inclusão e escolarização dessas crianças. Haja que, à insuficiência de sua formação inicial – principalmente antes do ano de 2012, onde não havia no bojo universitário a nível didático-curricular, a discussão e estudos mais aprofundados sobre a temática, a nível obrigatório, que possibilitasse os/as docentes egressos/as refletirem e contemplarem essa demanda no campo de sua atuação – como também, na formação continuada, pois muitos profissionais trabalham na perspectiva inclusiva com crianças autistas, nos diversos níveis e modalidades de ensino, sem sequer, reconhecer, intervir ou conceituar o Transtorno do Espectro Autista.

Diante desse panorama, e com base na atuação profissional, onde se pode evidenciar a urgência da inclusão e da luta cotidiana pela garantia dos direitos dessas crianças, surge o questionamento: como favorecer a inclusão e o desenvolvimento das crianças autistas no contexto da educação infantil, respeitando suas especificidades, desde a rotina diária, alimentação, tempo pedagógico e as situações de interação, comunicação e aprendizado; visto que, o trabalho com esse público exige uma reinvenção da prática pedagógica diária, e a maioria dos profissionais que atuam na educação infantil, não teve/tem formação adequada para lhes auxiliar nessas demandas?

Desta forma, busca-se compreender o processo da inclusão de crianças autistas no contexto da educação infantil, analisando as concepções das professoras acerca da inclusão,

do autismo e do brincar; além de identificar nas falas das participantes, as contribuições do brincar frente ao processo de inclusão de crianças autistas da educação infantil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o IBGE, o número de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil é superior a 45 milhões (IBGE, 2012). Contudo, dentro das deficiências mencionadas/listadas nessa última pesquisa populacional de larga escala, o autismo ainda não havia sido inserido no “ranking” das deficiências até a realização do Censo de 2010, – realidade que só ocorreu, com a promulgação da lei nº 12.764/12 que instituiu a Política Nacional de proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

A despeito do entendimento sobre deficiência, a própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹ afirma que:

O fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, remetendo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF). Tal abordagem deixa claro que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. Assim, a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades. (BRASIL, 2011, p.14).

Nisso consiste, a percepção sobre o real processo de inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD) ou com algum tipo de necessidade específica; isto é, a “quebra” e/ou remoção das barreiras e obstáculos que o ambiente proporciona a essas pessoas, limitando assim sua autonomia e o próprio processo de empoderamento e desenvolvimento pleno.

De acordo com Sasaki, a inclusão:

É o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 1).

Essa perspectiva sobre deficiência e inclusão estão pautadas no modelo “social” e “antropológico”, que vê o sujeito dentro de suas especificidades, diferenças e diversidades que são intrínsecas a condição de ser humano, fugindo do modelo ou padrão “médico-patológico” no qual vê a deficiência como uma realidade que destoa do “padrão” aceito pela sociedade e que precisa de tratamento e reabilitação para ser erradicada ou controlada mediante as terapias e outros procedimentos. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010).

Nesse sentido, o direito a educação especial na perspectiva da educação inclusiva,

¹ A convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada à legislação brasileira em 2008, a partir de emenda constitucional, a qual passou a ser um instrumento que gera maior respeito aos Direitos Humanos e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2011).

fruto das lutas dos movimentos sociais, grupos da sociedade civil organizada, e familiares, busca visibilizar, legitimar e garantir o direito dessas pessoas e sua inclusão nas classes regulares no sistema educacional brasileiro, e demais espaços e esferas da sociedade, deixando para trás a história de segregação e exposição negativa desse indivíduo, bem como a prática assistencialista. (SASSAKI, 2009).

Sabe-se que o autismo se enquadra dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), manifestando-se antes dos três anos de idade, na maioria dos casos, persistindo durante a vida adulta, com maior incidência em crianças do sexo masculino. (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015).

