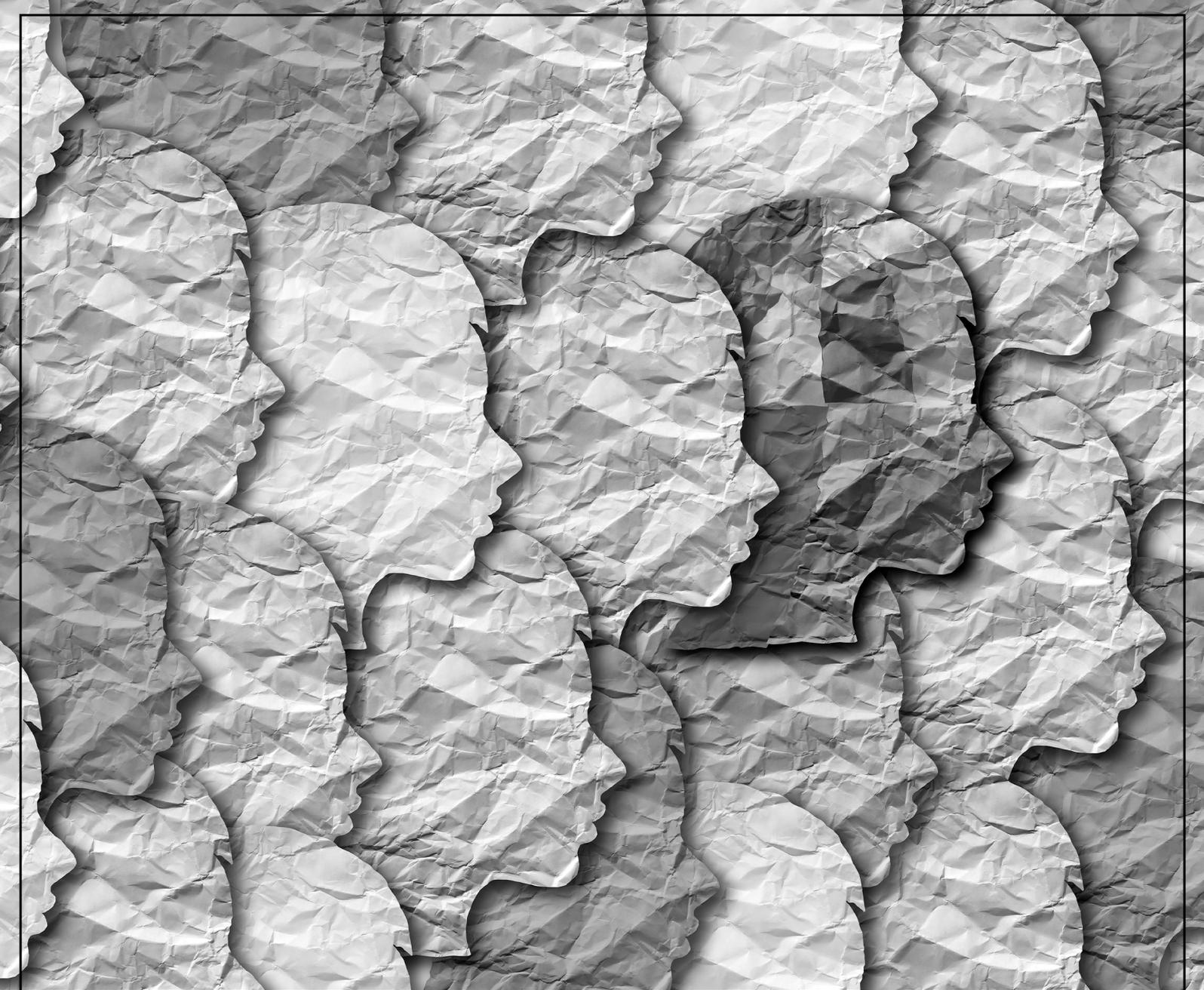




Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2020



Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Ações e implicações para a (ex)inclusão

3

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Karine de Lima Wisniewski
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Solange Aparecida de Souza Monteiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A185 Ações e implicações para a (ex)inclusão 3 [recurso eletrônico] /
Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta
Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: Word Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-274-6

DOI 10.22533/at.ed.746201008

1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão
social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange
Aparecida de Souza.

