



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física  
Licenciatura em Educação Física

**Jogos e brincadeiras para crianças com transtorno do espectro autista:  
uma pesquisa bibliográfica**  
Natália Bomfim Lopes  
17/0111695

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação Física, UnB, como pré-requisito para a obtenção do diploma de Licenciatura em Educação Física, sob a orientação da Profa. Dra. Dulce Figueira de Almeida.

Brasília/DF  
2022



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física  
Licenciatura em Educação Física

**Jogos e brincadeiras orientados na contribuição para a socialização e estímulos afetivos para crianças autistas: uma pesquisa bibliográfica**

Natália Bomfim Lopes

Trabalho defendido e aprovado em 06 de maio de 2022 pela  
BANCA EXAMINADORA composta pelas professoras:

Profa. Dra. Dulce Maria Filgueira de Almeida  
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Letícia Rodrigues Teixeira e Silva  
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Ms. Nárgila Mara da Silva Bento  
Universidade de Brasília / Doutorado

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu ex aluno Henrique, que me possibilitou conhecer o universo autista, logo no início de minha graduação, fazendo com que eu me apaixonasse pelo tema diante das diversas singularidades presentes, e a todas as pessoas com TEA.

Aos futuros alunos e profissionais de educação física, para que eles tenham esta pesquisa como suporte perante vivências com crianças com TEA.

E em especial, a minha orientadora Dulce Figueira de Almeida, por todo apoio e ensinamento ao longo da elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso.

## **AGRADECIMENTOS**

Finalizar mais um ciclo da minha vida traz um grande sentimento de realização e dever cumprido, mas para isso foram necessárias ajudas expressivas.

Primeiramente agradeço a Deus que, em meio as minhas dificuldades, me sustentou, me deu paciência e persistência ao longo do curso.

Agradecimento especial aos meus pais, Sandra Maria Bomfim Lima e Francisco Elan de Souza Lopes, que foram o meu pilar durante toda a minha vida, estando sempre presentes, dedicando-se a minha criação, me apoiando em minhas decisões e me ajudando a chegar onde cheguei com êxito.

Aos meus irmãos Bruno Bomfim de Souza e Leonardo Bomfim Souza e a minha madrinha Francisca Mirian Bomfim Lima que de forma direta e indireta foram meus maiores incentivadores e encorajadores.

Ao meu namorado Pedro Henrique Fernandes Monte que, com muita paciência e amor, me deu amparo em meio aos meus momentos de insegurança, me incentivando a seguir em frente.

A minha prima Mariana Bomfim Lima Alves, a minha tia Maria Suely Bomfim Lima e a minha cunhada Flávia Chagas Soares, que durante a fase final do trabalho me ajudaram de forma demasiada, me auxiliando na organização e conclusão da tese.

A todos os meus professores da graduação que, por meio de seus ensinamentos, me possibilitaram estar concluindo o curso com um vasto conhecimento e a todos os integrantes do grupo Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza da Universidade de Brasília (NECON) que me motivaram em minha pesquisa.

E por último, mas não menos importante, as minhas queridas amigas de curso Bárbara Casado e Bárbara Ramos que me acompanharam durante toda formação, transformando-a em uma extraordinária experiência.

## RESUMO

O artigo presente tem como finalidade relatar a importância dos jogos e brincadeiras orientados para crianças com transtorno do espectro autista. Trazendo aspectos que comprovam que o desenvolvimento da criança, durante o período do ensino infantil, é considerado de suma importância, havendo uma necessidade de inserção de atividades orientadas voltadas para o desenvolvimento de aspectos motores, cognitivos e afetivos. Partindo da premissa de que, nessa fase, a criança precisará de maiores estímulos, que quando inseridos corretamente, é possível obter melhoras significativas no processo de desenvolvimento integral. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, havendo presença de método de pesquisa exploratória (SEVERINO, 1941). A pesquisa, de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, foi realizada por meio de consulta no Portal de periódicos da CAPES, tendo-se como período os anos de 2017 a 2021. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: criança; autismo; inclusão escolar; educação física, brincadeira e jogo, conectados pelo operador booleano "AND". Utilizamos como critério de exclusão o fato do artigo não corresponder à temática da pesquisa, isto é, não ter relação direta com o objeto do estudo. Foram, em princípio identificados um total de 12 artigos e aplicado o critério de exclusão, o total obtido foi de 5 artigos. A análise se deu conforme a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, p.15). Concluindo assim, a necessidade da inclusão de jogos e brincadeiras orientados para o processo da formação e desenvolvimento da criança autista como indivíduo durante o ensino infantil.

Palavras-chave: Autismo, Jogos, Lúdico, Práticas Corporais.

## **ABSTRACT**

The present article aims to report the importance of games oriented at children with autism spectrum disorder. Bringing aspects that prove that the child's development, during the period of early childhood education, is considered of paramount importance, with a need to insert oriented activities aimed at the development of motor, cognitive and affective aspects. Starting from the premise that, at this stage, the child will need more incentive, which when correctly inserted, it is possible to obtain significant improvements in the development process. This is a bibliographic research, with the presence of exploratory research method (SEVERINO, 1941). The research, of a bibliographic nature, with a qualitative approach, was carried out by consulting the CAPES periodicals Portal, having as a period the years 2017 to 2021. The descriptors used for the research were: child; autism; school inclusion; physical education, play and game, connected by the Boolean operator "AND". We used as an exclusion criterion the fact that the article did not correspond to the research theme, that is, it did not have a direct relationship with the object of study. In principle, a total of 12 articles were identified and the exclusion criterion applied, the total obtained was 5 articles. The analysis took place according to content analysis, according to Bardin (2011, p.15). In conclusion, the need for the inclusion of games oriented to the process of training and development of the autistic child as an individual during early childhood education.

Keywords: Autism, Games, Body Practices.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I – TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DO CONCEITO À CLASSIFICAÇÃO</b>	
<b>1. COMPREENDENDO O TRANSTRONO ESPECTRO AUTISTA (TEA)....</b>	<b>10</b>
1.1. História e Conceito.....	10
1.2. Diagnóstico.....	13
1.3. Classificação.....	14
<b>CAPÍTULO II - AUTISMO E INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	
<b>1. AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>15</b>
1.1. Suporte Pedagógico para Crianças Autistas.....	15
1.2. Inclusão de Crianças Autistas na Educação Física.....	19
<b>2. JOGOS E BRINCADEIRAS.....</b>	<b>24</b>
2.1. Jogos e Brincadeiras.....	24
2.2. Jogos e brincadeiras para o Desenvolvimento Social e Afetivo de Crianças Autistas.....	27
<b>CAPÍTULO III – A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DE TEA NO BRASIL: 2017-2021.....</b>	<b>32</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>41</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

O autismo é classificado como um distúrbio global do desenvolvimento, no qual há um comprometimento em múltiplas áreas do comportamento e do psiquismo. Na descrição da Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (OMS, 1993, p. 247), a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, comumente conhecido como TEA<sup>1</sup>, apresenta problemas no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, que podem ser perceptíveis desde o início da infância. A realização de um diagnóstico precoce, especializado, traz benefícios para a criança, que poderá, o quanto antes, se submeter a tratamentos e estímulos, almejando, assim, progressos ao longo de suas vidas.

Para a realização do tratamento de pessoas autistas, é possível a utilização de diversas técnicas como a utilização de medicações, terapias, acompanhamentos médicos, atividades físicas com a inserção do lúdico.

Nesse espectro, Oliveira et al. (2010) apontam que atividades que se remetam à ludicidade, notadamente relacionadas ao brincar, ocupam um papel fundamental para propiciar maior socialização e integração da criança ao convívio familiar e em vida coletiva. De forma que, no decorrer das brincadeiras, possam ser inseridas práticas pedagógicas que abordem aspectos socioafetivos, ligados à interação e ao interesse da criança em estar presente junto às demais. A educação física, como um conteúdo escolar, associada à pedagogia e outros campos disciplinares, favorecem o espaço-tempo escolar do lúdico, estimulando a possibilidade de autonomia às crianças com TEA, principalmente quando são feitas intervenções individualizadas, sistematizadas e intensivas.

Diante disso, o estudo em questão compreende a avaliação e o diagnóstico das condições e dos níveis de autismo, demonstrando a relevância da introdução de jogos e brincadeiras orientadas para crianças com TEA. Considerando-se que a incidência de autistas seja cerca de 1% da população mundial, destes aproximadamente 80% são do sexo masculino (meninos) e 20% do sexo feminino (meninas), e que estas crianças devem se inserir no sistema educacional (inclusão escolar), este trabalho se justifica. Ademais,

---

<sup>1</sup> Transtorno do Espectro Autismo



como apontado por Oliveira et al. (2010), a adequada abordagem pedagógica – contando-se com a participação da educação física com conteúdo escolar – é fundamental para inserção de atividades lúdicas no processo de desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor de crianças com TEA. No entanto, considerando que se trata de um trabalho de conclusão de curso de graduação, esse trabalho apresenta limites, dentre estes encontra-se a opção em fazermos de natureza uma pesquisa bibliográfica.

Nesse escopo, nossa pergunta de pesquisa consiste na seguinte questão: De acordo com a literatura científica, como os jogos e brincadeiras orientados podem contribuir para a socialização e estimular os laços afetivos entre crianças com Transtorno do Espectro Autismo?

Nosso objetivo geral foi analisar a produção científica acerca da inserção de jogos e brincadeiras aplicadas à socialização e no estímulo afetivo de crianças com Transtorno do Espectro Autismo, que viabilizem a inclusão escolar. Especificamente, nossa pesquisa, objetivou: (a) Identificar a produção científica sobre a inserção de brincadeiras como elemento de socialização e inclusão para crianças com TEA no sistema de ensino regular. (b) Verificar nessa literatura identificada quais são as estratégias pedagógicas apontadas como elemento de socialização e inclusão para crianças com TEA no sistema de ensino regular.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, foi realizada por meio de consulta no Portal de periódicos da CAPES, tendo-se como período os anos de 2017 a 2021. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: criança; autismo; inclusão escolar; educação física, brincadeira e jogo, conectados pelo operador booleanos “AND”. Utilizamos como critério de exclusão o fato de o artigo não corresponder à temática da pesquisa, isto é, não ter relação direta com o objeto do estudo. Foram, em princípio identificados um total de 12 artigos e aplicado o critério de exclusão, o total obtido foi de 5 artigos. A análise se deu conforme a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, p.15).