Todavia, é fato que as crianças com TEA podem apresentar restrições quanto às possibilidades de brincar, podendo não desenvolver algumas habilidades que se adquirem no âmbito escolar mediante as brincadeiras, dentro do tempo dito “normal” e/ou esperado para a fase correspondente ao seu desenvolvimento, em função do seu padrão de comportamento. (CIPRIANO; ALMEIDA, 2016).

Todavia, ao contrário do que se julga, as crianças com autismo brincam e estabelecem relações ao modo delas, e a partir de sua leitura de mundo, o qual não precisa estar condicionado ao uso de brinquedos e a qualquer outro produto ou material usado/produzido para este fim – já que na perspectiva histórico-cultural o brincar é visto como um recurso da inclusão e interação social, especificamente no contexto da infância (SANTANA et. al., 2016).

Contudo, mediante às exigências profissionais, a dificuldade na interação e na prática pedagógica com as crianças autistas no contexto da educação infantil, devido ao seu mundo particular, pode ser um fator estressor. Nesse sentido, por meio do brincar, o autismo passa a não ser entendido como um “problema” em si, e que causa dificuldades na ação docente, mas como possibilidade de explorar e vivenciar outras experiências a partir dessa realidade.

Nesse caso, as professoras podem viabilizar o brincar como estratégia, na intenção de lidar com os problemas e reverter o quadro de estresse. Já que a inclusão de crianças autistas no paradigma inclusivo esbarra e “reflete diretamente na prática pedagógica dos professores que necessitam pensar na inclusão e na diversidade, observando as peculiaridades de cada indivíduo, buscando vários recursos e abordagens pedagógicas para educar.”(SILVA, SILVA, ASFORA, 2015, p. 4).

E como apontam vários autores (VIGOTSKI, 2007; DEBORTOLI, 2008; CAVALCANTE, 2016; SANTANA et. al. 2016), inúmeras são as contribuições que o

brincar oferece e auxiliam as crianças no seu processo de desenvolvimento: físico-sensorial, mental-emocional-comportamental e cognitivo-intelectual-comunicativo; bem como, nas práticas pedagógicas das professoras. (SANTANA et. al., 2016).

Muito embora não haja um consenso quanto a definição sobre o brincar, dentro da perspectiva da psicologia histórico-cultural – tendo como grande expoente, o psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky² (1896-1934) – concebe-o como produto de um processo histórico, cultural e social, mediado pelas relações, estímulos e intervenções realizadas desde os primeiros passos, ações e interações das crianças com o outro³.

Nesse sentido, ainda de acordo com Vigotski (2007), o brincar abarca espaços, ambientes, objetos, instrumentos, músicas, imagens, texturas, formas, e é dotado de significação social, já que quando a criança nasce, ela está cercada de artefatos culturais e é inserida em relações sociais, estabelecidas de acordo com a cultura dominante do grupo social que agora passa a fazer parte.

Comungando dessa perspectiva, Debortoli (2008) afirma que o brincar é uma reconstrução histórica da realidade dos envolvidos numa dada cultura, se constituindo enquanto inserção cultural das crianças, expressa através da linguagem, como processo de elaboração de significados e sentidos coletivos e individuais, contextualizados e enraizados no universo social.

Desta forma, pensando na criança com autismo, inserida no contexto da educação infantil, e da realidade das docentes que trabalham com a inclusão, apontamos o brincar, como uma ação pedagógica e afetiva no qual as professoras pudessem ter contato e na interação com as crianças, pudessem ultrapassar a dificuldade inicial da falta ou da pouca comunicação, e como um fator de inclusão das crianças autistas, a um só tempo

Desse modo, segundo Cavalcante (2016) o brincar, em sua própria natureza, se manifesta proporcionando interação, inclusão dos processos de socialização e aprendizado, é entendê-lo como uma habilidade/prática resiliente, que abarca: espaços, objetos, instrumentos, músicas, imagens, emoções, sentimentos, contato, diálogo e as relações, que são tecidas em conjunto e conformidade com as especificidades de cada criança – centro da ação pedagógica, mobilizadora dos processos de formação humana e do conhecimento de si, permitindo revisitar essa cosmogonia da brincadeira, fazendo parte dessa realidade, para que através da intervenção resiliente, ambos, crianças e professoras, aprendem sobre si mesmos,

² Diante das diversas formas de registro do nome do autor, adotamos a grafia que mais se assemelha a nossa ortografia e que está presente nas obras mais recentes (Vigotski).