CDD 305.560981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br


Ano 2020

APRESENTAÇÃO

Uma teoria completa do olhar (sua origem, sua atividade, seus limites, sua dialética) poderá coincidir como uma teoria do conhecimento e com uma teoria da expressão [...]. O olhar não está isolado [...]. Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o “real” fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de cuidar, zelar, guardar, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados do sujeito: olhar por uma criança, olhar por um trabalho, olhar por um projeto [...]. Alfredo Bosi, 2000

O presente e-book busca compreender um universo ambíguo, o universo do corpo. Falar desse universo não é outra coisa senão falar do ser humano. É pensar o humano a partir das práticas culturais voltadas ao corpo, sobre as formas que os seres humanos constroem, seus modos e costumes, seus valores, suas técnicas corporais, suas práticas de alimentação, saúde, sexo e educação (SOARES, 2007).

A respeito da participação e interação em vários setores da sociedade, de modo específico na Educação, alguns estabelecimentos de ensino e outros profissionais podem elencar que uma maneira de tornar o espaço educacional mais e suas implicações, percebemos que o direito à aprendizagem deve acontecer independentemente de existir ou não um profissional especialista. Por outro lado, a inclusão remete ao esforço de todos. Que comecemos, pois, dentro de nossas salas de aulas, a refletir sobre a inclusão, enxergando o quanto a atuação deste profissional está investida de parceria, acolhimento e troca de saberes. **Eliminar barreiras faz a deficiência deixar de ser fator de exclusão.**

No âmbito da educação superior no Brasil, a base estrutural foi tradicionalmente sendo moldada e sistematizada para atender à reprodução e manutenção das relações do mercado capital e, portanto, apresenta características profissionalizantes. No início da Primeira República, já estavam evidentes as características elitista e excludente, historicamente determinadas que, de forma engenhosa, atribuíam à educação o papel de garantir a reprodução das relações de produção escravistas que tiveram início no período imperial, perpetuando-se com a chegada das primeiras universidades. Dessa forma, a estrutura social capitalista, através do seu sistema econômico, foi relevante para a origem das primeiras universidades, atendendo às exigências locais do mercado (SHEEN, 2000). Ao comparar o total de matrículas nas IES brasileiras em 2007 (6,7 milhões), as Instituições Privadas de Educação Superior apresentaram 72% das matrículas de estudantes com deficiência. Entretanto, a análise das matrículas de alunos com deficiência no período compreendido entre 2008 e 2010 mostrou uma variação significativa nas instituições públicas de ensino superior, destacando a espera, de que as IES privadas oportunizem um número superior de alunos com deficiência, pois é preciso considerar que apresentam um número de vagas muito superior às IES públicas, conforme demonstração das vagas de alguns cursos pelas IES públicas e privadas no ano de 2011. Este cenário apresentou mudança, principalmente nos últimos dez anos. Em 2011 o total de matrículas nas IES

brasileiras era de 6,7 milhões. Destas, 77% eram em instituições privadas, e o restante em universidades públicas. O crescimento das matrículas em 2010 foi de 7,1% em relação ao ano de 2009. No período 2011 a 2013, o número de alunos no ensino superior cresceu 16,8%, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Nos últimos 10 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. Em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação. No período 2012 e 2013, o número de matrículas cresceu 3,8%. Sendo, 74,0% deste total nas IES privadas (INEP, 2013, p. 05). O Censo da Educação Superior, MEC/Inep/Deed registrou 20.019 alunos com deficiência matriculados na graduação, “o que corresponde a 0,34% do total. O tipo de deficiência predominante foi baixa visão (30%), seguido da deficiência auditiva (22%) e da deficiência física (21%)” (INEP, 2010, p. 21). Pavani e Pozenato (1977), considerando as reformas universitárias, ressaltam que não se trata apenas de leis, decretos, portarias ou medidas legais; uma reforma universitária implica duas proposições fundamentais: na política universitária e na mudança da estrutura e funcionamento das instituições de Ensino Superior. Cabe lembrar que o Estado legitimou compromissos em documentos nacionais e internacionais que ensejam atender essa demanda, o que implica também maior destinação orçamentária para que as ações sejam executadas.

