

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CONTRIBUTIONS OF PLAYFULNESS TO AUTISTIC STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-020>

Maria Inês de Souza Azevedo Mello

Mestra em Cognição e Linguagem

Universidade Estadual do Norte Fluminense-UENF

E-mail: misamello2@gmail.com

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/8409673483651637>

Anne Cássia do Nascimento Silva

Licenciatura em Pedagogia

Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert-ISEPAM

E-mail: annecsn2006n@gmail.com

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2525095353353543>

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre as contribuições da ludicidade no auxílio da aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil. A pesquisa baseou-se em bibliografias e estudos já publicados sobre o desenvolvimento do aluno com TEA, com o objetivo de investigar as contribuições da ludicidade como proposta metodológica benéfica para aprendizagem do aluno autista na Educação Infantil. A partir dessa compreensão, busca-se responder ao seguinte questionamento: a ludicidade é capaz de contribuir para aprendizagem do aluno autista na Educação Infantil? Esta é uma pesquisa bibliográfica com base em análises e citações de autores e cientistas da área. O estudo é de natureza básica e tem abordagem qualitativa, sendo os principais autores consultados os seguintes: Kishimoto (2017), Silva, Gaiato e Reveles (2012), Vygotsky (2003) e Cunha (2017). Foi possível verificar que, se tratando de Educação Especial, ainda existe uma grande lacuna nas leis que amparam a inclusão, bem como o preconceito, o desconhecimento e, principalmente, o despreparo por parte de toda comunidade escolar, que são apontados como barreiras para o desenvolvimento. É necessário mais que boa vontade para esse cenário, é preciso políticas públicas que amparem esse público, leis que façam valer no dia a dia de cada criança TEA o seu direito de uma educação especializada e de qualidade.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Ludicidade; Educação inclusiva; Educação infantil.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the contributions of playfulness in helping students with Autism Spectrum Disorder learn in Early Childhood Education. The research was based on bibliographies and studies already published on the development of students with ASD, with the aim of investigating the contributions of playfulness as a beneficial methodological proposal for the learning of autistic students in Early Childhood Education. Based on this understanding, we seek to answer the following question: is playfulness capable of contributing to the learning of autistic students in Early Childhood Education? This is a bibliographic and documentary research based on analyzes and citations from authors and scientists in the field. The study is basic in nature and has a qualitative approach, with the main authors consulted being the following: Kishimoto (2017), Silva, Gaiato and Reveles (2012), Vygotsky (2003) and Cunha (2017). It was possible



to verify that, when it comes to Special Education, there is still a large gap in the laws that support inclusion, as well as prejudice, lack of knowledge and especially unpreparedness on the part of the entire school community are identified as barriers to development. More than good will is needed for this scenario, there is a need for public policies that support this public, laws that enforce each ASD child's right to a specialized and quality education on a daily basis.

Keywords: Autismo Spectrum Disorder; Playfulness; Inclusive education; Child education.



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe-se a discorrer sobre as contribuições da ludicidade para o aluno autista na Educação Infantil. O intuito desse estudo é de tentar encontrar respostas que possam auxiliar o educador que atua com crianças autistas no ensino regular, buscando propostas que estimulem a aprendizagem do aluno com TEA, para que o mesmo receba uma educação de qualidade que colabore para o seu desenvolvimento de forma expressiva. É sempre importante que o educador tenha a ideia e a conscientização de que a criança com TEA possui habilidades e capacidades de aprendizagem. Nesse cenário o educador tem um papel importante e significativo no processo de aprendizagem da criança autista, pois constantemente surgem propostas metodológicas que irão auxiliar e proporcionar o real desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola.

O aluno com TEA pode apresentar dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo, mas essa condição não é definitiva, podendo ser continuamente trabalhada com o intuito de aprimorar o seu progresso. Diante deste contexto, surge a seguinte problemática: a ludicidade é capaz de contribuir para a aprendizagem do aluno autista na Educação Infantil? Sobrevém então a hipótese de que ainda na Educação Infantil uma das principais ferramentas de socialização, interação e comunicação são as propostas de ensino lúdico, pois, ao brincar e jogar, o educador propõe ao seu aluno um universo de comunicação, imaginação e trocas, possibilitando a verdadeira inclusão, onde este não só está inserido na escola, mas se sente parte desse ambiente.

O objetivo geral do presente estudo é investigar as contribuições da ludicidade como proposta metodológica benéfica para a aprendizagem do aluno autista na Educação Infantil. E como objetivos específicos: identificar os recursos e estratégias de atividades lúdicas que podem enriquecer o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil e analisar a importância da formação continuada para os educadores no trabalho com alunos com TEA.

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de se compreender a importância dada à ludicidade aplicada aos alunos autistas na Educação Infantil e até que ponto essa metodologia pode e deve ser vista pelos educadores como um agente transformador para a aprendizagem do aluno com TEA. No início do ano de 2022 a autora da pesquisa foi contratada para um estágio em uma escola privada e lá ocorreu a oportunidade de acompanhar um aluno com TEA, diagnosticado com grau severo do transtorno. No seu dia a dia na escola, foi constatado que havia neste aluno o interesse em participar quando as propostas de atividades eram abordadas de forma lúdica. Foi observado que o aluno se divertia enquanto aprendia, assimilando melhor as propostas da atividade.

Os alunos com TEA apresentam um distúrbio no neurodesenvolvimento fazendo com que eles, ainda nos seus primeiros anos de escolaridade, apresentem significativas manifestações comportamentais



que se destacam no processo de comunicação, na interação social e em seu comportamento, que em sua maioria se revela repetitivo e estereotipado, segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014).

