



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

THAYLLOR MIGUEL NASCIMENTO CALDEIRA

**A UTILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS AUTISTAS**

BELÉM
2025

THAYLLOR MIGUEL NASCIMENTO CALDEIRA

**A UTILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS AUTISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Pedagogia,
Instituto de Ciências da Educação, da
Universidade Federal do Pará, como
requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Doutora Rosimê
da Conceição Meguins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo
com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

C146u Caldeira, Thayllor Miguel Nascimento.

A utilização das atividades lúdicas para o desenvolvimento das
crianças autistas / Thayllor Miguel Nascimento Caldeira. — 2025.
34 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Rosimê da Conceição Meguin
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação,
Belém, 2025.

1. Práticas Lúdicas. 2. Brincadeiras. I. Título.

CDD 371.9046098115

THAYLLOR MIGUEL NASCIMENTO CALDEIRA

**A A UTILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS AUTISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Pedagogia,
Instituto de Ciências da Educação, da
Universidade Federal do Pará, como
requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado(a) em Pedagogia.

Data da aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Nome completo do(a) orientador(a) precedido de titulação
Instituição a que pertence

Nome completo do(a) examinador(a) precedido de titulação
Instituição a que pertence

Nome completo do(a) examinador(a) precedido de titulação
Instituição a que pertence

AGRADECIMENTOS

À minha família, minha fonte de amor e inspiração: minha mãe Mirian Silva Nascimento Caldeira, meu pai Helson dos Santos Caldeira, minha avó Irene dos Santos Caldeira e meu avô Joaquim Nascimento Caldeira. Obrigado por todo apoio e incentivo, mostrando alegria até nos momentos mais difíceis. Cada conquista só foi possível graças a vocês.

À minha orientadora, professora Rosimê Meguins, expresso minha eterna gratidão. Obrigado não apenas pela orientação, mas por compartilhar seu tempo e conhecimento que foram fundamentais na minha formação.

À minha namorada, Ana Beatriz Almeida Matos, registro minha profunda gratidão. Obrigado por sempre estar ao meu lado, por me apoiar e incentivar a cada segundo, principalmente nas noites e madrugadas em claro. Graças a você que não fui vencido pela insegurança e pelo medo, foi um pilar que me sustentou até o fim.

As minhas amigas de turma: Amanda Castro, Letícia Kosmiskys, Syanne Melo, Ingridy Chagas e Nívia Lisboa. Vocês são uma segunda família para mim, partilhamos de sonhos, alegrias e tristezas. Vocês tonaram essa caminhada mais divertida e tranquila, cada conquista carrega um pedaço de vocês

Ao meu irmão Abner Bosco e irmã Clarisse Franco, obrigado pelo apoio e incentivo a cada passo. A amizade sincera de vocês foi um grande suporte para que eu continuasse esse trabalho e mantivesse o foco apesar das dificuldades.

Aos meus amigos, que estiveram comigo na alegria e nas dificuldades dessa vida, obrigada por cada conversa, cada riso, cada conselho e por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond (1992)

RESUMO

O presente estudo tem como objeto central de investigação a utilização de atividades lúdicas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a implicação destas em seu desenvolvimento. A questão norteadora indaga se as crianças com TEA conseguem se beneficiar de situações de brincadeira que potencializem processos de interação social e comunicação. Ademais, a discussão acerca da complexidade do brincar é orientada com base no referencial teórico dos autores Vygotsky (1988), Kishimoto (1996), Winnicott (1982) e Oaklander (1980) os quais discutiram o papel da brincadeira na vida humana, em destaque, a sua importância no desenvolvimento das crianças. A metodologia adotada é pesquisa bibliográfica sobre o lúdico e suas contribuições no desenvolvimento de crianças autistas. O objetivo geral visa compreender de que maneira o brincar e as atividades lúdicas podem influenciar no desenvolvimento integral das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As discussões levantadas apontam o impacto positivo do lúdico no desenvolvimento das crianças autistas, quando bem estruturadas e mediadas por educadores. Conclui-se que as práticas lúdicas contribuem significativamente no desenvolvimento cognitivo e social das crianças com TEA, assim como, se mostram estratégias essenciais em práticas pedagógicas.

Palavras-chaves: Práticas Lúdicas; Brincadeiras; Desenvolvimento infantil e TEA.

ABSTRACT

The present study focuses on the use of play-based learning activities with children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and their implications for child development. The guiding research question addresses whether children with ASD are able to benefit from play situations that enhance processes of social interaction and communication. Furthermore, the discussion on the complexity of play is framed by the theoretical perspectives of Vygotsky (1988), Kishimoto (1996), Winnicott (1982), and Oaklander (1980), who examined the role of play in human life, particularly emphasizing its importance in child development. The methodology adopted is a bibliographic research on playfulness and its contributions to the development of autistic children. The general objective is to understand how play and playful activities can influence the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The discussions presented indicate positive impacts on the development of autistic children when play activities are well-structured and mediated by professionals. It is concluded that playful practices significantly contribute to the cognitive and social development of children with ASD and stand out as essential strategies in pedagogical practices.

Keywords: Playful practices; Play; ASD; Child development.

LISTA DE SIGLAS

ABRA	Associação Brasileira de Autismo
ABRAÇA	Associação Brasileira para Ação por Direitos da Pessoas com Autismo
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIPTEA	Carteira de Identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDI	Plano De Desenvolvimento Individual
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 METODOLOGIA.....	3
3 DESENVOLVIMENTO.....	4
3.1. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO.....	4
3.2. ASPECTOS CONCEITUAIS.....	5
3.3. LEI BERENICE.....	7
3.3.1. Lei Romeo Mion.....	9
4 A BRINCADEIRA.....	10
5 PRÁTICAS LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM	
TEA.....	12
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19
REFERÊNCIAS.....	21

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela realização desse estudo surgiu nas minhas experiências no estágio obrigatório nas escolas durante o curso de graduação em Pedagogia, mas ganhou ainda mais significado quando tive a oportunidade em estagiar na área clínica com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros transtornos. Meu interesse a respeito das potencialidades e dos desafios enfrentados por essas crianças despertou em mim a motivação para investigar de forma mais aprofundada as contribuições das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem e na promoção da inclusão escolar e social.

É importante pontuar a necessidade de ampliar estudos e práticas sobre o desenvolvimento das crianças com TEA, visto o crescente aumento de matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. Desse modo, a partir do Censo Escolar 2024, divulgado em 9 de abril deste ano pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), houve um aumento de 44,4% de estudantes com TEA na educação básica (Brasil, 2025).