Embora haja críticas acerca da integração e inclusão, bem como a forma que foram redigidas as legislações, observa-se que houve um grande impacto político-social brasileiro e que o número de alunos matriculados no ensino, seja ele público ou privado, aumentou consideravelmente nos últimos anos de 2013 a 2019, dados do Censo da matrícula inicial demonstram que é crescente o número de alunos especiais matriculados na rede regular de ensino. As dificuldades e desafios que possuem os atores envolvidos no processo inclusivo são compreensíveis, mas vale ressaltar que estudar e discutir o tema faz surgirem reflexões sobre o quanto o país se desenvolveu e precisa continuar avançando para que a pessoa com deficiência possa viver de forma plena e desfrutar dos seus direitos. Salienta-se que, embora não se pretenda esgotar as discussões quanto à temática, este estudo possibilitou alcançar os objetivos propostos, além de fornecer ao leitor uma visão holística sobre as desafiadoras políticas educacionais inclusivas. Assim, conclui-se que o debate sobre inclusão das pessoas com deficiência precisa se enraizar na estrutura interna da universidade e nas políticas públicas de Estado que ainda possui ondas conservadoras muito forte que sufocam os movimentos contra-hegemônicos, dificultando os avanços.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EFICIÊNCIA DA EQUOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Geovana Silva Wertonge Eliandra Vieira Simões Sabrina Fernandes de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.7462010081	
CAPÍTULO 2	15
A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE INSTITUCIONAL NA SOCIALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
Marco Aurélio Alves de Souza Michele Bulhosa de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.7462010082	
CAPÍTULO 3	22
AÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA CEGA: OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR ESSE ALUNADO	
Cristina Bressaglia Lucon	
DOI 10.22533/at.ed.7462010083	
CAPÍTULO 4	32
ESCOLA POLO PARA ALUNOS SURDOS: EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BAGÉ	
Francine Carvalho Madruga Ingrid da Silva Torma	
DOI 10.22533/at.ed.7462010084	
CAPÍTULO 5	37
FATORES DE VULNERAÇÃO DE ESTUDANTES COM O TDAH SOB O ESCOPO DA BIOÉTICA DE PROTEÇÃO: UM ESTUDO DE CASO	
Simone Schelbauer Moreira Paes Daiane Priscila Simão-Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7462010085	
CAPÍTULO 6	42
GNOSIOLOGIA NAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA DE AGENDA DE PESQUISAS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Claudionor Renato da Silva Débora Cristina Machado Cornélio Valquiria Nicola Bandeira Marilurdes Cruz Borges	
DOI 10.22533/at.ed.7462010086	
CAPÍTULO 7	52
INCLUSÃO E (EX) CLUSÃO: A MULHER NA ESCOLA NO BRASIL: 1910 - 1985	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Alexandre Filho Pamela Alves Batista Débora Cristina Machado Cornélio Valquiria Nicola Bandeira Patrick Pereira	

Monica Soares
Marilurdes Cruz Borges
DOI 10.22533/at.ed.7462010087

CAPÍTULO 8 65

LIBRAS IFZN: DESENVOLVENDO UM APLICATIVO INCLUSIVO

Moisés Abraão Sousa de Oliveira
Gueidson Pessoa de Lima
Diego Silveira Costa Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.7462010088

CAPÍTULO 9 78

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E SOCIOEMOCIONAIS PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS MUNICÍPIOS DE CUBATÃO E SANTOS

Edna Diniz dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.7462010089

CAPÍTULO 10 84

O LÚDICO COMO FACILITADOR NA INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇA COM AUTISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos
Alcemar Antônio Lopes de Matos
Nadir Francisca Sant'Anna

DOI 10.22533/at.ed.74620100810

CAPÍTULO 11 95

O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Catarina Janira Padilha
Leila Soares de Souza Perussolo

DOI 10.22533/at.ed.74620100811

CAPÍTULO 12 106

O PARAGUAI NA TELEVISÃO BRASILEIRA, O ESTIGMA DA FALSIFICAÇÃO OU PIRATARIA E A RESISTÊNCIA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Roberta Brandalise

DOI 10.22533/at.ed.74620100812

CAPÍTULO 13 120

O TRABALHO MULTIPROFISSIONAL NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA EM UM SERVIÇO DE REABILITAÇÃO INTELECTUAL NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Natielle Lopes Borges
Priscila da Costa Soares

DOI 10.22533/at.ed.74620100813

CAPÍTULO 14 129

PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALTO ARAGUAIA

Osmar Quim
Edineiva Gimenes Rocha

DOI 10.22533/at.ed.74620100814

CAPÍTULO 15	142
SOMOS TODOS DIFERENTES, MAS NOSSO MUNDO É IGUAL	
Cristiane Pereira Gonçalves	
Luana Farias Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.74620100815	
SOBRE A ORGANIZADORA	147
ÍNDICE REMISSIVO	148

O LÚDICO COMO FACILITADOR NA INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇA COM AUTISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Data de aceite: 04/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro – UENF

Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC

<http://lattes.cnpq.br/5995684153528839>

Alcemar Antônio Lopes de Matos

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro – UENF

Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC

<http://lattes.cnpq.br/1033715849447118>

Nadir Francisca Sant'Anna

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro – UENF

Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC

<http://lattes.cnpq.br/9795212090387129>

RESUMO: Esta pesquisa tem o objetivo de refletir sobre o lúdico, como facilitador na inclusão social de crianças com autismo na Educação Infantil (Pré-escolar), durante a primeira infância. A criança acometida pelo autismo, por si só, se isola no seu mundo, mediante os agravos que os transtornos a impõe. O lúdico traz a proposta de facilitador no papel da inclusão social da criança, onde o brincar faz parte da realidade da maioria e

também oferece condição favorável por meio do manuseio do brinquedo e a interação social da criança neste meio infantil. O problema da seguinte pesquisa gira em torno do seguinte questionamento: “De que forma o lúdico pode ser reforçador na interação social da criança com autismo na educação infantil a partir do estímulo familiar e do professor?” A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica. Observa-se que a utilização do lúdico durante a educação infantil é essencial no desenvolvimento, interação e inclusão das crianças com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Crianças; Lúdico; Inclusão.

THE PLAYER AS A FACILITATOR IN SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT: This research aims to reflect on playfulness, as a facilitator in the social inclusion of children with autism in Early Childhood Education (Pre-school). The child affected by autism, by itself, isolates himself in his world, by means of the disorders imposed by the disorders. The ludic brings the proposal of facilitator in the role of the social inclusion of the child, where playing is part of the reality of the majority and also offers a favorable condition

through the handling of the toy and the social interaction of the child in this child environment. The problem of the following research revolves around the following question: “How can play be reinforcing in the social interaction of children with autism in early childhood education based on family and teacher stimulus?” The methodology used is bibliographic research. It is observed that the use of playfulness during early childhood education is essential in the development, interaction and inclusion of children with ASD.

KEYWORDS: Autism; Children; Ludic; Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O autismo é definido como um transtorno do desenvolvimento, caracterizado pela inaptidão para interagir com o meio social, também pela dificuldade no domínio da linguagem para comunicar-se ou lidar com jogos simbólicos e padrão de comportamento restritivo ou repetitivo, podendo, este comprometimento, variar de um nível mais leve até um quadro mais grave.

A escola tem um papel relevante no desenvolvimento e integração da criança, principalmente nas séries iniciais da vida escolar dos alunos, pois é na educação infantil que a criança busca o conhecimento e compreensão do seu corpo e de seu lugar no meio em que vive.

Devido às características peculiares das crianças autistas, demonstra-se a necessidade de um ambiente escolar preparado para promover uma inclusão que tanto beneficiará a qualidade de vida dessas crianças, principalmente àquelas que se encontram na primeira infância, onde surge o papel importantíssimo da inclusão social a ser desempenhado dentro do contexto em que a criança está inserida.

Nesse contexto, encontra-se a inclusão como forma de produzir espaços educacionais abertos para a diversidade, onde o convívio entre todos os alunos seja construído de forma respeitosa e consciente, confiando não apenas no aprendizado do ensino transmitido, mas na importância dos valores sociais e humanos.

Uma excelente oportunidade de possibilitar esse processo de inclusão social ocorre por meio do lúdico, devido à sua interatividade e sua importância para o bom desenvolvimento da criança autista, tendo como referência as brincadeiras que são desenvolvidas no contexto escolar nas séries iniciais de ensino, trazendo assim o lúdico para as aulas, principalmente na fase da pré-escola, com atividades que eles possam se movimentar livremente e conhecer a si e ao outro.

Esse estudo se justifica pela relevância do tema do ponto de vista acadêmico, onde poderá contribuir para novas pesquisas no campo da educação, Psicologia e Neurologia em relação à criança com autismo, como forma de incentivos para valorizar o lúdico como estratégia possível de ser utilizada iniciando no meio familiar permeando nestas fases do desenvolvimento aos bancos escolares.

Acredita-se que o lúdico possa contribuir na interação social da criança com autismo a partir do meio familiar até a o convívio escolar, como forma de diminuir os estereótipos e assim influenciar nas relações com o outro.

2 | A CRIANÇA AUTISTA

A palavra “autismo” é oriunda da linguagem grega e significa “voltar para si mesmo”. Em meados de 1911, os autistas eram tidos como pessoas que tinham dificuldades de interagir socialmente e sofriam de deficiência mental, se caracterizando pelo funcionamento motor rude e comportamento esquizofrênico (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

A primeira definição de autismo como um quadro clínico ocorreu em 1943, quando o médico austríaco Leo Kanner, que na época trabalhava no Hospital Johns Hopkins (em Baltimore, nos EUA), sistematizou a cuidadosa observação de um grupo de crianças com idades que variavam entre 2 e 8 anos, cujo transtorno ele denominou de ‘distúrbio autístico de contato afetivo’ (BRASIL, 2014).