Diante de tais comportamentos é possível que essa criança apresente um interesse restrito às atividades propostas. Desse modo, a ludicidade ganha seu espaço através de atividades com jogos, brincadeiras, uso de brinquedos pedagógicos ou materiais sensoriais, pois tais recursos auxiliam no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA, de acordo com Kishimoto (2010).

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de várias linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.01).

A utilização do brinquedo para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, permite que ela explore seus desejos que estão sendo trabalhados no momento das brincadeiras. As estratégias e as possibilidades utilizadas pela criança ao brincar, no futuro serão vistas como resposta para lidar com situações cotidianas, permitindo que ela reconheça formas de solucionar questões em suas vivências. Vygotsky (2003), afirma que:

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos, ensinando-a a desejar, relacionando-os a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e às suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão ao seu nível básico de ação real a moralidade (Vygotsky, 2003, p.131).

É importante compreender que é por meio da brincadeira e do desenvolvimento em atos lúdicos que a criança aprende de forma saudável sobre si, sobre o outro e sobre o mundo e que isso ocorre cotidianamente em diferentes momentos escolares. Na escola o brincar é visto como uma importante forma de linguagem da criança na infância, então a ludicidade sempre estará presente para contribuir no processo de comunicação e expressão das crianças com TEA na Educação Infantil.

Para Kishimoto (2017), a escola, ao proporcionar o lúdico, precisa trabalhar com a criança a fim de mediar os jogos e brincadeiras, que são de grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (Kishimoto, 2017, s/p.).



2 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica com base em análises e citações de autores e cientistas da área. O estudo é de natureza básica e tem abordagem qualitativa, sendo os principais autores consultados os seguintes: Kishimoto (2017), Silva, Gaiato e Reveles (2012), Vygotsky (2003) e Cunha (2017).

O trabalho está dividido da seguinte forma: o primeiro capítulo trata da Educação Inclusiva para alunos com TEA, detalhando a importância da inclusão no ensino regular para desenvolvimento do aluno; o segundo aborda o trabalho lúdico com crianças TEA, apontando a ludicidade como uma metodologia aplicável e benéfica para o autista desde a Educação Infantil; o terceiro traz a formação do professor para trabalhar com alunos com TEA na Educação Infantil, descrevendo a importância do conhecimento e da formação continuada para auxiliar no processo de aprendizagem da criança.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TEA

Quando se pensa em falar sobre o autismo, na maioria das vezes vem à memória a criança que apresenta atitudes de isolamento, com dificuldades de socialização, de aprendizagem e comportamentos repetitivos e, em razão disto, geralmente o autista é associado a uma criança "diferente" das demais. Ao pesquisar o TEA, percebe-se que desde os primeiros estudos na área, o olhar dos pesquisadores era exatamente assim ou até mesmo com definições ainda diferentes. Segundo os autores Silva, Gaiato e Reveles (2012), o primeiro indivíduo a descrever características do autismo foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911. A palavra autismo deriva-se do grego "autos" que significa "voltar-se para si mesmo" e em seus estudos o psiquiatra cita o autismo como sendo esquizofrenia, apontando a dificuldade que o indivíduo apresentava em se socializar com outros.

Silva, Gaiato e Reveles (2012) afirmam que desde o início da década de 40 o autismo vem sendo estudado pelo psiquiatra também austríaco Leo Kenner. Em 1943 o mesmo apresentou um estudo onde analisou 11 crianças que retrataram constante comportamento de isolamento profundo, constatado ainda no início de suas vidas, com situações de extremo apego às rotinas, preferências por objetos que nunca tiveram vida ou sentido, apresentando dificuldades constantes em se colocar na primeira pessoa, bem como forma de afazia em que o paciente repete mecanicamente palavras ou frases que ouve. A princípio, o médico classificou que esses sintomas pertencem ao indivíduo desde seu nascimento. Ainda em seus estudos, Leo Kenner criou a ideia que tais comportamentos da criança autista eram atribuídos ao vínculo afetivo da relação com suas mães. Leo Kenner disse que elas apresentavam uma certa frieza no contato com seus filhos e, apesar de terem um bom desenvolvimento intelectual, apresentavam comportamentos mecânicos e obsessivos no trato com eles. Por isso, este cientista conceituou como "mãe geladeira", configurando estes comportamentos observados. Silva, Gaiato e Reveles (2012) afirmam que:



Responsabilizar a mãe ainda é muito comum hoje em dia por diversos profissionais da área da saúde, que ficaram parados no tempo e reproduzem a teoria de Léo Kenner. É uma teoria equivocada, mas que foi muito divulgada. No entanto, o que poucas pessoas sabem é que anos mais tarde o mesmo psiquiatra veio a público para retratar-se por essa consideração. Podemos atestar que essa hipótese é completamente absurda, já que vemos, em nossa prática clínica, que as mães de crianças com autismo são extremamente afetuosa e, muitas vezes, dedicam a vida àquele filho (Silva, Gaiato e Reveles, 2012, p. 77).

Ainda segundo os autores acima, em 1944 o pesquisador austríaco Hans Asperger publicou sua tese de doutorado sobre a psicopatia autista na infância. Nesse estudo o pesquisador observou mais de 400 crianças e descreveu transtornos da personalidade que incluíam a falta de empatia, dificuldades em fazer amizade, monólogo hiper foco em assuntos de interesse especial e dificuldade de coordenação motora, características apresentadas que, anos depois foram denominadas como síndrome de Asperger. Hans Asperger evidenciou o termo de psicopatia austríaca e chamava as crianças que estudou de "pequenos mestres" devido às suas habilidades.