# **CAPÍTULO I – TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DO CONCEITO À CLASSIFICAÇÃO**

## **1. COMPREENDENDO O TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

### **1.1. Conceito e História**

O Autismo faz parte dos Transtornos Invasivos de Desenvolvimento (TID), sendo ele um dos mais conhecidos, ocupando o terceiro lugar entre esses transtornos, estando a frente até mesmo de síndromes bastante dominantes, como é o caso da síndrome de Down e/ou malformações congênitas.

Os TID<sup>2</sup> apresentam uma categoria em que possuem como aspectos múltiplas alternâncias em seus quadros clínicos, contudo, no geral, denotam transtornos do neurodesenvolvimento, ocasionando prejuízos e retardos nos processos de desenvolvimento cognitivo, social e até mesmo motor, havendo com tais características distintos graus de manifestações.

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), o Autismo é caracterizado por ser um distúrbio com dificuldades e retardamento durante o crescimento do indivíduo, o qual se dá por manifestações clínicas nos processos de desenvolvimento socioafetivo e cognitivo, com prejuízos permanentes e qualitativos na comunicação e interação social de seus portadores.

Desse modo, sendo definido por um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de magnitudes, pode ser perceptível nos primeiros anos de vida de uma criança.

Em crianças com TEA, uma das mais evidentes características é a falta de capacidade e de habilidade para entrosamento social e comunicabilidade, o que as mantém em isolamento e sozinhas em seu ambiente social. O avanço dessa capacidade é progressivo, e nele influenciam os métodos de aprendizagem e os procedimentos distintos dos quais vai se utilizar a criança, a fim de produzir, por meio de sua vivência, um entendimento gradativo e uma adequação progressiva ao ambiente que o cerca e que é bastante relevante para futuras interações sociais (RODRÍGUEZ, 2012).

KLIN (2005), em seu artigo pontuou que precedentemente aos estudos, acreditava-se que o Autismo poderia ser resultante do gene dos pais, ou seja,

---

<sup>2</sup> Transtornos invasivos do desenvolvimento

que seria consequência de aspectos intelectuais dos pais, trazendo, assim, o transtorno para os filhos.

Em 1911, o termo Autista foi utilizado pela primeira vez por Eugen Bleuler (psiquiatra suíço que elaborou o conceito de esquizofrenia) que, na época, o utilizou depois de realizar testes e pesquisas para se referir a falta de realidade juntamente com prejuízos na comunicação de um indivíduo. No ano de 1943, o psiquiatra Leo Kanner realizou um teste com 11 crianças, por meio do qual ele observou que essas crianças compartilhavam dos mesmos comportamentos, os quais foram detectados: inabilidade inata para estímulos psicoativos e sociais; inaptidão para o uso correto da linguagem; padrões de comportamentos; e interesses repetitivos (maneirismos) e estereotipados desde os primeiros anos de vida. O psiquiatra frisou que o distúrbio poderia ter um caráter biológico. Kenner denominou-o como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. No ano seguinte em questão, o médico austríaco Hans Asperger descreveu casos em que pode detectar a complexidão no desenvolvimento social em crianças autistas em relação a crianças que não possuem transtornos. Após isso, Asperger propôs uma nova definição ao distúrbio, Psicopatía Autística, após diagnosticar quatro crianças com tal transtorno.

Michael Rutter, no ano de 1978 surgiu com uma nova definição para o termo autismo. O mesmo pontuou-o em 4 critérios:

- a) Atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental;
- b) Problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado;
- c) Comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos;
- d) Início antes dos 30 meses de idade (KLIN, 2005, p. 54).

Deste modo, os termos propostos por Rutter possibilitaram um maior discernimento ao diagnóstico e compreensão do distúrbio. Após isso, no ano de 1980, o DSM-III<sup>3</sup> caracterizou o autismo novamente, classificando-o como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento TID. O autismo não é considerado uma doença, e sim uma condição neurológica, a qual não apresenta aspectos físicos diferentes em seus portadores. Geralmente é perceptível a presença do autismo nos primeiros anos de vida (até os 3 anos) de uma criança, quando a primeira manifestação se dá pela ausência ou atraso da fala.

Manifestações e prejuízos mais comuns do TEA se dão por:

---

<sup>3</sup> Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

- Sensorial: Hipossensibilidade e hipersensibilidade sensorial. Sensibilidade auditiva a sons altos, trovões e gritos. Grande presença de ansiedade e medos constantes. Significativo interesse pelos estímulos vestibulares;
- Motor: Atraso no desenvolvimento motor, pouca coordenação motora fina e grossa e baixo tônus muscular;
- Emoção: As crianças TEA tendem a ter facilidade para chorar independente do motivo, dificuldades em lidar com outras pessoas e situações, manifestações impertinentes de apego, preferem atividades sedentárias e em certas circunstâncias insensibilidade afetivas;
- Cognição: Prevalência de hiperatividade, dificuldade de atenção, boas habilidades e processos de visualização, frequentes situações de ataques de agressividades e procederem a automutilações;
- Interação Social: Predisposição ao isolamento, fraco contato visual e baixa interação social, facilidade em frustrarem-se;
- Linguagem/Comunicação: Existe uma deficiência na linguagem expressiva do TEA a qual se dá por um uso repetitivo de palavras, encontra-se presente um vocabulário imaturo com execução da linguagem ecolalia e jargão. Dificuldades em distinguir a entonação das vozes e inaptidão ao uso social da linguagem. Algumas crianças não discorrem a competência da comunicação durante a infância e, chega até 30%, o número de autistas que não conseguem falar de forma alguma até o final da vida;
- Autorregulação: Persiste em seguir rotinas, apego por brinquedos e/ou objetos, maneirismos verbais e motores. Ao decorrer dos anos essa autorregulação em seguir rotinas tende a ter uma melhora.

KLIN (2005) ponderou que por volta de 70% dos autistas dispõem de retardo mental. Sendo que meia parte se encontra com o quadro mental leve e os demais com retardo mental moderado a profundo. Atualmente, calcula-se que existam mais de dois milhões de pessoas com TEA só no Brasil. E esse aumento significativo de casos ocorre devido a uma maior compreensão acerca do tema.

## 1.2. Diagnóstico

De acordo com DSM o diagnóstico de autismo se dá por meio de avaliações clínicas realizadas por neuropediatras ou psiquiatras especializados. Com o auxílio destes especialistas, são realizados exames neurológicos, avaliações comportamentais e psicológicas e entrevistas e reuniões médicas. O autismo é ocasionado por diversos fatores, alguns indícios levam os estudiosos a acreditarem que o fator genético é o mais provável para explicar essa condição, logo, ela é indicada como um transtorno multicausal e multifatorial. O mais adequado é que o tratamento seja realizado de imediato, pois quando a intervenção é realizada de forma tardia, as relações socioafetivas tendem a apresentar uma maior dificuldade quando comparada a crianças que iniciaram o tratamento de forma precoce.

Existem escalas de pesquisas executadas durante avaliações psicológicas, sendo elas o ADOS-2<sup>4</sup> escala observacional e a ADI-R<sup>5</sup> escala de entrevista em que ambas são aplicadas por profissionais da área da saúde com capacitação. O DSM 5 estabeleceu critérios comportamentais para diagnosticar o autismo. Encontram-se três conjuntos de déficits qualitativos portando de um total de 12 critérios, sendo necessário apresentar ao menos 6 dos 12 critérios.

### Quadro - Critério diagnóstico para distúrbio autista (DSM-IV, 1994):

<b>A. Pelo menos seis dos 12 critérios abaixo, sendo dois de (1) e pelo menos um de (2) e (3)</b>
1. Déficits qualitativos na interação social, manifestados por:
a. Dificuldades marcadas no uso de comunicação não-verbal;
b. Falhas do desenvolvimento de relações interpessoais apropriadas no nível de desenvolvimento;
c. Falha em procurar, espontaneamente, compartilhar interesses ou atividades prazerosas com outros;
d. Falta de reciprocidade social ou emocional.
2. Déficits qualitativos de comunicação, manifestados por:
a. Falta ou atraso do desenvolvimento da linguagem, não compensada por outros meios (apontar, usar mímica);
b. Déficit marcado na habilidade de iniciar ou manter conversação em indivíduos com linguagem adequada;
c. Uso estereotipado, repetitivo ou idiossincrático de linguagem;
d. Inabilidade de participar de brincadeiras de faz-de-conta ou imaginativas de forma variada e espontânea para o seu nível de desenvolvimento.

<sup>4</sup> Sistema Diagnóstico de observações do Autismo

<sup>5</sup> Entrevista de diagnóstico de Autismo

3. Padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e estereotipados:
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Preocupação excessiva, em termos de intensidade ou de foco, com interesses restritos e estereotipados;</li> <li>b. Aderência inflexível a rotinas ou rituais;</li> <li>c. Maneirismos motores repetitivos e estereotipados;</li> <li>d. Preocupação persistente com partes de objetos.</li> </ul>
<b>B. Atrasos ou função anormal em pelo menos uma das áreas acima presente antes dos 3 anos de idade</b>
<b>C. Esse distúrbio não pode ser melhor explicado por um diagnóstico de síndrome de Rett ou transtorno desintegrativo da infância</b>

Fonte: DSM-IV (1994, p.75).

### 1.3. Classificação

Segundo Savall e dias (2018) se pontua que o TEA pode ser classificado em 3 níveis, a seguir apresentados.

Nível 1- Dificuldade na comunicação, dificuldade nas interações sociais e dificuldade para trocar de atividades ou para experimentar situações novas.

Nível 2- Dificuldade na comunicação social, verbal e não verbal, prejuízos sociais, mesmo com a presença de apoio, dificuldade em dar início a interações sociais, respostas reduzidas ou anormais, aberturas sociais que partem de outros.

Nível 3- Déficits graves na comunicação verbal e não-verbal, dificuldades em dar início a interações sociais que partem de outros e apresentam extrema dificuldade em lidar com mudanças.

Apesar da existência de mais de um nível, todas as crianças diagnosticadas com Transtornos do Espectro Autismo necessitam de práticas pedagógicas especializadas durante todo o seu desenvolvimento, incluindo-se nesse íterim o campo da educação física, como um conteúdo da escola.

## **CAPÍTULO II - AUTISMO E INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **1. AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR**

#### **1.1. Suporte Pedagógico para Crianças Autistas**

Propõe-se pela pedagogia atual que todas as crianças sejam possibilitadas a terem vivências e participações em atividades que as coloquem em situações de estímulos, com a finalidade de potencializar o raciocínio e expandir ideias e pensamentos.

