



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PINHEIRO
CURSO DE PEDAGOGIA

LAURA MENDES TRINTA

**O LÚDICO COMO FACILITADOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM
AUTISMO: concepções e práticas na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em
Pinheiro – MA**

Pinheiro

2022

LAURA MENDES TRINTA

**O LÚDICO COMO FACILITADOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM
AUTISMO: concepções e práticas na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em
Pinheiro – MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do
Centro de Estudos Superiores de Pinheiro da
Universidade Estadual do Maranhão como requisito para
obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Profª Esp. Alessandra Ribeiro Sousa

Pinheiro

2022

Trinta, Laura Mendes.

O lúdico como facilitador no desenvolvimento da criança com autismo: concepções e práticas na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro - MA / Laura Mendes Trinta. – Pinheiro, MA, 2022.

74 f

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Centro de Estudos Superiores de Pinheiro, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Esp. Alessandra Ribeiro Sousa.

1.Lúdico. 2.Autismo. 3.Ensino - Aprendizagem. I.Título.

CDU:376.091.33-027.22:796

LAURA MENDES TRINTA

**O LÚDICO COMO FACILITADOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM
AUTISMO: concepções e práticas na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em
Pinheiro – MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do
Centro de Estudos Superiores de Pinheiro da
Universidade Estadual do Maranhão como requisito para
obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof^a Esp. Alessandra Ribeiro Sousa

Aprovada em: 22 / 12 / 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Esp. Alessandra Ribeiro Sousa (Orientadora)
Especialista em Educação Especial e Inclusiva
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

1º Examinador: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Sousa Silva
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

2º Examinador: Prof^a. Ma. Edilene Reis Pereira
Mestra em História
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, e por me conduzir até aqui, vencendo todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

A minha família, em especial a minha mãe Neyde, e as minhas avós Idelfina e Maria. Agradeço pelo apoio imensurável, pela confiança e segurança ao afirmarem que eu conseguiria chegar até aqui, vocês foram essenciais nessa jornada.

Aos amigos que a vida acadêmica me proporcionou, em especial: Ludmila, Bruna, Kelly, Marcelo, Andressa, Aldenora e Rafaela. Obrigada pelo apoio e pelas risadas. Vocês de alguma forma ficaram marcados em minha vida.

Ao meu namorado e amigo, Neto. Obrigada pelo apoio, incentivo e ajuda todos os dias.

A minha orientadora Prof.^a Esp. Alessandra Ribeiro Sousa. Obrigada pelo incentivo, apoio e dedicação. Agradeço ainda por sanar minhas dúvidas, por estar presente sempre que necessário, em qualquer dia e horário, por todos os ensinamentos e conversas. Não tenho palavras para expressar a minha admiração por você e pelo seu trabalho. Você é uma profissional brilhante, expresse aqui minha eterna gratidão e carinho.

A todos da escola José de Arimatéa Nunes, pela reciprocidade e pelo fornecimento de dados para o desenvolvimento da pesquisa que possibilitou a realização desse trabalho.

Também agradeço a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/ Centro de Estudos Superiores de Pinheiro (CESPI), ao quadro de professores do Curso de Pedagogia e a todos que fazem parte da instituição, que contribuíram para o meu processo de formação profissional.

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram nessa trajetória e que contribuíram para meu aprendizado no decorrer da graduação.

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados de estudos sobre a importância do lúdico no processo de desenvolvimento de crianças com autismo. Sendo o lúdico uma metodologia eficaz de aprendizagem e parte vital no desenvolvimento da autonomia e identidade de todo indivíduo, é relevante abordá-lo de forma ampla e adaptada às características e necessidades de cada criança. O objetivo deste trabalho foi analisar as metodologias dos professores acerca do lúdico como facilitador no desenvolvimento da criança com autismo, situando percepções e práticas no processo de aplicação desse mecanismo. Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: qual a importância do lúdico no desenvolvimento da criança com autismo? Para realização deste estudo qualitativo foi realizado levantamento bibliográfico (livros e artigos científicos sobre o tema) análise de documentos (leis e outros documentos) questionários semiestruturados com professores titulares e tutores de alunos com autismo. Como referencial utilizou-se autores como: Friedmann (1996), Vygotsky (1984), Piaget (1978), Assis (2021); Kishimoto (2017), Kanner (1943), Souza, Marques e Pereira (2018); Pedrosa et al (2020); Lucchesi e Hernandez (2020) entre outros. A pesquisa constatou que as professoras possuem déficits na formação continuada em Educação Especial, o que pode causar prejuízos ao ensino aprendizagem e a inclusão do discente com autismo no contexto educacional. Quanto às atividades lúdicas foi constatado que é essencial para o desenvolvimento integral das crianças autistas, dessa forma se os educadores utilizarem as metodologias lúdicas na sala de aula possibilitarão uma melhor absorção de conhecimento e desenvolvimento de inúmeras habilidades de modo atrativo para essas crianças.

Palavras – chave: Lúdico. Autismo. Ensino aprendizagem.

ABSTRACT

This paper presents results of a study on the importance of play in the development process of children with autism. As play is an effective learning methodology and a vital part of the development of autonomy and identity for every individual, it is important to approach it broadly and adapt to the characteristics and needs of each child. Therefore, the objective of this work was to analyze the methodologies of the teachers about the ludic as a facilitator in the development of the child with autism, situating perceptions and practices in the process of application of this mechanism. In view of this, the following question arose: what is the importance of play in the development of children with autism? To carry out this qualitative study, a bibliographical survey was carried out (books and scientific articles on the subject), analysis of documents (laws and other documents) and semi-structured questionnaires with professors and tutors of students with autism. As a reference, authors such as: Friedmann (1996), Vygotsky (1984), Piaget (1978), Assis (2021); Kishimoto (2017), Kanner (1943), Souza, Marques and Pereira (2018); Pedrosa et al (2020); Lucchesi and Hernandez (2020) among others. The research found that teachers have deficits in continuing education in Special Education, which can cause damage to teaching learning and the inclusion of students with autism in the educational context. As for playful activities, it was found that it is essential for the integral development of autistic children, so if educators use playful methodologies in the classroom, they will enable a better absorption of knowledge and the development of numerous skills in an attractive way for these children.

Keywords: Ludic. Autism. Teaching learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos participantes da pesquisa (docentes de crianças com autismo).....	46
Gráfico 1	Possui formação continuada em educação especial?.....	47
Gráfico 2	Você já teve experiência de trabalhar com crianças autistas anteriormente?.....	49
Gráfico 3	Quando você teve seu primeiro contato com crianças autistas, qual foi sua reação?.....	50
Gráfico 4	Você considera importante a utilização de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) para o desenvolvimento de crianças autistas?.....	51
Gráfico 5	Na escola (lócus da pesquisa) há sala de brinquedoteca?.....	53
Gráfico 6	Como você adapta e/ou flexibiliza os jogos e brincadeiras nas aulas de acordo com os objetos de conhecimento do componente curricular?.....	55
Gráfico 7	A avaliação pedagógica da criança com autismo é diferente da avaliação das outras crianças da sala?.....	57
Gráfico 8	A família é informada sobre os avanços da criança autista?.....	59

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Psiquiátrica Americana
ASGs	Assistentes de Serviços Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças/
CF	Constituição Federal
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DSM	Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFRAI	Ensino Fundamental Regular Anos iniciais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SRMF	Sala de Recurso Multifuncional
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: aspectos históricos e constitucionais	15
2.1	Levantamento histórico e classificação do autismo	15
2.2	Autismo e legislação educacional: possibilidades e intervenções	22
3	O SURGIMENTO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO	26
3.1	A dimensão do lúdico na educação: o processo evolutivo desde a antiguidade à atualidade	26
3.2	O lúdico na concepção de Piaget e Vygotsky	30
4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA	34
4.1	Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança autista	35
4.2	Atividades lúdicas: a interação da criança autista com o/a professor/a	38
5	METODOLOGIA	42
5.1	Tipo de estudo	42
5.2	Lócus e Sujeito da pesquisa	42
5.2.1	Critérios de inclusão dos participantes.....	43
5.2.2	Critérios de exclusão.....	44
5.3	Aspectos éticos da pesquisa	44
5.4	Instrumentos de coleta de dados	44
5.5	Procedimentos de análise e coleta de dados	45
6	APRESENTAÇÃO, ANÁLISES, DISCUSSÕES E RESULTADOS	46
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
	REFERÊNCIAS	62
	APÊNDICE	71
	APÊNDICE A – Questionário Semiestruturado para Professores	72

1 INTRODUÇÃO

O lúdico esteve presente na sociedade desde os tempos remotos, é de suma importância, pois foi trazido como herança dos nossos antepassados e apresenta valores significativos para todas as fases da vida humana. Por esse motivo deve ser preservado, valorizado e utilizado na instrução dos nossos alunos.

Desse modo, os jogos e brincadeiras receberam também enfoque no desenvolvimento da criança autista e estão ganhando cada vez mais destaque quando nos tratamos de ensino-aprendizagem. Esta prática possibilita à criança a descoberta da sua identidade, autonomia, crescimento e amadurecimento. Segundo Piaget (1975, p.81), “a brincadeira favorece a autoestima das crianças auxiliando a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, contribuindo para a interiorização de determinado modelo adulto”. Visto isso, a ludicidade deve ser vivenciada na escola, pois percebemos que o brincar proporciona uma aprendizagem produtiva e agradável.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI afirma que é a partir das práticas lúdicas que a criança constrói seus vínculos afetivos, possibilitando seu reconhecimento enquanto ser humano e seu “estar” no mundo. Em razão disso, orienta a aplicação de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) como algo rotineiro na vida das crianças (BRASIL,1998).

Na busca de entender o mundo e a singularidade de uma criança com Transtorno do Espectro Autista/ TEA, nota-se como o processo de ensino-aprendizagem envolve aspectos singulares e deve ser trabalhado considerando ações como, o tocar, o observar e o agir de uma criança. Estas apresentam ações totalmente distintas de um adulto e é por intermédio de estímulos desses elementos que o aprender pelo brincar deve estar presente na forma de ensinar. Em virtude disso, Carvalho (1992) afirma que através das brincadeiras e dos jogos, as crianças podem desenvolver a sua identidade, interagir com outras crianças e com adultos, criar laços afetivos e trabalhar a imaginação.

De acordo com Vygotsky (1998) “a imaginação surge originalmente da ação”. Partindo deste pressuposto, brincadeiras, cantigas populares e afins são mediadores do processo educativo, ou seja, permitem a criança desenvolver habilidades que serão utilizadas no cotidiano, tais como criar, reinventar, imaginar e

por meio destas absorver conhecimentos importantes, promovendo dessa forma a construção da sua própria personalidade.

Sendo assim, a criança autista necessita de diferentes formas de estímulo, como: palavras, gestos, música, imitação e desenho. Todas possibilitam pela prática lúdica diferentes formas de expressão: falar, desenhar, imitar, brincar com sons, cantar (KISHIMOTO, 2010). Logo, a interação e observação de uma criança são de extrema importância na sua fase de aprendizagem, pois a forma de convivência em um meio, seja ele escolar, familiar ou social, faz parte de toda a formação do indivíduo.

A Base Nacional Comum Curricular/ BNCC alerta que as sociabilizações e as atividades lúdicas são eixos estruturantes das atividades pedagógicas na Educação Básica. O documento elucida que a hora de aprender pode ser a mesma hora de brincar, dessa forma, o lúdico é a peça-chave para o bom aprendizado e desenvolvimento do discente (BRASIL, 2018). Visto isso, podemos perceber alguns dos numerosos benefícios obtidos pelo brincar na escola, este permite o pleno enriquecimento da criança com TEA, favorecendo dessa forma o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos de maneira prazerosa e divertida.

Essa pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: qual a importância do lúdico e da formação continuada em Educação Especial do (a) professor (a) no desenvolvimento da criança com autismo? Para responder tal questionamento, optamos pela aplicação de um questionário semiestruturado aos professores titulares e tutores de crianças com autismo na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro – MA.

O estudo norteou-se pelas seguintes hipóteses: a) os (as) professores (as) estão capacitados para lecionar em salas com crianças autistas; b) os alunos autistas estão realmente absorvendo o conteúdo trabalhado, por meio das metodologias utilizadas; c) os (as) professores (as) fazem uso das atividades lúdicas com o intuito de promover o aprendizado das crianças ou apenas como distração e/ou passatempo; d) os (as) professores (as) possuem formação continuada em educação especial.

Partindo dessas inquietações, é objetivo geral desta pesquisa: analisar as metodologias dos professores acerca do lúdico como facilitador no desenvolvimento da criança com autismo, situando percepções e práticas no processo de aplicação desse mecanismo. Essa intenção se traduz nos seguintes objetivos específicos:

discutir a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem de crianças com TEA; analisar as percepções e práticas dos (as) professores (as) acerca da importância do lúdico para a criança com autismo; verificar se os professores usam a ludicidade como ferramenta no desenvolvimento da criança com autismo, averiguar se os (as) professores (as) tutores (as) possuem formação continuada em Educação Especial para trabalhar com crianças autistas.

O interesse pelo tema surgiu a partir de percepções da autora durante as aulas do componente curricular: psicomotricidade, recreação e jogos e das observações e visitas realizadas durante as práticas, em instituições de educação básica no decorrer do processo de formação acadêmica. Em virtude, desse contato direto com o cotidiano escolar a autora buscou pesquisar a importância da atividade lúdica como ferramenta facilitadora do ensino em sala de aula, em especial, com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista - TEA, pois percebeu que o lúdico como metodologia de ensino proporciona mais motivação e satisfação ao aluno, além de conseguir atrair a atenção da criança, possibilitando dessa forma o desenvolvimento educacional, social e cognitivo do discente.

Nesse aspecto se situa a relevância acadêmica e social dessa pesquisa, visto que pretendemos contribuir para a reflexão sobre o processo de inclusão de estudantes com TEA em escolas regulares, bem como a inserção do lúdico como suporte pedagógico, para direcionar crianças progressivamente a atingirem níveis de independência, autonomia e capacidade de aprender.

Desta forma, optamos pela abordagem qualitativa, pesquisa de campo para observações da prática docente, bem como, a aplicação de questionários semiestruturados com os professores da escola Municipal José de Arimatéa Nunes. Gil (2002, p. 53) destaca que este mecanismo de investigação é de suma importância, pois possibilita ao pesquisador participar direta e indiretamente da rotina das pessoas estudadas.

Nessa lógica, desenvolvemos o estudo a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: na primeira etapa, foi realizada a revisão de literatura, em livros e artigos científicos. Para enfoque e fundamentação da pesquisa, usamos como descritor as palavras: *autismo; ludicidade; formação do educador; desenvolvimento; processo ensino aprendizagem*, tendo como fonte de consulta o Google Acadêmico, Scielo; fizemos um recorte temporal de estudos do ano de 2012 à 2022. Dessa forma encontramos autores que foram importantes para o

desenvolvimento deste estudo, como: Souza, Marques e Pereira (2018); Pedrosa et al (2020); Silva (2016); Lucchesi e Hernandez (2017) dentre outros que foram necessários para o embasamento deste Trabalho de Conclusão de Curso/TCC.

Este estudo encontra-se distribuído em sete seções. Na primeira apresentamos a introdução, em que se encontram as questões pelas quais ocorreu a pesquisa; no segundo capítulo abordamos, brevemente, o histórico do transtorno do espectro autista, a classificação das pessoas com autismo, bem como, as intervenções nos documentos legais que amparam a inclusão escolar dessas pessoas; destacamos no terceiro capítulo, a historicidade do lúdico enfatizando seu surgimento na educação, bem como a concepção dos teóricos Piaget e Vygotsky que marcaram e defenderam uma educação em que predominavam a ludicidade, que por sua vez, oportuniza a aprendizagem da criança, seu saber, conhecimento e sua compreensão de mundo.