A partir da década de 60 a psiquiatra inglesa Lorna Wing, mãe de uma filha portadora de autismo, passou a publicar textos de grande importância e também traduziu importantes trabalhos de Hans Asperger na área popularizando suas teorias, sendo a primeira a retratar a trindade de sintomas: alterações na sociabilidade, comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamentos. Ainda na década de 60 o psicólogo comportamental Oli Ivar Lovoas, apontou um olhar para a terapia comportamental como forma de explorar as habilidades dessas crianças. Na época o trabalho do psicólogo com terapia comportamental não tinha o mesmo valor e espaço como o dos psicólogos que seguiam outra linha de estudos impostos pela sociedade. A procura por esses especialistas era vista como a última alternativa de tratamento, entendendo, assim, que acontecia somente quando a convivência com as crianças se tornava insuportável para a família e para o próprio paciente (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

Durante anos o autismo continuou sendo visto e tratado como esquizofrenia e, ainda sem muitos conhecimentos, os profissionais classificavam erroneamente o autismo como "psicose infantil". Somente a partir da década de 80 o autismo passou a ganhar reconhecimento, quando foi diferenciado da esquizofrenia proporcionando, assim, estudos científicos na área e recebendo a denominação diagnóstica correta com os critérios específicos. Diante desse reconhecimento, o olhar para essas crianças começou a ser de forma diferente e o problema deixou de ser tratado como uma esquizofrenia e passou a ser reconhecido cientificamente como um distúrbio do desenvolvimento, uma síndrome. Silva, Gaiato e Reveles (2012) dizem que



A partir desses estudos e até a criação do CID 9 e do DCM III - manuais utilizados por profissionais da área médica e de saúde mental - o autismo ainda era visto por diferentes enfoques. No entanto nas revisões subsequentes desses guias médicos (CID 10 e no DCM 5 - em 1993 e 1994, respectivamente), houve uma melhor definição e alinhamento do autismo. Em dezembro de 2007 a ONU decretou 2 de abril o dia mundial de conscientização do autismo (World Autism Awareness Day - WAAD), celebrado pela primeira vez em 2008. Com adeptos em várias partes do planeta, o evento pede mais atenção aos Transtornos do Espectro Autista que afeta cerca de 70 milhões de pessoas em todo o mundo, segundo a ONU, sendo mais comum em crianças do que a AIDS, câncer e diabetes juntos (Silva, Gaiato e Reveles, 2012, p. 78).

A escola é um lugar para todos e isso não é só uma questão de necessidade, mas um direito garantido por lei. Na escola a criança com TEA tem a oportunidade de se socializar e criar vínculos com outras pessoas fora do seu círculo familiar, pois é na escola que ela passa grande parte do seu tempo. Segundo Lemos, Salomão e Ramos (2014),

Nesse sentido, destaca-se a escola como um dos espaços que favorece o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças (Lemos, Salomão e Ramos, 2014, n.p.).

Para Heredero (2010), a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, desenvolvidas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação, e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é o documento que norteia a educação no Brasil, que é apoiado pela Constituição Federal- CF (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN (Brasil, 1996), o Plano Nacional da Educação Básica- DCN (Brasil, 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997). Estes documentos respaldam a Educação no Brasil e fazem garantir a todo o cidadão brasileiro o acesso e direito à Educação.

A CF (Brasil, 1988), em seu Art. 208, sinaliza o atendimento especializado a pessoas com deficiência e que este seja, preferencialmente, na rede regular de ensino. Os PCN's (Brasil, 1997) também, em concordância com a BNCC (Brasil, 2018), ajudam a compreender e enfatizar o direito a uma educação inclusiva em escolas regulares, respeitando as necessidades e realidades de cada um:

Pode se considerar que os PCN's têm como objetivo dentro da Educação Especial a adaptação curricular, visando a possibilidade de uma educação apropriada ao seu nível intelectual dos alunos que estão incluídos dentro das classes regulares de ensino, buscando possibilitar a inserção social e o enriquecimento na vivência com seus pares, no entanto, o currículo deve oferecer atividades contextualizadas e dentro da capacidade de cada um, buscando potencializar aprendizagens, dentro dos níveis de ensino que estão inseridos, e não necessariamente estarão acompanhando a progressão da turma (Brasil, 1997, p. 69).



Para Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED, 2015) a expectativa em torno da BNCC (Brasil, 2018) está no sentido de que a educação inclusiva precisa de reforços legais para que a inclusão seja de fato uma realidade nas escolas:

A BNCC pode apresentar com o seu surgimento a proposta de apresentar e oportunizar a participação da sociedade dentro do debate na construção do currículo escolar, dentro das políticas públicas educacionais, visando a redução das desigualdades regionais e sociais no acesso ao direito de aprender, sendo que o fato não pode ser concretizado, uma vez que existe a ilusão de este ser construído com a autonomia (ANPED, 2015, n.p.).

Analizando os documentos citados, observa-se que convergem para a necessidade da educação inclusiva e social de uma forma positiva e indicam ao educador e educando diferentes formas de adaptação nas práticas pedagógicas. Também através dos PCN's o educador pode ter acesso a um material exclusivo sobre a inclusão, o que possibilita um trabalho com inúmeras possibilidades de sucesso, para a real adaptação em salas de aula.