Este crescimento aumenta a demanda por profissionais e estratégias que sejam efetivas no desenvolvimento social e de aprendizagem dessa população. Assim a investigação sobre o uso das atividades lúdicas com crianças diagnosticadas com TEA, busca refletir e aprofundar o conhecimento sobre a relação do lúdico no desenvolvimento integral das crianças autistas, analisando suas contribuições nos processos de aquisição de habilidades e aprendizagens, dessa maneira, reforçando o campo teórico da educação. Acredita-se que os resultados obtidos como desenvolvimento e estudos junto a essa população permite novas práticas pedagógicas inclusivas, estratégias e intervenções que visem o melhor caminho para auxiliar no desenvolvimento do indivíduo, atendendo suas necessidades e particularidades, resultando assim em avanços efetivos no campo prático.

O autismo pode ser entendido como um transtorno complexo do desenvolvimento neurológico, que se manifesta de diversas formas e intensidades, prejudicando a capacidade de comunicação, comportamento e interação social das pessoas (Moraes, Azoni, 2023). Assim, pessoas com TEA têm uma grande dificuldade de expressar seus sentimentos, bem como enxergar pela perspectiva do outro.

Estudos acerca da brincadeira buscam demonstrar que ela se mostra presente desde muito cedo na vida dos seres vivos, tornando-se essencial em todas as etapas da vida, desde o lazer individual, nas relações sociais e até mesmo para o desenvolvimento do indivíduo. Ademais, é na infância que o lúdico se mostra indispensável, onde se revela muito mais do que uma simples diversão, é um momento de aprendizagem e compreensão do mundo a sua volta. Sob esse prisma, a ausência dessa experiência pode comprometer o crescimento e o futuro do indivíduo, sendo ainda mais prejudicial para as crianças com TEA que já possuem dificuldade de interação.

O lúdico é um grande aliado no desenvolvimento infantil, o qual contribui no processo de aquisição de habilidades. Deste modo apresentamos o seguinte questionamento: de que maneira as atividades lúdicas podem contribuir na construção das habilidades sociais e cognitivas das crianças autistas.

Nosso objeto de estudo é o papel do lúdico no desenvolvimento de crianças com TEA, uma vez que a dificuldade de interação e comunicação é uma característica desse transtorno, enquanto a brincadeira é considerada, segundo Vygotsky, a atividade principal da infância, contribuindo para a apreensão que faz da realidade e sua ação no mundo. Trata-se, portanto, de problematizar se as crianças com TEA conseguem se beneficiar de situações de brincadeira que potencializem processos de interação social e comunicação?

Oliveira (2021) ressalta que trabalhar com o lúdico não se limita a desenvolver somente as capacidades físicas e cognitivas, mas que essas experiências também proporcionam alegria e prazer para as crianças, tornando-se uma ação essencial nessa fase.

Contribuições sobre a importância das atividades lúdicas podem ser encontradas em outros autores como Winnicott (2020) que diz que o brincar é universal e está ligado à saúde, visto que esse ato contribui no crescimento, facilita as relações sociais, além de ser um meio de comunicação importante na psicoterapia. Ademais, Mendes (2015) põe em destaque a contribuição do lúdico ao enfatizar que ele fortalece o processo de aprendizagem em diversos eixos, desde o individual ao coletivo e na capacidade de resolução de problemas. Desse modo, é visto o quão profundo é o ato de brincar, auxiliando na formação de um indivíduo saudável e participativo na sociedade.

Assim, foram utilizados autores, que trouxeram contribuições sobre as práticas lúdicas e seus benefícios, como Azevedo et al. (2023); Luterak e Machado (2016); Oliveira (2021); Mendes (2015); Silva et al. (2019); Rodrigues (2023) e Bezerra et al. (2024). De modo geral, esses autores buscaram traçar e enfatizar a relação do lúdico no desenvolvimento das crianças

com TEA, e como essa relação com a mediação do profissional pode ser uma ferramenta valiosa no processo de ensino e aprendizagem, explorando os benefícios que pode trazer.

Além do mais, para aprofundar conhecimentos a respeito do brincar, foi necessário o estudo de Vygotsky (1998), Kishimoto (1996), Winnicott (1982) e Oaklander (1980) os quais discutiram o papel da brincadeira e de que maneira ela atuava na vida humana, com destaque para sua importância no desenvolvimento das crianças.

A metodologia adotada é pesquisa bibliográfica com o objetivo geral de compreender de que maneira o brincar e as atividades lúdicas podem influenciar no desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Outrossim, os objetivos específicos visam: analisar de que forma as atividades lúdicas contribuem na comunicação; investigar como o lúdico atua no desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas das crianças autistas e, contribuir com estratégias para auxiliar na construção de atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças autistas.

2. METODOLOGIA

Para desenvolver a temática apresentada, o estudo em questão utilizou pesquisa bibliográfica juntamente com a abordagem qualitativa para melhor compreensão e detalhamento a respeito do autismo e do lúdico. O levantamento bibliográfico contempla estudos entre os anos de 2009 e 2025, incluindo trabalhos de conclusão de curso, periódicos, artigos científicos de âmbito nacional e documentos médicos reconhecidos internacionalmente, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Ademais, foi priorizado pesquisas de campo com crianças na faixa etária do ensino infantil e fundamental, em espaços escolares e institucionais, que possuísem práticas lúdicas com crianças com TEA, delimitando o tempo dessas pesquisas de campo em 6 anos, havendo dificuldades nesse processo visto a carência dessas pesquisas, onde o Repositório Institucional da Universidade de Rondônia e Repositório Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo foram de grande ajuda.

A pesquisa iniciou com uma revisão de literatura acerca de estudos de campos que tivessem relação como a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento social e cognitivo, intervenções lúdicas e sua aplicação com estudantes com TEA. Essa revisão teórica fundamentou o estudo e contribuiu para a identificação de estratégias eficazes de intervenção por meio de atividades lúdicas, consolidando a base para a análise e discussão dos resultados

A pesquisa bibliográfica consistiu em analisar 5 estudos de campo, realizado pela Sanches (2019), Hubner (2024), Pelissari (2024), Costa (2024) e Silva (2024), visto que suas pesquisas trabalham o uso de práticas lúdicas no desenvolvimento de crianças com TEA. Ademais, os estudos de Silva Azevedo et al. (2023); Luterak e Machado (2016); Paloma e Oliveira (2021); Mendes (2015). Rodrigues (2023); Bezerra et al. (2024); Cavalcante e Capistrano (2024); Almeida (2009); Martins (2009); Fortuna 2018) e Silva et al. (2019) contribuíram no aprofundamento sobre o uso e contribuições das práticas lúdicas.

