

JOGOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elza Meire dos Santos Soares¹

emssoares17@gmail.com

Orientador: Dr. Guilherme Saramago de Oliveira²

Resumo:

O presente artigo científico tem como objetivo, investigar a importância dos jogos e das brincadeiras como prática inclusiva no ambiente escolar como recursos que impulsionam o desenvolvimento de diversas competências. Isso se justifica pelo fato de que a infância representa uma etapa crucial na consolidação do processo de aprendizagem das crianças, como evidenciado pelos dados obtidos na pesquisa realizada. Nesse sentido, esta pesquisa consiste em um estudo teórico referente aos desafios de aprendizado com a finalidade de compreender os fatores que interferem nessas limitações, especialmente à inclusão e identificação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Partiu-se da compreensão de que o brincar, quando planejado e adaptado, é uma técnica pedagógica e terapêutica de grande valor para esse público. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores como Vygotsky, Bender, Alves e Hostins, além de estudos recentes sobre o uso de jogos digitais e estratégias inclusivas. Os resultados apontaram que as atividades lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento da comunicação, da interação social e das habilidades cognitivas das crianças com TEA. Também se observou que a mediação adequada do educador e o uso de tecnologias adaptadas potencializam os efeitos dessas práticas. Concluiu-se que a ludicidade, além de favorecer a aprendizagem, promove o bem-estar e a inclusão, sendo essencial que as intervenções sejam personalizadas, respeitando as necessidades individuais de cada criança.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Desenvolvimento Infantil; Jogos Educativos; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Abstract

The aim of this scientific article is to investigate the importance of games and play as an inclusive practice in the school environment, as tools that boost the development of various skills. This is justified by the fact that childhood represents a crucial stage in the consolidation of children's learning process, as evidenced by the data obtained in the research carried out. In this sense, this research consists of a theoretical/practical study of learning problems with the aim of understanding the factors that interfere with these limitations regarding the inclusion and identification of students with special needs. It was based on the understanding that play, when planned and adapted, is a pedagogical and therapeutic tool of great value for this public. The methodology used was qualitative in nature, based on a bibliographical review of authors such as Vygotsky, Bender, Alves and Hostins, as well as recent studies on the use of digital games and inclusive strategies. The results showed that play activities contribute significantly

¹ Discente do Curso de Pedagogia, modalidade EAD, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

² Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

to the development of communication, social interaction and cognitive skills in children with ASD. It was also observed that appropriate mediation by the teacher and the use of adapted technologies enhance the effects of these practices. It was concluded that playfulness not only promotes learning, but also well-being and inclusion, and that it is essential for interventions to be personalized, respecting the individual needs of each child.

Keywords: School Inclusion; Child Development; Educational Games; Autism Spectrum Disorder (ASD).

1. Introdução

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), tem o propósito de assegurar a plena integração dos alunos com deficiência no ambiente escolar, promovendo seu desenvolvimento, participação e compreensão, e garantindo que esses estudantes tenham acesso facilitado a um ensino de qualidade, desde a educação infantil até o ensino superior.

Nas séries iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), as atividades de caráter lúdico ocupam um papel essencial na vida das crianças, já que o ato de brincar, inventar, se divertir e interagir está intimamente ligado ao desenvolvimento natural do ser humano.

O presente trabalho busca trazer significado para muitas famílias, que têm estudantes com dificuldades de aprendizagem, que, por vezes, são erroneamente rotulados como preguiçosos, e até sofrem bullying, o que pode desmotivar ainda mais os estudantes e que se não cuidado pode acarretar doenças mais graves como por exemplo depressão.

As crescentes dificuldades encontradas por discentes e docentes no meio escolar e a baixa existência de artigos e pesquisas acadêmicas a respeito dos fatores intrínsecos que levam às dificuldades no ambiente escolar, viabilizaram a elaboração de um projeto de pesquisa sobre o tema.

Este hiato acadêmico motiva o projeto, sendo importante ressaltar que muitas vezes os problemas escolares mascaram causas ainda mais profundas e complexas. A compreensão das dificuldades de aprendizado é fundamental para os professores

O estudo busca entender o porquê alguns estudantes assimilam com muita facilidade sobre determinado assunto, enquanto outros não aprendem, e avançam de uma forma mais lenta. Questiona-se como agir de maneira significativa sobre as dificuldades apresentadas, de forma que a aprendizagem realmente ocorra com qualidade. Este é um tema que tem grande repercussão no meio educacional, e os profissionais têm a missão de levar aos espectadores a superarem seus próprios limites, déficits cognitivos, físicos ou afetivos para conseguir o tão esperado resultado. Esses problemas geralmente levam a grandes impactos nos estudos das

crianças. Como diagnosticar os problemas que interferem no aprendizado e como o professor pode contribuir para identificar indícios de alunos com essa problemática, são questões centrais.