Os objetivos da pesquisa são destaque no quarto capítulo, onde apresentamos as práticas pedagógicas na ludicidade para o desenvolvimento da criança autista; o quinto capítulo se refere ao percurso metodológico desenvolvido e as etapas percorridas ao alcance dos objetivos da pesquisa; no sexto capítulo, apresentamos os resultados encontrados e as discussões realizadas. As considerações finais estão no sétimo capítulo, e no apêndice apresentamos os questionamentos. Temos a certeza de que o estudo não esgotou todas as possibilidades de análise, visto que outras serão realizadas e disseminadas por meio de publicações em artigos, periódicos, apresentações em congressos, entre outros.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: aspectos históricos e constitucionais

Falar sobre o Transtorno do Espectro Autista não é mais algo difícil, como costumava ser a alguns anos. Hoje em dia, várias pessoas buscam informações a respeito desse transtorno, notamos através de diversos estudos abordados sobre a temática. O TEA é detectado ainda na infância, porém em alguns casos obtém o resultado em idade um pouco avançada, no entanto, são nos anos iniciais que se têm algumas determinações que facilitam as intervenções feitas por profissionais (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde/OMS, em 2015, estimava-se que havia 70 (setenta) milhões de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista em todo o mundo, sendo 2 (dois) milhões somente no Brasil (GOMES, 2021). A autora considera que, 1 (uma) em cada 88 crianças estão incluídas no contexto escolar.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 120) deixa claro o objetivo da inclusão quando afirma que “todas as crianças têm direito fundamental à educação e que a elas devem ser dadas a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”. O documento propõe que crianças com necessidades específicas educacionais devem ser incluídas na escola.

Sendo assim, consideramos ser crucial a abordagem sobre os aspectos históricos e constitucionais das pessoas com TEA, nosso objetivo é discorrer sobre o direito, fundamental, à educação que já está garantido na Constituição Federal/CF de 1988.

Apresentamos neste capítulo o levantamento histórico e a classificação das pessoas com autismo, bem como, as intervenções nos documentos legais que amparam a inclusão escolar dessas pessoas.

2.1 Levantamento histórico e classificação do autismo

Nos últimos anos, pesquisas têm apontado o aumento de crianças sendo diagnosticadas com o Transtorno do Espectro do Autismo. De acordo com Pedrosa et al (2020), no final do século XV surgia na ciência à busca da razão para explicar as deficiências, que até então eram consideradas males físicos, hereditários ou doenças mentais.

Para Donvan e Zucker (2017, p.13) a história do autismo se constitui sobre muitas outras histórias que acontecem em diferentes países. No tocante em relação aos primórdios da história do autismo pode-se constatar a crueldade e o abandono que marcou muitas crianças autistas. Contudo, no passar dos anos, conforme Pedrosa et al (2020), pode-se notar que a sociedade começou a olhar com mais respeito a deficiência tornando-se mais humanos.

A palavra *Autismo*, segundo, Souza, Marques e Pereira (2018), deriva do grego *autos*, que significa (si mesmo + ismo = disposição/orientação). E a primeira pessoa a utilizá-la, de acordo com Pedrosa et al (2020), foi o pesquisador e psiquiatra Plouller em 1906 que na época estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia. Posteriormente, o psiquiatra Paul Eugen Bleuler, em 1911, usou para, conforme as primeiras autoras mencionadas, escrever uma das características de pessoas com esquizofrenia, se referindo ao isolamento social dos indivíduos afetado.

Esse transtorno foi descrito pela primeira vez, em 1943, pelo médico Leo Kanner, quando publicou o artigo *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo* (SANTOS, 2020). De acordo com a autora esse estudo foi realizado com 11 crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação de rotina. Além de apresentaram transtornos no desenvolvimento, tais como falta de ajustamento postural, contato ocular, alteração no comportamento, comunicação e interação social surgidos nos primeiros dias ou meses de vida enquanto outras somente após um ou dois anos de idade (Lima, 2016).

Dessa forma, conforme Santos (2020) enfatiza que Kanner contextualiza essas observações no desenvolvimento e as denomina de *autistas* utilizando o termo *autismo infantil precoce*, devido que as manifestações comportamentais surgiam na infância. Dentre essas observações, Souza, Marques e Pereira (2018, p. 03) citam “as características desde a dificuldade de interação social, dificuldade de adaptação às reações na mudança de rotina”.

Ainda no contexto dessas observações, de acordo com as estas últimas autoras, Kanner percebeu que as crianças autistas tinham boa memória, sensibilidade aos estímulos especialmente som, bom potencial intelectual a propensão para repetir palavras do orador. E aborda que essas habilidades “testemunham uma boa inteligência no sentindo comumente aceito desse termo”

(KANNER, 1943. p. 142), o autor mencionado acreditava no bom potencial cognitivo dessas crianças, as quais mostravam fisionomias notadamente inteligentes.

As crianças eram extremamente inteligentes, ainda que não demonstrassem [...] possui habilidade na motricidade fina divergindo com a dificuldade na atividade motora comum. [...] Por isso a necessidade do Autista em ter uma rotina continua. Como é extremamente difícil essa particularidade, pois isso leva uma restrição nas atividades de ensino principalmente ao método lúdico onde sempre está se inovando (SOUZA; MARQUES; PEREIRA, 2018, p. 03).

Dessa forma, podemos mencionar que todo ser humano é um ser ativo que dispõe de uma competência cognitiva que lhe permite ser construtor do seu próprio conhecimento. Assim, Gomes (2021) enfatiza que o desenvolvimento é caracterizado pela construção histórica e cultural do sistema da pessoa por si própria e, ao mesmo tempo, orientada por objetivos dos outros sociais que lhe impõem uma série de conceitos, significações, sentidos e restrições.

Nesta perspectiva Carniel, Saldanha e Fensterseifer (2011) abordam que a síndrome autista varia de acordo com o desenvolvimento cognitivo e envolve algumas particularidades como a associação de padrões repetitivos simples, e quadros de autismo, chamados de Síndrome de Asperger, sem deficiência intelectual, sem atraso significativo na linguagem, com interação social, e sem movimentos repetitivos tão evidentes.

Desta forma, Gomes (2021) corrobora, afirmando que os indivíduos com TEA podem apresentar diferenças entre si, mas existem algumas manifestações que possuem características comuns como alterações da comunicação, da imaginação, interação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamento e individualidade. Ademais, junto com essa individualidade surge também a dificuldade em se socializar com outras crianças há nelas uma necessidade poderosa de não serem perturbadas. Tudo o que é trazido para criança do exterior, tudo o que altera o seu meio externo ou interno representa uma intrusão assustadora (SOUZA; MARQUES; PEREIRA, 2018).

Para Daguano e Fantacini (2011), por meio de estudos sobre a Síndrome Autista, a médica psiquiatra Lorna Wing, percebeu-se características comuns em três áreas do desenvolvimento desses indivíduos: a comunicação, a sociabilização e a imaginação.

Nos desvios qualitativos da comunicação nota-se a presença da dificuldade na comunicação seja ela verbal e não verbal, ou seja, ausência de gestos, expressões faciais e linguagem corporal, sendo muito comum, em crianças com autismo, a presença da Ecolalia, onde ocorre a repetição de frases e palavras ouvidas anteriormente.

Já nos desvios qualitativos na sociabilização é possível desencadear falsos diagnósticos, pois a criança com autismo muitas vezes chega a manifestar algum tipo de afeto, abraçando, beijando as pessoas, mas faz isso não diferenciando quem são elas, sendo considerados como apenas gestos repetitivos.

Quanto aos desvios qualitativos na imaginação, as crianças com autismo apresentam dificuldades em aceitar mudanças e um brincar sem uso da criatividade, como por exemplo, ficar um grande tempo analisando a textura de um brinquedo (DAGUANO; FANTACINI, 2011, p 111).

Assim, notamos que o TEA possui diversas peculiaridades relacionadas às classificações qualitativas nas áreas da interação social, linguagem e movimentos repetitivos e estereotipados.

É notório, mencionarmos Bosa e Callias (2009) que comungam a mesma ideia acima, as crianças autistas apresentam inadaptação para estabelecer relações habituais com o outro, um atraso na aquisição da linguagem e quando ela se desenvolve, uma incapacitação de lhe dar um valor de comunicação. Além disso, essas crianças apresentam igualmente estereótipos gestuais, uma necessidade de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável.

Retomando ao levantamento histórico da palavra *Autismo*, conforme Santos (2020, p. 04), ao prestar atendimento pedagógico terapêutico para crianças autistas, em 1944, “o doutor Hans Asperger junto com a equipe da Clínica Universitária de Viena no Departamento de Pedagogia Terapêutica (*Heipadagogische Abteilung*), publicou o artigo *Psicopatia autista na Infância*”, no qual de acordo ainda com a autora mencionada definiu que o “transtorno fundamental dos autistas é a limitação de suas relações sociais, e, o efeito negativo compromete a formação da sua personalidade que está determinada por essa limitação” (SANTOS, 2020, p 05).

Em 1945, segundo Osella (2018), Donald Winnicott começa seus estudos sobre desenvolvimento emocional primitivo, construindo sua teoria de normalidade dos processos de maturação e da origem dos distúrbios, colaborando amplamente para o entendimento do autismo. Ademais, em meados de 1949 em conferências

radiofônicas¹, Winnicott falou da mãe devotada comum, como consagração natural das mulheres à tarefa da maternidade. Sobre o assunto, Donvan e Zucker (2017) esclarece que o veredito constatado pela psiquiatria no final destas décadas, foi que o autismo era causado por mães que não amavam suficiente seu(s) filho(s), por isso, que algumas crianças poderiam ser autistas e outras não.

No início da década de 60, a concepção referente a falta de amorosidade por parte dos pais fora eliminada pelo motivo de não haver justificativa empírica e “novos estudos modificam a visão científica e o tratamento dado ao autista, pois na segunda metade da década, os primeiros indícios do autismo associados aos transtornos neurobiológicos passam a ter importância” (GÓMEZ; TERÁN, 2014, p. 467).

Nos anos 1970, respaldada pela influência do saber psicanalítico no campo naquela época, o Transtorno do Espectro do Autismo, geralmente incluído no grupo das *psicoses infantis* (BRASIL, 2013), surgem às teorias cognitivas e mudanças no comportamento da criança autista, a partir daí, segundo a autora supracitada no parágrafo acima, a investigação e intervenção passa a ser de forma controlada e sistematizadora.

Corroborando Santos (2020) enfatiza que foram elaborados modelos explicativos para fundamentar a hipótese da existência de alteração cognitiva em relação ao afeto, determinante para explicar as manifestações da síndrome, tais como: inabilidade de interação, linguagem, comunicação e flexibilidade mental. As teorias cognitivas contribuem na fundação de Centros Educativos e Associações de Pais objetivando qualificar o atendimento e melhorar a interação do autista e seus familiares.

O autismo, de acordo com Brasil (2013), a partir dos anos 1980, deixa de ser incluído entre as *psicoses infantis*, e passa a ser considerado um *Transtorno Invasivo do Desenvolvimento/TID*. Dessa forma, Gómez e Terán (2014) afirma que, o autismo passa a ser investigado pelo desenvolvimento dos mecanismos cognitivos e motivacionais, contudo, retrocede a concepção das manifestações do desenvolvimento social e interacional, diferenciando os autistas pelas características comportamentais.

¹ Donald Woods Winnicott, conhecido como D. W., também frequentava o país das vozes. Entre 1939 e 1962, manteve conversas pelo rádio, na bbc. A radiotelefonía, radiofônica, é extensão da telefonía, um telefonema para a multidão (PRADO, 2021).

Por isso, na Classificação Internacional de Doenças/CID10² da Organização Mundial da Saúde e no Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais/DSM-IV³ da Associação Psiquiátrica Americana/ APA de 1994, são descritos, além do autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo, a síndrome de Rett e os quadros atípicos⁴ ou sem outra especificação (SILVA, 2016).

Atualmente, o autismo abriga várias especificações em uma única denominação (SILVA, 2016). Conforme a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o autismo está inserido no grupo do Transtorno Global do Desenvolvimento/TGD (BRASIL, 2008), mais conhecida como CID F84 (PEDROSA et. al., 2020). É importante destacar, em conformidade com Silva (2016), que o autismo varia entre nível 1 ao nível 3, por isso que sua característica faz com que cada indivíduo exponha uma tonalidade diferente.

É importante, portanto, conhecer que o TEA, atualmente, é considerado um distúrbio do Neurodesenvolvimento. De acordo com Pedrosa et al (2020), sua classificação determina grupos e configura uma síndrome que apresenta várias características, como demonstrado a seguir:

- Prejuízo persistente na comunicação social recíproca;
- Ausência de interesse social ou interações sociais incomuns. (p.ex. puxar a pessoa pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para ela);
 - Padrões incomuns de comunicação (p.ex. Conhecer o alfabeto, mas não responde ao próprio nome);
- Uma vez que muitas crianças com desenvolvimento normal têm fortes preferências e gostam de repetição. (p.ex. ingerir os mesmos alimentos, assistir muitas vezes o mesmo filme);
- Intensidade no comportamento. (p.ex. uma criança que diariamente alinha os objetos durante horas e sofre bastante quando algum deles é movimentado);
 - Comportamentos estereotipados ou repetitivos incluem estereotipia motora simples como abanar as mãos, estalar os dedos, uso repetitivo de objetos e fala repetitiva (SOUZA; MARQUES; PEREIRA, 2018, p. 04).

É pertinente mencionar, até já foi abordado nesta seção, que muitas dessas características estão presentes no início da infância e são mais acentuadas o que acaba prejudicando o desempenho social da criança. Por isso conforme

² A CID 10 é um documento que lista informações de diversos problemas de saúde dos pacientes. Na décima versão (por isso, o número 10 seguido das letras), dispõe de 22 capítulos com números e letras em ordem crescente (MANCINI, 2021).

³ O DSM IV foi publicado em 1994, com 297 categorias distribuídas em 886 páginas. O psiquiatra Allen Frances comandou um comitê de direção com 27 pessoas, as quais formaram 13 grupos de trabalho com 5 a 16 pessoas, sendo que cada grupo tinha um conselho composto em média por 20 pessoas (MARTINHAGO; CAPONI, 2019).

⁴ O termo desenvolvimento atípico vem sendo utilizado para sinalizar pessoas com necessidades educativas especiais (CALLONERE; FERREIRA ROLIM; HÜBNER, 2011).

Souza, Marques e Pereira (2018, p. 04) é importante que o “transtorno seja diagnosticado cedo, pois assim os profissionais poderão trabalhar da forma adequada, evitando assim prejuízos permanentes”.

Outra contribuição, para este levantamento histórico da palavra *Autismo*, é a portaria da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo passa a ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. As Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo, assim como o livreto Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde/ SUS (BRASIL, 2013).

Retomando a abordagem acerca da escala dos indivíduos com TEA, vemos que se divide em graus e sua gravidade é baseada entre os níveis 1 ao 3, assim temos, de acordo com Pedrosa et al. (2020).

O Nível 1, em termos de comunicação, a criança apresenta dificuldade para iniciar interações sociais, por isso, este nível exige apoio, na ausência deste, o déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis como: inflexibilidade de comportamento, dificuldade em trocar de atividade e problemas para organização e planejamento; Já o nível 2, exige apoio substancial, neste nível há o déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, por isso as dificuldades em lidar com a mudança, os comportamentos restrito repetitivos aparecem com frequência interferindo no funcionamento em uma variedade de contextos; no nível 3, exige apoio muito substancial devido ao déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal que causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros (PEDROSA et al., 2020).

Compreendemos que o humano é um ser ativo que dispõe de uma competência cognitiva que lhe permite ser construtor do seu próprio conhecimento. Assim, conforme Gomes (2021) o desenvolvimento é caracterizado pela construção histórica e cultural do sistema da pessoa por si própria e, ao mesmo tempo, orientada por objetivos dos outros sociais que lhe impõem uma série de conceitos, significações, sentidos e restrições. Da mesma forma, os indivíduos com TEA podem apresentar diferenças entre si, mas existem algumas manifestações que possuem

características comuns como alterações da comunicação, da imaginação, interação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamento.

A seguir entenderemos sobre a política da legislação educacional, amparado na Constituição Federal de 1988, que assegura a oferta de educação inclusiva às crianças com o transtorno do espectro autista.

2.2 Autismo e legislação educacional: possibilidades e intervenções

A educação tem sido confrontada e desafiada diariamente a prestar um serviço de qualidade e eficiência, aos seus alunos e principalmente no que diz respeito à inclusão. Dentro desse cenário, estão os educandos com Transtorno do Espectro Autista, presentes praticamente em todas as instituições de ensino. Assim, a inclusão escolar é um assunto em grande discussão atualmente devido ao aumento de crianças com alguma dificuldade ingressarem na escola regular (PEDROSA et al., 2020).