A escolha do referencial teórico foi determinante para a elaboração do estudo. Assim, das contribuições de Kishimoto (1988) foram abordadas temáticas sobre o que é brincar e sua complexidade e atuação no desenvolvimento humana, em especial, na fase infantil. A relevância de Vygotsky (1998) está em seus achados com relação à emancipação da criança, pelo uso de regras, ante as restrições da realidade e da renúncia a impulsividade, considerados fatores de extrema relevância na construção de zona de desenvolvimento proximal que podem contribuir para compreensão dos papéis sociais.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. Breve Contexto Histórico

O autismo é classificado hoje como um transtorno que, inicialmente foi considerado um sintoma da esquizofrenia infantil. Desse modo, um dos pioneiros a contribuir nos estudos sobre a temática foi o médico austríaco Leo Kanner (1943), pelo estudo intitulado “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, que fala de um grupo de crianças as quais apresentavam características e comportamentos semelhantes onde se destacavam a falta de interação social, assim como dificuldades na comunicação. Ressalte-se que “cientistas citam o artigo de Kanner como a primeira descrição de autismo enquanto um conceito único de doença, distinto do de esquizofrenia” (Cohmer, 2014). Além disso, paralelo as pesquisas de Kanner se encontrava Hans Asperger que desenvolvia estudos no mesmo caminho apresentando “resultados” parecidos.

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) desenvolve a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM). A criação desse documento se tornou uma ferramenta importante para os profissionais da saúde, uma vez que serve como um guia para classificação de transtornos mentais. Entretanto, os possíveis sintomas de autismo

não estavam classificados como uma condição específica, e sim fazendo parte do subgrupo da esquizofrenia infantil.

Dentre os estudos que contribuíram para o entendimento sobre o autismo, é notório destacar o psiquiatra Michael Rutter, suas pesquisas sobre a temática trouxeram grandes avanços para sua compreensão, o qual classificou o autismo como um distúrbio cognitivo estabelecendo critérios diagnósticos como atraso e desvio sociais não somente como deficiência intelectual; problemas de comunicação; comportamentos incomuns e repetitivos e início antes dos 30 meses de idade (Rutter, 1978). Desse modo, seus estudos incentivaram mais pesquisas sobre o assunto, além de colaborar na construção do DSM-3

A 3ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais surgiu no ano 1980, com o crescente estudo e colaboração de Rutter. O DSM-3 foi declarado um manual ‘a teórico’, utilizando como base critérios observáveis e mensuráveis, assim, se afastando da abordagem de cunho etiológico dos transtornos mentais, ou seja, se separando de um processo subtendido e ausência de uma observação empírica rigorosa (Russo & Venâncio, 2006). Além disso, foi a primeira versão na qual o autismo foi reconhecido como uma condição particular, sendo posta na classe dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

As mudanças mais recentes sobre o autismo têm como destaque a elaboração do DSM-5, de 2013, sendo uma das referências mais utilizadas nos dias de hoje. Dito isso, a 5ª edição do DSM unificou os diferentes diagnósticos sobre autismo em uma única categoria: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desse modo, o DSM-5 buscou reparar as limitações das versões anteriores, enquanto acrescentava estudos científicos e clínicos mais recentes, esforçando-se assim para propor o melhor atendimento, bem como um bom material de estudo para clínicos e pesquisadores (Regier; Kuhl; Kupfer, 2013)

3.2 Aspectos Conceituais

O Transtorno do Aspecto Autista (TEA) pode ser entendido como uma alteração no neurodesenvolvimento do indivíduo, o qual ocasiona dificuldades na comunicação, na expressão de sentimentos e comportamentais, sendo eles repetitivos e com hiper foco em determinados interesses (BRASIL, 2012, § 1º, Lei nº 12.764/12.) Crianças com TEA têm, uma grande dificuldade de participar de brincadeiras e outras relações sociais. Assim, o conceito de TEA é ressaltado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), presente na CID-11, a qual contempla:

6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo apenas leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo, porém, prejuízo acentuado na linguagem/comunicação funcional em relação ao esperado para a sua faixa etária, seja através da fala (não podendo fazer uso mais do que palavras isoladas ou frases simples), seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a prejuízo acentuado na linguagem/comunicação funcional em relação ao esperado para a sua faixa etária, seja através da fala (não podendo fazer uso mais do que palavras isoladas ou frases simples), seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados à ausência de repertório e uso de linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo.

6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado

6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado. (OMS, 2022)

As pessoas com o TEA, na maioria dos casos, apresentam dificuldades para iniciar e manter conversas longas, devido ao comprometimento no recurso comunicativo há um déficit em absorver toda complexidade que um diálogo possa ter como gestos e expressões faciais, assim como entender algumas situações sociais que envolvam metáforas e ironias, pois compreendem melhor uma conversa direta. Desse modo, há dificuldade em se colocar no lugar do outro e enxergar a realidade por outro ângulo, ocasionando complicações em formar e desenvolver laços de amizades

Ademais, esses indivíduos podem apresentar interesses intensos e direcionados a temas ou ações específicas, como interesse por um determinado animal ou alguma atividade física, por exemplo. Em situações de grande estímulo manifestam estereotípias, que pode ser entendido como movimentos repetitivos, como o bater de palmas.

O documento DSM- 5 (2014) contribui para a compreensão do autismo e de outros transtornos e traz consigo classificações sobre o autismo de acordo com o nível de suporte necessidade. O nível **1** ocorre quando os indivíduos necessitam de pouco suporte para realizações de atividades e apresentam algumas dificuldades nas interações sociais. O nível **2** se dá quando é preciso mais auxílio nas atividades cotidianas, além das dificuldades significativas na comunicação e nas interações. E no nível **3** apresentam adversidades graves nas ações diárias, e um grande déficit na comunicação, com poucas respostas e iniciativas ao se comunicar. Além do mais, é necessário pôr em evidência que os níveis de suporte não são uma definição absoluta da pessoa autista, visto que, o TEA pode se manifestar em cada indivíduo de forma diversa, apresentando sintomas e necessidades específicas, que mudam conforme o tempo (Garcia, 2023).

O diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para assegurar um bom desenvolvimento na vida da criança. De modo que, ao observar e detectar os sinais do TEA é possível começar intervenções clínicas e educacionais adequadas para desenvolver as habilidades do indivíduo o mais cedo possível para evitar barreiras futuras. Vale pontuar que é necessário manter uma boa rotina com as devidas intervenções para que não haja perda de habilidades.