A pesquisa promove a difusão do tema, relacionado à inclusão e identificação de **alunos com necessidades especiais**, estabelecendo os critérios básicos para a seleção de amostras. O trabalho de pesquisa, buscou incentivar futuros alunos a se interessarem por explorar o tema e a profissionais da área atentarem a para o problema, sem rotulações. É fortemente presente no cotidiano dos profissionais da área escolar, e busca demonstrar as habilidades do profissional da educação e seu papel no auxílio a crianças com deficiência cognitiva.

Considerando que a infância é uma fase crucial para o processo de aprendizagem, torna-se essencial compreender que os jogos podem favorecer a construção do conhecimento, a socialização e o fortalecimento das habilidades cognitivas e emocionais. Além disso, diante das exigências da educação contemporânea e da busca por uma escola verdadeiramente inclusiva, é relevante investigar estratégias que ampliem a participação e o envolvimento de todos os estudantes, especialmente os estudantes com TEA, no ambiente escolar.

Dessa forma, o principal objetivo deste artigo é investigar a importância dos jogos e das brincadeiras como prática inclusiva no ambiente escolar como **ferramentas** que impulsionam o desenvolvimento de diversas competências. Isso se justifica pelo fato de que a infância representa uma etapa crucial na consolidação do processo de aprendizagem das crianças, como evidenciado pelos dados obtidos na pesquisa realizada.

Nesse sentido, esta pesquisa consiste em um estudo teórico referente aos desafios de aprendizado com a finalidade de compreender os fatores que interferem nessas limitações referentes à inclusão e identificação de alunos com **necessidades especiais**. Com esse propósito, a investigação apoia-se em uma revisão de literatura que examina diferentes perspectivas e contribuições já consolidadas na área. Assim, a pesquisa segue uma abordagem bibliográfica voltada à análise crítica dos conteúdos disponíveis, permitindo uma compreensão mais ampla e fundamentada.

2. Desenvolvimento

2.1 O aprendizado

O aprendizado pode ser compreendido como um processo por meio do qual o indivíduo assimila as características e propriedades dos objetos ao seu repertório cognitivo

pré-existente. Nesse contexto, os conceitos de "acomodação" e "assimilação" são fundamentais, derivados da Teoria de Piaget". A "acomodação" representa um mecanismo complementar, no qual é necessário que o sujeito adapte suas estruturas mentais às especificidades dos objetos com os quais interage. Já o princípio da equilíbrio atua como um processo regulador que busca compensar as interferências externas — ou seja, os obstáculos e resistências impostos pelo ambiente durante a assimilação de novos conhecimentos (Kauark & Silva, 2008).

Segundo a perspectiva piagetiana, existe uma diferenciação entre o aprendizado em sentido restrito e o aprendizado em sentido ampliado. No primeiro, trata-se do conhecimento adquirido diretamente por meio da experiência. No segundo, entende-se a aprendizagem como um processo contínuo e dinâmico, sustentado por estruturas cognitivas anteriores, que são constantemente reorganizadas à medida que novos conhecimentos são incorporados. Dessa forma, a construção do saber não parte do zero, mas sim da reestruturação de conteúdos já assimilados. Assim, se um estudante encontra dificuldades para compreender determinado conteúdo, isso pode indicar a ausência de uma base prévia essencial para dar continuidade ao processo de aprendizagem (Kauark & Silva, 2008).

Sob a ótica de Vygotsky (1978), o desenvolvimento intelectual é dividido entre dois níveis: o nível real, que corresponde às capacidades já consolidadas da criança, e o nível potencial, que diz respeito às habilidades que ainda estão em formação e que podem ser estimuladas com o apoio adequado.

Pesquisas na área da neurociência apontam que os hemisférios cerebrais atuam de forma integrada. O hemisfério esquerdo, especificamente, é associado a funções como organização, análise, atenção auditiva, raciocínio verbal, fluência linguística, leitura, escrita, e controle comportamental mediado pela linguagem. É também o principal responsável pelas atividades relacionadas à linguagem e à psicogênese da linguagem (Belleboni, 2021).

As dificuldades de aprendizagem, por sua vez, raramente decorrem de uma única causa e geralmente estão atreladas a fatores emocionais e comportamentais. Crianças que enfrentam esses desafios são frequentemente menos engajadas nas tarefas escolares, em comparação com aquelas que não apresentam tais dificuldades (Kauark; Silva, 2008).