Na BNCC não são descritos direcionamentos profundos para se trabalhar com a educação inclusiva, pois o termo sempre é colocado de uma forma muito ampla, deixando a critério das políticas públicas de cada cidade a melhor forma de adaptar suas escolas. Nesse contexto, é preciso pensar a importância e o foco dado à inclusão na BNCC, para que esta possa contemplar o lugar que este assunto merece na educação brasileira. Ferreira, Moreira e Volsi (2020), dizem que:

A análise das versões finais da BNCC – educação infantil e ensino fundamental (2017 e da BNCC – ensino médio (2018) revelou uma ausência de abordagem com relação à educação especial que se manifesta na não explicitação dos envolvidos na redação das poucas menções do documento a respeito dessa modalidade da educação escolar (Ferreira, Moreira e Volsi, 2020, p.15).

Para Mello (2007), qualquer avaliação ou estudo, por mais simples que seja em relação ao autismo, precisa de um embasamento com autores que realmente conhecem e estudem a causa, para que o estudo agregue conhecimento à área. A autora diz que:

Primeiramente torna-se necessário conceituar autismo de acordo com os autores renomados no assunto, para depois relatar as contribuições da neurociência para a área e as concepções observadas durante o estágio e o contato direto com o aluno autista na escola regular. Assim, o autismo caracteriza-se como uma junção de vários transtornos que afetam áreas específicas do desenvolvimento (Mello, 2007, p.12).

Mello (2007, p.12) diz que autismo é um transtorno que engloba diferentes comprometimentos no desenvolvimento e vem sendo estudado pela ciência na busca por melhores maneiras de lidar com este distúrbio e, segundo Sampaio (2018), “ao longo dos anos 90 e até os dias de hoje a educação inclusiva vem firmando-se no plano Internacional e na legislação brasileira como uma conquista dos direitos humanos”.



Diante das falas destes autores, entende-se que o autismo é uma realidade crescente dentro das escolas e, diante disso, a busca por uma educação inclusiva e de qualidade que se faça presente nas escolas vem sendo cada vez mais tema de discussões na luta por estes direitos. É evidente que a Lei já resguarda esse direito, mas na prática ainda está longe de se oferecer igualdade no ensino dos alunos TEA, mas a busca deve ser a de transformar as escolas em um ambiente acolhedor onde todos possam ser vistos com igualdade diante das suas especificidades e características.

No Brasil, a Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012, denominada de Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos de pessoas com Transtorno no Espectro Autista. A respeito desta lei, Sant'Ana e Santos (2015) argumentam que:

Do ponto de vista normativo, a lei 12.764/12 (Berenice Piana) representa um avanço das políticas públicas inclusivas para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A partir de sua promulgação, as pessoas com TEA passam a gozar dos mesmos direitos das outras pessoas com deficiência, garantido pelo § 2º, Art. 1º, da referida lei, o qual estabelece que "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (BRASIL, 2012, p. 1). Esses dispositivos garantem direitos essências à vida desses indivíduos, como acesso à educação, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social, dentre outros (Sant'Ana e Santos, 2015, p. 109).

Em 1994, na Espanha, a declaração de Salamanca, documento produzido na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, influenciou significativamente na elaboração de políticas de inclusão, difundindo uma reflexão em torno de uma educação inclusiva. Em seus princípios diz que:

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; [...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 1).

É preciso estar atento aos direitos da criança com TEA, que já são assegurados por lei. Não só a escola precisa ter este conhecimento, mas também a família é muito importante neste processo. Barbosa (2022) diz que:



Cabe ao estado, a proteção por meios de políticas sociais e econômicas idôneas, oferecer condições adequadas e necessárias às crianças portadoras de necessidades especiais, no caso do referido trabalho, crianças autistas, ressaltando que estas devem estar inseridas um atendimento pedagógico multidisciplinar para que tenham um pleno desenvolvimento. ambiente escolar promove desafios de aprendizagem significativa para o ser humano de uma forma geral. Privar uma criança ou um jovem com autismo, dos desafios da escola é no mínimo dificultar seu desenvolvimento. Devemos mudar nossa concepção equivocada de limitação, pois quanto mais o sujeito estiver inserido em um ambiente desafiador, mas ele irá responder a esses desafios e passara a construir habilidades e/ou recuperar habilidades que já estavam sendo consideradas perdidas (Barbosa, 2022, p. 62).

Para que a inclusão do aluno autista no ensino regular aconteça de forma eficaz é necessário que haja uma parceria entre professor, instituição e família e, nesta parceria, é constituída uma rede que servirá como apoio para a criança autista, proporcionando a ela a segurança e o cuidado necessários para que possa ser educada e se sentir parte do meio em que está inserida.

3.1 O TRABALHO LÚDICO COM ALUNOS COM TEA

O termo lúdico é entendido como a ação ou o ato de brincar ou jogar e caracteriza-se também pela ação de competir, propor entretenimento e diversão. Ação que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. Segundo Souza, Almeida e Carvalho (2019),

O conceito de ludicidade tem sua origem na palavra "ludus" que quer dizer jogo. A palavra evoluiu levando em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido jogo. O lúdico faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório. É uma forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, por meio de jogos, músicas, brincadeiras, dinâmicas e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com o outro. O primeiro significado do jogo que compreendemos é o caráter de ser lúdico, ensinar e aprender de forma divertida (Souza, Almeida e Carvalho, 2019, p. 53).

A ludicidade é uma prática prazerosa que permite a socialização e a comunicação com os que o cercam. Os autores trazem que o brincar sempre esteve presente, desde as primeiras civilizações e que, através desse ato, a comunicação e a socialização das pessoas com os que estão ao redor passaram a ser mais efetivas. Segundo Ischkanian e Maciel (2017),

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que, o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança (Ischkanian e Maciel, 2017, p. 202).