3.3. LEI BERENICE PIANA

No Brasil, ao analisar a trajetória da elaboração de leis e políticas públicas que assegurassem os direitos das pessoas autistas é possível ver que foi construída aos poucos com muita luta, a qual segue hodiernamente, até conquistar em 2012 a Lei Berenice Piana. Sua importância reside em constituir-se como a primeira norma federal especificamente destinada às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, ao reconhecê-las em condição equiparada às pessoas com deficiência e, conseqüentemente, lhes assegurar o acesso aos mesmos direitos já estabelecidos a esse público (Oliveira, 2023).

Considera-se importante colocar em destaque a implementação da Lei nº 12.764/12 regulamentada pelo Decreto nº 8.368/14, pois se trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual estabelece a necessidade do acompanhante para crianças com transtornos, sendo um suporte essencial para assegurar seu desenvolvimento.

Entretanto, apesar de haver a lei que trata sobre o facilitador (acompanhante) e sua atuação, ela não é devidamente executada nas escolas. Viesba e Valença (2017) afirmam que este profissional deve ser qualificado para definir junto com a rede e o professor titular, técnicas e recursos os quais serão utilizados no desenvolvimento de atividades assim como estarem presentes para assumir, se necessário, essas atividades. Todavia, na prática o que se observa nas escolas, na perspectiva de Viesba e Valença (2017), é outra realidade. Ali são os estagiários que assumem a responsabilidade que deveria ser desse profissional especializado. É válido pontuar que, na maioria dos casos as escolas não contam com professores que tenham formação para atuar com crianças com TEA, uma vez que no curso de graduação em Pedagogia, só duas disciplinas tratam do conteúdo voltado à educação inclusiva ou especial. Assim pode-se afirmar que a abordagem é superficial.

A ausência do facilitador deixa uma lacuna no atendimento que seria prestado por este profissional capacitado, para definir em conjunto com a rede e o professor titular, as técnicas e recursos que são utilizadas para realização de atividades padrões e para substituir, se necessário, estas atividade.

Com esses avanços no âmbito jurídico brasileiro e com a Reforma Psiquiátrica ocorrida no Brasil, Santana (2022) diz que com o estabelecimento de centros voltados a saúde mental, houve um aumento e fortalecimento de movimentos e organizações não governamentais como a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), e Associação Brasileira para Ação por Direitos da Pessoas com Autismo (ABRAÇA), que passaram a reivindicar uma atenção maior nesse âmbito legal em relação com as pessoas com TEA.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana, pode ser considerada um marco na luta pela garantia de direitos dessas pessoas em diversas áreas. Sob esse prisma essa lei possui grande significado, pois é norma direcionada a garantir os direitos das pessoas autistas na saúde, educação, trabalho e proteção social tanto na esfera pública como privada. Assim, por questões legais a Lei (BRASIL, 2012), em seu Art. 1º, define as pessoas com TEA como pessoa com deficiência.

Ademais, a lei estabelece quais seriam as características para diagnosticar crianças com TEA:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, § 1º, Lei nº 12.764/12)

A Lei Berenice Piana assegura ainda:

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

I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;(BRASIL, 2012)

Ademais, a Lei nº 12.764 foi um norte essencial para a elaboração da Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, que de maneira geral, visa ampliar e efetivar os princípios presentes na Constituição Federal, como a acessibilidade, inclusão social e a luta contra a discriminação, ou seja, reforçou ainda mais os direitos das pessoas com o espectro autista.

3.3.1. LEI ROMEO MION

Em 2020, foi sancionada a Lei nº 13.977/que visa reforçar o acesso dos direitos das pessoas com o espectro autista, de modo que, estabeleça a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

De acordo com o que estabelece a lei:

Art. 3º - A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

§1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações {...} (BRASIL, 2020)

4. A BRINCADEIRA

A palavra “brincar” possui origem latina, a partir das diversas transformações da palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* e, em especial, *vrinco* que remete ao termo “vínculo”, criar laços (Fortuna, 2018). Desse modo, é possível dizer que quando uma criança brinca, ela cria e constroem laços com a vida, estabelecendo conexões afetivas, simbólicas e sociais que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal.

Ademais, Martins (2009) complementa falando que:

A brincadeira não se apresenta como um aspecto isolado individual, mas como uma atividade cultural, aprendida com o outro, num contexto onde lhe é atribuído esse sentido de “brincadeira”. Não é decorrente de tendências instintivas. Ao contrário, é uma atividade precisamente humana, pois ela se constitui com base na percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos e dos fatos reais com os quais se depara. No brincar, as operações e ações são sempre reais e sociais, e a criança assimila a realidade humana

Desse modo, o ato de brincar é mais complexo do que um momento de prazer e lazer, é uma experiência significativa a qual está ligada na comunicação e exploração da realidade, ademais, as brincadeiras desde muito cedo fazem parte da vida humana, sendo fundamental no desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo, na sua fase infantil. Assim, Silva Azevedo et al. (2023) dizem que a brincadeira é fundamental no desenvolvimento infantil, visto que, é no mundo do brincar, do brinquedo que ela consegue se expressar, além de adquirir as habilidades e acultura do seu tempo.

O brincar é um dos primeiros contatos da criança, de uma maneira mais leve, com o mundo e suas regras, sendo de grande importância no desenvolvimento social das crianças com TEA. Sob esse prisma, são nas brincadeiras no espaço imaginário, no faz de conta que as crianças têm o contato com as regras, assim, é nessas pequenas formas de lidar com as regras, as quais vão sendo postas aos poucos e de diferentes formas, que a criança vai adquirindo certas habilidades sociais para o convívio na sociedade. Kishimoto (1998, p. 142) reforça que quando a criança repete as brincadeiras com os adultos, ela vai adquirindo conhecimento das ações que nelas estão inseridas, de modo que, ela vai além de repetir, aprofundar as ações, desde a criação até a alteração das sequências de ações. Assim, essa iniciativa da criança demonstra um domínio

sobre as regras, onde ao mudar o caminho da brincadeira pelo prazer que sente, ela desenvolve a capacidade de transformar situações, uma ação de extrema importância para o seu desenvolvimento.