Compreender as necessidades individuais de cada aluno é o primeiro passo para oferecer um suporte pedagógico eficaz, especialmente no contexto da educação inclusiva. Investir em recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados, como salas com múltiplas funções, quadros interativos e aplicativos educativos, pode ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem. Além disso, é essencial que os próprios estudantes

reconheçam suas potencialidades e limitações, reforçando a importância do respeito às diferenças e do tratamento equitativo no ambiente escolar.

2.2 A inclusão escolar mediante a legislação

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas tem sido respaldada por dispositivos legais que orientam os sistemas educacionais, garantindo a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma técnica de inclusão. Essa estratégia busca permitir que o aluno atinja os objetivos pedagógicos propostos, favorecendo sua participação integral no contexto escolar.

Segundo Almeida (2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) dedica um capítulo específico à educação especial, abrangendo a educação voltada aos estudantes autistas. Já a Lei de Atendimento Preferencial (Lei nº 10.048/2000) determina a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência. A Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000) estabelece normas e critérios para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001): Enfatizam que os sistemas de ensino devem garantir a matrícula de todos os estudantes, sendo responsabilidade das escolas se organizarem para atender às necessidades educacionais especiais, assegurando as condições adequadas para uma educação de qualidade e equitativa para todos (Brasil, 2001).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008): Enfatiza a relevância da inclusão para assegurar igualdade de oportunidades e uma participação ativa de todos nos processos educacionais. Essa política reconhece os estudantes com TGD como aqueles que apresentam alterações significativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, além de um conjunto restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades (Brasil, 2008).

Conforme o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), o AEE envolve atividades e recursos pedagógicos voltados para a acessibilidade, sendo organizados de maneira contínua e institucional. Esse serviço é disponibilizado em salas de recursos multifuncionais, espaços preparados com materiais didáticos e móveis adaptados para atender alunos com necessidades educacionais no turno oposto ao da educação regular. O Art. 3º deste decreto aponta os objetivos do AEE:

- I - Estabelecer e assegurar serviços de apoio especializados conforme as necessidades específicas de cada estudante;
- II - Garantir a integração das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Incentivar o desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos que superem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - Garantir condições para a continuidade dos estudos nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, s. p).

O AEE deve ser oferecido obrigatoriamente pelos sistemas de ensino, com o propósito de complementar a formação do aluno com deficiência. O AEE não substitui o ensino regular, mas o suplementa, considerando as necessidades e limitações do estudante. Preferencialmente, esse atendimento ocorre em escolas regulares, em um ambiente específico chamado Sala de Recursos Multifuncional (SRM), cuja estrutura e funcionamento estão descritos no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino (Brasil, 2001; 2008a; 2008b). O AEE é geralmente ministrado por educadores especializados. Dessa forma, é essencial que haja uma comunicação contínua entre o professor da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e os docentes do ensino regular. Esse diálogo tem como propósito aprimorar a abordagem dos conteúdos trabalhados no ensino regular, garantindo que os alunos com deficiência recebam um suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico (Brasil, 2008a; 2015).

Quanto às leis que asseguram os direitos das pessoas com autismo, a Lei nº 12.764/2012, também chamada de Lei Berenice Piana ou Lei dos Autistas, cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e define as diretrizes para sua implementação (Brasil, 2012).

§ 1º Para os fins desta Lei, considera-se pessoa com transtorno do espectro autista aquela que apresenta uma condição clínica caracterizada conforme os seguintes incisos I ou II:

- I - Comprometimento persistente e significativo na comunicação e interação sociais, evidenciado por dificuldades marcantes na comunicação verbal e não verbal para interagir socialmente; ausência de reciprocidade social; dificuldades no desenvolvimento e na manutenção de relações adequadas ao seu estágio de desenvolvimento;
- II - Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por respostas sensoriais atípicas; adesão excessiva a rotinas e comportamentos ritualizados; interesses limitados e fixos (Brasil, 2012, s. p).

Com base nesta legislação, a pessoa com autismo passou a ser reconhecida como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Isso implica que as pessoas com autismo têm direito a todos os benefícios assegurados às pessoas com deficiência, incluindo: acesso a

uma educação inclusiva de qualidade, adaptações nos conteúdos e fornecimento do apoio necessário.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), tem como propósito garantir e promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, com o objetivo de fomentar sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

2.3 Desafios enfrentados no atendimento a alunos com TEA

Como já foi destacado, no que diz respeito às pessoas com TEA, a publicação da Lei nº 12.764, em 2012, foi um marco importante para abordar as particularidades dos estudantes com TEA. Esta Lei estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012).

As políticas públicas no Brasil garantem o direito à matrícula de crianças com TEA na educação regular, começando pela educação infantil e abrangendo todas as fases e níveis educacionais (Brasil, 2012). Sabe-se que a educação infantil pode proporcionar benefícios significativos para crianças com TEA, pois seus objetivos estão alinhados com o apoio necessário para os déficits nas áreas de comunicação social e comportamento típicos do espectro autista (Pesqueira, 2023).