Como direito fundamental, assegurado a todos os brasileiros, a educação é regulamentada por leis próprias e mereceu um capítulo na Constituição Federal/CF de 1988, com um total de dez artigos, que dispõem que a educação é um direito social de todos. Desta forma, elucida princípios que devem ser respeitados para que este direito seja pleno e alcance a todos da melhor forma (LUCCHESI; HERNANDEZ, 2017).

Corroborando, Ribas (2017) enfatiza que na CF de 1988 está garantido o direito a educação de qualidade para todos, isto é, não se pode negar a qualquer cidadão a aplicação do direito à educação plena e de qualidade. Ademais, nos artigos 205 e 206, consta que a Educação sendo um direito de todos, tem que garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Além, disso, ainda consta no inciso III do art. 208 da Constituição Federal do Brasil que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, dispõe que o Estado tem o dever de assegurar e garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, principalmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

E na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), o Ministério da Educação e Cultura/MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção das pessoas com deficiência e dar prioridade, quando do financiamento, a projetos institucionais que desenvolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB, e mais adiante nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/DCNEEB (BRASIL, 2001).

Desta forma percebemos pelos expostos que Leis e políticas públicas já existem no Brasil com a intencionalidade de inclusão dos alunos do núcleo da educação especial no ensino regular. Estas leis redigem sobre o acesso pela matrícula, a permanência e a qualidade pelas práticas pedagógicas diferenciadas. A partir da década de 1990 intensificam-se as ações em defesa de uma educação inclusiva e além das leis já citadas, encontramos a Lei nº 10.172/2001, o Decreto 3.956/2001, a Lei nº 10.439/2002, o Decreto nº 5.296/2004, Decreto nº 5.626/2005, o Decreto nº 6.094/2007 e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Destes documentos, Pedrosa et al. (2020) destacam que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é que determina que todos os alunos tenham acesso à escola, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras. Também define como público-alvo do Atendimento Educacional Especializa (AEE), as pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação.

Segundo as autoras mencionadas, a política determina a valorização das diferenças e a elaboração de projetos pedagógicos para atendimento das necessidades educacionais dos alunos, ainda que sejam necessárias mudanças nas práticas e nos ambientes escolares, eliminando possíveis barreiras que impeçam o acesso dos alunos ao currículo.

Outro documento, ainda podemos descrever, que contribuiu com a inclusão dos alunos autistas, é o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial inclusiva, o atendimento educacional especializado e mostra

orientações para a educação especial, uma vez que estabelece como responsabilidade do Estado a:

- I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - Aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV- Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V- Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI- Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII- oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

Também podemos encontrar a lei nº 9.394/96 que prevê a assistência de profissional especializado e capacitado para a integração com necessidades educacionais específicas nas classes comuns, expresso em seu artigo 59, inciso III (BRASIL, 1996).

Nessas abordagens dos apoios legais, Holanda (2021) enfatiza que a criança com autismo é sujeito de direito, cidadão com plena capacidade de ser inserido na rede regular de ensino. Ainda de acordo com a autora, o professor auxiliar é de suma importância para adaptação da criança nesse contexto, não somente para ajudá-lo nas atividades desempenhadas em aula, mas também em todas as rotinas escolares. E esclarece ainda, que é “dever das redes de ensino fornecerem e ampararem amplamente o aluno que necessite do auxiliar qualificado em sala de aula, introduzindo assim o conceito de educação inclusiva” (HOLANDA et al, 2021, p. 153).

Nessa mesma lógica, Fontes (2018) frisa que, a lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente/ ECA é taxativo em seu artigo 54, inciso III, impondo ao Estado o dever de atendimento especializado ao portador de deficiência⁵ na rede regular de ensino. Nesse mesmo sentido, Gomes (2021) afirma que, o projeto de lei do Senado Federal, nº 168/2011, decorrem de sugestão

⁵ Usamos o termo portador, devido ao fragmento retirado de Fonte (2018), contudo, o termo correto é pessoa com deficiência, pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento, pessoas com altas habilidades, pessoas com superdotação ou pessoas com necessidades educacionais específicas (SASSAKI, 2005).

legislativa apresentada pela Associação em Defesa do Autista, mais conhecida como *Lei Berenice Piana*⁶ justa homenagem a uma mãe que, desde que recebeu o diagnóstico do seu filho, luta pelos direitos das pessoas com autismo.

Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada, pela ex-Presidente da República, Dilma Rousseff, a Lei Nº 12.764 (Lei Berenice Piana) que prevê a Política Nacional da Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta lei, nos seus artigos 1º e 2º, deixa claro que o indivíduo diagnosticado com o espectro autista é considerado pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA - incluída nas classes comuns de ensino regular - terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Desta forma, notamos que as leis, pouco a pouco, foram sendo elaboradas de modo que as preocupações com a educação das pessoas com TEA passasse a ser prioridade. Assim, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, além de trazer um conjunto de direitos, no artigo 7º da lei há a vedação da recusa de matrícula, havendo punição para aquele que cometer o ato discriminatório (ASSIS, 2021).

Corroborando, Camargo (2019) cita que se houver recusa por parte da instituição de ensino em receber o aluno com autismo, cabível procurar o meio judicial, e entrar com um mandado de segurança, ferramenta jurídica usada para a proteção de direitos que são garantidos na CF, no seu art. 5º, inciso LXIX para proteger e legitimar o direito à educação.

Há de se considerar ainda mandamento constitucional expreso nos regramentos do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão/ LBI nº 13.146/2015, estabelecendo o direito à inclusão social nas mesmas condições de igualdade, visando sua inclusão social e a cidadania, conforme estabelecido no seu artigo 27 ao disciplinar o direito à educação (ASSIS, 2021).

Reconhece-se a prevalência do dever do Estado em garantir os meios necessários de materialização do direito constitucional das pessoas do núcleo da educação especial à matrícula em classes comuns do ensino regular, bem como o direito ao acompanhamento por profissional de apoio escolar especializado.

⁶ A Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana foi que determinou o status de deficiência ao autismo e instituiu as diretrizes de inclusão da pessoa autista. Ela determinou as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

3 O SURGIMENTO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança, desde muito cedo se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação.

Notamos que nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, imitação, memória e a imaginação. Além de ampliar as imaginações, desenvolvem, segundo Silva (2016) suas emoções, pois a criança acaba se envolvendo tanto com a brincadeira, que nem percebe em suas ações, o sentimento de emoção e entusiasmo adquirido durante a brincadeira. Ademais, segundo a autora, esse sentimento de prazer e interação facilita a aprendizagem em todos os seus aspectos.

Com base neste panorama inicial, decidimos apresentar nesta seção a historicidade do lúdico destacando seu surgimento na educação bem como demonstraremos a concepção dos teóricos Piaget e Vygotsky que marcaram e defenderam uma educação em que predominavam a ludicidade, que por sua vez, oportuniza a aprendizagem da criança, seu saber, conhecimento e sua compreensão de mundo.

3.1 A dimensão do lúdico na educação: o processo evolutivo desde a antiguidade à atualidade

O lúdico é uma forma de aprendizagem que permite que a criança aprenda socialmente. Ademais, aprende a distinguir a realidade e o imaginário de forma prazerosa e significativa. Assim sendo, o lúdico tem sido uma das ferramentas mais bem sucedidas para estimular o cognitivo e o desenvolvimento, ajudando na concentração, memória e todos os aspectos básicos do aprendizado.

Ao explorar a história do lúdico neste estudo, o conceito de infância merece ênfase. Para Ariès (1986), esse período de desenvolvimento do ser humano sofreu profundas transformações no âmbito social, cultural, político e econômico da história, logo, na ótica de Barbosa e Poletto (2022), não há um conceito único e universal para a infância, pois esta pode ser visto sob várias e diferentes concepções na literatura.

De acordo com Gonçalves (2018, p. 03), “na idade média a infância era desvalorizada e tinha um índice elevado de mortalidade infantil”. Com a expansão da Europa e as mudanças religiosas foi alterando a visão da infância, afastando-as da visão clássica de infância. Ainda conforme a autora, com a chegada dos muçulmanos na Europa, os jogos de dados se espalharam, contudo, com o passar do tempo o “catolicismo reprimiu tais práticas lúdicas e sua fabricação foi paralisada por um determinado período”.

Durante essa época alguns jogos apareceram e sem explicação se espalharam pelo mundo como o xadrez, de origem indiana, esse jogo era a representação do exército indiano comandado pelo rei. Assim, foram percebendo a importância dos jogos para a educação, e começaram a implantá-los nas escolas, surgindo assim novas propostas que ajudaram a estruturar um novo olhar para o ensino.

Nesse cenário, conforme Almeida (2006), a cultura do povo era pura e ideologicamente educativa, ou seja, tinha um caráter intencional como um meio de representar a sobrevivência. Assim, a ação do brincar oferecia à criança a inserção dela na sociedade, exercendo papéis e se apropriando de regras para a vida social.

Dessa forma, os jogos e brincadeiras fazem parte da infância desde os tempos remotos. Segundo Gonçalves (2018), há evidências que revelam que o lúdico é utilizado desde a antiguidade por alguns povos como fenícios e os egípcios. Segundo a autora, através de escritas e criptogramas deixados pelos egípcios podemos conhecer alguns de seus jogos, mostrando também que alguns jogos retratavam aspectos culturais de alguns povos.

Corroborando, Almeida (2014) cita que há indícios que revelam as atividades lúdicas como metodologia de ensino utilizada, desde a antiguidade por alguns povos como egípcios, maias, romanos e incas. De acordo com o autor, estas civilizações ensinavam através de jogos, rituais e brincadeiras diferentes processos de caça e agricultura e era por meio destas atividades que estes retratavam seus costumes e aspectos culturais. Ademais, ainda conforme o supracitado, nesse contexto a cultura era propagada de forma educativa, caracterizada pelos jogos/atividades lúdicas, que permitiam a introdução dos papéis sociais, acarretando no aprendizado e na execução das atividades cotidianas.

Diante desse contexto:

Na Grécia Antiga, um dos maiores pensadores, Platão (427-348), afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de infância (ALMEIDA, 2006, p. 119).

O esporte para Platão recebe um valor moral e educativo porque para ele, estes graus de importância interferiam na formação do caráter, e da personalidade da pequena criança. Assim, Platão demonstra a importância da utilização dos jogos para que o aprendizado das crianças pudesse ser desenvolvido.

No século XV, de acordo com Sant'Anna e Nascimento (2011), Rabelais, escritor renascentista francês, já proclamava que o ensinamento deveria ser através dos jogos, dizendo a todos que deveriam ensinar às crianças o gosto pela leitura, pelo desenho, pelos jogos de cartas e fichas que serviam para ensinar a aritmética e até mesmo a geometria.

Aproximadamente entre os séculos XVII e XVIII, a criança passa a ser tratada como sujeito da educação, o que conseqüentemente muda as instituições educativas. Logo, surge o ensino através dos jogos defendido por Rousseau (2017), que retrata a relevância do desenvolvimento corporal da criança, destacando a utilização do lúdico nesse processo, pois este proporciona o amadurecimento da mente (cognição) e corpo (físico), se tornando dessa forma um importante aliado na prática docente.

Nestes séculos mencionados, de acordo com Gonçalves (2018), os artesões começaram a fabricação de brinquedos para divertimento das crianças, e no final do século XIX devido a demanda os brinquedos começaram a serem fabricados em série, aumentando sua aquisição, desta maneira, os brinquedos eram uma forma de inserção da criança para a vida adulta de uma forma lúdica.

Outros registros históricos acerca da ludicidade nos mostram que a primeira metade do século XX foi marcada pelo surgimento do movimento denominado Escola Nova, que se caracterizou pela evolução e renovação do ensino, este movimento acreditava que a educação era o elemento mais importante para construção de uma nação mais justa, democrática e com igualdade de oportunidades.

Assim, foi a partir deste momento que o ensino deixou de ser mecanizado, ou seja, passado através de exercícios repetitivos e restritos a atividades motoras e começou a ser transmitido através do lúdico fazendo a utilização de brinquedos, jogos e músicas. Visto isso, Comenius (2006) destaca que:

É uma tortura para os jovens: 1 - Ficar ocupados durante seis, sete, oito horas por dia com aulas e exercícios coletivos e depois também solitários; 2 - Ter de fazer ditados, exercícios e aprender de cor o maior número possível de coisas, até a náusea e a loucura, como com frequência ocorre. (...) Tornará mais fácil e agradável o estudo para os alunos: quem os obrigar durante pouquíssimas horas (não mais de quatro) a fazer lições coletivas, reservando outras, em igual medida para os exercícios solitários (COMENIUS, 2006, p.176-177).

O quanto é desagradável e cansativo para os jovens, participar de aulas extensas, repletas dos mesmos exercícios, ou coletivos ou individuais, presos a um papel e a uma lousa, sendo obrigados a aprender o maior número de coisas que conseguirem. O Comenius (2006) retrata que será mais agradável e atrativo, poucas horas de estudo, mas se estas forem aplicadas corretamente acarretaram um grandioso aprendizado por parte dos alunos.

Retomando o século XX, de acordo com Sant'Anna e Nascimento (2011), tiveram-se algumas propostas novas, como a Pedagogia Nova, que ajudou a estruturar um novo olhar para o ensino, além do Positivismo e o Tecnicismo do Ensino de Ciências. Ademais, foi nas primeiras décadas do século XX, que ocorreu o “aprender fazendo, a pesquisa investigatória, o método da redescoberta, os métodos de solução de problemas como também as feiras e clubes de ciências” (p. 24).

Assim, conforme Friedmann (1996, p. 56) “abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional”. Ademais, de acordo com a supracitada, estes são aspectos fundamentais para o avanço educacional e vivência escolar.

As contribuições históricas, cada qual em sua época, e para a busca de atingir um melhor ensino através da ludicidade, acreditamos que as últimas décadas do século XX, foram as que do ponto de vista social trouxeram avanços significativos a essa prática. Desta forma notamos que o uso do lúdico no ensino é imprescindível para o desenvolvimento da criança. Que venhamos a ver a educação lúdica não

somente como um ato simplista de brincar, sem qualquer relação com o desenvolvimento do ser humano.

Mediante o mencionado, percebemos a dimensão do lúdico, pois este contribui no desenvolvendo do pensamento crítico, reflexivo e ativo da criança, enriquecendo seu senso de responsabilidade e cooperativismo, proporcionando a esta uma apropriação das funções cognitivas e sociais para seu desenvolvimento.

A seguir, veremos a contribuição de pensadores como Piaget, Vygotsky, nos quais defendem que o uso do lúdico é essencial para a prática educacional, no sentido da busca do desenvolvimento cognitivo, intelectual e social dos alunos.

3.2 O lúdico na concepção de Piaget, Vygotsky

Muitos teóricos apontam a relevância do lúdico no processo de ensino aprendizagem para demonstrar que através desta ferramenta é possível o pleno desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança. Nesta seção iremos abordar sobre os teóricos Jean Piaget (Suíça, 1896-1980) e Lev Vygotsky (Rússia, 1896-1934), pois ambos são pontos de referência quando o assunto é a ludicidade.

Piaget e Vygotsky são dois ícones no campo da psicologia. Compreendem o ensino como interação e construção individual e concordaram que a aprendizagem e o desenvolvimento são autorregulados, e que a criança obtém conhecimento através da participação e não de maneira automática (NASCIMENTO, 2016).

Para os teóricos Piaget e Vygotsky, a criança é um ser que, de acordo com Coutinho (2018), recria realidades e podem modificar algumas situações vividas, embora para Piaget (1974) o desenvolvimento se inicia com a maturação biológica, para Vygotsky (1984) este é proporcionado pela interação com o meio social.

Na concepção de Vygotsky (1989, p. 84) “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”.

Verifica-se, portanto que as atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior, elas demonstram através das brincadeiras como vê e constrói o mundo,

como gostaria que ele fosse quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, se expressa na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras (SILVA et al., 2015).