A partir do momento que a ludicidade passa a ganhar seu espaço e reconhecimento dentro da sala de aula, através de jogos, brincadeiras e etc., o trabalho lúdico, começa a não ser visto somente como uma brincadeira para passar o tempo, ou divertir as crianças. Essa ferramenta se torna uma metodologia aplicável para compreensão, socialização e desenvolvimento do aluno. Kishimoto (2017), argumenta que:



O brinquedo educativo data dos tempos de renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça destinando a ensinar forma ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão dos números e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora; parlendas para a expressão de linguagens; brincadeiras envolvendo as músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica (Kishimoto, 2017, n.p.).

A ludicidade deve ser utilizada diante do diagnóstico precoce do aluno com TEA, onde podem ser utilizados jogos, brinquedos e brincadeiras para tornar prazeroso o desenvolvimento da aprendizagem da criança com autismo. Ao brincar ela desenvolve, não só a dimensão cognitiva, mas também todo o seu corpo participa desse momento de interação.

Silva (2021), cita pontos importantes nessa linha, afirmando que a ludicidade, como trabalho pedagógico, pode e deve ser utilizada como algo prazeroso para os alunos e o aprendizado de maneira lúdica tende a contribuir com o desenvolvimento físico e psicológico da criança. Silva (2021) diz que:

O lúdico é inerente à vida da criança, momento em que o seu desenvolvimento ocorre partir do lúdico. A criança necessita de brincar, para que possa crescer mentalmente e socialmente e precisa do jogo como forma de se equilibrar com o mundo. Desta feita, é através do lúdico que a criança aprende a dar significado a tudo ao seu redor, descobrindo o mundo e expressando os seus sentimentos, ideias e fantasias. No exercício lúdico, o mais importante é o momento vivido, o aqui e o agora e não apenas o produto da atividade (Silva, 2021, p. 170).

Kishimoto (2017, p. 20), afirma que brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social que, como outras necessitam de aprendizagem, ao proporcionar o lúdico, a criança precisa ser trabalhada. Mediar os jogos e brincadeiras é de grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA:

O brincar é uma atividade que precisa ser trabalhada na criança, a criança não nasce com esse saber, ela precisa ser estimulada para que o ato de brincar na escola seja algo que gere aprendizagem. Não será apenas brincar, mas o brincar para o aprender (Kishimoto, 2017, p. 20).

É necessário entender que no processo que envolve o trabalho lúdico com a criança com TEA, nem sempre no primeiro momento a criança irá demonstrar o interesse esperado pelas atividades ofertadas pelo educador e isso não significa que ela não gostou ou não está interessada pelo jogo ou brincadeira proposta. A criança autista tem suas próprias características e a maneira como ela demonstra interesse pelas atividades não será a mesma de uma criança que não tem TEA, como explicam Souza, Rodrigues e Santos (2022):



Uma das grandes dificuldades de criança autista é interagir com o outro, quando essa interação é atiçada, percebe-se que nem sempre o resultado é satisfatório. Mas é válido entender que as brincadeiras são as principais oportunidades que as crianças têm de aprendizagem no dia a dia. Por meio delas, desenvolve-se a interação e aspectos cognitivos da fala, linguagem, coordenação motora, exploram suas criatividades. Quando brinca do "faz de conta", a criança desenvolve sua criatividade. Porém, quando se trata de crianças autistas e pensando em brincadeiras, percebe-se a diferença do comum. Um exemplo é quando entrega alguns carrinhos para uma criança autista, ela "não brinca de carrinho", ela vai enfileirar, vai repetir a mesma brincadeira várias vezes ou simplesmente vai olhar para um pneu de um carrinho, geralmente essa criança tem uma atenção especial para alguma parte do brinquedo. Dá uma impressão de que ela não gosta da brincadeira (Souza, Rodrigues, Santos, 2022, p.63).

Outro ponto importante abordado pelos autores Souza, Rodrigues e Santos (2022), é de que a aparente falta de demonstração e interesse pelas atividades lúdicas do aluno com TEA, pode começar a gerar nos pais e educadores uma falta de motivação em trabalhar a ludicidade. É importante, mesmo diante das dificuldades apresentadas, nunca deixar de estimular e acrescentar novas possibilidades e estratégias de aprendizagem. Souza, Rodrigues e Santos (2022) afirmam que:

Outro fator importante é em relação a simbolização, como essa criança faz o uso da sua imaginação, ela consegue "fazer de conta"? Se entregue uma caixa de papelão a uma criança de cinco anos ela vai imaginar que é uma casinha, ou um carro, etc. Uma criança com TEA vai ter essa dificuldade de fantasiar em cima dessa situação. Apesar disso, não se deve pensar que a criança não quer ou não gosta de brincar, é importante sempre estar atento e incentivar essa criança e não desistir das brincadeiras, não se pode deixar de estimular essa criança. O que se observa é que muitas vezes o pai ou até mesmo os professores vão deixando de interagir, incentivar essa criança por interpretar que ela não quer (Souza, Rodrigues, Santos, 2022, p.63).