³ Nessa perspectiva, entende-se o outro como qualquer outro elemento de diferenciação e alteridade.

se educam e se incluem.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de cumprir o objetivo geral proposto desta pesquisa⁴, que buscou compreender o processo da inclusão de crianças autistas no contexto da educação infantil, 1. analisando as concepções das professoras acerca da inclusão, do autismo e do brincar; além, de 2. identificar nas falas das participantes, as contribuições do brincar frente ao processo de inclusão de crianças autistas da educação infantil.

Para tanto, como esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), de caráter estudo de caso (GIL, 2008), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as participantes, que posteriormente foram gravadas, transcritas e analisadas de acordo com a Análise Temática. (MINAYO, 2001).

O campo de pesquisa escolhido para a realização desse estudo foi uma escola da rede privada da cidade do Recife, que trabalha com educação infantil, e que é referência no trabalho com estudantes autistas matriculados regularmente nas salas de ensino.

O critério para a inclusão de participantes na pesquisa foi estabelecido da seguinte maneira: como a pesquisa refere-se ao processo de inclusão de crianças autistas a partir das concepções das professoras que são lotadas em turmas da educação infantil que apresentassem estudantes autistas – matriculados regularmente – e que tivessem experiência no trabalho/acompanhamento junto a essas crianças. Nesse caso, as professoras/turmas que atendiam a esses critérios foram a do Grupo I e do Grupo III (G1 e G3).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados discutidos nesta seção, referem-se as categorias criadas para a análise das falas obtidas das participantes da pesquisa, que foram: 1. Analisar as concepções das professoras acerca da inclusão, do autismo e do brincar; além de 2. Identificar as contribuições do brincar frente ao processo de inclusão de crianças autistas da educação infantil.

Esses dados foram registrados na realização da entrevista semiestruturada, o que nos possibilitou atingir o objetivo deste trabalho que foi o de compreender o processo da

⁴ Esta pesquisa contou com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual conferiu autorização para o uso das falas e fatos observados, que compuseram os dados dessa pesquisa, que vigorou de março a dezembro de 2017. Os nomes apresentados aqui são fictícios para assegurar o anonimato e preservar a identidade das participantes e dos alunos.

inclusão de crianças autistas no contexto da educação infantil, a partir da análise das concepções das professoras⁵ sobre inclusão, autismo e o fenômeno do brincar na educação infantil;

A primeira temática refere-se às concepções das professoras sobre o processo de inclusão no âmbito escolar, a qual elas afirmaram que:

“A inclusão não é só relacionada à deficiência, mas também outras formas de se excluir perante a sociedade. O movimento de inclusão tá vindo para defender os direitos dessas pessoas, seja a nível de gênero, classe social, etnia ou a própria deficiência”. (Brenda – G1). (Grifo nosso)

“A inclusão é ato de incluir, fazer aquela pessoa se tornar parte do grupo e daquele processo, possibilitar que ela participe das atividades – talvez não da mesma forma que todo mundo participa – mas favorecer e garantir o direito dela de estar ali e participar”. (Thaís – G3).

Em suas falas, as professoras apresentam uma concepção de inclusão que visa um aspecto mais amplo e quenão visa o simples ato de incluir enquanto introduzir e/ou adicionar a criança ao meio/contexto; de acordo com suas falas a respeito de suas práticas e intervenções, estas vão além da integração; visam o desenvolvimento autônomo e integral da criança, na qual:

[...] a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades “especiais” buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. (UCHÔA, 2015, p. 21 *apud* RODRIGUES, 2006, p. 167). (Grifo nosso).