Desta mesma forma, Nascimento (2016) corrobora, admitindo que Vygotsky fala que o brincar ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a ideia que se tem dele, deixando de ser dependente dos estímulos físicos, ou seja, do ambiente concreto que a rodeia.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual por meio deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima. Ambos contribuem para que seja entendido o sentido do jogo e sua relevância em detrimento a educação escolar (COUTINHO, 2018).

Nesse viés, Santos (2020) preconiza que o brincar para Vygotsky se origina no imaginário da criança, onde desejos irrealizáveis podem se realizar, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, acomodar conflitos e frustrações da vida real. Já para Piaget (1985), representa uma fase no desenvolvimento intelectual, onde existe o domínio da assimilação sobre a acomodação, equilibrando a experiência passada (SANTOS, 2020).

De acordo com Piaget (1978) jogo é indispensável na vida da criança, este se tornou uma condição para o desenvolvimento infantil, pois é através desse instrumento que a criança aprende e conseqüentemente transforma a realidade. encontramos neste estudo do autor seis critérios na compreensão do jogo no contexto do pensamento da criança:

1-O jogo encontra sua finalidade em si mesmo; 2- o jogo é considerado uma atividade espontânea; 3- o jogo é uma atividade que dá prazer; 4- ele tem uma relativa falta de organização; 5- o jogo caracteriza-se por um comportamento livre de conflito, uma vez que ignora o conflito; 6- é uma atividade que envolve uma supramotivação ou motivação intensa (p.188).

Piaget afirma que o jogo não só permite o desenvolvimento da criança mais também proporciona um momento de prazer junto ao aprendizado. Em contrapartida, na visão sócio-histórica de Vygotsky (1989) a criança usa o contato com o meio como forma de acesso à informação. Dessa forma, o autor relata que a

brincadeira e o jogo são importantes instrumentos de interação. Visto isso aponta que:

[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos (VYGOTSKY, 1989, p. 109).

É importante ressaltar que Vygotsky usa o termo brincadeira se referindo ao ato de brincar, mais especificamente à brincadeira de faz-de-conta que são peculiaridades das crianças que já aprenderam a falar e estão aptas a criar situações imaginárias, reproduzindo nessas situações papéis sociais adultos com o intuito de adentrar na sociedade.

Corroborando, Nascimento (2016) enfatiza que o Vygotsky atribuiu relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, mostrando que é no brincar, jogar que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor. A criança por meio da brincadeira constrói seu próprio pensamento.

O teórico Piaget (1978) relata que as atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência e são interligadas aos estágios do desenvolvimento cognitivo, visto isso o autor aponta que cada etapa do desenvolvimento possui uma determinada manifestação lúdica, na qual, identifica três estruturas mentais que surgem com a evolução do brincar na infância, e são caracterizadas na forma de: exercício, símbolo e regras.

Para o supracitado teórico, os jogos de exercícios, também conhecidos como jogos sensório-motores surgem nos primeiros meses de vida e se desenvolvem até o aparecimento da linguagem. Vale ressaltar que as atividades lúdicas não estão presentes no cotidiano da criança apenas nos dois primeiros anos de vida, mas durante toda a infância, se prolongando muita das vezes a vida adulta do indivíduo, entretanto quando se inicia o desenvolvimento da linguagem ocorre a diminuição destes jogos.

Com a diminuição dos jogos de exercício e o aparecimento da linguagem, surgem os chamados jogos simbólicos ou brincadeira de faz-de-conta, que se destaca por permitir que a criança recrie a realidade usando sistemas simbólicos, estimulando dessa forma a imaginação e fantasia, esta atividade surge no período pré-operatório, se fazendo presente até os seis ou sete anos aproximadamente.

Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação de manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio da compensação, superação de conflitos, preenchimentos de desejo. Quanto mais avança em idade caminha para a realidade (KISHIMOTO, 2003, p. 40).

As atividades lúdicas se estabeleceram com sendo algo intrínseco da infância, porém quando inseridas no ambiente escolar, possibilitam o desenvolvimento de esquemas simbólicos, estes que são fundamentais para que a criança construa noções de regras, desse modo, passando a desenvolver jogos de faz-de-conta e ainda outras brincadeiras diferenciadas, onde através destas a criança começa a entender que cada pessoa tem seu ponto de vista, suas ambições e vontades.

Em relação a esta questão, Santos (2020) relembra que, após a teoria do jogo simbólico, criada por Piaget e alicerçada por Kishimoto (2003) surge a terceira e última estrutura mental que emerge com a evolução do brincar na infância, o jogo de regras, que aparece quando a criança abandona a fase egocêntrica e passa a desenvolver relacionamentos afetivos-sociais, ou seja, relações que se mantêm não por obrigação mais sim por afeto, companheirismo e afinidade entre as pessoas envolvidas.

Segundo Piaget (1978, p. 29), “os jogos de regra são: a atividade lúdica do ser socializado”. Ou seja, através dos jogos de regras, a criança assimila a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis morais. E é principalmente na escola, que a criança começa a incorporar regras de conduta, a se socializar, entrando é na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar[...]. “Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos” (1991, p.122).

Para Bernardo (2018), a criança envolve-se em um mundo ilusório nos quais todos os desejos são realizáveis, desenvolvendo através do brinquedo sua imaginação, onde através da fantasia um simples pedaço de pau transforma-se de acordo com seu desejo. E assim, os jogos e brincadeiras despertam na criança interesse e atração, onde ao mesmo tempo em que participam com prazer desfrutam da oportunidade que eles lhes oferecem para o seu desenvolvimento.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA

As razões para brincar são inúmeras, pois sabemos que a brincadeira só faz bem. O brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990).

Então vimos que, a criança tem o direito de brincar, pois está amparada por lei, e esta é mais uma razão para brincar, porque o brincar favorece a descoberta, a curiosidade, uma vez que auxilia na concentração, na percepção, na observação, e, além disso, as crianças crescem, movimentam-se no espaço, descobrindo o seu próprio corpo.

A possibilidade de desenvolver essas interações levando em consideração a criança como cidadã e um sujeito histórico-cultural e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, oportunizando que as possibilidades da aprendizagem e o prazer andarem juntos.

É crucial os professores compreenderem como se dá o desenvolvimento na criança autista, pois mediante essa compreensão é que poderá planejar suas aulas de forma dinâmica incluindo as ludicidades planejando situações intencionais de aprendizagem. Corroborando Bernardo (2018, p. 30), enfatiza que “assim, o educador terá domínio dos conhecimentos necessários para desenvolver uma prática pedagógica coerente, tendo relevância no desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças”.

É importante que o educador tenha domínio dos instrumentos pedagógicos, onde poderá criar situações favoráveis para desenvolver o ensino aprendizagem na criança com autismo através da ludicidade.

Em conformidades, abordaremos nesta seção, a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança autista, bem como discorreremos sobre as práticas das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança com autismo, bem como sua interação com o educador/ educadora.

4.1 Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança autista

O brincar no espaço escolar é um instrumento fundamental para o diagnóstico na infância. De acordo com Bispo, Rodrigues e Santos (2021), é através da brincadeira que crianças desenvolvem suas habilidades, construindo assim seu próprio espaço de acordo com o prazer que sente diante dessas atividades lúdicas.

Os alunos com TEA encontram desafios significativos, o que podem favorecer a não experiência com atividades que outros alunos possam ter e isso tem potencial de impactar o desenvolvimento para toda a vida. Por isso, é importante ministrar brincadeiras com crianças autistas que facilitem o desenvolvimento corporal e intelectual tendo relações positivas com o outro (GOMES, 2021).

Os jogos e as brincadeiras precisam ser incluídos nas escolas pelos professores com o objetivo de realizar as atividades em sala de aula de forma mais dinâmica e divertida. Concordamos com Nascimento e Borges (2021, p. 04) quando afirma que “jogos e brincadeiras são ferramentas eficazes de promoção da aprendizagem, permitindo o desenvolvimento pleno e saudável de todo indivíduo”.

De acordo com Almeida (2014) a atividade lúdica é compreendida como uma atividade que permeada pela diversão desenvolvida por meio de brincadeiras e jogos diversos. Para Barbosa e Poletto (2022) os jogos e brinquedos são essenciais no desenvolvimento de novas habilidades e no de crescimento integral de todo e qualquer indivíduo, pois trabalham a imaginação, a autonomia e o autocontrole em cumprir determinadas regras dentro dos jogos. “Tanto o jogo quanto o brinquedo são um exercício de organização que requer estabelecer uma união de regras mais nítidas” (p. 213).

Acreditamos que os jogos e brincadeiras são essenciais para todas as crianças, pois favorecem o seu desenvolvimento em múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, sendo uma estratégia valiosa para os/ as docentes trabalharem também com as crianças com TEA.

Observamos em Nascimento e Borges (2021, p. 03), que os alunos com TEA podem apresentar “dificuldade comunicativa e em alguns casos atraso no desenvolvimento motor, cognitivo e social, bem como, a dificuldades de concentração e socialização”, o que dificulta a sua aprendizagem na escola, e prejudica a interação na sala de aula, gerando grandes problemas, por isso é crucial o uso de atividades com jogos e brincadeiras.

Da mesma forma, Mendes (2015) cita que, uma das características mais marcantes em crianças com TEA é a ausência de habilidades e competências para a interação social e a comunicação, a qual as mantém na solidão, e isoladas de seu ambiente social, e ademais, a autora registra que o uso de jogos e brincadeiras se torna necessário para o desenvolvimento das habilidades da criança autista.

E assim, o desenvolvimento destas habilidades é gradativo, e nele intervêm processos de aprendizagem e mecanismos diferentes, que a criança vai utilizando para construir, a partir de sua experiência, uma progressiva compreensão e adaptação ao mundo que o rodeia e que é muito importante para sua futura socialização (RODRÍGUEZ, 2012).

Considerando o contexto de inclusão, segundo Silva et al. (2019, p. 03) os professores devem procurar “constantemente novos instrumentos e métodos que facilitem a aprendizagem e desenvolvam nos alunos certas habilidades e capacidades” e por isso o uso de jogos e brincadeiras vem sendo valorizado como um instrumento potencializado da aprendizagem. Para as autoras,

Os jogos assim como as brincadeiras são instrumentos facilitadores que proporcionam um aprendizado contínuo, usados pelo educador principalmente nos anos iniciais da educação infantil e fundamental. As atividades lúdicas vêm despertando a participação, curiosidade e motivando a criança a um aprendizado prazeroso.

Por isso, a necessidade de que as crianças tenham contato com experiências diversas, sejam elas voltadas às brincadeiras ou para aprendizagens. O jogo pode ser visto pelo aluno como algo livre de pressões e avaliações, por criar um clima de liberdade, propiciando a aprendizagem, a descoberta e a reflexão (SILVA et al., 2019).

Ainda de acordo com a autora, as brincadeiras e os jogos permitem que a criança possa expressar-se por meio dos objetos. Para as autoras mesmo que a criança com autismo tenha dificuldades de se relacionar e demonstrar sentimentos, ao brincar, ela se envolve na diversão, e com isso aprende a coordenação motora, a se socializar e a se expressar

Toda brincadeira por mais que não tenha um direcionamento pedagógico, é composto por regras (Kishimoto, 1992). Para a criança com autismo as regras e a ordem num jogo ou brincadeira, devem conter uma certa dificuldade, para que venham a ser atraentes para eles. Em conjunto com a família, escola e tratamento

clínico, a criança poderá desenvolver a percepção de si próprio e do meio à sua volta. Vejamos, como se expressa Brasil (2000, p. 23) nessa ótica.

O autista expressa seu entendimento do mundo e, por não possuir as repressões que geralmente temos, libera todo seu sentimento ao manipular objetos. Os autistas falam de si por meio dos objetos com os quais interage. O ato de brincar pressupõe regra e ordem e a repetição que existe na brincadeira nada mais é que a necessidade de ordem.

Percebemos que a criança com TEA mesmo com suas limitações e dificuldades, podem e devem participar das atividades escolares que incluem os jogos e brincadeiras. Assim, jogar é um ato cultural, direto e plenamente vinculado ao desenvolvimento infantil. Um brinquedo adequado aproxima a criança de conhecimentos que de outra maneira talvez não fosse possível proporcionar-lhes. (RODRÍGUEZ, 2012).

O jogo e a brincadeira supõem exploração, prazer, aprendizagem. Assim, estar motivado em uma atividade ou brincadeira aumenta significativamente a permanência e engajamento. De acordo com o autor mencionado no parágrafo acima, a motivação é um fator importante para que todos nós consigamos concluir tarefas com as crianças, inclusive com as autistas. Quanto mais divertida for a atividade e quanto maior o engajamento, maior a tendência de desenvolvimento desta criança.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos forçar (BRASIL, 2018, p. 36).

No ato de brincar, as crianças se desenvolvem globalmente, cresce como ser social e aprende a criar, seguir e respeitar regras de convívio a sua volta. Por estar presente na fase de cada criança, o lúdico pode contribuir e ser um agente facilitador no processo de ensino aprendizagem (BARBOSA; POLETTI, 2022).

Destarte, notamos que os jogos e as brincadeiras usados como intervenção na sala de aula desenvolvem, não apenas, os aspectos cognitivos, mas também a expressão motora e corporal, tornando assim a aprendizagem mais significativa para a criança com TEA. Então, a necessidade de diversas atividades

lúdicas serem utilizadas na escola, atividades estas que desenvolvam as múltiplas inteligências e habilidades das crianças, como notaremos a seguir.

4.2 Atividades lúdicas: a interação da criança autista com o/a professor/a

No que diz respeito ao acesso e inclusão dos alunos com autismo, levando em conta suas diversidades e particularidades, iremos abordar nesta seção a respeito das práticas com o uso das atividades lúdicas pelos professores que possam vir a auxiliar e interagir no desenvolvimento desses discentes.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, considerando a importância da formação dos professores e de toda equipe pedagógica no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, desenvolveu e disponibilizou em 2006, uma Coleção *Saberes e Práticas da Inclusão*, um manual de orientação e desenvolvimento de competências para o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, servindo como guia para todo aquele educador que deseja fazer um trabalho de qualidade e excelência.

A esse respeito, Oliveira (2019, p. 06) ressalta devemos “conhecer o nosso aluno, seja por meio de anamnese⁷ com a família, e/ou aplicando testes de acordo com as possibilidades e necessidades”. Ainda, segundo a autora, na educação há diversos tipos de testes através dos quais os educadores poderão lançar mão para avaliar o aluno com o “objetivo de conhecer para fazer as intervenções necessárias, buscando reduzir as barreiras para a aprendizagem, e contribuindo para o desenvolvimento do aluno” (p. 07).

Corroborando, Hoffmann (2014) considera que há uma imensa gama de possibilidades para a diminuição de barreiras para a aprendizagem. Destaca ainda que se o professor deseja contribuir para o desenvolvimento dos alunos que estão dentro de espectro autista, é só inserir atividades lúdicas, porém de acordo com a autora não é usar atividades lúdicas aleatórias, mas incentivar a reflexão e busca pelo desenvolvimento de formas de desenvolver o aluno, respeitando seu momento de brincar, valorizando suas diferenças e especificidades nas formas do brincar.

⁷ A palavra Anamnese vem do grego onde *ana*, trazer de novo *emnesis*, memória, no sistema educacional a Anamnese é realizado pelo profissional com a finalidade de obter informações e estabelecer um diagnóstico do aluno, para isso utiliza-se de entrevista com os familiares e responsáveis (BEATO FILHO, 1994).

Da mesma forma Oliveira (2019, p. 09) preconiza que é preciso sempre buscar formas de “adaptar as atividades que serão desenvolvidas com o aluno, com o contexto que está sendo trabalhado com a turma, caso contrário, não será inclusão, integração, e sim, exclusão”.

Ainda de acordo com a autora mencionada, dentro do contexto adaptação é preciso pensar na capacitação do profissional que estará dando suporte ao alunado, para que se possa implementar os conteúdos e atividades propostas no plano de desenvolvimento elaborado para o aluno/ a aluna.

Sendo assim, Ferreira (2019) defende a necessidade de formação específica aos docentes em razão das singularidades dos alunos com autismo, ou seja, é importante desenvolver uma “formação específica com relação às metodologias de ensino utilizadas para lidar com estas crianças” (p. 60). Segundo a autora outro ponto essencial é o reconhecimento das características comuns aos alunos com autismo, visando a melhoria da comunicação, pois assim, “a professora possa melhor interagir e se comunicar com eles, além de atender às suas necessidades educacionais especiais” (p. 77).