Além disso, Kishimoto (1998) expõe que é na brincadeira que a criança vai aprendendo a se socializar com as pessoas, desenvolvendo seu corpo, mente e o imaginário manuseando os brinquedos e materiais concretos, os quais permitem uma iniciativa para as conversas, interações com outros, a criatividade, a exploração e o desenvolvimento das relações. Desse modo, é no brincar que a criança organiza a realidade em volta. Ademais, Kishimoto (1998) diz que o brinquedo sempre será entendido como um suporte, auxílio da brincadeira, onde a brincadeira é descrita como uma conduta estruturada

Vygotsky (1998) complementa a ideia que a criança vai aprendendo a lidar com as regras da sociedade no ato de brincar quando diz que:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (Vygotsky, 1998, p. 130)

Nesse sentido, é possível analisar que as brincadeiras se tornam uma ferramenta da criança para compreender melhor a si e o mundo em volta. Ademais, as crianças vão tomando o conhecimento dos seus prazeres, suas necessidades e, esse contato com a realidade vai construindo na criança a capacidade de renunciar um desejo, de não agir no impulso. Assim, o pilar da brincadeira com o brinquedo é a construção de uma relação entre as situações que passam na sua mente e as situações que acontecem na realidade (Vygotsky, 1998).

Dentre os impactos das brincadeiras na etapa infantil, destaca-se a sua contribuição no desenvolvimento da saúde mental das crianças. Sob esse prisma, as brincadeiras possuem um aspecto de terapia, ou seja, auxilia no desenvolvimento social e emocional das crianças e sua participação social. Dito isso, Oaklander (1980) ressalta que brincar pode ser um bom instrumento diagnóstico. Visto que, ao observar as brincadeiras é possível analisar aspectos da maturidade, cognição imaginação e criatividade, capacidade para resolução de problemas, habilidade sociais, dentre outros.

Portanto, as brincadeiras são essenciais para trabalhar as habilidades sociais das crianças com TEA, as quais na maioria dos casos possuem essa dificuldade de socialização, visto que a criação de vínculos por meio de experiências significativas é fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo e social. Dessa maneira, Winnicott (1982) comenta que é por meio da brincadeira que a criança adquire experiência, se tornando uma parte fundamental da vida. Enquanto as experiências dos adultos são adquiridas por meio de várias situações, para a criança a maior riqueza se encontra no imaginário e na brincadeira. Dessa maneira, as experiências da vida constroem o adulto, já as crianças crescem por meio de suas próprias brincadeiras e do contato com outros.

5. PRÁTICAS LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

O Lúdico tem origem na palavra latina ludus, que significa ‘jogo’. Se fosse limitado a essa base etimológica, o conceito estaria restrito à ideia de jogar, brincar ou realizar ações espontâneas. Contudo, a evolução semântica da palavra se desenvolveu ainda mais, acompanhando os avanços das pesquisas em psicomotricidade. Assim, o lúdico passou a ser compreendido como um componente essencial da psicofisiologia do comportamento humano, ampliando para além do ato espontâneo de brincar, sendo reconhecida como necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. (Almeida, 2009)

Ademais, as atividades lúdicas abrangem os jogos, brincadeiras e os brinquedos, podendo ser realizada em diversos espaços. Quando inseridas nas práticas pedagógicas, essas atividades podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem mais interativos, dinâmico e significativo.

Nessa seção serão apresentadas cinco pesquisas de campo sobre o uso de práticas lúdicas no desenvolvimento de crianças com TEA. O propósito consiste em analisar o uso das atividades lúdicas para evidenciar de que maneira essas práticas contribui para o desenvolvimento das crianças com TEA.

Sanches (2019) traz um estudo qualitativo de caso que investiga como atividades lúdicas podem promover o desenvolvimento de João (nome fictício adotado), uma criança com TEA. Na pesquisa é mostrado inicialmente que João evitava contato visual e não respondia quando chamado; exibia estereotípias motoras, como movimentos repetitivos de girar e balançar as mãos, além de não utilizar os brinquedos de forma convencional, limitando-se a segurá-los.

Ademais, não realizava solicitações verbais, recusava o contato físico e buscava a atenção do adulto conduzindo-o pela mão, somado a isso, no seu convívio com colegas não desenvolvia interações, afastando-se ou apenas observando, sem trocar afeto ou participar das brincadeiras, denotando um padrão de isolamento.

Nesse contexto, a pesquisadora realizou 3 atividades lúdicas com João e sua turma, com foco em aspectos simbólicos, musicais e afetivos. A primeira atividade - Casinha encantada – foi montando um espaço com objetos do faz de conta, com bonecas, utensílios de brinquedo de cozinha, telefone, kit médico, carrinhos, fantoches, fantasias, assim, visando incentivar o brincar simbólico. Inicialmente João não se interessou pela brincadeira de faz-de-conta. A pesquisadora então brincou de casinha junto com o grupo, modelando papéis (dona de casa, médico etc.) e incentivando representações. Com várias tentativas, João passou a engajar nas dinâmicas. Ademais, nessas dinâmicas, João falou em contexto simbólico (“o porquinho vai tomar casa da pó”) e interagiu fisicamente (“comeu”), demonstrando representação da brincadeira. Gradualmente ele começou a imitar atividades de adulto na brincadeira de casinha, onde pedia para tirar a camisa, pegava um ferro de brinquedo e fingia passar roupa, preparava refeições imaginárias em piqueniques com panela e talheres de brinquedo, de forma que João já estava realizando atos simbólicos de forma independente.

Em sua segunda atividade, Ciranda Musical, confeccionou instrumentos musicais com material reciclável e utilizou canções infantis na dinâmica da roda musical onde as crianças foram convidadas a cantar e tocar em grupo. A estratégia cativou a turma toda, em especial o João, o qual estava imerso na experiência com seu xilofone por ele escolhido. Ademais, a pesquisadora utilizou um microfone, pelo qual foi possível observar o grande interesse de João ao cantar no microfone, o que contribuiu para ganhos linguísticos.

Em sua última experiência, Círculo de Afetividade, a dinâmica envolveu bambolês para estimular interação corporal e afetiva. No primeiro momento, os alunos exploraram livremente os bambolês, enquanto João apenas segurou sem explorar o objeto. Por seguinte, foi proposto um circuito de movimento, mas João se recusou a participar, no início e passou a observar os colegas. A partir de uma estratégia motivacional, cada criança foi chamada pelo nome para se engajar, assim, ao ouvir o próprio nome no convite João largou seu bambolê e começou a imitar as ações observadas no grupo. Nesse prisma, montou-se o *círculo da afetividade*: em duplas, as crianças pegavam um bambolê e executavam comandos juntas. No desenvolvimento dessa etapa, foi observado que João participou ativamente desta brincadeira, levantando seu colega e ajudando a acompanhá-lo no bambolê, em especial, sendo visto as trocas de parceiros na roda,

João interagiu com colegas de diferentes idades, ampliando sua socialização onde, inicialmente, o aluno ou se retardava ou não conseguia realizar sem ajuda.