Embora o termo “autismo” já houvesse sido introduzido na psiquiatria por Plouller, em 1906, como item descritivo do sinal clínico de isolamento, a criteriosa descrição de tais anormalidades por Kanner permitiu a diferenciação do quadro de autismo de outros como esquizofrenia e psicoses infantis (CAMARGOS et al., 2005).

Ele evidenciou nos casos descritos as seguintes características (RUTTER, 1978):

- (a) inabilidade em desenvolver relacionamentos com pessoas;
- (b) atraso na aquisição da linguagem;
- (c) uso não comunicativo da linguagem após o seu desenvolvimento;
- (d) tendência à repetição da fala do outro (ecolalia);
- (e) uso reverso de pronomes;
- (f) brincadeiras repetitivas e estereotipadas;
- (g) insistência obsessiva na manutenção da “mesmice” (rotinas rígidas e um padrão restrito de interesses peculiares);
- (h) falta de imaginação;
- (i) boa memória mecânica; e
- (j) aparência física normal

O trabalho de Kanner foi de fundamental importância para formar as bases da Psiquiatria da Infância nos EUA e também mundialmente. (NEUMÄKER, 2003). Em 1943, Kanner deixou claro que este relato era preliminar e carecia de mais estudos, observações e investigações (RUTTER, 1978).

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM, guia de classificação diagnóstica, reuniu todos os distúrbios do autismo em um único diagnóstico chamado Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Compilado entre os Transtornos do Neurodesenvolvimento, por se iniciar na fase do desenvolvimento, nos primeiros anos de vida, o DSM-5 atribui ao TEA as seguintes características diagnósticas:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D) (DSM-5, 2015, p. 77-78).

Uma densa gama de autores compartilha o entendimento de que o autismo não se apresenta apenas de uma forma. Nesse contexto, Cunha (2011, p. 19-20) aduz:

Aparecendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o período do desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam, na maioria dos casos, um diagnóstico precoce. Ele tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte dos educadores. Não há padrão fixo para a forma como ele se manifesta, e os sintomas variam muito.

As crianças autistas não possuem as características físicas distintas das demais crianças, mas carregam algumas particularidades no seu comportamento de forma a atrair os olhares dos diretamente envolvidos com elas, como familiares e professores. São estes os responsáveis por criarem um ambiente fortalecedor e inclusivo para as crianças com TEA, principalmente as que estão na primeira infância e são componentes da educação infantil (BRASIL, 2003).

O DSM-5 denomina tais distúrbios como um espectro exatamente pela possibilidade de acometimento em diferentes níveis de intensidade. Observa-se a Tabela 1:

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E RESTRITOS
Nível 3 “exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restrito-repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal prejuízo social aparente mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restrito-repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode aparentar pouco interesse por interações sociais	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Tabela 1 – Níveis de gravidade para TEA

Fonte: (DSM-5, 2015, p. 77)

De acordo com Gillberg (2005) o autismo se trata de um espectro de características peculiares e desenvolvimento atípico. As deficiências das patologias que se inserem neste espectro se expressam sobretudo em três áreas, formando a tríade de deficiências, a social, comportamental e de comunicação.

Na primeira, as deficiências surgem especialmente na interação social recíproca, ou seja, o autista tem dificuldade em manter contato visual com o outro, na maioria das vezes não busca interação com crianças da mesma idade, não expressa emoção compartilhada e não procura de forma espontânea dividir momentos de satisfação.

Quanto à área comportamental, esse indivíduo não demonstra interesse pelo outro, primando sempre pela interação com objetos inanimados do que com o externo. As crianças autistas apresentam dificuldades em começar uma interação por si só, dependendo em grande parte da iniciativa do outro.

No que se refere à área de comunicação, o autor relata dificuldades em aprender linguagem verbal e não verbal, onde a criança não alcança a função da comunicação e não a utiliza para se comunicar e garantir a compreensão do que pretende passar.

Nesse contexto, a criança com autismo demonstra falta de linguagem falada,

incapacidade de sustentar uma conversação, discurso repetitivo e utilizado mecanicamente por meio do que ouve e carência de brincadeiras sociais. Grande parte delas apresenta excessiva dificuldade em aprender a aplicabilidade da comunicação verbal, não sabendo o momento e o motivo da utilização da fala. Por esse motivo, elas buscam outros meios de expressarem suas vontades, o que provoca, em muitos casos, comportamentos inadequados e mal compreendidos, como birras (GILBERG, 2005).

O Transtorno do Espectro Autista se manifesta antes dos três anos de idade, por isso o diagnóstico precoce auxilia a abordagem do acompanhamento. Segundo os autores Silva, Gaiato e Reveles (2012, p.11) “autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida”.