A segunda temática refere-se ao universo da criança com TEA, logo justifica-se o questionamento a respeito da concepção e/ou caracterização do autismo, a partir da experiência, prática e conhecimento das professoras participantes desta pesquisa:

“Tem hora que é difícil tentar descobrir o que é do espectro autista, o que é da criança, se é questão de má criação da criança, se é uma característica da personalidade dela ou se é de uma limitação neurológica. É muito delicada perceber o que é”. (Brenda – G1).

“Eu sei que autista é ter alguma dificuldade, alguma coisa que falta; mas para mim, um nome, uma classificação [autista] não me diz nada sobre quem de fato é o meu aluno.”. (Thaís – G3). (Grifo nosso)

As professoras Brenda e Thaís em suas falas/respostas, parecem ter dificuldade em conceituar e explicar o que é o autismo. Apresentam indicações quanto à falta de “alguma coisa” na criança, que não sabem definir o que é, mas reconhecem que há uma

⁵ Nesta pesquisa utilizamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), como forma de obter a autorização para o uso das falas e acontecimentos observados e registrados ao longo deste trabalho. Dessa forma, os nomes apresentados aqui são fictícios para assegurar o anonimato e preservar a identidade das participantes.



diferenciação e especificidade quando relacionada com outra(s) criança(s) dentro de um padrão neurotípico.

É entendível que as professoras sintam dificuldades quanto a conceituar e explicar o autismo, justamente porque até antes do ano de 2012, o autismo era pouco estudado e tinha bem menos visibilidade e interesse profissional e acadêmico, e repercussão na sociedade, e até mesmo na área da educação.

Finalizando esta primeira categoria que se deteve a análise das concepções das educadoras quanto essas temáticas, a última analisada foi a do brincar, defendido pelas professoras como recurso lúdico e pedagógico que auxilia no desenvolvimento das crianças, como é possível verificar a partir da leitura de suas respostas:

“O brincar mesmo quando não proposto com um objetivo específico, ou modalidade proposta – o brincar direcionado ou o brincar mais livre – contribui muito para o desenvolvimento da criança”. (Brenda – G1).

“A brincadeira é o momento, onde a criança se permite ser o que ela quiser, sabe? É o espaço que ela tem para imaginar, para criar, para interagir com as outras crianças. [...] é o momento de diversão, de imaginar, de aprender, de se descobrir”. (Thaís – G3). (Grifo nosso)

As professoras Brenda e Thaís, novamente apresentam respostas dentro do contexto de suas práticas cotidianas, vendo o brincar como uma porta de entrada para acessar o aprendizado sistemático/conteúdos.

Entretanto, de acordo com Cavalcanti (2016), o brincar não pode ser usado como um instrumento engessado o aprendizado; isto é, não se pode condicionar ele a uma simples estratégia metodológica. Ao contrário, o brincar em sua natureza é o próprio aprendizado e mola propulsora para o desenvolvimento da criança, sem necessitar de sistematização ou padronização da forma de brincar.

A segunda categoria diz respeito as contribuições do brincar frente ao processo de inclusão de crianças autistas da educação infantil; visto que, o brincar não é somente um recurso lúdico-pedagógico, mas é visto como uma prática vivencial que auxilia e ao mesmo tempo, corresponde diretamente ao desenvolvimento das crianças, como destacam as professoras:

“Eu acho que a brincadeira é o trabalho mais importante da criança na educação infantil. É através da brincadeira que a criança aprende, que faz mediações, que interage, que estabelece relações com o simbólico/objetivo através de sua imaginação, favorecendo as possibilidades de vivenciar outras experiências. Ajuda ainda, no processo de formação do indivíduo e seu desenvolvimento cognitivo e pessoal”. (Brenda – G1).