O estudo conduzido por Farias *et al.* (2008) *apud* Pesqueira (2023), sobre o conhecimento dos professores em relação ao diagnóstico de TEA, ao aprendizado e ao ensino desses alunos identificou a persistência de barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e de acessibilidade dentro do ambiente escolar. As pesquisas indicam que, embora o acesso de estudantes com TEA às instituições de ensino esteja sendo garantido, muitos docentes ainda se sentem despreparados e sem apoio em relação a práticas pedagógicas, adaptações curriculares e avaliativas, produção de materiais didáticos e até mesmo na compreensão do conceito de inclusão. Sendo assim,

A inclusão é concebida como um processo de democratização da escola, reforçando a responsabilidade de educar todos os alunos (Brasil, 2008b; 2015). Com base nesse princípio, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica enfatizam que os sistemas de ensino devem garantir a matrícula de todos os estudantes, sendo responsabilidade das escolas se organizarem para atender às necessidades educacionais especiais, assegurando as condições adequadas para uma educação de qualidade e equitativa para todos (Brasil, 2001, p. 1).

Schimitz (2021) *apud* Pesqueira (2023), conduziu uma pesquisa baseada em discussões com o Grupo de Apoio a Pais e Profissionais de Autistas (GEAPPA), com o intuito de apresentar a versão em português da Escala de Avaliação do Autismo na Infância (CARS-BR). O objetivo foi proporcionar uma melhor orientação aos professores na escolha de práticas de intervenção para crianças autistas, considerando que ainda há desafios e dificuldades no Atendimento Educacional Especializado. O estudo aborda reflexões sobre políticas públicas na educação, inclusão escolar, ambiente educacional, legislação, relações humanas e práticas pedagógicas.

Crianças com TEA enfrentam desafios no aprendizado e na compreensão. Para diagnosticar o transtorno, são utilizados diversos instrumentos, como o DSM-V e o CID-10, além da Entrevista Diagnóstica do Autismo-Revisada (ADI-R), o Programa de Observação Diagnóstica do Autismo-Genérico (ADOS-G) e a CARS. Entre esses, a CARS é o processo mais amplamente empregado e pode ser aplicada por diferentes profissionais, incluindo professores (Lima, 2020).

Nesse sentido, a autora acima citada menciona os critérios estabelecidos pelo DSM-V para a identificação do TEA, destacando a importância do diagnóstico e sua correta interpretação como elementos essenciais para a inclusão da criança.

O DSM-V estabelece critérios para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Esses comprometimentos podem se manifestar na dificuldade de reciprocidade socioemocional, tornando a interação social limitada, com redução na troca de interesses, emoções ou afetos, além de obstáculos para iniciar ou manter conversas. Também são observados déficits nos comportamentos comunicativos não verbais, como ausência de contato visual, postura corporal inadequada, dificuldades no uso de gestos e expressões faciais limitadas ou inexistentes (Pesqueira, 2023, p. 29).

Lima (2020), salienta que além disso, há dificuldades para estabelecer e manter relacionamentos, adaptar-se a diferentes contextos sociais e demonstrar interesse por interações com outras pessoas. Os padrões comportamentais restritos e repetitivos incluem movimentos motores estereotipados, uso repetitivo de objetos ou padrões de fala peculiares, como ecolalia e frases idiossincráticas. Também pode haver uma forte necessidade de rotina, resistência a mudanças, pensamento rígido e apego a padrões ritualizados de comportamento. Além disso, indivíduos com TEA podem apresentar interesses extremamente restritos e fixos, demonstrando fascínio intenso por objetos ou temas específicos.

Segundo Lima (2020) alterações na sensibilidade sensorial também são comuns, podendo se manifestar como hiper ou hipo reatividade a estímulos do ambiente, incluindo

indiferença à dor ou temperatura, desconforto extremo com sons ou texturas, além de interesse incomum por estímulos sensoriais, como luzes ou movimentos.

Os sintomas devem estar presentes desde a infância, embora possam não ser totalmente perceptíveis até que as exigências sociais se tornem mais complexas. Além disso, podem ser parcialmente mascarados por estratégias aprendidas ao longo da vida. Esses comprometimentos causam impactos significativos no funcionamento social, profissional e em outras áreas essenciais do cotidiano do indivíduo. A gravidade do transtorno é determinada com base nos prejuízos na comunicação social e na intensidade dos padrões de comportamento restritos e repetitivos (Brasil, 2020).