É possível analisar, por meio dos resultados das experiências realizadas com João e sua turma, uma contribuição significativa no seu processo de desenvolvimento. Sob esse prisma, é visto avanços significativos nos domínios comportamental, linguístico e social por meios dessas experiências. Desse modo, Mendes (2015) expõe que as atividades lúdicas não se limitam a diversão e ócio. Elas contribuem para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo, a construção do conhecimento, a formação de identidade e se manifesta em diversas experiências que abrangem o prazer, a criatividade e o conhecimento. Ademais, auxiliando na transmissão de valores e normas comportamentais, como a resolução de conflitos, na esfera educativa e no desenvolvimento da personalidade e habilidades sociais.

Ademais, é importante pontuar o desenvolvimento socioemocional de João, que passou não somente a participar das atividades, mas fortaleceu os laços de amizade com a sua turma, assim como sua forma de expressão. Desse modo, Silva et al. (2019) destaca que as experiências lúdicas possibilitam que a criança possa se expressar por meio de objetos, pois apesar da criança com TEA ter dificuldades de se comunicar e demonstrar seus sentimentos e emoções, o brincar oferece um suporte para que essas expressões contidas sejam expostas por meio do lúdico. Além disso, as práticas lúdicas contribuem como um meio de expressão social que não se limita a comunicação verbal, ou seja, ao brincarem as crianças autistas conseguem experimentar um sentimento de pertencimento, crucial no seu desenvolvimento integral (Souza, 2024).

A segunda pesquisa realizada por Steysem Hubner (2024) que investigou como atividades lúdicas promovem a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma creche municipal de Manhuaçu (MG), turminha de maternal (2-3 anos). Nesse estudo, há duas crianças diagnosticadas com TEA (L e M), uma menina, intitulada L, não verbal que prefere atividades solitárias e um menino, intitulado M, com expressões verbais iniciais e relativa sociabilidade.

Em sua metodologia foi planejada experiências pedagógicas as quais visavam promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de atividades lúdicas, com foco na interação social e na comunicação, estimulado a cooperatividade em grupo.

Nesse contexto, foram elaboradas 2 atividades lúdicas, sendo a primeira denominada Caça ao Tesouro. Essa dinâmica consiste em explorar o ambiente com pistas visuais e auditivas, incentivando o movimento, a exploração espacial e a cooperação. No processo da atividade, foi observado pela pesquisadora que inicialmente demonstrou confusão e incômodo devido ao

movimento intenso da turma, chegando a resmungar e até pedir colo a um auxiliar. Com incentivo dos colegas e auxiliares, manteve-se na atividade. Na exploração final dos “tesouros”, M mostrou grande empolgação pelas cores dos objetos, sorrindo e batendo palmas. Quanto a L, não foi relatado dificuldades de participação, dando a entender que houve uma adaptação tranquila na experiência.

No desenvolvimento da segunda experiência, intitulada Empilhar Blocos, as crianças eram convidadas a construir torres coletivas com blocos coloridos, estimulando a resolução de problemas em equipe, compartilhamento de materiais e conceitos de equilíbrio. No andamento da dinâmica, foi possível observar que L, inicialmente, apresentou dificuldades em compartilhar os blocos com os colegas, reagindo com choro e segurando de forma resistente os blocos, necessitando da mediação dos educadores para aliviar frustrações e voltar para a dinâmica. O menino demonstrou boa participação na atividade em grupo, distribuindo peças e colaborando na montagem das torres, assim, demonstrando habilidade de cooperação espontânea

Com base nas discussões levantadas pela pesquisa, é possível destacar que as atividades lúdicas aplicadas promoveram avanços significativos na inclusão de L e M. Dessa forma, ao pontuar sobre aspectos socioemocionais, onde a dificuldade inicial de L em compartilhar itens e de M em continuar uma atividade, mesmo depois de se sentir desconfortável ilustra como a ludicidade também pode expor desafios emocionais e como a mediação de profissionais para que facilitem essas interações e promovam não somente a inclusão, mas que permita que as crianças ultrapassem obstáculos emocionais e atinjam novos níveis de desenvolvimento. Azevedo ressalta

[...]a importância da interação com os outros e da mediação dos adultos no desenvolvimento do jogo de papéis em crianças com autismo. É evidenciado que os adultos desempenham papéis cruciais ao fornecer suporte, modelagem de comportamentos e estímulos adequados para encorajar a participação da criança no jogo de papéis (Azevedo, et al. 2023)

Além disso, realizar essas dinâmicas que estimulam a socialização e comunicação da criança com TEA é de extrema importância para o desenvolvimento. Assim, são essas experiências em sala de aula, que possibilitam momentos de encontro do aluno consigo mesmo e com os colegas de sala, momentos que interligam a imaginação com a realidade, proporcionando autoconhecimento e manifestação da expressividade (Luterek & Machado, 2016).

Pelissari (2024) realiza uma pesquisa de campo qualitativa, desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil de Linhares-ES, com uma criança de dois anos, identificada pelo nome fictício "Tiago", diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisadora desenvolveu o PDI (Plano De Desenvolvimento Individual) fundamentado na ludicidade, desse modo, em sua intervenção estruturou atividades envolvendo pareamento com cores, encaixe de números, uma dinâmica musical e contação de histórias. A partir dos resultados da sua intervenção, é possível destacar o engajamento e interesse do aluno pelas dinâmicas e sua interação com os colegas, onde é importante pontuar a estratégia utilizada de dividir em duas etapas. Inicialmente, a aplicação individual para familiaridade e adaptação às suas necessidades. Na segunda etapa, as mesmas atividades foram realizadas em conjunto com a turma, o que incentivou Tiago a participar e interagir com os colegas. De modo que, esse avanço gradativo de sua participação mostra uma diminuição na sua resistência em atividades coletivas, onde é relatado pelos professores que acompanhavam a trajetória desse aluno, que uma das maiores dificuldades presentes era a interação social de Tiago.