Retomando aos pensamentos de Oliveira (2019, p. 09), a autora enfatiza que é “fundamental ter uma mediação capacitada. Não adianta ter um plano de ensino estruturado, sem pessoas capacitadas para implementá-los”. O ideal seria, conforme a autora, “um profissional da educação para fazer as intervenções necessárias, porém, como não é essa a realidade que se apresenta no momento, no mínimo, é preciso treinar os mediadores” (p. 10).

Para Castilho (2019) a escola deve se adaptar ao aluno incluso, investigar qual dificuldade o aluno apresenta quais suas potencialidades. E aos professores, estes devem estar capacitados para trabalhar com todos os alunos, tendo uma formação para que o discente não venha a ficar excluído tendo que aprender sozinho como se socializar melhor no âmbito escolar.

Para essa boa atuação existe a necessidade de ampliação da formação do professor, não há garantia de que tal formação irá prepará-lo para lidar com todas as situações que surgirem, uma vez que em se tratando de pessoas isso é impossível, mas uma formação docente eficiente abre caminhos para que o professor saiba onde buscar auxílio sempre que precisar (BIANCHI, 2014, p. 129).

Assim o professor qualificado, executa com mais autonomia seu trabalho, consegue identificar as necessidades dos seus alunos e adequa os conteúdos na

elaboração do seu plano de trabalho (CASTILHO, 2019). Nesta perspectiva torna-se imprescindível, conforme Santos (2020) o preparo do professor para conduzir as singularidades em benefício do próprio aluno autista, nesse caso, o recurso metodológico utilizado como objeto do conhecimento assume o papel de condutor de atenção, tanto pode ser um objeto, um fato ou uma pessoa desde que atraia atenção do autista e seja o condutor da aprendizagem escolar.

É essencial na função do professor respeitar, observar e conhecer seu discente que possui seu próprio tempo de evolução para desenvolver a comunicação social e a aprendizagem (GÓMEZ, 2014). Ainda corroborando a autora mencionada enfatiza que é relevante refletir sobre o papel social do educador em encarar as brincadeiras de uma perspectiva sociocultural, compreendendo seus benefícios e contribuições para o campo da Educação.

Para Santos (2020) ao utilizar a atividade lúdica como estratégia pedagógica não será uma tarefa fácil para o docente que não possui uma formação inicial ou continuada, pois deve ter clara consciência que o intuito é ser Lúdico e Educativo. Suas ações consistem em agregar competência e segurança profissional para lidar com os discentes autistas.

Dessa forma Bianchi (2014) fala:

Para que a inclusão seja de fato benéfica ao autista é preciso ter cautela e não esperar que o indivíduo adentre os muros escolares e sozinho realize todas as adaptações e descobertas necessárias. Este princípio é pertencente à integração e acaba resultando em ações excludentes, quando se insere a criança no contexto escolar sem ampará-la (p. 129).

Destaca-se no fragmento que a escola deve se adaptar ao aluno incluso, investigar qual dificuldade o aluno apresenta quais suas potencialidades, capacitar os educadores principalmente para a utilização do lúdico. Ao brincar com a criança autista, o docente consegue que ela se sinta confortável e se divirta, mas, principalmente, se torna um parceiro dela. Além de ambos conseguirem construir uma experiência positiva, a criança aprende uma nova forma de lidar com as situações, consigo mesma e com o outro (GOMES, 2021).

Para Cunha (2018) é importante que o docente viabilize outros recursos metodológicos para ensinar, desde que, reflita se a prática pedagógica lúdica envolvendo o jogo encontra-se de acordo com as aprendizagens da criança autista. De acordo com o autor, cabe ao professor mensurar as relações cognitivas do

educando autista mediante os desafios que atividade oferecer, e enfatiza que é “necessária compreensão dos aspectos relacionados à função simbólica, como também, analisar conteúdos que desperte o interesse afetivo e emocional com intuito de desenvolver habilidades para ensino e aprendizagem” (CUNHA, 2018, p. 60).

Dessa forma, Santos (2020, p. 08) preconiza que há “diversas maneiras de educar e entender que, ao unir o lúdico ao aprendizado poderá proporcionar relações novas e interessantes entre as crianças autistas e os saberes, com isso, a prática lúdica considera-se uma proposta pedagógica”. No mesmo raciocínio Gomes (2021) enfatiza que a ludicidade no espaço escolar é um instrumento fundamental e é importante ministrar brincadeiras com crianças autistas que facilitem o desenvolvimento corporal e intelectual, tendo relações positivas com o outro.

Outra contribuição, conforme a primeira autora descrita no parágrafo acima, se dá, no fato, de analisar o comportamento do educando autista enquanto realiza atividades lúdicas (o brincar), pois será possível perceber características singulares, como suas etapas de desenvolvimento e aprendizagem. É importante ressaltarmos ainda de acordo com supracitada autora que a maneira de comunicação da brincadeira não se atribui a um pensamento, mas a um discurso ordenado com coerência e aspectos próprios com linguagem objetiva, desse modo, a atividade lúdica é uma maneira pedagógica de ensino e aprendizado que exige a “brincadeira sem que haja cobranças, tornando o conhecimento significativo e de qualidade, proporciona aos alunos da com TEA um desenvolvimento físico, mental e intelectual” (GOMES, 2021, p. 21).

Então, notamos que é relevante refletir sobre o papel social do educador em encarar as brincadeiras de uma perspectiva sociocultural, compreendendo seus benefícios e contribuições para o campo da Educação dos alunos com autismo.

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de estudo

A presente pesquisa tem cunho qualitativo, comum na área da educação por se tratar de um estudo que não visa coletar dados numéricos, mas sim, compreender determinados fatos através da coleta de dados narrativos.

Seguindo essa linha de raciocínio, Richardson (1999, p. 102) retrata que:

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Notamos através de Richardson que a validade da pesquisa qualitativa não se dá pelo tamanho/quantidade da coleta de dados, mas sim, pela profundidade com que o estudo é realizado.

Nesta investigação, por se tratar de um método qualitativo, optamos pela pesquisa de campo, Gil (2002, p. 53) destaca que este mecanismo de investigação é de suma importância, pois possibilita ao pesquisador participar direta e indiretamente da rotina das pessoas estudadas. Quanto ao objeto, é exploratória e descritiva, por proporcionar maior familiaridade com o problema (GIL, 2002).

5.2 Lócus e Sujeitos da pesquisa

A pesquisa apresentada foi realizada na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes, localizada na Avenida 21, Quadra 56, Nº 398, João Castelo, Pinheiro - MA.

Os sujeitos foram 05 (cinco) docentes, dentre estes os professores tutores⁸, que lecionam em turmas do 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, no turno vespertino da escola mencionada, escolhidos pelo fato de interagirem

⁸ O termo tutor vem do latim *Oris*, um termo do direito romano, atribuído aquele que se encarregava de cuidar de um incapaz. Em português, a palavra já era usada no século XIII e tinha o significado de guarda, protetor, defensor, curador; significa também aquele que mantém outras pessoas sob sua vista, que orienta, ensina, ajuda na busca de conhecimento e tem papel importante também como avaliador, podendo trabalhar com um aluno individualmente ou com um grupo pequeno de alunos (BOTTI; REGO, 2008).

diretamente com crianças autistas, estas que se encontram no processo de ensino aprendizagem escolar.

É notório demonstrar a caracterização da escola lócus da pesquisa. Dessa forma, de acordo com as informações que nos foi passada pelo secretário administrativo da referida escola é que foi fundada em 02 de março de 1989 na gestão do prefeito Manoel Maria Soares Paiva, recebeu este nome em homenagem ao vereador José de Arimatéa Nunes, empresário, político e farmacêutico, que durante a sua trajetória de vida, como cidadão público, contribuiu com a saúde das classes populares.

Em 2007 foi reformada na administração do Prefeito Filadelfo Mendes Neto. A escola possuía apenas 04 salas de aula, sendo que posteriormente obteve uma ampliação geral de suas dependências físicas; no ano de 2018, foi contemplada novamente com outra reforma na gestão do Prefeito João Luciano Genésio.

Atualmente a escola oferece o ensino fundamental regular anos iniciais/ EFRAI no turno Diurno; e o ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos/ EJA no turno Noturno. Possui 9 salas de aulas, contendo um total de 474 alunos matriculados no EFRAI, sendo 205 no turno matutino e 274 no turno vespertino, dentre esses alunos 14 (quatorze) possuem Transtornos Globais de Desenvolvimento. A escola possui uma Sala de Recurso Multifuncional/SRMF, implantada no ano de 2010, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado aos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas. Este atendimento funciona no turno oposto ao do ensino regular.

Conta atualmente com um quadro total de 66 funcionários, dentre eles 46 (quarenta e seis) professores⁹ regentes, classificados como professores titulares e auxiliares, docentes tutores; coordenadores pedagógicos; Assistentes de Serviços Gerais/ ASGs; vigias, secretários e diretores.

5.2.1 Critérios de inclusão dos participantes

a) Docente

⁹ Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê professores, entende-se professor e professora.

- ✓ Ser professor (a) de crianças com autismo na escola lócus da pesquisa;
- ✓ Ser professor (a) tutor (a) de crianças, com autismo na escola lócus da pesquisa;
- ✓ Aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.2.2 Critérios de exclusão

a) Docente

- ✓ Não ser professor (a) de crianças com autismo na escola lócus da pesquisa;
- ✓ Não ser professor (a) tutor (a), de crianças com autismo na escola lócus da pesquisa;
- ✓ Recusar em participar da pesquisa, mesmo depois de assinar o TCLE.

5.3 Aspectos éticos da pesquisa

A referida pesquisa foi realizada mediante assinatura do TCLE conforme a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que estabelece a ética em pesquisa, na qual, implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Segundo Silva (2021, p. 27) este documento garante que as informações obtidas durante a coleta de dados sejam confidenciais e utilizadas somente na divulgação desta pesquisa. Seu objetivo é esclarecer e proteger os participantes da pesquisa, proporcionando segurança e tranquilidade.

5.4 Instrumentos de coleta de dados

Nesse estudo, foi utilizado, questionário semiestruturado, pois segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48) o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Visto isso, de acordo com Minayo (2002) no questionário semiestruturado o participante da pesquisa tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se

prender a indagação formulada. Este método combina perguntas fechadas e abertas, o que possibilitam respostas mais ricas e variadas.

Para a aplicação dos questionários (APÊNDICE A e B), nos deslocamos para o lócus da pesquisa. As questões foram elaboradas buscando objetivamente investigar e compreender a importância do lúdico no desenvolvimento da criança com autismo analisando dessa forma as percepções e práticas na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro – MA. O questionário semiestruturado no que lhes concerne, foi aplicado unicamente com professores que ministram aulas em salas que tenham crianças autistas e com os professores tutores.

Assim sendo, convidamos cinco (05) professores (as), dentre estes os professores tutores, que possuem contato e lecionam em salas com crianças autistas para participarem da pesquisa. Desta forma, enfatizamos que os participantes da pesquisa foram todas do gênero feminino, sendo 03 (três) professores titulares e 02 (duas) professoras tutoras. Todas concordaram com a pesquisa, assinaram o TCLE, responderam e entregaram o questionário à pesquisadora.

Para tanto como já foi mencionado, as identidades das participantes da pesquisa serão preservadas, desta forma encontram-se identificadas como: P1, P2, P3, para as professoras titulares; P4 e P5 para as professoras tutoras.

5.5 Procedimentos de análise e coleta de dados

A pesquisa aconteceu em duas etapas: a primeira consistiu em uma revisão de literatura sobre o tema desenvolvido, com o objetivo de fundamentar teoricamente a temática em foco. De acordo com Noronha e Ferreira (2000, p. 191) os trabalhos que envolvem revisão de literatura são definidos como estudos que “analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório evidenciando novas ideias, métodos [...] dentro da literatura mencionada”.

A segunda etapa consistiu na pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionário semiestruturado junto às docentes que se encontrava ministrando aulas para crianças autistas. Em seguida, foram analisados os dados obtidos. À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, foram registradas as anotações necessárias, tendo em vista a elaboração deste trabalho.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADO

Para uma melhor compreensão da amostra, apresentamos no quadro 1 as características dos participantes

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa (docentes de crianças com autismo).

SUJEITOS DA PESQUISA	GÊNERO	FORMAÇÃO	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA
P1	F	Pós-graduação	Acima de 40 anos	20 anos
P2	F	Magistério	Acima de 40 anos	34 anos
P3	F	Superior	Acima de 40 anos	25 anos
P4	F	Magistério	Entre 31 e 35 anos	13 anos
P5	F	Magistério / Pós-graduação	Entre 36 e 40 anos	23 anos

Fonte: Dados da pesquisa realizados pela autora (2022).

Informamos que os professores participantes do estudo são todos do gênero feminino; e as denominamos como, P1, P2 e P3 às docentes titulares, com idade acima de 40 anos e P4 e P5 as docentes tutoras com idade entre 31 e 40 anos. Notamos que as participantes possuem longa experiência em sala de aula, conforme demonstrado no quadro 1, com tempo de docência entre 13 e 34 anos.

Quantos às suas formações iniciais verificamos que P2 e P4 possuem somente o Magistério; P3 possui Graduação em Pedagogia; P1 e P5 possuem formação superior em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

A partir da observação do quadro 1, ressaltamos a importância dos professores buscarem formações tanto inicial quanto continuada para seu melhor aperfeiçoamento, mesmo com todas as experiências em sala de aula, permitindo de acordo com Silveira (2020) se capacitar, acreditar e, principalmente, aceitar a inclusão, tornando, assim, a sua sala de aula um ambiente propício à construção do conhecimento tanto do aluno com necessidades específicas quanto dos demais.

Nessa visão, a formação de professores é um tema de destacado valor, quando traz indicativos da necessidade da formação inicial quanto continuada, porém, precisa-se aprofundar na reflexão acerca da importância da formação do

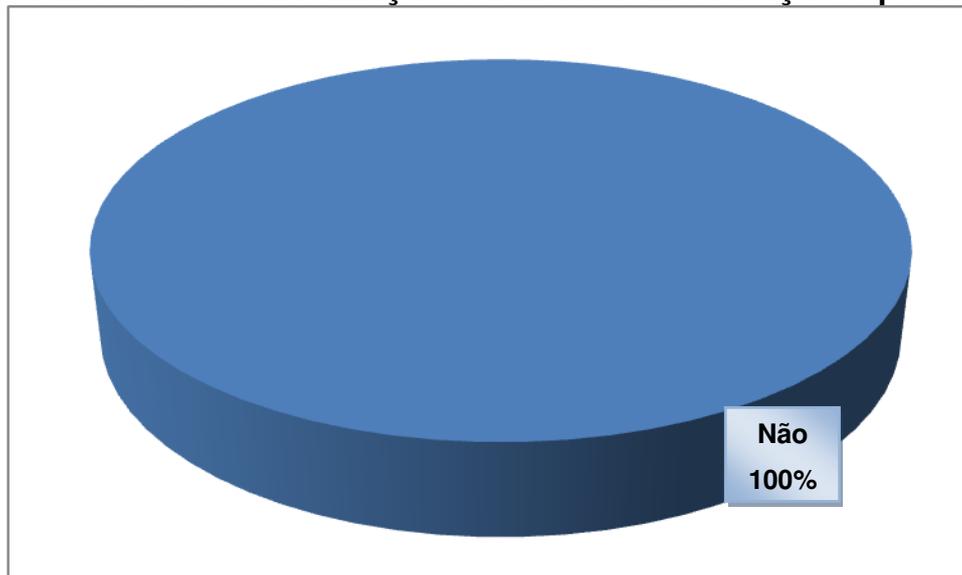
educador, seus conhecimentos, adaptações e possibilidades de utilização pedagógica (BASTOS, 2010, p. 43).

Em conformidade, Mendes (2015) enfatiza sobre a importância de contar com um educador capacitado, com aptidões e atitudes adequadas para o exercício do seu trabalho, convencido de que o jogo favorece o desenvolvimento das crianças, que marque os objetivos educacionais conduzidos de um modo lúdico e prazeroso para seus alunos.