De acordo com Almeida (2024) pessoas com Transtorno do Espectro Autista respondem positivamente a atividades bem estruturadas e organizadas. Nesse sentido, o autor questiona as práticas existentes e sugere metodologias e técnicas para os professores, oferecendo-as como referências para uma intervenção eficaz. Além disso, o autor apresenta o conceito teórico sobre o transtorno e discute algumas das características e particularidades dos autistas, abordando também os diferentes níveis de gravidade do quadro.

Nesta mesma direção, Lima (2020), aborda a publicação de 1952 pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), que lançou o DMS-I, o qual estabelece uma série de indicadores para o prognóstico dos transtornos mentais. Com o tempo, novas edições foram publicadas, e no DMS-V, foram definidos critérios específicos para o diagnóstico, ressaltando a importância do diagnóstico precoce para uma intervenção mais eficaz. Além disso, o Transtorno Autista passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista.

Lima (2020), destaca sobre a atuação dos professores no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação, enfatizando sobre a relevância da inclusão para o desenvolvimento desses alunos, investiga como é a rotina deles no ensino regular, examina a prática pedagógica dos docentes e os programas de intervenção utilizados, como Análise do Comportamento Aplicada (ABA); Sistema de Comunicação através da troca de Figuras (PECS) e Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação (TEACCH).

Pesqueira (2023), também destaca o conceito de Currículo Funcional Natural (CFN). A autora argumenta que o Currículo tem como objetivo desenvolver as habilidades do indivíduo autista para que ele possa realizar atividades significativas, promovendo autonomia e um bom desempenho. Nesse contexto, o autor identifica três componentes essenciais do CFN: a definição de metas comportamentais, que podem ser positivas (aumentar a frequência de um comportamento) ou negativas (reduzir a frequência de um comportamento); a aplicação

de técnicas que favoreçam o aprendizado; e a realização de avaliações contínuas para monitorar o progresso da aprendizagem.

Considerando que a escola é um ambiente ecológico, ela precisa oferecer um desenvolvimento natural por meio das interações sociais da criança. Nesse contexto, a comunicação entre pais, professores e outros membros da equipe escolar é essencial para garantir que as ações planejadas estejam alinhadas com o progresso da criança com necessidades especiais. Esse esforço conjunto é fundamental para despertar o interesse da criança em realizar atividades que a incentivem a explorar, manipular, imaginar, entre outras possibilidades (Lima, 2020).

De acordo com a proposta do ensino estruturado, o ambiente da sala de aula deve ser organizado com áreas claramente identificadas e reservadas. Em alguns casos, recomenda-se a implementação de demarcações físicas. A estrutura visual é importante para ajudar crianças com TEA a manter a concentração nas tarefas relevantes, sendo essencial que o ambiente esteja livre de estímulos visuais ou sonoros que possam dispersar a atenção durante as atividades propostas (Lima, 2020, p. 60).

Sendo assim, é importante ressaltar que o AEE desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar, oferecendo suporte individualizado para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, de modo a complementar o que é aprendido no ensino regular.

2.4 Formação docente e os desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com TEA

Em relação à formação dos professores, é fundamental que o educador participe de programas de formação continuada e troque experiências com outros profissionais, visando ampliar seus conhecimentos. No contexto da inclusão e da educação especial, entende-se que esse processo pode ser desafiador para os docentes, especialmente aqueles que não receberam a preparação adequada para trabalhar com alunos com TEA, o que pode ser resultado de lacunas na formação inicial.

Nesse sentido, para entender o conceito de inclusão, Almeida (2024), destaca que é essencial que os professores recebam formação contínua, com o objetivo de adquirir novas ferramentas, metodologias e reflexões que sejam fundamentais para a prática pedagógica, promovendo uma escola inclusiva, uma escola para todos.

Segundo Almeida (2024), a Cartilha Pedagógica para Professores, elaborada pelo Coletivo Autista-UFMG, destaca que o docente, ao conduzir suas aulas, deve valorizar as habilidades dos alunos autistas, como: capacidade analítica, pensamento crítico e lógico, integridade, honestidade, percepção de padrões, boa memória, atenção aos detalhes e interesses profundos por temas específicos. Dessa maneira, é possível criar um ambiente positivo, seguro e acolhedor, onde os estudantes se sintam confiantes e parte integrante do ambiente escolar.

Almeida (2024), argumenta que é responsabilidade dos professores garantir ao aluno autista a implementação de estratégias de inclusão, adaptação e acolhimento, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo. Além disso, devem manter uma comunicação clara com o estudante, oferecer aulas diversificadas que sejam significativas para toda a turma, ajustar as avaliações quando necessário e manter um diálogo constante com o apoio psicopedagógico.

Mediante o exposto entende que é fundamental que o professor tenha paciência e empatia com o aluno autista, estabelecendo um vínculo de confiança e mantendo uma comunicação constante. Dessa forma, o estudante se sentirá acolhido e mais disposto a participar das atividades propostas, o que favorece seu processo de aprendizagem.