É responsabilidade da escola e do professor, durante a formação, a inclusão de crianças, jovens e adultos na vida social, posteriormente os induzirem, com êxito, a elevação de suas habilidades e amadurecimento. Acarretando, assim, a busca por decisões certas e a construção da independência e a formação do seu desenvolvimento como indivíduo.

De acordo com Queiroz et al (2002):

Atualmente a educação exige que os educadores sejam multifuncionais, não apenas educadores, mas psicólogos, pedagogos, filósofos, sociólogos, psicopedagógicos, recreacionistas e muito mais para que possamos desenvolver as habilidades e a confiança necessária em nossos educandos, para que tenham sucesso no processo de aprendizagem e na vida (QUEIROZ et al., 2002, p. 5).

Paulo Freire (1997) preconiza, por meio da ética, que educar requer um pensamento crítico dentro de um processo dinâmico e argumentativo, permitindo que, por meio desse tipo de pensamento, os alunos desenvolvam um maior interesse pela aprendizagem. Além disso, deve ser ponderada a personalidade de seus educandos, visto que, por meio disso, os mesmos possam exercer o papel de indivíduo social.

A educação é garantida por legislação específica, e seu acesso por todos os brasileiros deve ser assegurado como um método de busca para alcançar o desenvolvimento e a formação de um indivíduo.

Nesse sentido, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), nº 9.394/96:

“Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...)  
III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Conseqüentemente, é necessário ser marcado esse acesso à escola como um começo para que possa se tornar uma escola de ensino inclusivo, respeitando sempre os direitos e liberdades de um homem.

É de suma importância incrementar atividades coletivas durante as aulas ministradas nas escolas, ressaltando o bem-estar, o respeito pelo coletivo e o implemento de exercícios que promovam o lazer. Por isso, defende-se a inter-relação entre os indivíduos daquele determinado ciclo para uma socialização mais favorável.

Segundo os autores abaixo:

Na idade pré-escolar um jardim de infância ou creche, pelo menos algumas horas por semana, pode ser de grande ajuda para as crianças e seus pais. Nesse estágio, a criança autista pode se integrar com outras crianças deficientes ou com crianças normais contanto que a enfermeira ou professora esteja disposta a lidar com seus comportamentos inapropriados. Pode levar algum tempo até que a criança se acomode ao grupo, mas a experiência será bastante válida e útil para ela, quando tiver que ser transferida de escola (WING; GAUDERER, 1993, p. 133 e 134).

A educação inclusiva, inserida no ensino regular, tem como propósito a formação, evolução e intervenção como forma de tratamento dos alunos autistas. Esses alunos, quando inseridos em sala de aula, a princípio, possuem um alto nível de complexidade em seu desenvolvimento, porém, aos poucos, vão se adaptando ao coletivo escola-professor-aluno.

Bianchi (2014), neste contexto, defende:

Evidenciam que a inclusão do aluno autista deve estar associada à diversas maneiras de intervenção para que tal inclusão propicie formas de delinear um caminho para a conquista do bem-estar e autonomia na vida em sociedade, uma vez que as ricas relações que permeiam o ambiente escolar são fundamentais para que o indivíduo autista liberte-se de seu mundo isolado e, perceba as vantagens de relacionar-se com os colegas (BIANCHI, 2014, p.128).

A utilização de programas e projetos voltados para o ensino inclusivo tem como decorrência uma maior aptidão durante a elaboração e execução das aulas independentemente dos alunos que integram esse ciclo. Logo, é de competência escolar avaliar e identificar os alunos presentes em sala de aula, compreender a individualidade de cada um, as adaptações físicas e também as exigências ao conjunto de matérias ministradas ao longo do ano. Além disso, a escola também deve estar apta a preparar os profissionais ali presentes, almejando sempre estar a par das atualizações. O orientador escolar também



possui um papel de suma importância, o mesmo é responsável por ponderar e acompanhar todo o desenvolvimento dos alunos durante o ano letivo.

Dentro deste contexto, não podemos deixar de citar o papel do professor, o qual deve estar sempre estudando novas ferramentas de adequações ao ensino, fazendo o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o educador carece de estar preparado para possíveis adaptações na forma de ensino ao longo do ano, dado que os alunos autistas possuem diferentes níveis de desenvolvimento, habilidades e prejuízos qualitativos. Em vista disso, deve ser avaliado cada caso para que as possíveis mudanças sejam feitas acertadamente, trazendo prontamente impactos benéficos para os demais alunos também.

Os autores Belisario Jr e Cunha (2010) defendem que:

As relações afetivas e sociais, desde os primeiros vínculos de cuidado com a família até as interações em ambientes mais amplos como a escola, estão implicadas no desenvolvimento das funções mentais de crianças com TEA (BELISARIO Jr; CUNHA, 2010, p. 27).

O professor deve ser considerado um exemplo para os alunos, e quando ele exerce esse papel com competência, o mesmo vem a ser respeitado pelos alunos, marcando diversos aspectos durante a vida da criança. O indivíduo com TEA necessita desenvolver essa confiança no professor para que assim consiga criar laços afetivos e emocionais durante sua interação. O professor, durante a formação de relacionamento entre os alunos, trabalha induzindo de maneira expressiva a inclusão de todas as crianças, especialmente entre aquelas que portam algum tipo de transtorno ou deficiência.

O docente deve intervir de maneira profissional no processo de inclusão desses alunos. Pois, por meio do amor pela sua profissão, precisa demonstrar preocupação e respeito pelos seus educandos, levando em consideração os medos, dificuldades, peculiaridades, diferenças e os avanços desses alunos durante o ensino-aprendizado, viabilizando um suporte prático e teórico, em que ambos são trabalhados lado a lado.

Logo, a escola tem o compromisso em disponibilizar assistência aos alunos matriculados, juntamente com uma formação de estrutura especializada de ensino, além de servir como mediadora durante o processo de aprendizagem, ocasionando um melhor desempenho no decorrer do ano letivo.

Casassus faz ainda um alerta:

Quando os estudantes se sentem aceitos, os músculos se distendem e o corpo relaxa. O reflexo é que eles se tornam mais seguros. Assim, o medo se reduz, as crianças ficam mais espontâneas e participativas e sem temor de cometer erros - quero sublinhar que o mecanismo da tentativa e erro é fundamental para aprender. Confiantes, elas são capazes de mostrar até mesmo o momento em que o interesse pelo assunto tratado em sala desaparece - e o porquê de isso ter ocorrido. Construir uma relação assim pode demorar, mas certamente nunca será desperdício de tempo (CASASSUS, 2007, p. 72).

Já a avaliação desses alunos deve ser feita minuciosamente, observando-o como um todo, ou seja, toda e qualquer evolução no desenvolvimento dos alunos TEA deve ser avaliada, já que cada pequeno avanço no desenvolvimento da criança TEA tem uma significativa importância, permitindo ao aluno novas formas de pensar, se expressar, compreender e conhecer sua individualidade.

Os alunos autistas carecem de maiores intervenções no decorrer das aulas durante todo o período letivo considerando a presença de seus prejuízos qualitativos. Essas mediações terão a função de capacitá-los para possibilitá-los a alcançarem suas competências de forma mais adequada. Durante a intervenção do suporte pedagógico para essas crianças, é necessário que elas tenham um acompanhamento diferenciado dos demais alunos. O corpo docente, juntamente com os demais servidores da escola, deve estar preparado e disposto para essas possíveis adequações.

Em consonância a tudo o que já foi citado, há também a opção da utilização de um Plano de Educação Individualizado (PEI), em que o professor pode trabalhar de acordo com as necessidades do aluno. A criança autista requer abordagens diferenciadas durante o ensino, e esse plano individualizado facilita o processo de ensino aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno.

A Lei nº 9.394/96 regulamenta o apoio especializado nas escolas

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Nesse mesmo sentido, a Lei nº 12.764/12:

“Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

(...)

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

(...)

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Aos alunos autistas é assegurado, por lei, o direito ao apoio individualizado no âmbito escolar, sendo oferecido um suporte diferenciado. Deve ser disponibilizado para esse aluno um professor de apoio especializado para acompanhá-lo durante as atividades.

Ademais, o direito pela igualdade perante as possibilidades em relação às outras crianças também é legislado, não sendo aceito, por hipótese alguma, discriminações de nenhuma forma, já que todos devem ser tratados de forma igualitária, visando assim um ensino inclusivo de qualidade.

## 1.2. Inclusão de Crianças Autistas na Educação Física

Existem programas como a Intervenção Precoce na Infância (IPI), em que, no seu decorrer, estímulos são realizados almejando melhorias durante o processo de desenvolvimento dessas crianças. O programa é direcionado tanto à criança, quanto à família e ao meio no qual estão inseridas.

Todavia, existem certas formas de abordagens durante os tratamentos. Sendo que uma delas é a abordagem desenvolvimentista, por meio da qual são trabalhadas as habilidades cognitivas, sociais e motoras. Dentro do âmbito escolar, essa é uma das abordagens que podem ser utilizadas pelos educadores, sendo realizadas de forma individualizadas (Lampreia 2007).

A abordagem desenvolvimentista, quando aplicada nas aulas de Educação Física, se torna um grande facilitador para as pessoas com TEA, visto que trará grandes benefícios para os mesmos. Mas, diante disso, o professor de Educação Física precisa de uma preparação que o torne apto a realizar atividades da turma com a devida inclusão dos alunos com TEA.

Sabendo de antemão das dificuldades que os autistas enfrentam durante a socialização e a criação de laços afetivos com os demais alunos, o professor necessita realizar uma intervenção almejando a sua inclusão.

De acordo com Serra (2010):

A inclusão não é o único modelo de educação para os indivíduos com autismo e a decisão de incluir deve ser bastante criteriosa. O sujeito não pode ser o único elemento a ser considerado na escolha do programa educacional, mas o ambiente escolar e a família também devem ser considerados e devidamente orientados e principalmente, é importante verificar se a equipe pedagógica está devidamente preparada. As políticas públicas ainda precisam caminhar a passos largos para promover o atendimento educacional com qualidade garantindo a formação de professores que de fato permita uma intervenção pedagógica consistente (SERRA, 2010, p. 164).

A princípio, ocorre uma grande resistência e inflexibilidade por parte da criança autista durante sua inserção na participação das atividades propostas. Mas quando esse aluno é incluído aos poucos, e não vê a sua participação como uma obrigação, o trabalho do professor de educação físico fica mais fácil de ser realizado. Feito isso, começa o trabalho da escola, do educador e das outras crianças da turma. Desse modo, as aulas precisam ser adaptadas para que todos os educandos consigam realizar e concluir, com todo o suporte necessário, os objetivos propostos. Os profissionais precisam sempre estar buscando novos métodos estimulantes para serem utilizados em suas aulas e estarem sempre atentos a qualquer melhoria ou regresso do TEA, como se vê a seguir:

No cenário pedagógico é discutido que “professores têm que saber ensinar e, concomitantemente, distrair e divertir, mantendo uma relação positiva com cada aluno, pares de alunos e o grupo (HOLLERBUSCH, 2001, p. 83).