“A brincadeira é o momento, onde a criança se permite ser o que ela quiser, saber? É o espaço que ela tem para imaginar, para criar, para interagir com outras crianças, com os adultos, com as professoras. É o momento de diversão, de aprender e de se descobrir”. (Thaís – GIII).



As concepções que as professoras apresentaram sobre o brincar e sua importância para o contexto da educação infantil e formação da criança, reflete a natureza da própria ação do brincar, evidenciando aspectos importantes sobre o processo de inclusão de crianças com alguma deficiência ou demanda específica, já que:

“[...] o brincar se apresenta como um recurso [...] relacional, lúdico e com foco no investimento de todo o seu potencial de desenvolvimento, respeitando sua idade [...] e suas escolhas, bem como, estabelecendo um ambiente acolhedor para estas”. (CIPRIANO; ALMEIDA, 2016, p. 80).

Nesse sentido, é preciso entender que o brincar é livre em si mesmo para se manifestar e materializar-se de acordo com os desejos de quem brinca, não estando “preso” aos ditames do tempo/espaço, bem como [in]suficiência de instrumentos/objetos específicos.

O brincar sempre acontece, em todos os contextos e espaços, com todas as crianças, de uma forma ou de outra, basta perceber suas preferências e “necessidades”, e a partir do diálogo, do contato e do afeto com as mesmas, perceber que determinados tipos de brincadeiras, ações, brinquedos, espaços, pessoas são mais adequados e interessantes a cada criança e sua demanda.

“A brincadeira já tem um potencial muito grande de incluir as crianças de forma geral. Eu vejo que ela cumpre seu papel de integração, inclusão e interação. E a intervenção do adulto – seja a professora, a família ou outro adulto de referência – é muito importante para auxiliar essa criança, em seu processo de inserção escolar”. (Brenda – GI).

“A brincadeira serve também para despertar o interesse da criança, motivando-a a participação e desenvolvimento nas atividades. Meu aluno passa pouco tempo realizando as atividades, mas se houver alguma brincadeira dirigida ou que surja no momento, facilita muito para ele fazer a atividade, pois desperta sua curiosidade e o interesse na aula.” (Thaís – GIII).

De acordo com Cavalcante (2016), um dos grandes ganhos de ter a presença de um adulto de referência envolvido diretamente numa brincadeira com as crianças é o fato de dar vez e voz a elas, em especial, aquelas que não apresentam o mesmo comportamento quanto ao brincar. Essa intervenção se faz benéfica para a criança para poder inseri-la e poder comportar as necessidades de todas as crianças envolvidas, seja através da negociação, alteração das regras, mudança no ritmo ou forma de brincar para que possam participar ativamente, visto que, a presença do adulto passa a ser vista não como ameaça, mas como mediadora, como parte do brincar e desse processo de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar desta pesquisa foi possível compreender e refletir sobre a urgência da



inclusão de crianças autistas em salas regulares da educação infantil, pensando nesse processo, a partir do brincar, mediado pelas práticas de professoras e auxiliares que o privilegiam e o entendem/defendem como meio, uma ação pedagógica que favorece a formação e o desenvolvimento de todas as crianças, inclusive das crianças com TEA.

Através desta pesquisa foi possível corroborar a afirmação de que o brincar serve ao propósito da inclusão, não de forma instrumental, mas devido a sua própria natureza inclusiva, formativa e criativa.

Foi possível ainda, analisar as concepções das professoras participantes a respeito da inclusão, do autismo e do brincar, temáticas que se interpenetraram e dialogaram entre si, nessa pesquisa; além de perceber a defasagem (insuficiência) quanto à formação continuada das educadoras – nas falas das participantes, principalmente quanto a conceituação do autismo.

Vale ressaltar, que a defasagem se dá no próprio sistema educacional que não investe ou mostra interesse em mobilizar esforços para gerar um movimento de formação continuada que gubarne profissionais da educação a trabalhar de forma mais especializada, de acordo com as demandas atuais do âmbito escolar e educacional.