Em relação à formação dos professores, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, ressaltando a estruturação dos sistemas educacionais e a importância da formação contínua dos docentes como enfatiza: artigo 59:

O artigo 59 § III - Docentes com formação especializada, em nível médio ou superior, para oferecer atendimento especializado, assim como professores do ensino regular preparados para integrar esses alunos nas turmas convencionais (Brasil, 1996, s. p).

Almeida (2024), esclarece que embora esteja estabelecido em lei que todos devem ter acesso a uma educação de qualidade, com apoio aos professores, há uma lacuna significativa na capacitação desses profissionais. A falta de formação e conhecimento adequado torna o processo de inclusão de alunos com TEA ainda mais desafiador para os docentes. Nesse contexto, é essencial que haja uma prática pedagógica inclusiva efetiva.

Sendo assim vale destacar que:

É essencial compreender que o que precisa ser ajustado não é o currículo, o conteúdo ou a atividade para o aluno com deficiência, mas sim a forma de apresentação e os recursos utilizados, que devem ser adequados às necessidades de aprendizagem da criança. Dessa maneira, o mesmo conteúdo e as mesmas atividades oferecidas aos outros alunos sem deficiência podem ser ensinados (Camargo *et al.*, 2020, s. p).

No entanto, Almeida (2024), salienta que a inclusão de alunos com TEA no ensino regular representa um desafio para os professores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com as dificuldades e as peculiaridades desses estudantes. Seria necessário um maior investimento em cursos de capacitação para os docentes, com foco na inclusão escolar. Embora, em algumas situações, sejam oferecidos cursos, estes frequentemente não são suficientes nem atendem às necessidades específicas dos desafios diários no trabalho com esses alunos.

Almeida (2024), destaca que em relação à acessibilidade pedagógica para pessoas com autismo, é evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão seja efetiva. O autor cita a Cartilha Pedagógica para Professores, desenvolvida pelo Coletivo Autista-UFMG, que aponta uma taxa de evasão extremamente alta, com menos de 40% dos autistas conseguindo concluir seus estudos.

Nesse sentido Almeida (2024), destaca que é fundamental que o professor invista em sua formação continuada, a fim de suprir as lacunas de sua formação inicial e se preparar para as diversas situações que exigem uma abordagem educacional inclusiva e especializada. Assim, é claro que a integração entre teoria e prática no cotidiano escolar é de extrema importância, uma vez que, frequentemente, as ações dos professores são influenciadas por estigmas sociais, como a rotulação das pessoas com deficiência, sendo vistas como incapazes. Isso contribui para práticas pedagógicas enfraquecidas, baseadas no senso comum em vez de no conhecimento científico.

Para que a inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola regular seja efetivamente implementada, é essencial analisar a formação inicial dos professores. A Resolução nº CNE/CEB 02/2001 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, bem como as competências fundamentais para que os educadores possam atender, de maneira adequada, os alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares, conforme descrito a seguir:

§1º São considerados aptos para atuar em turmas regulares com estudantes que possuem necessidades educacionais especiais os professores que comprovem que sua formação, seja de nível médio ou superior, incluiu conteúdos voltados à educação especial, possibilitando o desenvolvimento de competências e valores essenciais para:

I - identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos e reconhecer a importância da educação inclusiva;

II - adaptar a prática pedagógica nas diversas áreas do conhecimento, considerando as particularidades do processo de aprendizagem desses estudantes;

- III - avaliar continuamente a eficácia das estratégias educacionais empregadas no atendimento às necessidades educacionais especiais;
- IV - trabalhar em equipe, colaborando com professores especializados na área da educação especial. (Brasil, 2001, s. p).

A legislação recomenda que a formação em educação inclusiva seja incorporada já na etapa inicial dos cursos de licenciatura, visando reduzir as dificuldades enfrentadas pelos professores diante dos desafios da inclusão. Reforçando essa ideia, Oliveira (2020), afirma que a preparação de docentes comprometidos em ensinar a todos os estudantes, dentro de um currículo que contemple a diversidade como parte essencial das discussões, representa um desafio a ser assumido pelos cursos de formação. Afinal, o professor que recebe um aluno com necessidades especiais não deve ser visto como um missionário ou alguém predestinado, mas sim como um profissional qualificado e engajado na valorização das diferenças e no atendimento às minorias.

Ainda existe uma desconexão entre a formação inicial dos professores e a amplitude de sua atuação profissional. Acredita-se que a formação oferecida nos cursos de licenciatura desempenha um papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com necessidades especiais na escola regular. No entanto, a fragilidade do currículo acadêmico, aliada à falta de investimentos nas universidades, afeta diretamente a qualidade da formação dos docentes e, consequentemente, compromete o atendimento adequado às demandas educacionais desses estudantes (Oliveira, 2020).