Souza, Rodrigues e Santos (2022), ainda trazem que é essencial que o educador tenha interesse em conhecer seu aluno, seus gostos e suas preferências. A criança autista precisa confiar em quem está ao seu lado, precisa se sentir segura para estar à vontade no ambiente e assim as atividades acontecerão de uma forma mais espontânea e prazerosa. Ao conquistar esse aluno as estratégias e as propostas de atividades ocorrerão de uma forma mais leve e natural para o educador e, principalmente, para o educando. Souza, Rodrigues e Santos (2022) dizem que:

É importante se aproximar bem da criança com TEA e saber do que ela gosta, usar os interesses dela, que a princípio não faz sentido, mas entender que para ela é muito importante. Ficar atento às brincadeiras dessa criança e incentivá-las, mais ainda do que incentivar outra criança. Trazer essa criança para a situação, brincar com a criança sem instruções, tornar a situação prazerosa natural. Não é fácil brincar com a criança autista, mas não é impossível (Souza, Rodrigues, Santos, 2022, p. 63).

O lúdico traz a proposta de facilitador no papel da inclusão social da criança, onde o brincar faz parte da realidade da maioria e também oferece condição favorável por meio do manuseio do brinquedo e a interação social da criança nesse meio infantil. Observa-se que a utilização do lúdico durante a educação infantil é essencial no desenvolvimento, interação e inclusão das crianças com TEA. Cunha (2017) diz que:



É preciso que se desenvolva um currículo adaptado para um aluno com TEA com base na observação e avaliação, para que sejam detectadas quais as habilidades e saberes ele necessita conquistar. Ele deve desenvolver aptidões básicas, motoras e acadêmicas. Em uma criança com desenvolvimento típico, geralmente não se avalia alguns detalhes como, por exemplo, o contato ocular, a interação espontânea, as respostas e os estímulos afetivos. Em uma criança com TEA as habilidades naturais devem ser priorizadas (Cunha, 2017, s/p).

Toda brincadeira, por mais que não tenha um direcionamento pedagógico, é composta por regras. 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 ela. Em conjunto com a família, escola e tratamento clínico, a criança poderá desenvolver a percepção de si própria e do meio à sua volta. Santos (2008) diz que:

Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade (Santos, 2008, p. 56).

Dessa forma, o ato de brincar torna-se, para a criança, o momento onde ela pode expressar os sentimentos e conhecimentos acerca da brincadeira, possibilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento na comunicação. Daguano e Fantacine (2011) dizem que:

As brincadeiras, jogos e brinquedos, quando presentes no cotidiano da criança, fazem com que a aprendizagem seja mais descontraída e eficiente, contribuindo para desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades físicas, intelectuais e morais do indivíduo (Daguano e Fantacine, 2011, p. 16).

As propostas lúdicas são agentes socializadores entre a criança autista e o meio em que está inserida, pois, ao brincar e jogar, a criança interage nos momentos, com falas, com sons e gestos, proporcionando assim sua interação no ambiente, gerando a inclusão ao meio. Para o aluno com TEA é necessário que se tenha um olhar atento para as áreas onde a aprendizagem se concentra de uma forma facilitadora. É preciso criar estratégias e atividades que irão ao encontro da realidade escolar do aluno com TEA. Barcelar (2009), argumenta que:

Em decorrência da preocupação demasiada na realização dessas tarefas de treinamento para alfabetização, muitas vezes o educador não considera a importância do sentimento de recusa, desânimo ou desatenção dos educandos ao realizar tais atividades. Embora possa tratar-se de uma tarefa relevante, talvez não seja o momento mais adequado ou a forma mais indicada de trabalhar esta ou aquela habilidade. Então, se faz necessário um ajuste entre o nível de desenvolvimento, o interesse e a necessidade da criança. Talvez, dessa forma, possamos proporcionar vivências que despertam o estado lúdico na criança (Barcelar, 2009, p. 26).



Entender o momento e o interesse que a criança com TEA manifesta ao ser abordada com atividades lúdicas é fundamental para que se promova o seu desenvolvimento. Quando um educador impõe jogos e brincadeiras para esta criança e surge um desinteresse ou negação, pode causar irritabilidade e assim comprometer todo o processo educacional.

3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ambiente escolar necessita ser cercado de diversidade e respeito para com todos os educandos, ou seja, os professores necessitam utilizar-se de práticas pedagógicas que trabalhem o processo inclusivo em sala de aula. Nesse processo, a concepção inclusiva dentro do ambiente escolar deve ser ampla, inserindo o educando no ensino regular, o que implica assegurar o seu direito de aprender e, para tanto, é preciso muito mais do que uma simples reformulação de espaço, de conteúdo ou ritmos de aprendizado, Cunha (2013) explica que:

É fundamental pensar na escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação e ainda sobre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazeres (Cunha, 2013, p. 19).

No Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 (Brasil, 2001), é destacado a necessidade de preparo por parte dos profissionais da educação para trabalharem nas escolas:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centro de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (Brasil, 2001).

Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) prevê que, para atuar na educação especial,



[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008, p. 17-18).

O documento aponta deveres e necessidades educacionais que todo professor que atua na educação especial necessita ter em sua formação. Nesse sentido, Lopes e França (2016), descrevem que:

O documento afirma a necessidade de o professor de educação especial ter contemplado, no processo de sua formação, os conhecimentos tanto da docência como também conhecimentos específicos relacionados com as necessidades das diferentes pessoas que compõe o contexto escolar. Além desses conhecimentos, prevê o domínio de conhecimentos sobre gestão, no intuito de articular as diferentes formas de atendimentos existentes nos sistemas de ensino (Lopes e França, 2016, p.25).