Por isso, com base na análise dos dados coletados através das respostas das professoras, apontamos a necessidade de mais momentos de formação continuada para todos/as profissionais que trabalham na área da educação, especificamente, no atendimento a estudantes com demandas educacionais específicas, de modo particular, as crianças autistas; já que até antes do ano de 2012, o autismo não era considerado uma deficiência que tivesse diretrizes quanto ao trabalho docente e atendimento nas demais esferas da sociedade.

Por isso, para que haja a real e efetiva inclusão das crianças com TEA no contexto escolar, na modalidade regular, em todos os níveis de ensino – a começar pela educação infantil – é preciso maior conhecimento sobre a realidade das crianças autistas, mais incentivo as pesquisas na educação e áreas afins, que educadores/as possam entender e conceituar o autismo, e toda a complexidade/especificidade (de cada criança, em seu grau de desenvolvimento e comprometimento) que este termo implica; criando ainda estratégias de acolhimento, efetivação da inclusão e da garantia dos direitos dessas crianças dentro do contexto escolar, além de, viabilizar o trabalho junto as famílias, que muitas vezes também não tem nenhum tipo de orientação e/ou intervenção que possa colaborar no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 14 de mai. de 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).** Decreto legislativo nº 186, 09 de jul. de 2008. 4. ed. rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoacomdeficiencia.pdf Acesso em: 28 de mai. de 2018.

BRASIL. Lei nº **12.764 de 27 de setembro de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 07 de mai. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília: MEC/SEB, 2012. 158p. ISBN 978-85-7783-079-4 Disponível em: http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf Acesso em: 20 de mai. de 2018.

CAVALCANTE, Meire. **O brincar na diferença: um olhar para as crianças com deficiência.** Produção de Território do Brincar. 2016. (101 min.), son., color. Série 7. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/videos/videoconferencia-7-o-brincar-na-diferenca-um-olhar-para-as-criancas-com-deficiencia/>. Acesso em: 15 de jul. de 2018.

CIPRIANO, M. S.; ALMEIDA, M. T. P. de. O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v.2, n. 11, p. 78-91, jul/out. 2016. Edição especial. Disponível em: <https://www.revistaprex.ufc.br/index.php/Exta/article/viewFile/230/174> Acesso em: 21 de mai. de 2018.

DEBORTOLI, J. A. O. **Imagens contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva.** In DEBORTOLI, J.A.O.; MARTINS, M.; MARTINS, S. (Orgs.). **Infâncias na metrópole.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.71-86.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. São Paulo, **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, n.11, p. 65-78. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004 Acesso em: 26 de jun. de 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como%20elaborar%20projeto%20de%20pesquisa%20-%20antonio%20carlos%20gil.pdf> Acesso em: 12 de mai.

de 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÁ, M. das G. C. S. de; SIQUARA, Z. O; CHICON, J. F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte.** V. 37, n. 4, p. 355-361, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n4/0101-3289-rbce-37-04-0355.pdf> Acesso: em 21 de mai. de 2018.

SANTANA& et. al. **O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com Transtornos do Espectro Autista (TEA).** Interfaces da Educ., Parnaíba, v. 7, n. 19, p. 46-68, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.20165.08.004> Acesso em: 06 de jun. de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Rev. Nacional de Reabilitação (Reação).** São Paulo, AnoXII,mar./abr.2009,p.10-16. Disponível em: http://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_Acessibilidade.pdf?1473203319 Acesso em: 20 de mai. de 2018.

SILVA, C. A. da; SILVA, R. A.; ASFORA, R. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – UFPE). Recife, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/132928> Acesso em: 15 de jun. de 2018.

UCHÔA, Y. F. **A criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades da educação inclusiva.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – UEPB). Campina Grande-PB, pp. 40. 2015. Disponível em: <http://dspace.br.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/7959/1/PDF/%20-%20Yasmin%20Figueiredo%20Uch%C3%B4a.pdf> Acesso em: 30 de jun. de 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.