Oliveira (2020), destaca que o desenvolvimento do conhecimento em estudantes com TEA ocorre de maneira bastante singular. Dessa forma, quanto mais diversificado e enriquecedor for o ambiente de aprendizagem, maiores serão as oportunidades de estímulo ao aprendizado do autista. No entanto, não se trata apenas de oferecer estímulos isolados e desconectados, mas sim de garantir que esses estímulos possuam qualidade e relevância, possibilitando a construção de significados concretos. O ambiente e as experiências proporcionadas desempenham um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças atípicas, mesmo diante de suas limitações.

Os professores enfrentam diversos desafios ao promover a educação inclusiva, incluindo a necessidade de buscar capacitação contínua, adaptar planos de ensino, sensibilizar famílias e a sociedade. No entanto, alguns educadores demonstram resistência em se especializar para tornar o ambiente escolar mais acessível a crianças autistas, muitas vezes

devido à falta de investimentos e à ausência de participação nas diretrizes políticas das instituições (Lima, 2020)

Diante desse cenário, torna-se essencial debater sobre a formação inicial e continuada dos pedagogos no contexto da educação inclusiva. É fundamental que o aprendizado dos docentes seja constantemente atualizado, indo além de palestras esporádicas ou cursos pontuais, garantindo um acompanhamento contínuo e eficaz.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a inclusão de estudantes com TEA requer esforços contínuos para superar barreiras, tanto no que diz respeito à formação dos educadores quanto à adaptação dos ambientes escolares, a fim de garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade.

2.5 Jogos e Brincadeiras como prática pedagógica no Contexto do Autismo

As atividades de caráter lúdico exercem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, e essa relevância é ainda mais evidente no contexto do TEA. De acordo com a teoria de Vygotsky (1978), o brincar desempenha um papel crucial na formação de competências cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Por meio das brincadeiras, os pequenos exploram o ambiente ao seu redor, vivenciam papéis sociais diversos, aprimoram suas habilidades linguísticas e desenvolvem capacidades essenciais para sua vida futura.

Segundo Barbosa *et al.* (2018), quando se trata do autismo, a função das atividades lúdicas se torna ainda mais importante. Devido às limitações geralmente observadas na comunicação e na interação social em crianças com TEA, essas atividades podem representar desafios, mas também são recursos poderosos para promover, de forma natural e prazerosa, o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas.

Além das brincadeiras tradicionais, a introdução de jogos no processo terapêutico tem mostrado resultados positivos. Estudos conduzidos por Barbosa *et al.* (2018) indicam que os jogos representam oportunidades ricas para estimular a interação social, o entendimento de regras, a resolução de problemas, além de favorecer o desenvolvimento motor e cognitivo. Isso torna o processo de aprendizagem mais atrativo e eficaz para crianças com autismo.

Há uma ampla gama de jogos e brincadeiras que podem ser adaptados para favorecer o progresso das crianças com TEA. Segundo Alves e Hostins (2019), atividades como quebra-cabeças, jogos de encaixe e blocos de construção são especialmente úteis. Com o avanço da tecnologia, também surgiram jogos digitais projetados especificamente para esse

público, com o objetivo de ajudar na superação de barreiras relacionadas à comunicação e ao convívio social — uma tendência apontada por Araújo e Seabra Júnior (2021).

Portanto, tanto as brincadeiras quanto o uso de jogos educativos devem ser vistos como estratégias fundamentais para apoiar o desenvolvimento de crianças com autismo. Essas práticas contribuem não apenas para o aprendizado e a aquisição de novas habilidades, mas também criam momentos de prazer e interação, promovendo o bem-estar e a inclusão dessas crianças em diferentes contextos.

Na aplicação dessas atividades lúdicas e terapêuticas, é essencial considerar as particularidades de cada criança. Uma abordagem inclusiva requer adaptações que tornem os jogos acessíveis e adequados às necessidades específicas dos alunos com TEA. Conforme apontam Machado e Soares (2020), essas adaptações podem envolver a simplificação das regras, a utilização de materiais com estímulos sensoriais adequados, a redução de estímulos visuais e auditivos excessivos, além do uso de recursos visuais como pictogramas e cartões de comunicação. Tais estratégias visam facilitar a compreensão e reduzir o estresse durante as atividades.

No campo tecnológico, os aplicativos educativos vêm desempenhando um papel crescente no apoio ao desenvolvimento infantil, especialmente no caso do autismo. A pesquisa de Bender (2014) destaca como os aplicativos para dispositivos móveis, ao incorporarem elementos lúdicos como jogos, contribuem para a aprendizagem e incentivam a interação social de forma significativa.