A identificação de sinais iniciais de problemas possibilita a instauração imediata de intervenções extremamente importantes, uma vez que os resultados positivos em resposta a terapias são tão mais significativos quanto mais precocemente instituídos. A maior plasticidade das estruturas anátomo-fisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida e o papel fundamental das experiências de vida de um bebê, para o funcionamento das conexões neuronais e para a constituição psicossocial, tornam este período um momento sensível e privilegiado para intervenções. Assim, as intervenções em casos de sinais iniciais de problemas de desenvolvimento que podem estar futuramente associados aos TEA podem ter maior eficácia, devendo ser privilegiadas pelos profissionais. Sabe-se que, para fins de diagnóstico, manifestações do quadro sintomatológico devem estar presentes até os 3 anos de idade (BRASIL, 2014, p. 17).

Sabendo-se que as alterações do desenvolvimento, normalmente, são percebidas aos seis meses de vida, destacam-se como os primeiros sinais de autismo: alterações do sono, indiferença em relação aos cuidadores, ausência de sorriso social, desconforto quando acolhido no colo e desinteresse pelos estímulos oferecidos, por exemplo, os brinquedos, ausência de atenção compartilhada (não compartilham o foco de atenção com outra pessoa) e de contato visual (não estabelecem contato “olho no olho”); comportamentos inalteráveis, ausência de resposta ao chamado dos pais ou cuidadores, aparentando surdez, ausência de reação de surpresa ou dificuldade para brincar de “faz de conta”, hipersensibilidade a determinados tipos de sons, autoagressão, interesses circunscritos, às vezes, gosta de girar objetos (BRASIL, 2011).

Partindo deste pressuposto, percebe-se a necessidade de atividades que envolvam estas crianças como o lúdico e ou brincar que proporciona a criança um espaço que ela se identifique, de forma a se expressar, se descobrir e aprender a conviver com as suas emoções.

3 | EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Constituição Federal de 1988 trouxe um acréscimo na trajetória evolutiva quanto aos direitos da infância, principalmente no que se refere à educação. Ela compreende as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e expressa a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. Em seu artigo 7º, inciso XXV, do capítulo sobre os direitos e garantias individuais e coletivas, ela garante o direito ao atendimento gratuito aos meninos e meninas, desde o nascimento até os 5 anos, em creches e pré-escolas.

Segundo Craidy (2001), a Educação Infantil no Brasil é recente. Por longos anos, o papel das escolas que atendiam crianças na primeira infância era o de cuidar enquanto os pais ocupavam o mercado de trabalho. Hoje essa concepção mudou. Elas perderam o caráter meramente assistencialista e procurou-se integrar o cuidado com a criança e a educação. O cuidado não se limita às necessidades biológicas, mas integra sua afetividade.

Para o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a primeira infância, as relações para com as diferenças e as responsabilidades da sociedade, escola e família na construção e formação de indivíduos (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, regulamenta a educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Craidy (2001) observa que as teorias sociointeracionistas concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Nessa etapa, é ideal o planejamento para propor um ambiente que interesse e desperte a criança autista para a interação. Benjamim (1994) coloca que todo costume ou modo de ser é incorporado na vida da criança como jogo, divertimento e brincadeira. Através da brincadeira a criança passa a explorar o espaço, conseguindo uma organização dos aspectos motor, sensorial e emocional, possibilitando a ela, uma visão maior de conhecimentos de mundo.

Incentivar o lúdico na Educação Infantil é uma tarefa indispensável ao educador, pois segundo Freire (1991), através do brincar, a criança experimenta, organiza-se, regula-se,

constrói normas para si e para o outro. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo.

4 | O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL

O objetivo do lúdico na educação infantil é permitir um bom desenvolvimento da criança com autismo, por meio da inclusão, onde todas as crianças que fazem parte de um grupo, o integre de forma completa e isonômica, recebendo as mesmas oportunidades, independente de suas condições ou habilidades (MITTLER, 2003).

Os autores Arruda e Silva (2009) abordam o lúdico:

As técnicas lúdicas fazem com que as crianças aprendam com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante a ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. A Educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se defina na elaboração constante do pensamento individual em permutações constante com o pensamento coletivo.

Para Fontana (2012) todo costume ou modo de ser é incorporado na vida da criança como jogo, divertimento e brincadeira. Através da brincadeira a criança passa a explorar o espaço, conseguindo uma organização dos aspectos motor, sensorial e emocional, possibilitando a ela, uma visão maior de conhecimentos de mundo.