Segundo Tomé (2007) e Pereira (2019) é de responsabilidade da escola em conjunto com o professor trabalhar o desenvolvimento de todos os alunos durante as aulas de Educação Física. Para os autistas, essas aulas possuem uma maior relevância, pois conseguem trazer melhorias significativas em seu desenvolvimento motor e em suas aptidões sociais, prontamente favorecendo a qualidade de vida desses alunos.

A criança com TEA requer um cuidado redobrado durante as abordagens, visando sempre suas carências. Devendo ser sugeridos novos desafios como forma de estímulo das capacidades presentes no aluno, inclusive, auxiliando no entendimento de suas individualidades. Ao longo das

aulas, o professor deve buscar rendimentos pertinentes ao desenvolvimento do aluno, em relação aos exercícios apresentados.

Contudo, Silva (2018) relata que a prática do lúdico garante uma melhoria em relação à qualidade de vida do ser humano, sendo fundamental para a obtenção de uma vida saudável. Ela pode ser utilizada para fins recreativos, terapêuticos, visando à perda/ganho de peso ou até mesmo para tratamento de doenças, disfunções e distúrbios do corpo.

Para as crianças autistas, esses exercícios contribuem de forma fundamental para o seu desenvolvimento. Em decorrência disto Silva *et al.*, afirmam:

Os benefícios do esporte e da atividade física não se limitam, simplesmente, ao bem-estar da pessoa, eles permitem o progresso do autista em vários aspectos relacionados às suas deficiências, tais como: no rendimento físico, no melhor conhecimento das capacidades de seu corpo, na melhor representação do seu corpo na relação com o ambiente externo, na melhor comunicação e socialização com os companheiros de equipe e adversários através dos jogos coletivos (SILVA *et al.*, 2018, p 133).

Visto que existem prejuízos qualitativos durante o processo de desenvolvimento da criança com TEA, Piaget (1979) afirma que o uso do lúdico contribui para a sua inclusão no meio em que vivem. Acarretando também em significativas melhorias nas aptidões cognitivas e motoras, operando em conjunto com sua consciência corporal e aumentando seu tônus muscular, colaborando com a diminuição da ansiedade e agressividade excessiva, presentes em boa parte das pessoas com TEA.

Jesus (2022) alega que a atividade física, quando inserida no âmbito escolar, possibilita para o aluno autista, um avanço considerável em seu desenvolvimento, ao ser realizado de forma constante e sob supervisão. Devendo ser sempre executada por meio de novas metodologias durante sua prática, conforme forem percebidos possíveis progressos, almejando um avanço gradativo a cada etapa

Durante as aulas de educação física Tomé (2007) afirma que o professor deve se atentar às condições do espaço a ser utilizado. Distrações no ambiente devem ser evitadas, a fim de não prejudicarem o desempenho do aluno nas atividades propostas. As atividades devem ser elaboradas com a utilização de instrumentos que chamem a atenção desses alunos, sendo necessário que a

explicação do exercício seja realizada de maneira entusiasmada e de forma confiante a fim de gerar neles a curiosidade em realizá-las

As aulas devem ser elaboradas conforme as condições das crianças presentes, avaliando sempre as dificuldades que aparecerão ao longo das realizações. O emprego de atividades que essas crianças já costumam realizar, geralmente, tende a ser de mais simples aplicação, sendo preferível o aprimoramento das habilidades cognitivas e motoras quando realizadas novas manipulações, além de ser importante o uso de roteiros nas aulas. (Pereira 2019)

Alguns estudos apontam que o emprego brincadeiras livres ao final de cada aula gera uma busca pela autonomia, por meio da qual a criança decide a brincadeira que irá fazer, trazendo para ela a sensação de liberdade e prazer.

Além disso, Rodrigues (2013) relata durante essas aulas é possível serem trabalhadas as relações sociais, afetivas e cognitivas. A que criança começa a conhecer seu corpo e suas limitações na fase da educação infantil, é nessa idade que começa o interesse pelo brincar, conhecer coisas novas e a superar desafios.

Logo, Moreira (2018) reflete que a educação física servirá como um método de tratamento e o professor será o facilitador dessas conquistas para o indivíduo autista, pois, junto às tarefas, o mesmo terá contato com outros colegas, trabalhará sua coordenação motora e terá uma rotina. Durante esse processo de inclusão entre a criança autista e as demais, nas aulas de educação física, é despertado o aprendizado a realidade, buscando sempre seu desenvolvimento psicomotor e social, sua independência e melhorias em seu aprimoramento físico enquanto brincam.

A criança, desde cedo, apresenta um desejo próprio pelo brincar. Nesse ato, a criança emite emoções variadas, entra em contato consigo e explora o ambiente ao seu redor, criando, assim, uma relação entre seu mundo interior e exterior.

O ensino do brincar, especialmente do brincar entre pares, é um importante foco nas intervenções com as crianças com TEA, pois: (a) crianças que não aprendem a brincar perdem oportunidades de interação social; (b) o aumento da qualidade e da frequência no brincar de forma adequada reduz estereotipia e outros problemas de comportamento em algumas crianças com TEA e pode ser uma abordagem efetiva na prevenção e tratamentos destes

comportamentos; (c) o ensino do brincar reduz as diferenças observáveis entre as crianças com TEA e as crianças sem TEA (WOLFBURG et al., 2014, p.837 )

Visando tais benefícios, Almeida (1999) pontua que a utilização do lúdico durante as aulas de educação física coopera, durante a formação, para o desenvolvimento total do aluno e a busca pela percepção do ambiente em que está inserido. Durante essas atividades, o educador tem a possibilidade de modificar e ampliar as condições de desenvolvimento dos alunos daquele determinado ciclo. A ludicidade dispõe ao professor de Educação Física a função de incentivar e buscar o desejo pela compreensão do mundo, juntamente com o interesse pela socialização, por meio do simples ato de brincar.

Logo, Oliveira (2015) e Camargos Jr (2005) defendem que é de responsabilidade do professor de educação física o desafio de realizar análises comportamentais durante suas aulas, para que, assim, consiga elaborar alternativas em seu plano de ensino que sejam capazes de efetivar a inclusão dos alunos autistas em suas aulas. Dedicando-se a trabalhar com enfoque no desenvolvimento socioafetivo juntamente com o desenvolvimento motor fino e grosso em conjunto com a cognição e todas as suas competências.

A educação física favorece diversos fatores e aprendizados da vida da criança autista, Silva (2018) inclusive cita o progresso nos aspectos psicológicos, como o emocional, possibilitando novas relações afetivas além de promover o bem-estar.

Para alcançar tudo isso, Pereira (2019) destaca que o docente precisa introduzir em suas aulas elementos que incentivem seus alunos, que desperte neles sentimentos positivos e que crie diálogos entre os colegas. Ressalte-se novamente que as aulas apenas serão ministradas com êxito se o professor estiver disposto a compreender as especificidades de seus alunos, conhecendo suas limitações e competências, estando ciente dos medos e interesses de cada um, para que, assim, consiga pôr em prática uma metodologia aplicável para todos.

Além do mais, para que ocorra uma inclusão de forma concreta faz-se necessário que haja uma união entre o professor e a família da criança com

TEA, a fim de, juntos, designarem um plano de aula adequado com o quadro clínico do aluno naquele momento.

## **2. JOGOS E BRINCADEIRAS**

### 2.1. Jogos e brincadeiras

É direito de todas as crianças o acesso aos jogos e brincadeiras durante a infância, esse direito é garantido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei De Diretrizes e Bases e pela ONU.

Quando nos referimos aos termos jogos e brincadeiras, automaticamente associamos isso apenas a uma prática realizada com o intuito de proporcionar a diversão e o lazer. Contudo, essas brincadeiras vão muito além do que essa definição impõe.

No momento em que um indivíduo pratica o simples ato de brincar, ele inconscientemente está explorando sua imaginação. Não é preciso estar sempre idealizando novas realidades durante a brincadeira, mas também reinventando vivências. Além disso, o ato de brincar faz com que a criança se sinta livre para escolher em qual lugar e a maneira que irá brincar, desenvolvendo, desta forma, sua criatividade de forma natural.

O psicólogo Lev Vygotsky defende que a prática do brincar é um forte aliado durante o desenvolvimento de um indivíduo. Fazendo com que, de tal modo, transcorra a liberdade em proceder do ato. Acreditando que, por essa razão, é possível realizar os desejos por meio da imaginação e ilusão.

Vygotsky preconiza que, além da imaginação durante o brincar, é trabalhada a parte do desenvolvimento proximal por meio do qual o indivíduo evolui. Ele estabelece que esse desenvolvimento “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mais cedo ou mais tarde, mas que atualmente estão em estado embrionário [...]” (VYGOTSKY, 1978) e um dos agentes desse desenvolvimento seria o brinquedo. Além disso, o brinquedo desenvolve o lado cognitivo da criança em conjunto com o alcance dos primeiros sinais de independência comportamental,



É por meio do brincar que a criança começa a conhecer o seu verdadeiro “eu”. Os autores Oliveira, Solé e Fortuna acreditam que:

Através das brincadeiras as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente para a própria sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança resignificar seu contexto vivido (OLIVEIRA; SOLÉ; FORTUNA, 2010, p. 27).

Um dos benefícios da brincadeira é o fator auxiliador da socialização entre os participantes e o meio em que estão inseridos, oferecendo as condições fundamentais para o crescimento durante a infância, como a comunicação espontânea, o interesse pelo coletivo e o aprimoramento de suas percepções, logo, trabalha o desenvolvimento global na infância.

Além da utilização do brinquedo, durante a brincadeira pode haver também o uso dos jogos, os quais são aplicados como forma de diversão durante toda a vida de um indivíduo. O jogo consegue reunir pessoas de várias etnias, classes sociais e gênero, são realizados em festas, escolas ou até mesmo em casa.

Quando utilizado, durante a infância de uma criança, ele é considerado um forte aliado para o seu desenvolvimento, sobre isso, Garaigordobil (2005) afirma que:

Das conclusões dos estudos surgem, que o jogo, essa atividade por excelência da infância, é uma atividade vital e indispensável para o desenvolvimento humano, pois contribui de forma relevante para o desenvolvimento intelectual, afetivo-emocional e social da criança. O jogo contribui de forma muito positiva para todos os aspectos do crescimento e desenvolvimento humano. (GARAIGORDOBIL, 2005, p. 18).