Um exemplo notável é o uso do sistema PECS, um recurso de comunicação alternativa que permite que crianças com TEA se expressem por meio da seleção de imagens e símbolos. Essa abordagem, evidenciada por Freire (1996/2014), tem se mostrado altamente eficaz para crianças que enfrentam barreiras na comunicação verbal.

Dessa forma, as adaptações em jogos e brincadeiras, aliadas ao uso de tecnologias e recursos pedagógicos digitais, representam recursos essenciais para promover o desenvolvimento integral e a inclusão de crianças com autismo. Essas estratégias individualizadas são pensadas para atender às demandas específicas de cada criança, permitindo sua participação ativa e significativa em atividades tanto pedagógicas quanto terapêuticas.

3. Conclusões e Resultados

Este estudo investigou a importância dos jogos e das brincadeiras como práticas inclusivas no ambiente escolar, destacando-as como métodos que impulsionam o desenvolvimento de diversas competências em crianças, especialmente aquelas com TEA. Os resultados da pesquisa corroboram a literatura que aponta a infância como uma etapa crucial na consolidação do processo de aprendizagem, e o brincar, quando planejado e adaptado, como um recurso pedagógico e terapêutico de grande valor para este público.

A metodologia qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, permitiu aprofundar a compreensão sobre como as atividades lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento da comunicação, da interação social e das habilidades cognitivas de crianças com TEA. Observou-se que a mediação adequada do educador e o uso de tecnologias adaptadas potencializam os efeitos dessas práticas, reforçando a necessidade de intervenções personalizadas que respeitem as necessidades individuais de cada criança.

A discussão sobre as legislações pertinentes demonstrou o respaldo legal para a inclusão de estudantes com deficiência e a relevância do AEE como um suporte fundamental para a formação desses alunos, complementando o ensino regular sem substituí-lo. Os desafios enfrentados pelos docentes no atendimento a alunos com TEA foram evidenciados, ressaltando a necessidade de formação continuada e apoio para a implementação de práticas pedagógicas eficazes.

Em síntese, a ludicidade não apenas favorece a aprendizagem, mas também promove o bem-estar e a inclusão social das crianças com TEA, sublinhando a importância de estratégias pedagógicas bem planejadas e adaptadas. A integração de jogos e brincadeiras no currículo escolar, aliada ao suporte especializado e à formação dos educadores, configura-se como um caminho promissor para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todas as crianças têm a oportunidade de desenvolver seu máximo potencial.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. **Clínica do espaço - infância, autismo e cartografia**. 2024. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: https://www.academia.edu/116108224/ALMEIDA_2024_CL%C3%8DNICA_DO_ESPA%C3%87O_inf%C3%A2ncia_autismo_e_cartografia_Tese_de_doutorado_em_Psicologia_UFF. Acesso em: 25 mar. 2025.

ALVES, L., & HOSTINS, R. (2019). **O brincar na educação infantil: a importância dos jogos pedagógicos**. Editora Pedagogia.

ARAÚJO, M., & SEABRA Júnior, L. (2021). **Jogos digitais e autismo: novas perspectivas para o desenvolvimento**. Editora Tecnologia e Sociedade.

BARBOSA, M., et al. (2018). **A importância do lúdico no desenvolvimento de crianças com autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(3), 321-335.

BELLEBONI, A. B. S. **Qual o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos?** Disponível em: <https://www.profala.com/arteducesp72.htm> Acesso em: 25 mai. 2025.

BENDER, M. (2014). **Aplicativos e inclusão: o uso da tecnologia no autismo**. Editora Interativa.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

BRASIL. (2000a). **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União

BRASIL. (2000b). **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União.

BRASIL. (2001). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União.

BRASIL. (2008a). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. (2020). **Critérios Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais: DSM-5**. Artmed Editora

BRASIL. Ministério da Saúde. **Qual a definição de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA)?** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/qual-a-definicao-de-estudantes>. Acesso em: 6 fev. 2025.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, 2020.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra

FREIRE, P. (2014). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra

KAUARK, F. S.; SILVA, V. A. S. **Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 264–270, 2008.

LIMA, D. G. (2020). **O professor e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação. Monografia de TCC.** Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MACHADO, L., & SOARES, R. (2020). **Adaptações pedagógicas para crianças com autismo.** Editora Inovação Pedagógica.

OLIVEIRA, F. L. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 34, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-osdesafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 7 fev. 2025.

PESQUEIRA, J. S. **Os desafios do atendimento educacional especializado (AEE) junto aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA).** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro.

VYGOTSKY, L. S. **Mente na Sociedade: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Harvard University Press, 1978.