É evidente a importância da capacitação do profissional para que possa realizar estratégias que se adaptem à individualidade da criança, de modo que, as intervenções adaptadas às necessidades e preferências dos alunos autistas têm um papel central (Souza, 2024). Assim, construir um espaço acolhedor juntamente com mediações dos profissionais potencializa o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Costa (2024) elaborou um relato de experiência, elaborado a partir do acompanhamento de uma criança de quatro anos com diagnóstico de TEA, matriculada no Centro Municipal de Educação Infantil Kleyse Medeiros de Araújo. Inicialmente, a criança apresentava forte resistência em permanecer na sala e aceitar atividades no caderno e folhas. Ademais, apresentava agressividade no convívio com as outras crianças. Partindo dessas dificuldades, a pesquisadora em conjunto com a equipe pedagógica, passou a construir estratégias visando não somente a inclusão do aluno, mas seu desenvolvimento integral. Para isto foi estabelecida uma rotina estruturada junto com um objeto que trazia estabilidade para a criança, o seu pano azul, para estimular sua permanência na sala. Em relação às atividades, foram utilizados recursos manipuláveis e sensoriais como massinha, tinta guache, papel crepom e algodão. Ainda foram realizadas contação de histórias, brincadeiras e atividades de psicomotricidade e jogos interativos, como quebra-cabeças. Nesse contexto, a autora expõe que houve diminuição na resistência em permanecer na sala e na agressividade, além de contribuir para sua autonomia e

o desenvolvimento de habilidades, de modo que a criança começou a interagir melhor com os colegas de turma e a participar das atividades coletivas,

É visto durante esse processo que as estratégias utilizadas tiveram contribuições significativas no desenvolvimento integral da criança, em especial, quando partem das necessidades que a criança demanda. Assim, colocando em destaque o cuidado de realizar intervenções que atendem essas necessidades, de modo que, “as atividades lúdicas para crianças com autismo devem ser adaptadas às suas características, exigindo dos professores uma dinâmica e criatividade, visto que nem todas as atividades são adequadas para todas as crianças”. (Rodrigues, 2023, p. 7)

Silva (2024) realiza um estudo de caso em uma escola pública de Ecoporanga (ES) com práticas inclusivas, envolvendo quatro estudantes diagnosticados com TEA, as quais foram chamadas de A, B, C e D. As intervenções basearam-se em jogos matemáticos voltados às operações de adição e subtração, alinhados ao descritor EF01MA06 da Base Nacional Comum Curricular. No projeto de intervenção destaca-se a experiência “Corrida de carrinhos”, onde os alunos resolveriam operações matemáticas de forma rápida e dinâmica. Os estudantes competiram em uma “pista” desenhada no cartaz, assim, para cada acerto o aluno avançava uma posição. A atividade foi adaptada para dois participantes (A e B), pois os outros alunos não puderam comparecer. Nesse primeiro momento, foi observado entusiasmo e confiança na resolução dos problemas, além do desenvolvimento cognitivo, houve fortalecimento nas interações sociais marcadas pela solidariedade e colaboração. Na experiência com jogos online de matemáticas todos os 4 estudantes participaram de jogos interativos em Chromebooks, que são computadores que rodam o ChromeOS, um sistema operacional do Google focado em aplicativos da web. Assim, por meio do ChromeOs os alunos jogaram “*Jet Ski Addition*” e “*Island Chase Subtraction*”, nos quais os alunos escolhiam um personagem e resolviam equações matemáticas (primeiro jogo focado na adição e o segundo na subtração) para avançar na corrida

A e B mostraram grande entusiasmo e vibração com os progressos visuais. A aluna C enfrentou frustração inicial, não alcançava as primeiras posições, mas com suporte adicional recuperou-se e concluiu satisfatoriamente a tarefa. Uma observação importante de se fazer é o desejo do aluno D de realizar novamente a atividade para melhorar o desempenho, pois sua motivação era de auxiliar a mãe em cálculos domésticos.

Com base no estudo de Silva (2024), é evidente que as práticas lúdicas complementam ainda mais práticas pedagógicas tornando mais acessíveis e inclusivas, promovendo ganhos

significativos no aspecto cognitivo e social do indivíduo. Desse modo, essas práticas devem ser mais incentivadas e praticadas pelos profissionais, pois “essas experiências não apenas proporcionam momentos de diversão, mas também oferecem oportunidades para explorar conceitos complexos de forma prática e envolvente.” (Bezerra et al. 2024, p. 8)

As contribuições das atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são amplas e significativas, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e comunicativos, como é visto na discussão dos textos. Ademais, por meio do brincar, a criança é estimulada a explorar o ambiente, expressar sentimentos, compreender regras e desenvolver a capacidade de resolução de problemas, assim com, favorecem também o desenvolvimento do corpo, da atenção e da linguagem. Ademais, é observado que, inicialmente, as crianças com TEA presentes nesses estudos possuíam grande resistência e dificuldades nas interações sociais e em participar de atividades coletivas com a turma. Entretanto, com o uso de estratégias e planos adequados para essas crianças, é possível por meio das atividades lúdicas desenvolver gradativamente a aprendizagem e habilidades sociais e cognitivas das crianças com TEA, onde é visto, com base nas pesquisas, mudanças significativas na maneira que interagem com o mundo e as pessoas ao redor, assim, “a ludicidade vivenciada de forma bem-sucedida, resultará em experiências positivas no processo de desenvolvimento da criança autista” (Cavalcante e Capistrano, 2024). Dessa forma, o lúdico se revela um importante recurso pedagógico e terapêutico, capaz de potencializar o desenvolvimento global da criança autista, promovendo inclusão, autonomia e uma aprendizagem mais humanizada.

Em suma, com base nas pesquisas apresentadas é importante destacar como as práticas lúdicas influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com TEA. De modo que, “as brincadeiras são uma ferramenta lúdica para desenvolver o potencial psicomotor, social, afetivo e cognitivo da criança autista. Proporcionando uma sessão prazerosa, respeitando seu nível de desenvolvimento” (Silva et al. 2013). Ademais, por crianças com TEA apresentarem dificuldades nas relações com o mundo e sociedade, é essencial que haja um trabalho bem estruturado, para que haja possibilidade que o lúdico auxilie alunos autistas a interagirem com a realidade em volta, com seus amigos e familiares, e desenvolvam suas potencialidades (Oliveira, 2021),

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo possibilitou compreender a importância da utilização das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças autistas e de que maneiras elas

impactam no desenvolvimento humano, em especial, no desenvolvimento das crianças autistas. A partir de estudos sobre o lúdico e suas aplicações se pode constatar que vão além de simples ferramentas metodológicas ou de um tempo de prazer. Assim, quando bem estruturadas potencializam experiências que contribuem para o desenvolvimento na vida do ser humano

Com base nas pesquisas em campo, juntamente com o suporte de autores que trabalham a temática do lúdico, foi demonstrado que essa prática impacta positivamente no desenvolvimento integral das crianças autistas. Desse modo, ao retomar os objetivos do estudo sobre as contribuições do lúdico não somente no desenvolvimento das habilidades e comunicação das crianças, mas também sobre utilização de estratégias, é possível dizer que foram alcançados por meio das discursões sobre as pesquisas e seus resultados. Ao trabalhar as suas interações com o mundo e permitir um conhecimento melhor de si próprio, permitindo lidar melhor com as frustrações em um ambiente acolhedor, além de tornar os conteúdos das aulas mais acessíveis e interessante. Somado a isso, ainda estimula a cada momento formas de se comunicar e se expressar com amigos e familiares.