Então, nessa ótica, apontamos que os educadores precisam adentrar no universo das formações para aprender novas idéias e metodologias inovadoras que contribuirão significativamente na sua prática docente.

Com esta reflexão, elaboramos a seguinte questão, *acerca das formações continuadas em educação especial, se elas possuíam?* Percebemos uma unanimidade em suas respostas conforme evidenciadas no gráfico 1.

Gráfico 1 – Possui formação continuada em educação especial?



Fonte: Dados da pesquisa realizados pela autora (2022).

Em relação à formação continuada em educação especial todas as participantes responderam que não possuem formação na área, fato esse que está se tornando comum nas instituições de ensino e conseqüentemente gera inúmeros prejuízos ao ensino aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar, que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura a todos que possuem necessidades educacionais específicas o direito à educação de qualidade no ensino. Sabe-se que os direitos constitucionais dessas pessoas não estão sendo respeitados, pois, como exposto

acima, tanto no quadro 1 quanto no Gráfico 1, a qualificação de docentes para receber os alunos com necessidades educacionais específicas é precária, neste estudo, somente para lembrar, a prioridade são os alunos com transtorno do espectro autista.

Segundo Bueno (1999) dentro do atual cenário educacional brasileiro, não há como inserir crianças com necessidades educativas específicas no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos docentes dessas instituições orientação e assistência. Dessa forma, a formação continuada em educação especial, possibilita uma melhor educação inclusiva, oferecendo um ensino adequado às diferenças e necessidades de cada aluno, e não deve ser vista como secundária ou isolada do sistema regular, mais como parte integrante dele.

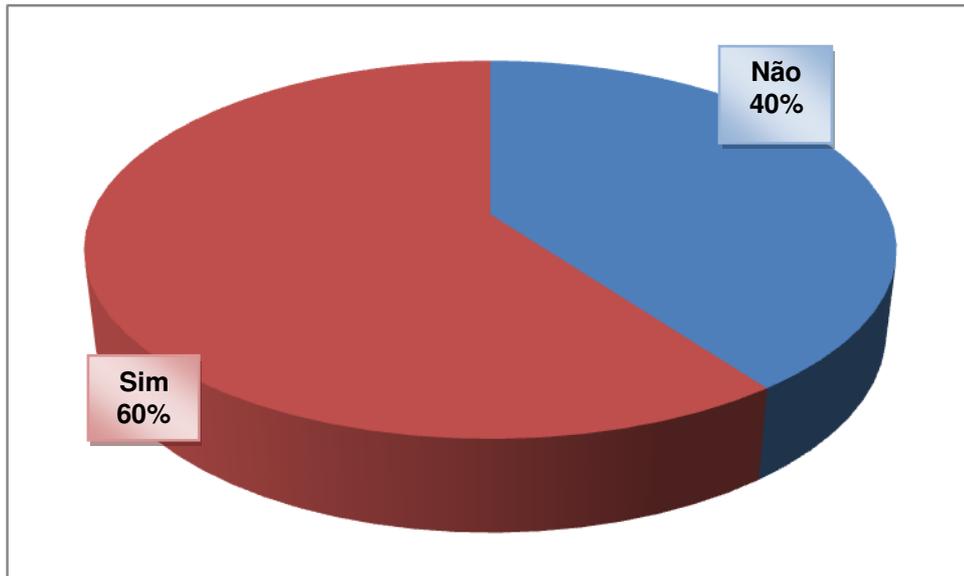
Além disso, Bueno (2009) ratifica que se o professor não tiver uma instrução adequada, ele não contribuirá para a inclusão dessas crianças com NEE, a teoria deve ser colocada em prática, portanto, deve haver educadores realmente capacitados para o trabalho docente ou com uma formação continuada atualizada, buscando ampliar seus conhecimentos e desenvolver práticas representativas voltadas para o ensino aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais.

Após esta análise, refletimos acerca da escola, o motivo que ela não oferece condições aos professores para que este possa contribuir de fato no processo ensino aprendizagem dos seus discentes.

Nessa expectativa, perguntamos às educadoras sobre sua experiência em ministrar aula para os alunos com o transtorno do espectro autista, já que não possuíam formações na área da educação especial. Assim, formulamos a seguinte pergunta, contida no gráfico 2.

E analisamos as seguintes respostas: as participantes P3, P4 e P5 afirmaram que já trabalharam com crianças autistas anteriormente, enquanto P1 e P2 estão tendo contato com essas crianças pela primeira vez o que pode dificultar e até mesmo atrasar ainda mais o processo de desenvolvimento desse aluno, pois o professor não tem conhecimento muito menos formação adequada para transmitir os conteúdos necessários a esse indivíduo.

Gráfico 2 – Você já teve experiência de trabalhar com crianças autistas anteriormente?



Fonte: Dados da pesquisa realizados pela autora (2022).

Com base na questão, notamos que as professoras que já lecionaram em salas de aula com crianças autistas antes deste estudo, possuíram inúmeras dificuldades em seu primeiro contato com esses alunos, barreiras estas que são encontradas até hoje pela ausência de formação adequada, entretanto, que se reduziram no decorrer desse percurso. Sobre essa trajetória, assim indicaram os docentes:

Por não ter habilidade, não foi uma experiência muito boa. [...] sempre tenho essas crianças presentes em salas que trabalho, mas tomar conta não foi bom. (P3)

No início foi um pouco complicado, porém não tinha conhecimento na área, fui em busca de conhecimentos, pesquisas sobre o autismo para desenvolver o trabalho. (P4)

No início foi bem assustador, pois não tenho experiência com criança autista, mas com o tempo adquirir experiência e hoje gosto muito de atuar nessa área. (P5)

Pelos depoimentos das docentes percebemos que, ao longo dessa trajetória, as professoras enfrentaram inúmeros percalços para conseguir aprender e aperfeiçoar as habilidades necessárias para transmitir os devidos ensinamentos para estas crianças. Averiguamos ainda pelo relato das professoras (P3, P4, P5), que todas tiveram no começo extrema dificuldade, e por não ter experiência e formação adequada, esta vivência foi um pouco assustadora (P5).

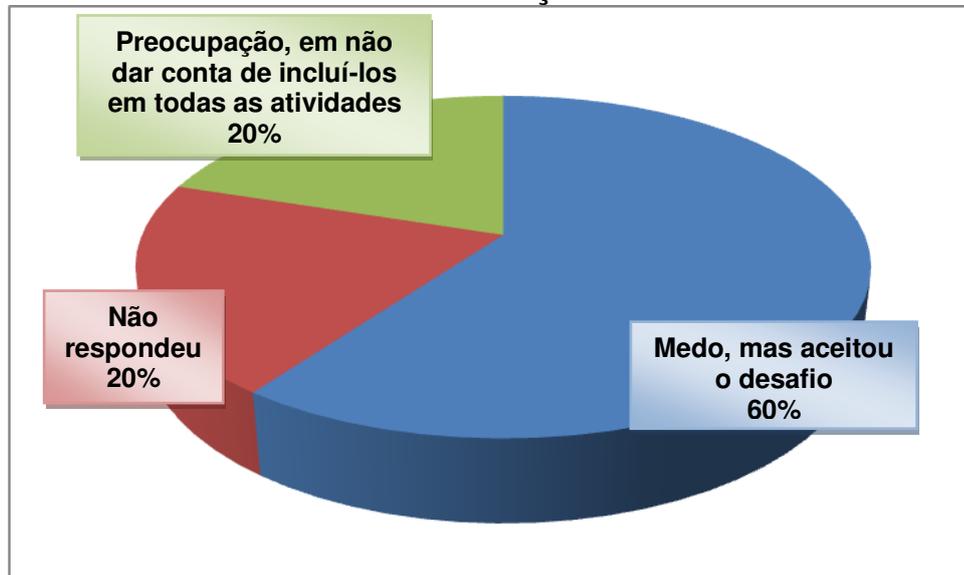
Além disso, verificamos que a participante P5, relata que inicialmente “*foi um pouco complicado*”, pois não possuía formação, entretanto, ela buscou instrução

para melhorar seu desempenho, logo, nota-se que existe consciência por parte da professora que por trabalhar com crianças autistas e não ter uma formação adequada se torna necessário uma preparação, para que o trabalho seja realizado corretamente.

Sobre isso, Marchesi (2004) destaca que é muito difícil progredir quando se trata da capacitação dos docentes das crianças com NEE, se os professores em seu conjunto, não possuem competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Esse conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em educação especial, é necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para superar os desafios diários e intervir junto ao discente buscando alternativas para sanar as atribulações.

Em consonância com o objetivo da temática, queríamos saber das professoras como ocorreu o impacto ao adentrar na sua sala de aula e encontrar com alunos autista, por isso formulamos a seguinte questão que está exposta no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Quando você teve seu primeiro contato com crianças autistas, qual foi sua reação?

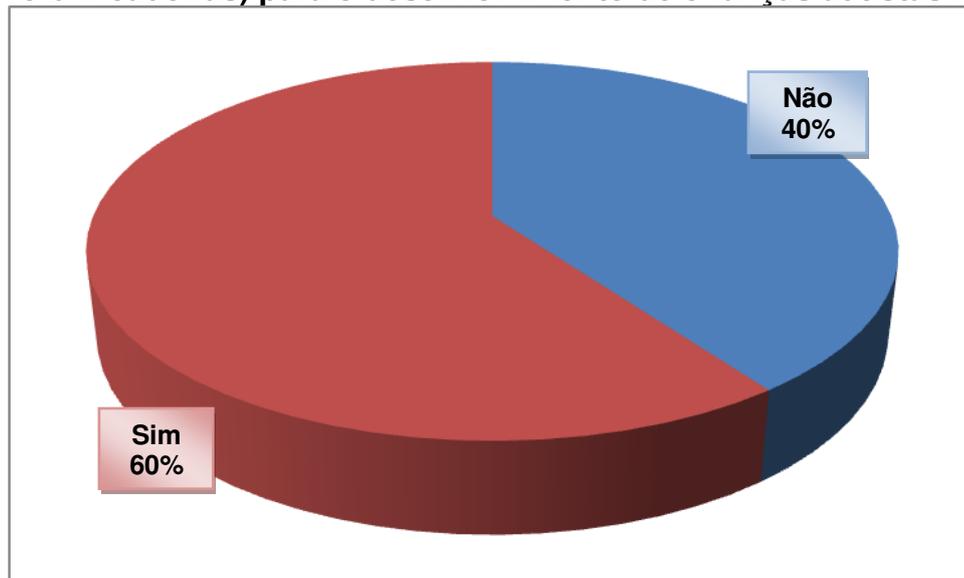


Fonte: Dados da pesquisa realizados pela autora. (2022)

Considerando o gráfico 3, que retrata sobre qual foi a reação dos docentes após o primeiro contato com crianças autistas, as participantes P2, P4 e P5 destacaram que sentiram medo, mais aceitaram o desafio; a participante P3 afirmou que sentiu preocupação em não dar conta de incluí-los em todas as atividades. Em contrapartida, P1 não marcou nenhuma das alternativas.

A alegação das participantes nos mostra que 60% aceitaram o desafio, entretanto, sentiram medo pelo fato de não conhecerem e não terem trabalhado com a criança autista. Já 20% das professoras afirmaram sentir preocupação, pois como mencionado anteriormente o autismo afeta o desenvolvimento da criança, logo, esses alunos necessitam de professores capacitados que façam uso de metodologias inovadoras e atrativas, para que essas crianças consigam de fato absorver conhecimento e se desenvolver plenamente. Visto isso, Gauderer e Praça (2011), afirma que as crianças com TEA, em geral, apresentam dificuldade em aprender utilizar corretamente as palavras, mais quando inseridas em um programa intensivo de aulas ocorre alterações positivas nas habilidades de linguagem, motora, aprendizagem e interação social.

Gráfico 4 – Você considera importante a utilização de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) para o desenvolvimento de crianças autistas?



Fonte: Dados da pesquisa realizados pela autora (2022).

Constatamos no gráfico 4 as seguintes respostas: P2, P4 e P5 responderam que “sim”, o lúdico é uma ferramenta importante. Já P1 e P3, relataram que as atividades lúdicas eram apenas “um pouco” importantes. Sobre os exemplos de jogos e brincadeiras, assim responderam as docentes:

Quebra-cabeça, jogo da memória. (P2)

Jogos pedagógicos. (P4)

Vídeos, dinâmicas, jogos educativos e brincadeiras de roda. (P5)

Pelos exemplos citados, evidenciamos o quanto é pequena a utilização do lúdico no processo de ensino aprendizagem da criança, muitos professores não veem a ludicidade como sendo uma ferramenta metodológica excepcional, mais sim como uma forma de entreter a criança, distraí-la por um tempo, algo sem muita importância.

Destacamos ainda que todas as participantes (P1, P2, P3, P4, P5) enfatizaram em suas respostas que os jogos e as brincadeiras são importantes no desenvolvimento de crianças com TEA, contudo, ao se justificarem, notamos que P1 e P3 não consideram ao lúdico com sendo algo tão relevante, dessa maneira, não exemplificando nenhuma atividade, já que pedíamos que elas informassem os tipos de jogos e brincadeiras que usavam nas aulas.

Complementando a importância da ludicidade na sala de aula, apresentamos à visão de Piaget (1971), que cita, através do lúdico, as situações de aprendizagem são geradas sem que a criança perceba o que está fazendo. Para o autor, os jogos e brincadeiras possuem um papel determinante no processo de absorção de conhecimento, uma vez que possibilitam a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da criatividade do aluno.

Nessa ótica, é de extrema importância que o professor esteja utilizando os diferentes meios lúdicos em sala de aula. Corroborando com esse pensamento, Almeida (2014, p.16), afirma que, “as atividades lúdicas ampliam as habilidades, os conhecimentos e a capacidade de imaginação das crianças e contribuem na construção da identidade”.

No mesmo raciocínio, Mendes (2015) enfatiza que a atividade lúdica norteia um trabalho pedagógico que visa o desenvolvimento significativo do educando com TEA, pois a brincadeira e o jogo constituem um veículo privilegiado de educação e favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Eles fazem parte da infância, possibilitando que a criança ultrapasse o mundo real, transformando-o em imaginário. Além disso, a brincadeira é uma das formas encontradas para expressar sentimentos e desejos, expor as emoções, além de reforçar os laços afetivos e elevar o nível de interesse da criança com a brincadeira.

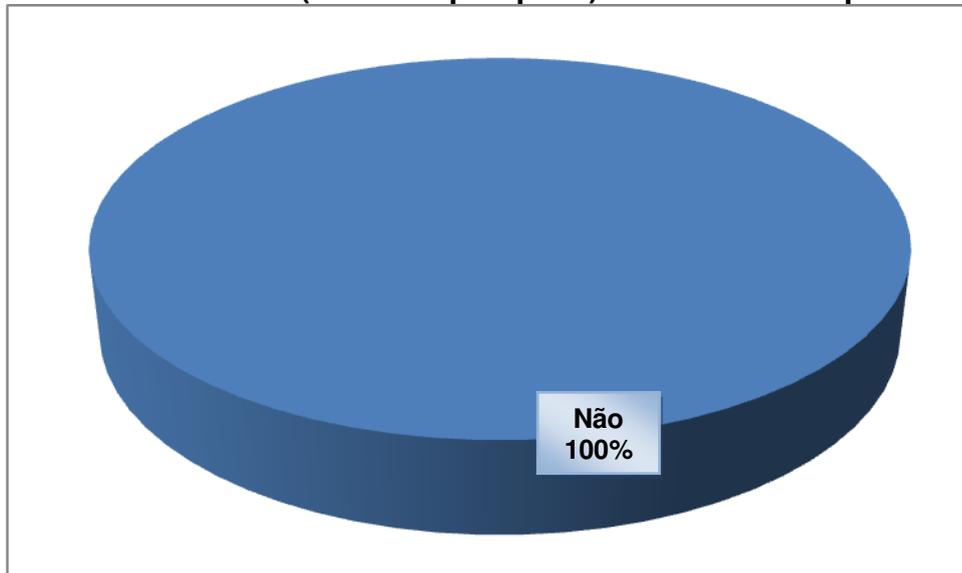
Sabendo tão quão é impactante o uso da ludicidade na sala de aula, para que todos os alunos, incluindo os com TEA, tenha um bom desenvolvimento. Desejamos saber se a escola desempenha seu papel, por meio da ludicidade, em favorecer a interação dos jogos e brincadeira, dispendo de uma sala organizada

para tais fins. Por isso lançamos uma questão às professoras se a escola disponibilizava de sala de brinquedoteca (Gráfico 5).