Para UNESCO (1994) o educador necessita de conhecimentos e estudos contínuos, para que assim o mesmo possa garantir uma aprendizagem com uma verdadeira inclusão aos seus alunos com TEA:

(...) – a que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais:(...) -a que estimule a comunidade acadêmica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação (UNESCO, 1994, n.p.).

Bueno (2009) assevera que, se o professor não tiver uma orientação adequada, não contribuirá para a inclusão, pois a teoria precisa ser colocada em prática, com professores realmente preparados para o trabalho docente ou com uma formação continuada atualizada, buscando ampliar seus conhecimentos e desenvolver práticas específicas voltadas para o ensino aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais.

Quando os professores não têm uma formação adequada e não possuem os conhecimentos necessários para trabalhar com o aluno com TEA na Educação Infantil, formam, assim, um quadro onde o aluno não conseguirá alcançar os objetivos. Desta forma, é de grande importância o professor ter esse olhar especial para a formação continuada, pois assim se torna um educador atualizado em suas práticas favorecendo não só o seu crescimento profissional, mas também colaborando de maneira positiva para a Educação Inclusiva. Rabelo (2012), argumenta que:



Os estudos sobre formação continuada de professores para inclusão escolar têm se intensificado nas últimas décadas, especialmente em virtude de reformas educacionais associadas a processos de inclusão social em âmbito internacional e nacional. No Brasil a proposta de construção de sistemas de ensino inclusivos, tem direcionado o foco de atenção para a política de formação de profissionais da educação, enfatizando formações para o professor do ensino comum, do ensino especializado e para gestores na perspectiva da educação inclusiva (Rabelo, 2012, p. 41).

O crescimento nas matrículas de crianças com TEA e outros transtornos, tem levado as escolas e, principalmente as políticas públicas que abrangem a área da educação, a repensar seus caminhos e, assim, o incentivo à formação continuada vem sendo pauta constante. Sampaio (2018), afirma que:

A formação continuada do professor tem na atualidade relevância para a sua atuação na escola inclusiva e especialmente na sala de aula, lugar por excelência para o ensino-aprendizagem. Com advento da proposta para a inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais, essa formação docente passou a ter atenção mais cuidadosa por parte das instituições de educação e da própria política nacional de educação (Sampaio, 2018, n.p.).

A boa vontade dos professores e sua preparação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva. Marchesi (2004) apresenta uma visão semelhante ao comentar que criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de qualidade. Além disso, para este autor, a preparação do professor também se constitui condição necessária para o processo de inclusão dos alunos com TEA: “É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (Marchesi, 2004, p. 44).

Torna-se necessário ao professor, já no exercício da sua profissão, refletir sobre sua formação e capacitação para atuar na inclusão. Do professor espera-se que desempenhe de forma adequada sua prática pedagógica e promova de fato uma educação inclusiva e de qualidade. Sampaio (2018), diz que:

A atuação do professor é imprescindível para que a política de inclusão entre nas escolas de forma a aproximar condições de igualdade entre todos os alunos. E é de suma importância que as famílias se sintam seguras ao entregar seus filhos numa instituição educativa, mesmo sabendo que ainda há muito que corrigir, realizar e desenvolver no que tange a inclusão dos alunos com TEA (Sampaio, 2018, n.p.).

Segundo Orrú (2003), é imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um convededor da síndrome e de suas características inerentes. Embora a Lei garanta a inclusão, é necessário que o professor tenha preparo intelectual e profissional, porque sem essa formação é impossível a inclusão acontecer. Muitos professores não estão preparados para assumir com responsabilidade sua função de educador e, infelizmente, também há aqueles que se acomodam e não



buscam nenhum tipo de crescimento profissional, mas também há aqueles que vão em busca de aperfeiçoamento e conhecimento para melhorar seu trabalho e desempenho profissional.

4 CONCLUSÃO

Esse trabalho teve por objetivo, discutir e refletir sobre as contribuições da ludicidade para os alunos com TEA na Educação Infantil, bem como discorrer sobre o papel do educador para favorecer a aprendizagem de modo a assegurar o êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme os estudos apresentados no decorrer desse artigo, aponta-se que as brincadeiras ainda nos primeiros anos de escolaridade da criança são muito importantes e eficazes no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo e social. É necessário compreender que por meio das brincadeiras e de atividades lúdicas a criança tem a oportunidade de aprender de uma forma mais saudável e natural sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo a sua volta.

O estudo considera que as atividades lúdicas propostas ao aluno com TEA ainda na Educação Infantil, são ferramentas que trazem benefícios para a aprendizagem, o desenvolvimento educacional e social da criança. É por meio das brincadeiras que a criança com TEA se socializa no ambiente ao jogar, trocar as peças do brinquedo, esperando sua vez no jogo, buscando ajuda, conversando, trocando ideias e várias outras atitudes que possibilitam que ela se sinta parte daquele meio onde está inserida.

A criança com TEA possui dificuldades de interagir e socializar, mas quando estimulada através de atividades lúdicas tem a oportunidade de relacionar-se com todos os que estão a sua volta e assim se tornar uma participante ativa do momento. Ao brincar, a criança se comunica através dos gestos, sons e movimentos, permitindo assim que ela possa interagir e socializar-se com o meio.

É preciso ter um novo olhar na aprendizagem das crianças autistas, com a utilização adequada de jogos e atividades lúdicas, ativando a aprendizagem, beneficiando o desenvolvimento, propondo ambientes necessários e adequados, de modo atrativo para elas, obtendo, assim, resultados mais significativos em sua aprendizagem e possibilitando ao aluno com TEA a inclusão, que resultará em uma melhoria na sua qualidade de vida escolar.