Ademais, o jogo é compreendido como um grande agente de desenvolvimento no decorrer da infância. O jogo, quando inserido na forma do brincar, leva a criança a despertar sua imaginação, colocando-a em uma situação em que a mesma precisa agir e elaborar estratégias para realizar a proposta feita pelo jogo em questão, levando-a a despertar momentos que as levem para uma nova realidade.

Outro fator bastante importante é que, durante o jogo, a criança aprimora sua ludicidade o que a ajuda a superar dificuldades, além do vasto conhecimento adquirido no decorrer da atividade.

Segundo a UNESCO, 1980:

O jogo é uma atividade lúdica presente durante toda a infância. Geralmente, ele é associado aos anos iniciais de vida, mas o certo é que se manifesta ao longo de toda a vida, inclusive na velhice. Todas as crianças do mundo jogam e esta atividade é tão importante que pode ser considerada a razão de ser da infância (UNESCO, 1980).

Durante o jogo deve-se ressaltar a importância do coletivo, ademais existem regras e princípios para que ocorra um jogo justo, ensinando, assim, as crianças a importância de segui-las. Desse modo, o jogo se reflete em um aprendizado de forma natural, ensinando valores culturais e sociais presentes no ambiente em que as mesmas estão inseridas. Enquanto o jogo está sendo realizados, os participantes agem de acordo com a necessidade presente no momento, o que os fazem aprimorar suas escolhas diante das dificuldades e a terem um olhar mais crítico.

De acordo com o Coletivo de Autores, os jogos e brincadeiras devem ser utilizados no espaço escolar como forma de trabalhar o desenvolvimento integral da criança, estimulando, inclusive, o senso crítico dela, levando-se em consideração a linguagem corporal da criança para selecionar as atividades mais adequadas para esta finalidade.

Desse modo, por meio dos jogos, o professor deve abordar elementos da prática corporal, e prontamente utilizar o lúdico para aprimorar o psicomotor, a socialização, a memória e o senso coletivo. Os autores Haetinger (2009) e Trinca (2014, p. 169) destacam que os principais objetivos de jogos e brincadeiras em sala de aula são:

1. Trabalhar aspectos emocionais;
2. Rever limites;
3. Desenvolver autonomia;
4. Aprimorar a coordenação motora;
5. Aumentar a concentração, a atenção e o raciocínio;
6. Desenvolver a criatividade (HAETINGER, 2009).

Dessa forma, como já referido, os jogos e brincadeiras, quando ministrados durante as aulas, apresentam um papel fundamental de facilitador no decurso do desenvolvimento integral da criança. Quando trabalhados durante as aulas contribuem para uma aprendizagem significativa, criam relações socioafetivas e aprimoram a linguagem verbal e não verbal.

Deste modo, eles são capazes de desconstruir a imagem de um aprendizado robotizado, em que são lecionados apenas conteúdos de forma

teórica pelo método tradicional, ao contrário, ocasionam uma metodologia inovadora que traz desafios, experiências e autoconhecimento.

Por meio dessas atividades lúdicas, há uma contribuição para o processo de aprendizagem escolar para o ensino inclusivo como a utilização de jogos para aprender cálculos matemáticos, induzir o interesse por novas culturas e estimular a leitura, além da possibilidade de construção da maneira em que a criança vê o mundo interno e externo, gerando conhecimento real e imaginário.

Durante o ensino infantil e fundamental, as atividades lúdicas são essenciais para a formação da aprendizagem. Ademais, quando nos referirmos às crianças autistas essas brincadeiras proporcionam o crescimento ao mesmo tempo em que proporcionam o brincar, o aprender, o imaginar, criar laços com os demais.

Conforme a ludicidade é inserida nas aulas, as crianças com TEA tendem a desenvolver suas relações socioafetivas, aprendem a se expressar, buscar sua autonomia, ter uma maior inserção durante as aulas, além de trabalhar sua neuroplasticidade e aptidões físicas.

## 2.2. Jogos e brincadeiras para o desenvolvimento social e afetivo das crianças

O termo lúdico descende da palavra *Ludus*, que se caracteriza por atividades de jogos e brincadeiras. No dicionário, podemos encontrar definições para esse vocabulário como: atividades que proporcionam o lazer ou distrações, jogos e brincadeiras, podendo ser também utilizadas como ferramentas educativas nas escolas, mas tendo como finalidade a diversão.

As autoras Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42) sinalizam os diversos benefícios que o uso do lúdico proporciona para as crianças:

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo.
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.
- O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade.
- Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação.

- Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduz a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento.
- O jogo é essencial para a saúde física e mental. (RAMOS et al., 2011, p. 42).

O lúdico está presente durante toda a vida de um indivíduo, independente de sua idade. Piaget (1978, p.97) avalia ainda que “cada fase do processo da evolução está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma forma para todos os seres”. A ludicidade tem a capacidade de gerar estímulos, instigar e propiciar novas experiências, acarretando no desenvolvimento daqueles que a praticam, sem ser levada em consideração a idade ou a condição de portarem alguma deficiência.

Os estudos corroboram que a execução da ludicidade contribui para o desenvolvimento integral da criança, suscitando as relações sociais e afetivas com as demais pessoas. Além de ampliar suas concepções psíquicas, fazendo com que surjam novas emoções e proporcionem a distinção do real e do imaginário.

Os psicólogos Piaget e Vygotsky preconizavam que o lúdico poderia ser utilizado como um meio de obter um desenvolvimento significativo na evolução de um indivíduo. Os jogos e brincadeiras fornecem um desenvolvimento pleno na criança, atuando no progresso de formação de suas habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas, resultando na criação de novos vínculos com aquele meio juntamente com a capacidade de relacionar-se consigo mesmo.

Vygotsky (1998, p.110) ainda alegava que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”, já que, é no processo de desenvolvimento, que a criança começa a ter uma melhor compreensão da realidade. O psicólogo ainda ressalta a magnitude da compreensão acerca dos dois níveis de desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1998) pontua que os níveis de desenvolvimento citados acima se dão pela zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal ou potencial é estabelecida pelas ações que a criança realiza tendo um suporte de uma segunda pessoa, já o desenvolvimento real é caracterizado pelo desenvolvimento das funções

cognitivas da criança, posterior a progressos obtidos em diversos ciclos durante o seu crescimento.

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

O que é definido como zona de desenvolvimento proximal, naquele momento se transformará no desenvolvimento real, no futuro. A partir desses desenvolvimentos pode-se dizer que se inicia a formação do desenvolvimento cognitivo da criança. Vale ressaltar que cada uma delas dispõe de diferentes tipos de desenvolvimento proximal. Logo, fica evidente que cada criança possui um período único para o seu desenvolvimento cognitivo, não sendo, assim, diferente para os TEAs.

Garaigordobil (2005) pontua que no decorrer da brincadeira a criança consequentemente desenvolve os dois níveis de desenvolvimento em questão, já que seu cognitivo é estimulado de forma ampla. O lúdico proporciona para a criança o entendimento dos princípios morais impostos pela sociedade, fazendo-a obter novas manifestações corporais além do favorecer os diversos campos de habilidades de um indivíduo.

A socialização, durante a brincadeira, segue com a finalidade imposta por autores que usam o lúdico como meio de estimular as relações socioafetivas de seus praticantes. Por consequência, durante a brincadeira é criado uma aproximação entre as crianças, gerando, deste modo, novas relações sociais.

É durante esse processo de criação de novas relações que a criança pratica o respeito, adquire paciência, realiza compartilhamentos e obtém entendimento acerca de comandos. O autor Garaigordobil (2005), pontuou os principais benefícios para o desenvolvimento social e afetivo que o jogo traz quando inseridos de forma lúdica:

Jogo e desenvolvimento social

‘O jogo é um poderoso instrumento de comunicação e socialização.’

- Os jogos de representação (simbólicos, dramáticos, ficção, etc.):

- O jogo estimula a comunicação, a cooperação com os iguais e o desenvolvimento de variadas habilidades sociais.
- O jogo amplia o conhecimento do mundo social do adulto e prepara o trabalho.
- O jogo é um contexto de aprendizagem da cultura.

- O jogo promove o desenvolvimento moral, porque é escola de autodomínio, vontade e assimilação de normas de conduta.
- O jogo facilita o autoconhecimento, o desenvolvimento da consciência pessoal.
- Os jogos de regras:
  - São aprendizagens de estratégia de interação social.
  - Facilitam o controle da agressividade.
  - São exercícios de responsabilidade e democracia.
  - Os jogos cooperativos:
    - Promovem a cooperação, aumentam as mensagens positivas entre os membros do grupo e diminuem as mensagens negativas.
    - Incrementam as condutas pró-sociais (ajudar, cooperar, compartilhar, etc.) e as condutas assertivas na interação com iguais.
    - Diminuem condutas sociais negativas (agressividade-obstinação, apatia-retraimento, ansiedade-timidez, antissociais, etc.)
    - Estimulam interações e contatos físicos positivos, reduzindo os negativos.
    - Potenciam o nível de participação em atividades de classe e a coesão grupal, melhorando o ambiente ou clima social de aula.
    - Aumentam as interações e facilitam a aceitação inter-racial.
    - Melhoram o conceito de um mesmo e dos demais.
- Os jogos sociais turbulentos:
  - Promovem a socialização da agressividade.
  - Facilita a adaptação sócio emocional” (GARAIGORDOBIL, 2005, p. 43).

O mesmo autor pontuou benefícios que visam um desenvolvimento afetivo-emocional:

Jogo e desenvolvimento afetivo-emocional

‘O jogo promove o desenvolvimento afetivo-emocional, o equilíbrio psíquico e a saúde mental.’

- O jogo é uma atividade prazerosa que gera satisfação emocional.
- O jogo é um instrumento que estimula a expressão de emoções e facilita a regulação e a compreensão emocional.
- O jogo permite a elaboração de experiências difíceis facilitando o controle da ansiedade associada a estas experiências.
- O jogo possibilita a expressão simbólica da agressividade e da sexualidade infantil.
- O jogo facilita o processo progressivo da identificação psicosexual.
- O jogo é um meio para a aprendizagem de técnicas de solução de conflitos.
- O jogo estimula a melhora do autoconceito e da autoestima.
- O jogo tem um importante valor diagnóstico e terapêutico” (GARAIGORDOBIL, 2005, p. 43).