Acrescenta Craidy (2001, p.101):

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Como observado, o lúdico desperta nas crianças o desenvolvimento da convivência entre pares e, principalmente, ímpares. Utilizar essa ferramenta na educação infantil permite a transformação da criança autista com relação ao externo e das demais crianças com as diferenças e o modo de ser de cada um. É tanto sobre a inserção do autista quanto sobre a receptividade das demais crianças. Sobre os resultados da utilização do lúdico, Ferronato (2006, p. 19) sustenta que:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Sobre a inclusão, Freitas (2006) a define como o processo pelo qual a sociedade adaptou-se para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais ou não e, tornando-as capazes de assumir seus papéis na sociedade, tornando-se assim cidadãos de valor e respeito diante do meio em que vivem.

Sassaki (1997) compreende a inclusão como a oportunidade de conviver com as diferenças, foco principal da inclusão, e tem a escola como principal ponto de partida. É o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa, ou seja, uma sociedade que conceda a liberdade e que dê oportunidades para todos.

Segundo Oliveira (2002), o processo de inclusão é resultado da relação família-escola. Sob um viés psicológico, observa-se as relações vividas em família como a socialização primária do indivíduo, e o contexto escolar sendo a socialização secundária. Desse modo, a inclusão pode ser iniciada em casa, quando a família trabalha o lúdico com a criança autista para que a escola exerça seu papel dando continuidade ao que já foi preparado.

A família é o primeiro meio social da criança e neste, e com este, se inicia o processo de vivência e convivência, suporte e modelo, onde a criança com Transtorno do Espectro Autista, inicia seu desenvolvimento a partir das interações que visam fortalecer os relacionamentos entre criança e família estendendo este processo até a escola, ressaltando a importância da família e educadores neste processo para buscar e compartilhar saberes a respeito dos aspectos cognitivos, afetivos e social da criança.

A escola está inserida na educação entre a família e a sociedade, onde se adquire princípios e regras estabelecidas pelo convívio. Ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, no autismo, isto poderá trazer grande prejuízo. Por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo os mesmos princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação (CUNHA, 2015, p. 93).

Para que haja uma efetiva inclusão escolar da criança com TEA é necessário que o professor desperte em seu âmago o desejo de aprender, e ao receber a criança deverá cuidar como um tesouro a lapidar, buscando os conhecimentos necessários para que possa efetivar esta inclusão em todos os aspectos, de forma que a criança sinta-se amada e valorizada e possa desenvolver o seu potencial. Segundo Cunha (2015) na relação com o educando, o primeiro a aprender será sempre o educador.

Nas escolas inclusivas, ninguém se condiciona à padrões que identificam os alunos como especiais, normais ou comuns. Para que essa escola possa se concretizar é notável a necessidade de modernização e formulação de novos conceitos, assim como a redefinição e a implantação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais ajustadas à inclusão (SOUSA; SOARES, 2015).

CONCLUSÃO

O autismo atinge um sem número de crianças entre as escolas de todo o Brasil e as caracteriza, na maioria dos casos, pelo isolamento e dificuldades de comunicação e interação. Diante disso, a escola é o ambiente em que essa criança terá a oportunidade de atenuar as características do autismo.

Nesse contexto, comprova-se a importância do lúdico como forma de combater as dificuldades trazidas pelo autismo à qualidade de vida das crianças. Sua relevância se dá pela capacidade de interação promovida pelo lúdico, onde a criança se desperta para o brincar e, com isso, impede o isolamento e a exclusão.

A atenção à inclusão na educação infantil é essencial para o bom convívio entre os alunos, independente de sua condição, lhes garantido as mesmas oportunidades. Para isso deve haver preparo dos educadores e familiares quanto ao procedimento com as crianças autistas, beneficiando-as e visando seu desenvolvimento e qualidade de vida.

Observa-se a importância e bons resultados que o lúdico reflete no processo de inclusão social de crianças autistas, pois no momento em que as crianças brincam, elas estão abertas à interação e ao conhecimento do próximo, com suas semelhanças e diferenças, e a partir do conhecimento surge o respeito, e crianças que crescem com essa compreensão se tornam adultos conscientizados.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, K. M. F.; SILVA, E. A. A. Desenvolvimento Motor na Educação Infantil Através da Ludicidade. **Connecti Online**, Revista Eletrônica do UNIVAG, n. 4, 2009.

BENJAMIN; W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem autismo - 2. ed. rev. - Brasília : MEC, SEESP. 2003. p. 64. (Educação infantil; 3).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria GM nº 1.459, de 24 de junho de 2011**. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Rede Cegonha. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

CAMARGOS Jr., Walter (coord.) **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**: 3o Milênio / Walter Camargos Jr e colaboradores. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. , 2011.

_____. **Autismo na escola um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3 edição. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CRAIDY, Carmem Maria. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2001.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. American Psychiatric Association; Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. Revisão Técnica: Aristides Volpato Cordioli, et al. 5. Ed - Porto Alegre: Artmed, 2015.