Faz-se necessário destacar o papel da escola nesse sentido, não somente em buscar alternativas lúdicas para serem trabalhadas com o aluno com TEA, mas também de ofertar profissionais capacitados para atender, amparar e, principalmente, incluir esses meios para a sua educação.

É importante compreender que, embora os jogos e as brincadeiras sejam metodologias eficazes para o desenvolvimento do aluno autista, os professores precisam estar devidamente atualizados, capacitados e cientes das condições e características do aluno com TEA. Quanto mais informado e familiarizado das situações que envolvem o aluno o professor estiver, mais conhecimento e estratégias serão criados para que o aluno possa progredir no seu desenvolvimento escolar.



A inclusão dos alunos com necessidades especiais é de responsabilidade de toda a comunidade escolar e não somente dos professores, bem como o papel da família também é imprescindível para que a aprendizagem da criança autista seja fluida e efetiva. Sendo assim, todos os envolvidos na educação do aluno com TEA devem buscar novos conhecimentos que possibilitem e contribuam para a busca do seu desenvolvimento pleno.



REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artimed; 2014.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, 2015.
- BARBOSA, Rubia Tais Reis Matos. Criança com autismo: Um sujeito dotado de direitos. Revista Científica Fesa, v.1, n.10, 60-74, 2022.
- BARCELAR, Vera Lúcia da Encadernação. Ludicidade e Educação Infantil/Vera Lúcia da Encadernação. – Salvador: EDUFBA, 2009, p. 144.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 21/05/2024
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.9394/1996.BRASIL. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil-03/leis/I9394.htm> Acesso em: 21/05/2024
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do desposto: secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a4o-series#:~:text=ministério%20daEducação> Acesso em: 21/05/2024
- BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal, nº10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001 c. BRASIL Disponível em: <http://pne.mec.gov.br> Acesso em: 21/05/2024
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC,2001. BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.programa-daude-da-escola/323-secretarias-112877938/órgãos-vinculados-82187207/12861-formaçao-superior-para-a-docencia> Acesso em: 21/05/2024
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasil: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>pdfpoliticaeducespecial> Acesso em: 21/05/2024
- BRASIL, Lei 12.764, Lei Berenice Piana, 27 de dezembro de 2012, Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>-ato2011-2014>lei>. Acesso em: 21/05/2024
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional comum curricular (BNCC), 2018, Brasília, DF Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21/05/2024
- BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalista ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, 2009 (7-25).
- CUNHA, Eugênio. Autismo na Escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2013.
- CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia, práticas educativas na escola e na família / Eugênio Cunha – 7ed- Rio de Janeiro: Editora Wak, 2017.



DAGUANO, L.Q.; FANTACINE, R.A.F.F. (2011). O lúdico no universo autista. *Linguagem Acadêmica*.1(2), p.109-122, 2011.

FERREIRA, Gesilane Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva e VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Inclusiones*, vol:7 num.1 (2020: 10-34).

HEREDERO, Eladio sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; MACIEL, Ellís Regina de Souza. O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na Construção do processo de aprendizagem na educação infantil. 2017.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Brinquedo e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de infância*, n.90 p.4-7, 2010.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo. Cortez editora, 2017.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nadia Maria Ribeiro e RAMOS, Cibele Shirley Agripino. Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Ver. Bras. Ed. Especial., Marília, v.20, n.1, p.117-130, jan-mar.,2014.

LOPES, Eula Amorim Sanglard; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Formação continuada de professores de educação especial no município de Cariacica: Dilemas e possibilidades. *Revista Educação Especial em debate – Vitória*. E.S. a.1, v.1. n.02. 2016

MARCHESI, Álvaro Cesar. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: coll, Álvaro Cesar Marchesi. Desenvolvimento psicológico e educação. Polacios, Jesus(orgs). Porto Alegre: Artmed,2004.

MELLO, A.M. S.R; Autismo; guia prático. 5º ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

ORRÚ, Silvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación* 33(1), 1-14, 2003.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcanti. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar/ Lucélia Cardoso Cavalcanti Rabelo – São Carlos. UFSCar, 2012.

SAMPAIO, Ligia Maria Tavares; Formação do professor na educação infantil e TEA. 2018.

SANT'ANA, Wallace Pereira; SANTOS, Cristiane da Silva. A Lei Berenice Piana e o direito a educação dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no Brasil (Declaração de Salamanca. Brasil,1994) 2015.

SANTOS, Santa Martí Pires(org.). O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifácio e REVELES, Leandro Thadeu. Mundo singular, entenda o autismo. Rio de Janeiro, Fontanar, 2012.



SILVA, Robson Carlos. Análise da implementação de atividades lúdicas com alunos autistas: Uma revisão da literatura. Revista Humanidades e Inovação; v8, n°.64,2021.

SOUZA, Erika Alves, ALMEIDA, Ilda Neta Silva e CARVALHO, Valter Domingos Rezende. O lúdico no processo de aprendizagem infantil. Revista Multidebates, v.3, n.1 Palmas – TO. 2019. Disponível em: revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/about/contact Acesso em: 21/05/2024

SOUZA, Anderson de Jesus, RODRIGUES, Maria Conceição Nascimento e SANTOS, Tatiane Barreto. A importância da ludicidade no processo de aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista-TEA – Os desafios das políticas sociais, inclusão e o trabalho em rede na promoção de qualidade de vida. Editora Epitaya, Rio de Janeiro, 2022.

UNESCO, Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas. Brasília: CORDE. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acesso em: 21/05/2024

VYGOTSKY, Lev. S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.