Para a realização do tratamento de pessoas autistas, é possível a utilização de diversas técnicas como a utilização de medicações, terapias, acompanhamentos médicos, atividades físicas com a inserção do lúdico. Durante todo o processo de desenvolvimento da criança autista, além dos tratamentos citados é necessário um suporte familiar, um ensino de qualidade e acompanhamento de profissionais da área da saúde qualificados. A utilização

do lúdico durante esse desenvolvimento proporciona melhorias nos aspectos cognitivos, sociais e motores dessas crianças. Auxiliam como forma de tratamento das manifestações e prejuízos qualitativos que a criança com TEA possui. Ajudando na atenuação de maneirismos, autorregulação e equilíbrio das emoções. Gerando aspectos positivos na criança e em seu meio social.

Quando inserido na vida das crianças no âmbito escolar, o lúdico propicia o lazer e gera o interesse por atividades físicas, além de incentivar a imaginação e a criatividade de forma natural, operando na auto aceitação em consonância com a autoestima. Já o jogo, quando usado de forma lúdica, introduz a cooperação entre seus participantes.

Vygotsky (1998) defendia que uma das peças mais importantes para a construção do cognitivo seria a construção do caráter socioafetivo. Almejando esse desenvolvimento para a criança TEA, o lúdico adequa-se corretamente já que o mesmo é capaz de contribuir com as relações sociais e afetivas daqueles que o praticam.

Por pressuposto, sabe-se que o trabalho com as crianças autistas demanda uma maior dedicação e uma melhor preparação, tendo em vista a sua complexidade. Diante disso, o professor de Educação Física deve realizar um trabalho com consistência e constância, feito com muita paciência e carinho perante os estudantes, inserindo novas ferramentas de estímulos, como o lúdico, pois este é fundamental durante esse processo, contribuindo amplamente para a evolução dessas crianças.

### CAPÍTULO III – A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DE TEA NO BRASIL: 2017-2021

O presente capítulo tem por objetivo identificar a produção científica sobre a inserção de brincadeiras como elemento de socialização e inclusão para crianças com TEA no sistema de ensino regular, com base na pesquisa bibliográfica realizada junto ao Portal de Periódicos da Capes, tendo como marco temporal o período de 2017 a 2021. Utilizamos os descritores criança; autismo; inclusão escolar; educação física; brincadeira; jogo. Assim, foram identificados os seguintes artigos.

QUADRO – Artigos identificados entre 2017 a 2021.

Título	Autoria	Periódico	Palavras Chave	Ano
1. A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física	Adryelle Fabiane Campelo de Lima; Adriana de Farias Gehres; Ana Rita Lorenzini; Lívia Teonório Brasileiro.	Edições Desafio Singular – Revista Motricidade	Autismo, comunicação não-verbal, educação física	2017
2. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas	José Francisco Chicon; Ivone Martins de Oliveira; Rosely da Silva Santos; Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS	Educação Física. Transtorno autístico. Jogos e brinquedos. Criança	2018
3. A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas de Educação Infantil no Brasil	Circe Mara Marques; Joel Haroudo Baade; Juliana Tasca Olszewski	Revista de Educação inclusiva - Chile	Educação infantil; inclusão; gestão escolar; projeto político pedagógico; diretriz da AMARP.	2019
4. O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo	José Francisco Chicon; Ivone Martins de Oliveira; Mônica Frigini Siqueira	Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS	Educação Física. Transtorno autístico. Desenvolvimento infantil	2020



5. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros	Isis de Albuquerque; Priscila Benitez	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara.	Autismo. Desenvolvimento infantil. Infância. Brincar.	2020
---	--	---	---	------

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2022).

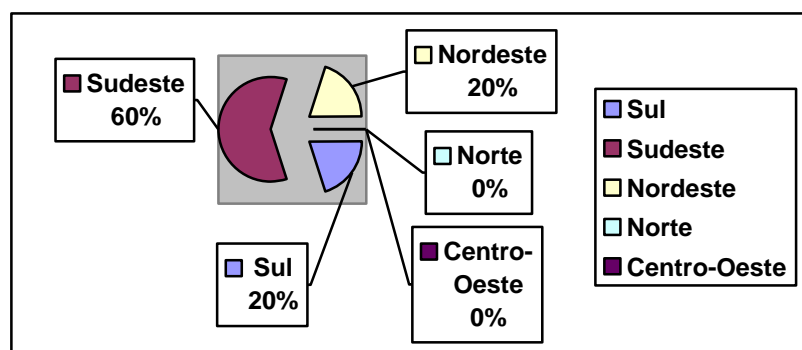
Com fundamento no levantamento dos artigos que abordam a temática “ludicidade como elemento de socialização e inclusão para crianças com TEA”, o indicador de produção de pesquisas qualitativas acerca dos descritores definidos durante marco temporal estabelecido apresentou uma limitada lista de artigos no Portal de periódicos da CAPES. Listaram-se apenas 12 artigos, sendo que, desse total, somente 5 artigos foram de fato considerados, após a análise da relevância destes para os objetivos propostos por esta pesquisa.

Com base nos dados coletados durante essa observação, foi constatado que a produção dos artigos é realizada por autores diversos, totalizando 14 autores, sendo todos brasileiros. Dentre estes pesquisadores, o Prof. Dr. José Francisco Chicon e a Profa. Dra. Ivone Martins de Oliveira produziram duas pesquisas distintas. Os artigos foram produzidos, em maioria, por doutores e pós-doutores, sendo a maior parte composta por mulheres. Os artigos foram publicados em periódicos distintos, entretanto, todos da área da Educação.

As produções científicas em questão foram desenvolvidas nas seguintes instituições de ensino superior e nos seguintes Estados:

- Região Sul (1 artigo) realizado por estudantes da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) - SC e pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Campus Caçador (Uniarp) - SC.
- Já na região Sudeste (3 artigos) as produções foram executadas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória - ES, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP e Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André – SP.
- Na região Nordeste (1 artigo) foi desenvolvido na Universidade Estadual de Pernambuco, Campus Santo Amaro.

Gráfico 1 - Distribuição por região geográfica das produções científicas analisadas.



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora.

Cabe ressaltar que:

“As colaborações científicas entre pesquisadores da região Sudeste somaram mais de 6,5 milhões no período, o que representa pouco mais da metade das quase 13 milhões contabilizados no Brasil. Somadas as parcerias entre o Sudeste e as outras regiões, verifica-se que mais de 8,5 milhões (cerca de 66,6% do total) envolvem pesquisadores localizados no Nordeste. Já o Sul apresenta mais de 2 milhões de colaborações intrarregionais (cerca de 16% do total nacional) e seus pesquisadores estão envolvidos em mais de 3 milhões das interações no país (cerca de 25% do total nacional). A região Nordeste, por sua vez, contabilizou mais de 1,2 milhões de colaborações intrarregionais (cerca de 9,5% do total) e cerca de 2,2 milhões no total. Por fim, observa-se que os pesquisadores localizados no Norte e Centro-Oeste estiveram envolvidos em cerca de 1,5 milhões de pesquisas compartilhadas (cerca de 11,5% do total nacional)” (SIDONE et al. 2016. p, 29).

Por consequência, foi identificado um desequilíbrio nas produções científicas publicadas, em relação à predominância em determinadas regiões brasileiras. Ademais, não foram encontrados artigos realizados na região Norte e Centro-Oeste no período definido.

Além disso, ressalta-se que, depois da aplicação do critério de exclusão, não foram encontrados muitos artigos publicados entre o período de 2017 e 2021. Entretanto, por se tratarem de produções recentes, resultaram na realização de artigos com concepções mais atualizadas acerca do tema e em conformidade com a Organização Mundial da Saúde, levando seus autores a uma investigação minuciosa no que diz respeito às novas informações sobre a temática “Autismo” e cooperando, assim, com a reprodução de estudos por outros pesquisadores.

Após a análise dos artigos manipulados, foi possível verificar que estes possuem natureza bibliográfica com dados de abordagem qualitativa. Nos

artigos “A brincadeira de faz de conta com crianças autistas” e “O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo” foram realizadas observações de campo com crianças com necessidades especiais. O artigo “A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas de Educação Infantil no Brasil” se constituiu de um estudo bibliográfico, documental e foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Já o artigo “O brincar e a criança com transtorno de espectro autista: revisão de estudos brasileiros” se dá por uma pesquisa exploratória com levantamento bibliográfico e por último o artigo “A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física” foi realizada por meio de uma pesquisa analítica e revisão sistemática.

Após a análise das amostras, verificou-se que se tratavam de pesquisas que almejavam identificar os benefícios e características que o brincar, o movimentar e as práticas corporais trazem para a vida de crianças com TEA.

Abordando os elementos da pesquisa, visando analisar quais os métodos podem ser utilizados durante a brincadeira a fim de incentivar essas crianças a brincarem de maneira espontânea e aumentar a sua autonomia, socialização, inclusão e, sobretudo, desenvolver melhorias físicas e psíquicas em suas vidas.

Lima et al. (2017) abordaram, em seu artigo, as pesquisas realizadas acerca das práticas pedagógicas e terapêuticas em pessoas com TEA, verificando as possibilidades de atuação do profissional de Educação Física durante essas realizações. Ao decorrer dessa pesquisa foram observadas crianças, jovens e adultos. E por consequência, a falta de critérios ocasionou uma dificuldade na avaliação dos resultados. Foram analisados a musicoterapia, a psicomotricidade e a ludoterapia.

Todas essas abordagens apresentaram significativos resultados positivos para o indivíduo com TEA. Sendo que a musicoterapia apresentou melhores resultados, corroborando na eficiência dessas práticas, quando utilizadas como meio de terapia, almejando melhorias na saúde mental e a socialização dos indivíduos com TEA. Ademais, por meio dessas práticas é

possível trabalhar a interação e o afetivo, instigar a motivação e a motricidade como um todo.

Durante a pesquisa foi percebida a ausência do profissional de Educação Física na execução dessas práticas, sendo possível encontrá-los apenas nas atividades de psicomotricidade. Desse modo, faz-se necessário uma maior inserção desse profissional, a fim de buscar meios de aplicação de práticas pedagógicas e propor novos estímulos, tornando-se um trabalho interdisciplinar, podendo ter, como apoio, equipes de diversas áreas.

Chicon et al (2018) realizaram um estudo de campo, por meio do qual observaram os comportamentos de uma criança com TEA enquanto realizava brincadeiras de faz de conta em uma brinquedoteca, em duas situações. Durante a primeira situação, a criança deu um novo significado ao objeto que tinha em mãos, reproduzindo um jogo de celular, e, com a ajuda de uma estagiária de educação física, trabalhou, dessa forma, o desenvolvimento da imaginação e o pensamento abstrato. De acordo com a literatura de Vigotski (1998) ele afirma que é no brincar que a criança se auto determina e exerce o seu autocontrole. Além disso, ele ressalta que durante a brincadeira do faz de conta, a criança reproduz realidades presentes em sua cultura.