O brincar demonstra ser uma base essencial no desenvolvimento humano. Visto envolver diversos aspectos, desde o motor até o cognitivo mostra que é possível desenvolver novas estratégias e práticas de ensino utilizando como base o lúdico, não necessariamente para ensinar conteúdo, mas para propor momentos significativos que contribuam na formação individual e social. Assim, autores como Vygotsky, Kishimoto, Oaklander e Winnicott ressaltam a complexidade do ato de brincar consolidando como um ato importante nesse processo.

Ademais, é ressaltada a importância do educador, enquanto mediador destas atividades, para assegurar uma experiência significativa e um espaço escolar acolhedor. Além da necessidade de o facilitador ter formação e ser capacitado para atuar com segurança, a fim de que não venha causar prejuízos no desenvolvimento dessas crianças.

Conclui-se que, as atividades lúdicas não se limitam apenas como recurso metodológico, mas como uma prática essencial que merece mais atenção e comprometimento. Por meio do estudo realizado, é visto sua profundidade e seus impactos no desenvolvimento das crianças com TEA, sendo necessárias mais práticas envolvendo a brincadeira e o lúdico para se construir e desenvolver cada vez mais estratégias que visem potencializar as habilidades dessas crianças. Pois além de ensinar, é um ato humano e significativo que tem efeito durante a vida toda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan. 2009. Seção Publicação de Trabalhos. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>.

ANDRADE, Carlos Drummond. Poesia e Prosa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1992.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZEVEDO, Jeferson Lopes da Silva et al. O lúdico e suas contribuições na aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão integrativa. **Revista Saúde UNIFAN**, v. 3, n. 2, p. 39-50, 2023.

BEZERRA, Jhaime Fabiola Oliveira da Silva; PORTO, Maria José Fernandes; SANTOS, Alan Jhones da Silva; CASTILHO, Quésia Guedes da Silva; SILVA, Ilna Gomes da; DIAS, Vera Lúcia Neves. A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA - TEA. *Revista Acadêmica Online*, [S. l.], v. 10, n. 53, p. e281, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.v10n53.281. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/281>.

BRASIL.a Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Brasília, 22 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e Altera o Parágrafo 3º do Artigo 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, p. 12764, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

CAVALCANTE, Antonio Wadan Gomes; CAPISTRANO, Cristiana. *Entre o brincar e o aprender: a importância da ludicidade na inclusão do aluno autista nos anos iniciais do ensino fundamental*. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA)**, v. 8, p. 174–184, 2024. Disponível em: <https://reben.emnuvens.com.br/revista/index>

COHMER, Sean. O distúrbio autístico do contato afetivo, por Leo Kanner. **Embryo Project Encyclopedia**, Arizona State University, 19 ago. 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10776/8149>. Acesso em: 15 set. 2025.

DA SILVA, Maria Daiane et al. O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 4, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i4.943>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662195010>. Acesso em: 15 set. 2025.

Fortuna, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In Paniz, M. G. & Pereira, N. M. (Orgs.), *Jogos e ensino de história* (pp. 47-71). Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2018

GARCIA, Stefanie. **O que são níveis de suporte no TEA e como eles podem auxiliar no diagnóstico**. *Autismo e Realidade*, 8 fev. 2024. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2024/02/08/o-que-sao-niveis-de-suporte-no-tea-e-como-eles-podem-auxiliar-no-diagnostico/>. Acesso em: 15 set. 2025.

HUBNER, Steysem Laura de Castro Godinho. **A ludicidade para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. 2024. 28 f. Monografia (Especialização em Educação Especial Inclusiva) – Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância, Vitória, 2024.

KISHIMOTO, M. Tizuko. Bruner e a brincadeira. In: _____ *O brincar e suas teorias*. São Paulo: pioneira, 1998.

LUTEREK, Lilian Patricia; MACHADO, Adriana Lurdes. **Contribuição da atividade lúdica no desenvolvimento do aluno autista no ensino regular**. 2016. I

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MENDES, Maria Aline Silva. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas**. 2015. 50 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MORAIS, Maria Mabel Nunes de; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Teleatendimento no acompanhamento terapêutico de crianças com TEA na pandemia da COVID-19. **Interação em Psicologia**, v. 27, n. 2, p. 140, 2023.

OAKLANDER, Violet. **Descobrendo crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 8. ed. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, Ana Lisa dos Santos. **A importância do lúdico para o desenvolvimento de crianças autistas**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Internacional UNINTER, 2021.

OLIVEIRA, Cícera Thayane Pereira de. Transtorno do Espectro Autista: uma análise crítica do ordenamento jurídico brasileiro na inclusão das pessoas com Autismo. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Centro Universitário Doutor Leão Sampaio – UNILEÃO, Juazeiro do Norte, 2023.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em: 15 set. 2025.

REGIER, Darrel A. et al. The DSM-5: classification and criteria changes. **World Psychiatry**, v. 12, n. 2, p. 92-98, jun. 2013. DOI: 10.1002/wps.20050.

RODRIGUES, Maria Coelho. Atividades Lúdicas em Contexto Inclusivo: uma contribuição no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na área da leitura e escrita. 2023. 11 f. Minuta (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação) - Universidad Del Sol, Paraguai, 2023.

RUSSO, Jane; VENÂNCIO, Ana Teresa A. Classificando as pessoas e suas perturbações: a revolução terminológica do DSM III. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 9, n. 3, p. 460-483, 2006.

RUTTER, Michael. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, v. 8, n. 2, p. 139-161, 1978.

SANCHES, Tathiana Andrade. O lúdico na aprendizagem da criança com autismo: rompendo a cápsula. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15., 2019, Salvador, BA. **Anais [do] XV Enecult**. Salvador: UFBA, 2019. p. 15. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112140.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

SANTANA, Pedro Hermínio Santos. **Uma análise sobre o princípio da proteção integral à criança e adolescente com Transtorno do Espectro Autista**. 2022. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) - Centro Universitário Fibra, Belém, 2022.

SILVA, L. C. S.; Frighetto, A. M.; Santos, J. C. S. (2013). O autismo e o lúdico. *Revista Nativa*. 1(2):1-8

SOUZA, Maria Jéssica Freitas Brito de. **O papel do lúdico na inclusão de estudantes com autismo: uma revisão sistemática**. 2024. 49 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2024.

VIESBA-GARCIA, Everton. O papel do facilitador no acompanhamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em escola de ensino regular. In: **Caderno de Resumos**. [S. l.]: [s. n.], p. 50.

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

WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.