A brinquedoteca é um ambiente lúdico e, geralmente, se encontra “abarroto” de recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da criança com TEA. Visto isso, questionamos se na escola (lócus da pesquisa) há sala de brinquedoteca. Notamos no gráfico 5, que as participantes foram unânimes em responder que “não”. Em complemento à pergunta da disponibilidade da brinquedoteca na escola, colocamos à opção sim e não, caso à resposta fosse não, pedimos aos participantes que nos dissessem como a criança teria seu momento lúdico na escola, já que não havia sala de brinquedoteca. Sobre esse questionamento, assim responderam as docentes:

- A escola disponibiliza de uma sala de recursos adaptados para trabalhar com os alunos. (P1)
- Brincadeiras de roda, contação de história. (P2)
- Confeccionamos jogos com materiais recicláveis, com cores variadas, para chamar a atenção do aluno. E há também uma sala de recursos adaptados para trabalhar com os alunos. (P4)
- Normalmente confeccionamos brinquedos. (P5)

Gráfico 5 – Na escola (lócus da pesquisa) há sala de brinquedoteca?



Fonte: Dados da pesquisa realizados pela autora (2022).

Por meio dos depoimentos das professoras é notório a utilização do lúdico na escola lócus da pesquisa. As docentes P1 e P2 enfatizaram a utilização de uma sala de recursos adaptados, conhecida também como sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) o AEE trata-se de um atendimento importantíssimo que é ofertado nas escolas

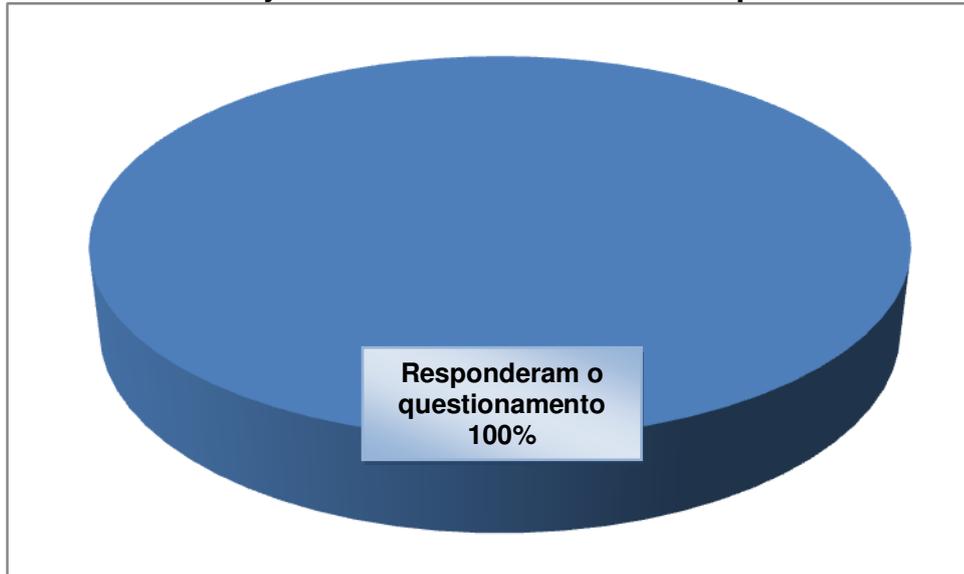
regulares, sendo garantido pela Constituição Federal. Esta assistência deve ser oferecida no horário oposto ao da sala regular e desempenhado por um psicopedagogo, que trabalha em conjunto com os professores com o intuito de orientar e dar apoio pedagógico adequado.

Vale ressaltar, que as participantes P4 e P5 (professoras tutoras) evidenciaram a confecção de brinquedos com materiais recicláveis, “com cores variadas”, com o intuito de chamar a atenção das crianças. Em suma, a confecção desses brinquedos, garante a reutilização de materiais descartáveis na produção de outros objetos para as crianças, estes utilizados nas atividades lúdicas. Para Silva e Souza (2011) os brinquedos recicláveis são capazes de promover diversão às crianças e dessa forma contribuir para a preservação do meio ambiente.

Em conformidade com o mencionado, Mendes (2015) acrescenta que a criação de novos brinquedos cada vez mais adaptados às necessidades da criança e no resgate de brincadeiras já existentes, da criação de espaços dedicados a ludicidade faz com que o papel participativo da criança com TEA se desenvolva. Assim proporcionar brincadeiras às crianças com autismo que estimule confiança, em si mesma, além de coordenação corporal e relações positivas com o outro favorece no seu estímulo (BISPO; RODRIGUES; SANTOS, 2021).

A questão seguinte foi para verificarmos se as participantes adaptam ou flexibilizam a ludicidade em suas aulas, já que a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão alertam sobre a adaptação e flexibilização de atividades para inclusão de aluno no núcleo da educação especial.

Gráfico 6 – Como você adapta e/ou flexibiliza os jogos e brincadeiras nas aulas de acordo com os objetos de conhecimento do componente curricular?



Fonte: Dados da pesquisa realizados pela autora (2022).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como propósito garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, informando as instituições de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação e aprendizagem; oferta do AEE, formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação, objetivando uma melhor inclusão; acessibilidade arquitetônica; dentre outras medidas (BRASIL, 2008).

Mediante as informações da PNEEPEI, questionamos aos sujeitos da pesquisa como é feita a adaptação e/ou flexibilização dos jogos e brincadeiras nas aulas de acordo com os objetos de conhecimento do componente curricular. Sobre o questionamento assim responderam as docentes:

As atividades realizadas em sala são entregues para tutora que faz as devidas adaptações. (P1)

De acordo com o conteúdo a tutora adapta a atividade para desenvolver com a criança que não consegue acompanhar o conteúdo trabalhado. Faz adaptação através de recorte, colagem, pintura, desenhos. (P2)

Quem faz essa adaptação é a professora cuidadora. (P3)

São adaptadas em forma de alfabetização, porém, com o mesmo conteúdo das professoras titulares. (P4)

De acordo com a necessidade da criança, faço adaptação, de maneira que envolva a professora regente no processo de desenvolvimento da criança, trabalhando o tema em estudo de forma diferente se o mesmo não conseguir acompanhar o conteúdo. (P5)

Constatamos as seguintes respostas: P1, P2 e P3 (professoras titulares) retrataram em suma, que as adaptações necessárias para melhor compreensão do aluno, são realizadas pela professora tutora, dando a entender que apenas ela é responsável pelo desenvolvimento da criança com TEA. A Lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente traz em sua legislação, o direito ao atendimento especializado para melhor desenvolvimento do aluno, por intermédio de professores auxiliares.

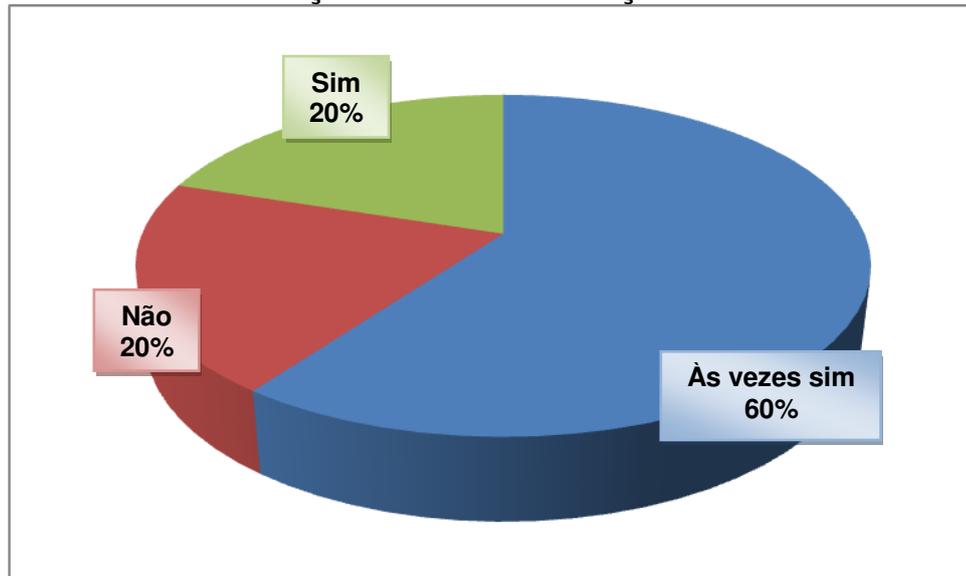
Desta forma compreendemos que a função de instruir o discente com TEA não deve ser apenas do professor tutor, como mencionado no Estatuto este é apenas um auxiliar, e deve junto com o professor titular buscar a melhor forma de instruir este aluno, promovendo dessa forma a adaptação e não apenas a inclusão superficial na rede regular de ensino.

Nesse viés, as professoras juntamente com o tutor acabam sendo o ponto de referência do aluno incluído, o objetivo principal do tutor é desenvolver a criança para a aprendizagem de forma significativa dentro de suas possibilidades, em parceria com professor, sem muitas intervenções, assim nos esclarece Cordeiro, (2017).

No tocante, as participantes P4 e P5 (professoras tutoras) relataram que realizam a adaptação das atividades “de acordo com a necessidade da criança” trabalhando o mesmo conteúdo passado pelas professoras titulares. P5 retrata ainda que realiza essa adaptação de maneira que envolva a professora regente no processo, buscando dessa forma um melhor desempenho da criança com TEA.

Segundo Cunha (2014) as adaptações curriculares junto com outros ajustes e modificações promovidas através da criação de estratégias e padrões de atuação docente, correspondem as necessidades de cada aluno, permitindo dessa forma, condições indispensáveis para que se realize uma aprendizagem significativa.

Gráfico 7 – A avaliação da aprendizagem da criança com autismo é diferente da avaliação das outras crianças da sala?



Fonte: Dados da pesquisa realizados pela autora (2022).

A avaliação pedagógica tem como função primária auxiliar a aprendizagem objetivando o desenvolvimento integral do discente. Deve funcionar como instrumento mediador entre professor e aluno, sem classificá-los como mais ou menos dotados de conhecimento. Nesse sentido, questionamos às docentes se a avaliação pedagógica da criança com autismo é diferente da avaliação das outras crianças. Os participantes P1, P2 e P3 (professoras titulares) responderam que “às vezes sim”. P4 (professora tutora) disse que “sim”, sempre as avaliações são diferentes e P5 (professora tutora) disse que “não”, as avaliações da criança com TEA, são iguais a dos outros alunos da turma.

A docente P4 respondeu que “sim”, conseqüentemente perguntamos como são feitas as avaliações e qual a diferença desta para das outras crianças da sala. Sobre a indagação, assim respondeu a docente:

Adaptação de atividades de acordo com o conteúdo da professora titular, porém, de forma diferente para trabalhar de outra maneira com o autista.
(P4)

A fala dessa docente aborda novamente sobre adaptação de atividades para trabalhar com autistas. Nessa perspectiva, Hoffmann (2014) relata sobre a teoria da avaliação mediadora, que tem como ações pertinentes a observação e a reflexão sobre a estrutura escolar e os materiais adaptados, estes que são utilizados.

Até o momento apresentamos, discutimos e analisamos dados referentes aos lúdicos e seu uso em sala de aula, com o objetivo de verificar a sua veracidade na contribuição do desenvolvimento da criança com autismo. Porém, como já foi apresentado, a escola não possui uma sala de brinquedoteca, e sim tem a sala de recurso multifuncional onde se dispõem de recursos referentes à Sala Tipo 1¹⁰. Essa sala foi implantada para que ocorra o atendimento dos alunos no turno inverso ao que ele estuda, e averiguamos nas nossas observações que somente um aluno recebe esse atendimento em dois dias na semana, sendo uma hora cada atendimento.

Averiguamos que na escola há um transporte *Motocar* que é para locomover os alunos do núcleo da educação especial para que esta receba seu atendimento no contraturno, mas, a escola não dispõe de motorista para fazer essa condução. Mais uma vez notamos o desrespeito pelos alunos com NEE.

Quanto à família na escola, sabemos que é essencial também neste processo de inclusão, uma boa relação entre ambas deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno. Com este pensamento que as educadoras precisam estar junto aos pais, discutindo, informando sobre o desempenho escolar e social da criança, é que elaboramos a seguinte questão: *a família é informada sobre os avanços da criança autista?*

Acerca disso, obtivemos (gráfico 8) as seguintes respostas: P2, P4 e P5 falaram que “sim”, P1 disse que “não” e P3 não respondeu o questionamento.

As participantes P2, P4 e P5, como mencionado anteriormente responderam que “sim”, em consequência perguntamos como acontece essa troca de informações. Sobre a indagação assim responderam as professoras:

Através do diálogo. (P2)

Através de diálogo e reuniões na escola. (P4)

Através do diálogo e das reuniões de pais e mestres da escola. (P5)

¹⁰ As salas de recurso multifuncional são classificadas como sala tipo I e sala tipo II. O tipo 1 tem uma estrutura básica capaz de atender a qualquer deficiência enquanto a sala do tipo 2 é mais voltada para os alunos com deficiência visual/cegos (BRASIL, 2010).

Gráfico 8 - A família é informada sobre os avanços da criança autista?

Fonte: Dados da pesquisa realizados pela autora (2022).

Por meio das respostas das professoras e observações durante a pesquisa de campo, percebe-se que os pais são informados sempre que possível sobre os avanços e desafios enfrentados pelos seus filhos. Segundo Gaiato (2018) para uma maior evolução do aluno com TEA a intervenção deve ser realizada na clínica, em casa e na escola da criança. Todas as pessoas do convívio precisam ser orientadas, incluído os pais, pois estes darão continuidade aos estímulos em casa.

Reforçando o que foi exposto, Wadsworth (1977) expõe o lúdico no ambiente escolar e preconiza as atividades lúdicas como um meio poderoso para aprendizagem das crianças. Logo, é fundamental que as instituições ofereçam professores capacitados e aptos a trabalharem com crianças autistas, fazendo uso da ludicidade para um melhor aprendizado. Além disso, realizem palestras que tratem da temática do lúdico como metodologia de ensino, para professores titulares e tutores de alunos com necessidades educacionais específicas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se observou no decorrer desse trabalho, constatamos que a atividade lúdica é essencial para as crianças com Transtorno do Espectro Autista/TEA pois favorece o seu desenvolvimento em múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, social e emocional. Para esses alunos a forma de aprender deve ser diferenciada e inovadora, na qual possa despertar neles a curiosidade e interesse por conteúdos curriculares e do seu entorno.

Através das participantes e observações realizadas na escola lócus da pesquisa, percebemos que o lúdico é de fato uma metodologia utilizada no desenvolvimento de crianças com TEA, pois auxilia na melhoria do processo de ensino aprendizagem, entretanto, não é inserida nas atividades escolares com frequência, pois como exposto nos resultados, duas participantes (P1, P3) não consideram as atividades lúdicas essenciais para o pleno desempenho da criança autista.

Notamos também a falta de formação por parte das docentes, que mesmo atuando em salas de aula com crianças autistas, não possuem formação continuada em Educação Especial, o que pode causar prejuízos ao ensino aprendizagem e a inclusão desse aluno no contexto educacional. Dessa forma, as professoras relataram que devido não possuírem conhecimento especializado acerca do Transtorno do Espectro Autista, em seus primeiros contatos com estas crianças enfrentaram inúmeras adversidades, entretanto, devido o convívio freqüente e a busca por conhecimento as dificuldades estão sendo sanadas aos poucos.

Além disso, identificamos na visão das professoras titulares que o aluno com autismo é responsabilidade apenas do (da) professor (a) tutor (a), e que este deve se encarregar das atividades, estas que muitas das vezes são adaptadas para melhor compreensão da criança. Visto isso, durante a coleta de dados observou-se que a professora tutora P4 retirava o aluno autista da sala de aula, e o levava para biblioteca (sala pequena de difícil locomoção, com estantes cheias de livros e as poucas mesas que tinham no local estavam com inúmeras pilhas de livros), o aluno permanecia sentado próximo a uma mesa pequena, apenas com a professora tutora ao seu lado. O que é inaceitável, pois a criança com NEE deve realizar as atividades e receber as devidas orientações dentro da sala de aula, com os outros alunos da

sala, dessa forma será realizada a devida inclusão do aluno autista e a escola será de fato um espaço para todos.