Já na segunda situação, houve uma interação da criança com TEA com as demais, dessa forma, ela novamente ressignificou o objeto, e, com intervenção e orientação da estagiária, expandiu a forma da brincadeira, estendendo-a por um período de duração maior.

Por sua vez, a pesquisa de Marques et al. (2019) retratou o tema da gestão escolar e inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas na educação infantil, tendo como objetivo apontar o papel do gestor escolar nesse processo. A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e de entrevistas feitas com quatro gestores de quatro escolas inclusivas na região Sul do Brasil.

Durante as entrevistas foi percebido o conhecimento restrito dos gestores a respeito dos 21 princípios e fundamentos impostos pela Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio Peixe - AMARP, que visam à cooperação, extensão e competência durante as práticas inclusivas nas escolas.

Outro questionamento foi a ausência de informações acerca da forma de oferta do ensino inclusivo nos Projetos Políticos Pedagógicos das 4 escolas.

Os gestores pontuaram algumas dificuldades enfrentadas durante esse processo de ensino inclusivo, como a falta de um espaço físico adequado, a carência da formação contínua dos professores e a falta de materiais apropriados.

Apesar de todos os participantes da entrevista relataram que buscam fazer um acolhimento ideal com a criança e a família, tendo sempre um contato direto com os mesmos, eles necessitam direcionar também um olhar para as práticas recreativas dessas crianças, almejando um aprendizado de qualidade associado à integração de todos os alunos.

Ao mesmo tempo, garantir uma vaga para a criança com deficiência na escola regular é importante, mas insuficiente para garantir a inclusão escolar. A criança tem direito a muito mais do que isso, ela tem direito a participar, interagir, brincar, aprender e ser feliz. (MARQUES ET AL. 2019, p. 91).

Ressaltando-se também a falta de interação entre a comunidade e a equipe escolar um PPP<sup>6</sup> de acordo suas realidades, visando a aplicação de um ensino inclusivo para todos. Além disso, o gestor escolar tem como função servir de mediador entre a comunidade, a escola e a criança. Conquistando assim, uma inclusão na tomada de decisões e construção de propostas.

Chicon, Oliveira e Siqueira realizaram uma pesquisa de campo a respeito do movimento e da emergência do jogo de papéis na criança com TEA. Foi realizada uma observação participante, em uma biblioteca universitária, em que foram avaliadas 3 crianças com TEA, com idades e graus de autismo diferentes, que buscavam verificar a autonomia dessas crianças, seus interesses, prioridades e seus conhecimentos de práticas corporais.

Após essa análise foi possível identificar que, por meio dos movimentos realizados durante a brincadeira, deve-se observar os gestos produzidos, a imaginação da criança e suas experiências anteriores. Auxiliando-a a desenvolver uma interação com o meio físico e social em que se encontre, aspirando um progresso estruturado com planejamentos que trabalham a linguagem verbal e não verbal, seus movimentos por meio dos jogos.

Albuquerque e Benitez (2020) realizaram em seu trabalho uma revisão acerca do brincar e a criança com autismo. Na pesquisa em questão foram analisados 3 artigos de coletas de dados de pesquisa de campo com

---

<sup>6</sup> Projeto político pedagógico

observações e participações. Os três estudos acompanharam crianças autistas em situações de brincar com outras crianças, contendo também a manipulação de objetos durante a observação.

Ao longo dessa análise foi diagnosticada a forma como a criança brincava, além de desenvolver as concepções do brincar, sendo direcionada a formação da criatividade por meio da imaginação e das relações sociais durante as atividades lúdicas. Foi constatada a baixa interação dessas crianças, tanto com as crianças quanto com os adultos mediadores e o uso restrito e repetitivo dos objetos durante as brincadeiras.

Reduzir a ocorrência da estereotipia é um desafio na intervenção com a criança com TEA e a literatura aponta que o ensino do brincar pode ser efetivo para este fim, sendo fundamental a realização de mais estudos nessa área de investigação (LANG et al., 2014; WOLFBURG et al., 2014).

Assim, apontando que, durante a mediação com essas crianças, devem ser realizados métodos sistemáticos e adaptados a fim de ser feito um atendimento especializado e efetivo durante o comportamento no brincar.

Nas 5 pesquisas utilizadas como amostra para realizar essa análise acerca das produções científicas, foram apontadas a falta de estudos e escassez de trabalhos direcionados a utilização do lúdico e as práticas corporais orientadas que viabilizem o desenvolvimento de crianças autistas na área da Educação Física, reforçando a suma importância que esses estudos possuem.

Em comum, esses estudos expressam a importância do papel do adulto como mediador durante as atividades e brincadeiras. O adulto consegue estimular novos meios de brincadeira perante as situações expostas, como foi o caso da estagiária presente no artigo do Chicon et al (2018), em que a mesma, durante o ato de brincar de uma das crianças com autismo, incentivou a interação entre as demais crianças, promovendo um compartilhamento de vivências e conhecimentos de forma natural, ajudando-as na estimulação e criação da imaginação.

Durante a mediação do adulto com a criança, ele possibilita uma ampliação acerca das experiências da criança durante a realização da atividade lúdica. Em que por meio de análises o adulto promove situações e métodos para que a criança consiga executar as situações propostas.

Portanto, no processo de ensino e aprendizagem, não basta o professor organizar os espaços disponibilizando materiais e objetos e observar as crianças; é necessário definir estratégias de abordagem corporal e de intervenções pedagógicas, para que elas possam criar e recriar as brincadeiras, estabelecer novas interações, combinar movimentos e objetos, descobrir novas formas de ação, alimentando, dessa maneira, a experiência corporal (socioafetiva, cognitiva e psicomotora). A brincadeira torna-se, então, uma possibilidade de desenvolvimento da criança com autismo a partir do investimento dos adultos em seu envolvimento nessa prática social específica da infância. (CHICON ET AL. 2020, p. 590).

Foi detectado, por meio das amostras, que a criança com TEA possui um desenvolvimento tardio em comparação às demais crianças. E a brincadeira, nesse contexto, assiste como uma intervenção pedagógica e terapêutica.

O brincar pode ser incluído na vida de uma criança por meio de seus pais, professores, colegas, oferecendo à criança com TEA a disponibilidade de desenvolver suas habilidades, trabalhando prontamente com o psicológico da criança, possibilitando-a atuar segundo seus objetivos e alterar o brincar padronizado. A criança com TEA possui uma relação diferenciada com o brinquedo, pois, muitas das vezes, não apresentam interesses em manuseá-los, e, quando esse interesse se torna presente, é possível encontrar uma nova designação sobre esse brinquedo.

Os estudos apontam que a Educação Física é composta por diversas práticas pedagógicas, e quando aplicadas como forma de tratamento e intervenção em pessoas com TEA, resultam num desenvolvimento integral da criança, afetando de forma positiva o sistema complexo da criança, potencializando, assim, os demais tratamentos já realizados. Durante essas brincadeiras, o movimento reflete as características singulares da criança com TEA, podendo ser observados comportamentos diferentes diante de brinquedos e brincadeiras.

Entretanto, ao serem inseridas em jogos e atividades, essas crianças com TEA aprendem e atribuem esse conhecimento ao seu sentido real. Mas para que isso ocorra, é necessário compreender a criança autista além de identificar a percepção do seu modo de movimentar, para que a brincadeira seja eficaz para alcançar esse objetivo.



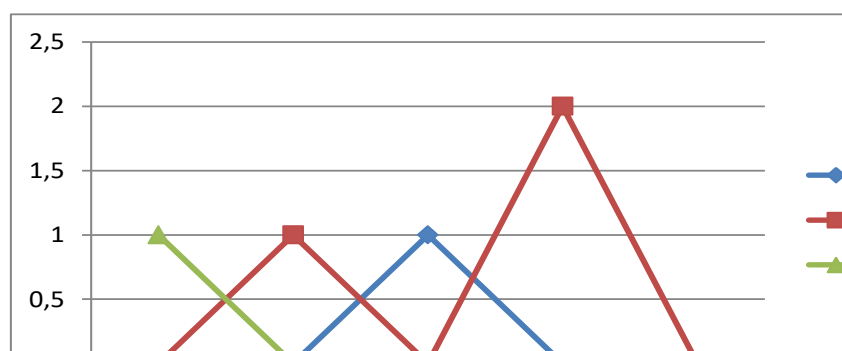
Soares (2015, p. 2) afirma que o movimento é “[...] uma forma de linguagem que propicia a elaboração e organização da condição de ser físico, afetivo, histórico e social, e, portanto, transforma a criança em sujeito cultural”.

Vigotski (1998) ainda assevera a necessidade da criação de meios alternativos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, viabilizando a cultura corporal como forma de educação, já que elas carecem de um cuidado com relação ao aspecto motor e suas atribuições.

Dessa forma, constata-se que o lúdico e o movimento são responsáveis por formar a percepção acerca do meio em que estão essas crianças estão inseridas, fazendo-as compreenderem melhor suas relações, expressões e expandirem suas relações socioafetivas.

E, apesar dos desafios, que surgem ao longo do trabalho realizado com a criança com TEA, é possível alcançar resultados positivos quando realizadas mediações com o uso de estímulos favoráveis com um ambiente, buscando explorar sempre novas brincadeiras, visando alcançar melhorias nas relações individuais e sociais da criança com TEA.

Durante as análises foi possível identificar a prevalência dos cenários em que foram realizadas as pesquisas.



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora.

Embora o trabalho visasse avaliar o contexto de inclusão na prática escolar, só foi possível encontrar 1 artigo direcionado a essa temática. Tendo como prevalência a metodologia da recreação como amostra de estudos, onde foram abordados em 3 artigos distintos.



## **Conclusão**

Em síntese, convém afirmar que não foi possível identificar quais são as estratégias pedagógicas apontadas como elemento de socialização e inclusão para crianças com TEA no sistema de ensino regular, já que os autores dos artigos utilizados como amostras não se aprofundaram no tema. Sendo constatado que se remetem a outros cenários, ao invés do contexto escolar.