FERRONATTO, Sônia Regina Brizolla. **Psicomotricidade e Formação de Professores**: uma proposta de atuação. Dissertação (Mestrado) PUC-Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2006.

FONTANA, C. M. **A importância da psicomotricidade na Educação Infantil**. Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira, 2012.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro** – teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FREITAS, S. **Uma escola para todos**: Reflexões sobre a prática educativa. Vol. 2, n. 3, p. 45-53, 2006.

GILLBERG, C. **Transtornos do espectro do autismo**. Palestra feita no Auditório do InCor, em São Paulo, no dia 10 de outubro de 2005.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**. Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed. 2003.

NEUMÄRKER, K. J. The Eating Attitudes Test: comparative analysis of female and male students at the Public Ballet School of Berlin. **Eur Child Adolesc Psychiatry**, 1998.

OLIVEIRA, L. de C. F. **Escola e família numa rede de (des) encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo, SP: Livraria Universitária, 2002.

RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 1978.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, LeandroThadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Editora Fontana, 2012.

SOUSA, Maria Gleuma soares de; SOARES, Neldilene Galdino. **Educação Inclusiva**: Desafio no Ambiente Escolar e na Prática Pedagógica. Psicologado. Edição 09/2015. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/educacao-inclusiva-desafio-no-ambiente-escolar-e-na-pratica-pedagogica>>. Acesso em 31 de março de 2019.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acompanhamento de crianças 120, 123, 125, 127

Alfabetização 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 61, 95, 97, 98, 99, 105, 132

Alunos surdos 32, 34, 35, 36

Ambiente institucional 15, 17, 18, 21

Aplicativo inclusivo 65, 69

Atendimento educacional especializado 22, 23, 29, 34, 78, 79, 95, 97, 101, 103, 105, 136

Autismo 2, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 69, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 123, 128

Autista 1, 2, 3, 13, 14, 19, 78, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 120, 121, 123, 127, 128, 136, 137, 138, 146

C

Cega 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29

Criança 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 60, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 100, 103, 104, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 134, 136, 142, 143, 144, 145, 146

D

Deficiência intelectual 13, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 122

Desenvolvimento 6, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 25, 28, 34, 35, 52, 53, 60, 61, 65, 67, 68, 71, 72, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 136, 137, 138, 141, 143, 146

Desigualdade 64, 109

Diferentes 27, 35, 43, 55, 56, 57, 63, 79, 87, 90, 92, 97, 108, 110, 128, 131, 136, 142, 144, 145, 146

E

Educação sexual 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 147

Equoterapia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14

Escola 1, 5, 13, 22, 23, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 45, 46, 48, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 70, 78, 79, 80, 82, 85, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 118, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146

Espectro autista 1, 2, 3, 13, 14, 19, 78, 79, 87, 89, 92, 120, 121, 123, 127, 128

Estigma 25, 53, 106, 110, 115, 117, 118

F

Falsificação 106, 107, 110, 111, 112, 115, 117

Fronteira 106, 107, 110, 111, 117, 118

I

Igualdade 20, 29, 37, 39, 40, 62, 66

Inclusão 18, 19, 20, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 52, 65, 66, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 91, 92, 93, 94, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 122, 129, 130, 131, 132, 137, 139, 140, 142, 143, 147

Inclusão social 18, 20, 66, 84, 85, 91, 93

L

Libras 32, 33, 35, 36, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 146

Lúdico 11, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 142, 144

M

Mundo 5, 11, 13, 19, 26, 29, 33, 48, 54, 55, 57, 62, 66, 68, 70, 84, 90, 91, 94, 117, 130, 137, 140, 142, 144, 145

P

Paraguai 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 117

Pedagogia 13, 23, 31, 50, 59, 147

Pessoas com deficiência 3, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 28, 67, 123, 128

Pirataria 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115

Práticas de inclusão 129

Primeira infância 84, 85, 87, 90, 120, 121, 122, 123

R

Resistência 106, 110, 117

S

Serviço de reabilitação intelectual 120

Socialização 4, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 32, 33, 92, 102

Socioemocionais 78

T

TDAH 37, 38, 39, 40

TEA 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 69, 78, 79, 80, 84, 87, 88, 89, 92, 93, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127

Televisão brasileira 106, 107, 113, 116, 118

Trabalho multiprofissional 120, 121, 127

Transtorno 1, 2, 3, 13, 14, 19, 37, 38, 39, 40, 69, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 92, 120, 121, 123, 124, 127, 128

Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020

Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 Atena
Editora

Ano 2020