Retomando as discussões, quanto ao lúdico, constatamos que fazer uso das atividades lúdicas, ou seja, realizar brincadeiras e promover a utilização adequada dos jogos possibilita uma melhor absorção de conhecimento e desenvolvimento de inúmeras habilidades de modo atrativo para essas crianças. Além disso, embora tenhamos um número vasto de jogos e brincadeiras, o educador precisa estar apto para desenvolver esse trabalho com os alunos autistas, pois é através da instrução, que temos certeza que estamos realizando um trabalho com êxito, aplicando uma metodologia de qualidade e ajudando com maestria os discentes com Transtorno do Espectro Autista.

Destarte, podemos mencionar, portanto que essa pesquisa foi de suma importância para o desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos acerca da temática. E esperamos que venha contribuir com estudos posteriores de pesquisadores na área.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2006. Disponível em: < <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 27 set. 2022.
- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: Jogos pedagógicos**. 1ed: São Paulo, Editora: Edições Loyola, 2014.
- ARAUJO, Marcilene dos Santos. **O transtorno do espectro autista: em busca do direito à garantia de uma educação inclusiva de qualidade**. Conteudo Juridico, Brasília-DF: 20 nov. 2018. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/52419/o-transtorno-do-espectro-autista-em-busca-do-direito-a-garantia-de-uma-educacao-inclusiva-de-qualidade>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.
- BARBOSA, Brenda dos Santos; POLETTTO, Lizandro, **LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: o papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento da aprendizagem**. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**. V. 8, N. 1, jan./dez. 2022.
- BASTOS, Marbênia G. A. **Definição de Deficiência de Acordo com as Leis e Marcos Legais do País**. Marco Institucional e Legal Para a Proteção e Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Relação entre os Termos e Tipologias Utilizadas pelas Instituições Educativas e as Estabelecidas pela CIDD-2. In: VALDÉS, Maria Tereza Moreno. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no brasil: caminhos e desafios** Ceará: UECE, 2006. p. 57-87
- BEATO FILHO, Claudio Chaves. **Práticas de glosa e anamnese**. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 4, p. 41-56, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/MvLkdSGFsZCS6svBJ4s5ZmP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BERNARDO, Heloíse Corrêa. **A importância da ludicidade na prática pedagógica dos professores da unidade municipal de educação infantil kimie ohaze no município de Santarém Novo**. TCC - Universidade Federal do Pará Pró-reitora de ensino de educação plano de ações articuladas formação de professores da educação básica – parfor– Pará 2018.
- BIANCHI, R. C. **Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica**. **Revista Científica da Fundação Educacional de Ituverava**, São Paulo, nº. 2 outubro de 2014. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989/1668>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BISPO, Matheus Luan Santos Formiga; RODRIGUES, Osana Pereira Souza; SANTOS, Samanta Souza. **O Lúdico na aprendizagem do aluno autista na educação infantil**, 2021.

BOSA, C.; CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913_1023.pdf. Porto Alegre, 2006. Acesso em: 10 out. 2022.

BOTTI, S. H. de O.; REGO, S. Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são Seus Papéis? Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.3, p. 363-373, 2008.

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20DE%2027%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202012.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990. Acesso em: 22 set. 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 2001. BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Set. 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** / Conselho Nacional de Secretários de Educação – Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão** nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

_____. Manual de Orientação. **Transtorno do Espectro do Autismo**. N. 05, abril 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

_____. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 10 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file.>>. Acesso em: 22 set. 2022.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**, 1994. MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf...>>. Acesso: 10 out. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

_____. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP/DPEE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192.>. Acesso em: 28 out. 2022.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BUENO. J.G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, 2009 (7-25).

BUENO J.G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1999.

CALLONERE, A. FERREIRA ROLIM, S. HÜBNER, M. M. **Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. Comportamento em foco**. São Paulo, v. 1, p. 87-102, 2011.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial**: enlaces e desenlaces. In: Ciência e Educação: Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/>. Acesso em: 19 out 2022.

CARNIEL, E. L. SALDANHA, L. B. FENSTERSEIFER, L. M. **A atuação do enfermeiro frente à criança autista.** Artigo Original, *Pediatria*, São Paulo, 2011.

CARVALHO, A.M.C. **Brincadeira e cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CASTILHO, Gracieli Schroeder. **A importância do lúdico no desenvolvimento de crianças autistas inclusas na educação infantil.** *Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58492>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4674.pdf...>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CORDEIRO, Catia Muniz. **O papel do tutor no contexto da educação Inclusiva:** formação e dificuldades. *Revista Educação em Foco* – Edição nº 9 – Ano: 2017.

COUTINHO. Elza Lúcia Cruz. **O lúdico na educação infantil:** uma ferramenta importante no processo de ensino – aprendizagem em uma Escola Municipal de Castanhal. TCC Serviço Público Federal. Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Castanhal Plano de Ações Articuladas Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Castanhal – Pará, 2018.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014

_____. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

DAGUANO, L. Q.; FANTACINI, R. A. F. **O lúdico no universo autista.** *Linguagem Acadêmica, Batatais*, v. 1, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=upload/cms/revista/sumarios/55.pdf&arquivo=sumario7.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

DONVAN, John, ZUCKER, Caren. **Outra sintonia:** a história do autismo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especial:** aspectos legal. MEC/SEESP/SEED. Brasília/DF – 2007: Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

FERREIRA, Elaine Graziella dos Santos. **O lúdico na educação do autista: um olhar sob o fazer docente.** 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem. Centro Universitário CESMAC, Maceió-AL, 2019.

FONTES, Lígia Brenda de Carvalho. **As garantias do princípio da dignidade da pessoa humana e do Estatuto da Criança e do Adolescente.** In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XXI, n. 173, jun 2018. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/eca/as-garantias-do-principio-da-dignidade-da-pessoa-humana-e-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/>. Acesso em: 05 de nov. 2022.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Editora Moderna, 1996.

GAIATO, S. **O autismo.** 1ª ed. São Paulo. Editora Versos. 2018.

GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular.** 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

GOMES, Efigênia Bernardino. **Educação Inclusiva: A Importância do Lúdico no Desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Na Educação Infantil.** (Artigo) Departamento do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III- Guarabira, – PB., 2021.

GÓMEZ, Ana M. Salgado, TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** Editora: Cultura, 2014.

GONÇALVES, Edna Ferreira. **Ludicidade na Educação.** 2018. Disponível em: <<https://dspace.doctum.edu.br/handle/123456789/1256>.>. Acesso em: 14 nov 2022.

HOFFMANN, J.M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 35ª ed. Ver. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOLANDA, Cristine Maria de Souza França. et al. **Direito de acesso à educação das crianças portadoras de autismo: referência para assegurar a inclusão social.** In SOUZA, Liliane Pereira de. **Autismo: pesquisas e relatos.** Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 338p. 1.ª edição Mato Grosso do Sul. Editora Inovar, 2021.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous Child*, 2, 217-250.1943.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil.** FE-USP. São Paulo. 2010

- KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627204.pdf>. Acesso em: 15 out 2022.
- KISHIMOTO, T. M. [org.]. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo, SP: Avercamp, 2016.
- LUCCHESI, Angela Tereza. HERNANDEZ, Erika Fernanda Tangerino. **Direitos das crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais**. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XX, n. 163, ago [2017]. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-163/direitos-das-criancas-e-adolescentes-portadores-de-necessidades-especiais/>. Acesso em: 15 set. 2022.
- MARCHESI, A. **A prática da linguagem das escolas inclusivas**. In: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artemed, 2004b. pp. 31-48.
- MANCINI, Natália. **O que é a Classificação Internacional de Doenças (CID)?**, 2021. Disponível em: <https://revista.abrale.org.br/classificacao-internacional-de-doencas-cid/>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- MARTINHAGO, Fernanda. CAPONI, Sandra. **Breve história das classificações em psiquiatria**. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v.16, n.1, p.74-91 Jan-Abr. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6819903.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- MENDES, Maria Aline Silva. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas**. Disponível em: Brasília, 2015. Disponível em: https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/15863/1/2015_MariaAlineSilvaMendes_tcc.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis. RJ. Ed. Vozes. 2002.
- NASCIMENTO, Amanda Lima. BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **O Lúdico como fator estimulante para o desenvolvimento dos alunos com espectro autista nos anos iniciais**. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, 7 (1): 1-19, 2021.
- NASCIMENTO, Maria D'ajuda Vasconcelos. **O Lúdico e sua influência na construção dos conceitos lógicos matemáticos em uma sala de quatro anos na**

educação infantil. TCC - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Salvador, 2016.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de. **A importância da ludicidade para inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA).** v. 11 n. 23 .A pesquisa em Educação em diferentes contextos. 2019.

OSELLA, Ana Velia Vélez de Sánchez. **Fundamentação histórica, teórica e clínica na análise de crianças com autismo.** ALTER – Revista de Estudos Psicanalíticos, v. 35 (1) 81-107, 2017/2018 81. 2018.

PRADO, Luiz Eduardo. **Atendimento psicanalítico por telefone:** Donald Winnicott, Walter Benjamin, a clínica no país das vozes. Revista Brasileira de Psicanálise. Volume 55, n. 2. 87-100. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2021000200007#:~:text=2021&text=A%20partir%20da%20experi%C3%AAncia%20de,um%20grande%20n%C3%BAmero%20de%20pessoas. Acesso em: 8 de out. 2022.

PEDROSA, Débora Helen Alves. et AL. O transtorno do espectro autista (tea) e a inclusão escolar. 2020. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_66.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança:** Imitação, Jogo e Sonho Imagem a Representação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A psicologia da criança.** Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBAS, Caio. **O direito à educação como direito fundamental de justiça social.** In: Jus Brasil. 2017. Disponível em: <https://caiorivas.jusbrasil.com.br/artigos/381198775/o-direito-a-educacao-como-direito-fundamental-de-justica-social>. Acesso em: 12 out. 2022.

RODRIGUEZ, C.H. Influência e importância del juego em el desarrollo de niños com autismo de 0 a 6 años. Instituto Superior de Estudios Psicologicos. 2012. Disponível em: <https://www.isep.com/ar/tesina/infuencia-e-importancia-del-juego-en-el-desarrollo-de-ninos-con-autismo-de-0-6-anos/>. Acesso em: 03 set. 2022.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação.** Trad.: Sergio Milliet. 3. Ed Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo, 2005. In: Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. Disponível em: <https://campanhas.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2015/04/comochamaraspessoas.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

SANT'ANNA . Alexandre. NASCIMENTO, Paulo Roberto do. **A história do lúdico na educação.** REVMAT, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2011v6n2p19>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2011v6n2p19>. Acesso em: 26 out. 2022.

SANTOS, Rúdia Vieira dos. **Contribuições do lúdico no desenvolvimento da criança com transtorno do espectro do autismo.** 2020. Disponível em: <https://unilogos.org/revista/wp-content/uploads/2020/11/CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-DO-L%C3%9ADICO-NO-DESENVOLVIMENTO-DA-CRIAN%C3%87A-COM-TRANSTORNO-DO-ESPECTRO-DO-AUTISMO.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

SILVA, Luciana Soares da. **O lúdico como caminho facilitador para a leitura de crianças autistas.** Monografia (graduação em Psicopedagogia) – UFPB/CE. João Pessoa: UFPB, 2016. 32f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2693/1/LSS28112016.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

SILVA, Marcio M. **Educação Especial na perspectiva inclusiva: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.** Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. v.11, n. 35, p.56-66, abril 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/717/1049>. Acesso em: 11 set. 2022.

SILVA, Maria Aline Mendes et al. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas.** Monografia. Universidade de Brasília- Instituto de Psicologia-IP.; Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano-PED.; Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde-PGPDS.; Brasília, 2015.

SILVA, Maria Daiane da. et al. **O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA):** uma revisão de literatura. Research, Society and Development, vol. 8, núm. 4, 2019.

SILVA, Rafaela Cunha. **Acessibilidade na educação superior:** dificuldades e estratégias para inclusão de estudantes com deficiência visual no curso de Pedagogia do CESPI/UEMA – Pinheiro, MA, 2021.

SILVA, T. S; SOUZA, J. R. **Experiência prática no projeto de educação ambiental:** a construção de brinquedos com materiais recicláveis na escola estadual sergio de freitas pacheco- será que é lixo? Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia, Uberlândia, v.3, n.8, p.164-172, dez. 2011.

SILVEIRA, Jader Luís da. **Abordagens sobre Educação Inclusiva**. Formiga, MG, ed. MultiAtual, 2020. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/585067>. Acesso em: 24 out. 2022.

SOUZA, Maria Eduarda da S. MARQUES, Tayna Lurdiane L. PEREIRA, Angela M^a Almeida. **A alfabetização de crianças autistas através da ludicidade**. Disponível em: TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID10091_10092018120544.pdf (editorarealize.com.br) Acesso em: 17 out. 2022.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na área das necessidades educativas especiais. In: **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educaticas Especiais**: Acesso em: Qualidade. Espanha: Salamanca, jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 29 nov. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 1988. 168p.

VYGOSTSKY. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1977.

APÊNDICE

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA PROFESSORES

Sou, Laura Mendes Trinta, acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e considerando a construção das práticas educativas inclusivas desta Instituição, destaco a necessidade destas informações para o Trabalho de Conclusão do Curso/TCC que tem como título ***O LÚDICO COMO FACILITADOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO: percepções e práticas na Escola Municipal José de Arimatéa Nunes em Pinheiro – MA.*** Desta forma, ressalto a responsabilidade de manter em sigilo o nome do entrevistado, e esclareço que será usado um código como identificação. Por isso, destaco que a sua participação é muito importante! Desde já agradeço pela sua disponibilidade e participação!

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO (A)S DOCENTES

(Obs: todos os dados das características do (a) entrevistado (a) serão sigilosos).

1º Nome Completo:

2º Gênero: () Masculino () Feminino

3º Qual sua idade?

- () Entre 18 e 25 anos
- () Entre 26 e 30 anos
- () Entre 31 e 35 anos
- () Entre 36 e 40 anos
- () Acima de 40 ano

4º Tempo de docência: _____

5º Formação:

- () Magistério
- () Superior
- () Pós-graduação

Outros: _____

6º Você possui formação continuada em Educação Especial?

- () Sim
- () Não

- **Se sim, quais curso (s)?** _____

7º Você já teve experiência de trabalhar com crianças autistas anteriormente?

- () Não
 () Sim

- **Se sim, conte como foi essa experiência** _____

8º Quando você teve seu primeiro contato com crianças autistas, qual foi sua reação?

- () Medo, pois não estava preparada para trabalhar com estas crianças;
 () Medo, mas aceitou o desafio;
 () Preocupação, em não dar conta de incluí-los em todas as atividades;
 () Preocupação, em não conseguir transmitir o conteúdo estudado.
 () outros: _____

9º Você considera importante a utilização de atividades lúdicas (Jogos e Brincadeiras) para o desenvolvimento de crianças autistas?

- () Um pouco
 () Não
 () Sim

- **Se sim, cite alguns exemplos que você utiliza em suas aulas.**

10º Aqui na escola há sala de Brinquedoteca?

- () Sim
 () Não

- **Se sim, você leva com frequência a criança até a sala de brinquedoteca ou há o horário determinando para leva-las?** _____

➤ **Se não, como você faz para que a criança tenha seu momento lúdico na escola?** _____

11º Como você adapta e/ou flexibiliza os jogos e brincadeiras nas aulas de acordo com os objetos de conhecimentos do componente curricular?

12ª A avaliação pedagógica da criança com autismo é diferente da avaliação das outras crianças da sala?

- () Às vezes sim
- () Raramente
- () Não
- () Sim

➤ **Se sim, conte com é feita essas avaliações e qual a diferença desta para das outras crianças da sala** _____

13º Você mantém a família informada sobre os avanços da criança autista?

- () Não
- () Sim

Se sim! Conte como acontece essa troca de informações. _____