O artigo 3, foi o único em que abordou a inclusão escolar para as crianças com TEA. Entretanto, não foi mencionado como essa inclusão e socialização eram executadas. Nesse artigo, os gestores das escolas apenas pontuaram superficialmente as dificuldades presentes nas escolas e relataram vagamente a existência de um Plano Político Pedagógico, o qual cita a educação inclusiva. Deixando de abordar quais métodos eles utilizavam para receber esses alunos nas escolas, como estaria sendo o processo de adaptação dessas crianças ou até mesmo como os professores estariam adaptando suas aulas para melhor recebê-los.

Ficando bastante claro que tanto as escolas quanto seus gestores possuem conhecimentos restritos sobre o tema, além da falta de preparo dos professores (formação contínua) e poucos recursos pedagógicos disponíveis para a inclusão dessas crianças no ensino regular.

Já o artigo 1 pontuou três práticas pedagógicas utilizadas como forma de terapia para pessoas com TEA, a ludoterapia, psicomotricidade e a musicoterapia. Sendo possível identificar melhorias tanto na comunicação quanto na socialização dessas pessoas quando aplicadas tais práticas.

Foi demonstrado que a intervenção com a musicoterapia se sobressaiu em relação aos demais métodos de terapia. Pontuou-se que a aplicação da musicoterapia teve mais eficiência nesse quesito juntamente com a aplicação do lúdico. Assim, constatou-se que a música potencializa as outras abordagens. Sendo pontuado também, o uso da ludoterapia e do jogo, como forma de estratégia para trabalhar o desenvolvimento socioafetivo dessas crianças.

Foram citadas outras abordagens que geram êxitos no desenvolvimento do indivíduo com TEA, todavia, não foram demonstradas em quais situações e de que maneira realizar essas práticas pedagógicas, deixando de abordar também quais estratégias são necessárias para que essas abordagens tenham efetividade ao serem aplicadas durante o tratamento de crianças com TEA.

Nos demais artigos, foi abordado o uso dos jogos e brincadeiras em outros cenários, como no artigo 2 e 4 no qual foi utilizada uma brinquedoteca universitária para a realização das observações.

Foram pontuadas algumas estratégias utilizadas nos artigos analisados:

- A manipulação de objetos;
- A mediação do adulto durante o brincar, visando um comportamento adequado durante tais práticas;
- A mediação do adulto, buscando a inclusão e a interação entre as crianças;
- A identificação de procedimentos sistemáticos durante a elaboração e inserção de brincadeiras ministradas para crianças com TEA;
- A inserção de movimentos em busca do desenvolvimento dessas crianças;
- A utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras como forma de desenvolvimento global;
- O uso de práticas pedagógicas como meio de terapia.

Contudo, mesmo sendo compartilhadas essas possíveis estratégias pedagógicas a serem realizadas com crianças autistas, os autores em questão realizaram artigos bastante genéricos, que não entraram muito afundo na temática proposta. Deixando de citar elementos fundamentais como: “como essas brincadeiras podem ser inseridas em sala de aula”, “quais brincadeiras podem ser introduzidas durante essas abordagens”, “quando os professores ou responsáveis devem ministrar essas brincadeiras” ou até mesmo “como incentivar essas crianças com TEA a brincarem com outras crianças” e “como ensinar essas crianças a brincarem de maneira natural, sem uma indução”, entre outras perguntas que deixaram de ser respondidas.

Assim, deixou-se de abordar também como poderia ser feita a abordagem das estratégias mencionadas no ensino regular. Deixando de ser respondido assim o principal ponto da pesquisa proposta. Abstendo-se de mencionar também sobre os laços afetivos dessas crianças, a melhoria da autorregulação e suas relações socioafetivas.

Constatou-se pela análise realizada que a produção científica brasileira, nos anos de 2017 a 2021, se encontra escassa com relação ao tema “inclusão para crianças com TEA no sistema de ensino regular”. No decorrer da leitura dos textos, foi possível identificar essa informação, já que muitos dos autores citaram a falta da produção de artigos sobre o tema como métodos de estudos e realização de suas próprias produções científicas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em virtude das adversidades presentes na vida dos autistas durante o seu crescimento, é recomendável o uso do lúdico como meio de intervenção no desenvolvimento dos mesmos. Visando, assim, a interação social, progressos nas capacidades motoras e cognitivas e formação de relações socioafetivas.

Não esquecendo que, além do desenvolvimento, o lúdico dispõe do propósito de gerar lazer e sensações como alegria, prazer, entusiasmo, medo, curiosidade, entre outras, e equilibrar a saúde emocional e mental da criança.

Apesar da falha dos escritores em pontuar as estratégias pedagógicas necessárias para adquirir a socialização e inclusão das crianças com TEA por meio dos jogos e brincadeiras. É possível perceber que os jogos e brincadeiras proporcionam a essas crianças novas experiências, ocasionando momentos de lazer e aprendizagem.

Por meio dela, é possível manifestar sentimentos de afetos e novos saberes. Em consequência, produzir novas habilidades e propiciar um melhor desenvolvimento. Além disso, ao longo da brincadeira, o autista opera os objetos ali presentes como um meio de expressão, sendo capaz de demonstrar seus gostos, escolhas e sentimentos.

O lúdico, quando colocado em prática, engloba novas culturas e valores, reverberando na esfera mental e criativa da criança. Em suma, ele exerce o papel de estabelecer influência nas relações sociais e afetivas com melhoras significativas no desenvolvimento global da criança TEA.

Em geral, concluiu-se que a produção científica brasileira, nos anos de 2017 a 2021, se encontra escassa com relação ao tema “inclusão para crianças com TEA no sistema de ensino regular”. No decorrer da leitura dos textos, foi possível identificar essa informação, já que muitos dos autores citaram a falta da produção de artigos sobre o tema como métodos de estudos e realização de suas próprias produções científicas.

Pode-se concluir duas possíveis hipóteses para a ocorrência de tal carência:

1. Falta de interesse dos pesquisadores acerca do tema;
2. Inexistência, de fato, de jogos e brincadeiras específicos, capazes de auxiliar na socialização e gerar estímulos afetivos, visando a inclusão de crianças com TEA durante seu aprendizado escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM IV-TR™. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. **O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1939 - 1953, out./dez. 2020, Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811/9562>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2011

BELISÁRIO, J. F. F.; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010

Brasil. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]. Brasília; 2001. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm), Acesso em: 14 dezembro de 2021

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe, 1995

CAMARGOS JR., W. (org). Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. **Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência.** 2ª ed. Brasília: Corde, 2005.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade.** Tradução Lia Zatz. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, Unesco, 2007a. 204 p.

CHICON et al, **A brincadeira de faz de conta com crianças autistas.** Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS Porto Alegre, v. 24, n. 2,

p. 581-592, abr./jun. de 2018. Disponível em:  
<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76600/48686>

CHICON et al. **O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo**. Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 26, e26021, 2020. Disponível em :  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/88931/56424>

CORNETO, N. **A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p.86-96, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Especialização. jul/set 2015. Disponível em:  
<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1419>. Acesso em 19 de fevereiro de 2021

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019. 140 .p

DAGUANO, L Q.; FANTACINI, A, F. **O lúdico no universo autista**. Linguagem Acadêmica, Batatais, v. 1, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2011

DIAS, H. L. A. B.; Borrachine, S.O. F. **A inclusão de crianças autistas nas aulas de educação física escolar**. Revista Expressiva da Estácio. Tese. Faculdade Estácio de Carapicuíba– ESTÁCIO CARAPICUÍBA - SP. 1:1-12. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N.T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n.2, 2004.

GARAIGORDOBIL, M.. **Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 2005. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003).

HAETINGER, M. G.; HAETINGER, D. **Jogos, recreação e lazer**. Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2009. 88 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/27756087-Jogos-recreacao-e-lazer-autores-daniela-haetinger-max-gunther-haetinger.html>. Acessado em: 09 de setembro de 2021

HOLLERBUSCH, R. M. S. L. **O desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo: Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal**. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência do Desporto - Actividade Física Adaptada, Universidade do Porto Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto, 2001.

JESUS. L. B. AGGIO. M. T. Benefícios da atividade física para crianças com TEA – Transtorno do Espectro Autista. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, p. 177-188, 2022

JORDAN, R. **Educação de crianças e jovens com autismo**. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. UM ESCO, 2000.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n.1(supl), p. 3-11, 2004.

LAMPREIA, Carolina. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2007, vol.24, n.1, pp. 105-114. ISSN 1982-0275. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a12.pdf>>

MARQUES, C, M; BAADE, J, H; OLSZEWSKI. L, T. **A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas de Educação Infantil no Brasil**. *Revista de Educação inclusiva - Chile*. Vol. 3, Núm. 3, p. 74 a 94. Disponível em: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/310/243>

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Ministério da Educação; 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2021



OLIVEIRA, F. E. T. **O papel da educação física na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.** Vila Real: 2012, 39 p. Tese de Mestrado (Pós-graduação Strictu Sensu) - Universidade de Vila Real, Vila Real, 2012

OLIVEIRA, E. S. Autismo na escola: a realidade na escola da rede pública. Autismo na escola: pontos e contrapontos na escola inclusiva, 2015.

OLIVEIRA, V. B.; SOLÉ, B. M.; FORTUNA, T. R. **Brincar com o outro caminho de saúde e bem-estar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Organização Mundial de Saúde (OMS). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993

PEREIRA et al. Educação física escolar para crianças com transtorno do espectro autista: contribuições para professores(as) de educação física. **Revista Saber Acadêmico**, Presidente Prudente, n. 28, p. 2 a 15, julho/dezembro. 2019.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.a família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RAMOS, D. C.; RIBEIRO, S. M; SANTOS, Z. A. G. **Os jogos no desenvolvimento da criança.** In: ROSA, Adriana (Org.). Lúdico e Alfabetização. Curitiba: Juruá, 2011.

RODRIGUES. L. S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** Tese de Mestrado em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SAVALL, A. C. R; DIAS, M. Transtorno do espectro autista: do conceito ao processo terapêutico.

SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, nº 2, Julho/Dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufc/article/view/66/65>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

SIDONE et al. A ciência nas regiões brasileiras: Evolução da produção e das redes de colaboração científica. *TransInformação*, n. 28(1), p. 15-31. 2016.

TRINCA, J. R. – O lúdico como estratégia de inclusão. **Revista Pós-Graduação Desafios Contemporâneo**, v. 1. nº 1 Pg. 161-173, Junho de 2014. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/616>. Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

TOMÉ, M. C. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. *Movimento e percepção*, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 8, n. 11, julho/dezembro, 2007.

UNESCO. Orientações para a inclusão. Assegurar o acesso à Educação para Todos. Paris, UNESCO, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLFBERG, P. et al. Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. **Journal of Autism And Developmental Disorders**, v. 45, n. 3, p. 830-845, 2014.