

**O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura**

**The playful from games and play in inclusive teaching of children with autistic spectrum disorder (ASD): a literature review**

**La lúdica de juegos y juego en la enseñanza inclusiva de niños con trastorno del espectro autista (TEA): una revisión de literatura**

**Maria Daiane da Silva**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2426-5092>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Brasil.

E-mail: [mariadaiane2014@hotmail.com](mailto:mariadaiane2014@hotmail.com)

**Maria da Conceição Oliveira**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6097-3969>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Brasil.

E-mail: [ceicao88@hotmail.com](mailto:ceicao88@hotmail.com)

**Cazimiro de Sousa Campos**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2850-0125>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Brasil.

E-mail: [cazimirocampos7@outlook.com](mailto:cazimirocampos7@outlook.com)

**Emanuel Neto Alves de Oliveira**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7000-8126>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, Brasil.

E-mail: [emanuel.oliveira16@gmail.com](mailto:emanuel.oliveira16@gmail.com)

Recebido: 21/01/2019 | Revisado: 30/01/2019 | Aceito: 05/02/2019 | Publicado: 13/02/2019

**Resumo**

Os jogos e as brincadeiras têm sido incluída nas escolas pelos professores com o objetivo de realizar as atividades em sala de aula de forma mais dinâmica e divertida. Tendo em vista esse objeto e sua complexidade na dinâmica dos processos escolares, é de suma relevância que professores possam refletir criticamente sobre a potencialidade da ludicidade em sala de aula. Nesse horizonte este artigo tem como objetivo investigar o papel dos jogos e das brincadeiras (atividades lúdicas) no processo de aprendizagem de crianças portadoras do “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Para tanto, recorreremos a uma pesquisa de natureza qualitativa

desenvolvida através de um estudo bibliográfico (revisão de literatura) feito com publicações e documentos oficiais do Brasil e do exterior. Os resultados obtidos com essa busca evidenciaram o papel crucial dos jogos e das brincadeiras no processo de aquisição e construção de conhecimentos para as crianças portadoras do autismo. Essa premissa, corrobora para que a utilização das atividades lúdicas seja visto como um instrumento de intervenção no mundo, de tal modo que, essa ferramenta deveria complementar o fazer pedagógico dos educadores, sobretudo, daqueles que buscam ir além da criatividade e do dinamismo para promover a inclusão no lócus escolar. Concluiu-se assim, que o uso dos jogos e brincadeiras no viés lúdico é um fator fundamental para que se frutifique a inclusão de um aluno com TEA de forma mais efetiva.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Ensino lúdico. Autismo.

### **Abstract**

The games and the games have been included in schools by teachers with the aim of making the classroom activities of more dynamic and fun. In view of this object and dynamic complexity in your school processes, it is of the utmost importance that teachers are able to reflect critically on the potentiality of playfulness in the classroom. In this horizon this article aims to investigate the role of the games and the games (leisure activities) in the learning process of children the "Autistic spectrum disorder (ASD)". To this end, we use a qualitative research developed through a bibliographical study (review of literature), done with official publications and documents of Brazil and abroad. The results obtained with this search showed the crucial role of games and jokes in acquisition and construction of knowledge to children with autism. This premise, confirms to the playful usage is seen as an instrument of intervention in the world, so that, this tool should complement the do educators, pedagogical above all, those who seek to go beyond the creativity and dynamism to promote the inclusion in school locus. It was concluded that the use of the fun and games in the playful bias is a fundamental factor for that if fruitful, the inclusion of a student with TEA more effectively.

**Keywords:** Inclusive education. Playful teaching. Autism.

### **Resumen**

Los juegos y los juegos ha sido incluida en las escuelas por los profesores para llevar a cabo las actividades en el aula más divertido y dinámico. En vista de este objeto y su complejidad en la dinámica de los procesos, Es de suma importancia que maestros son capaces de reflexionar críticamente sobre la potencialidad de lo lúdico en el aula. En este horizonte este

artículo tiene por objeto investigar el papel de lo lúdico en el proceso de aprendizaje de los niños con "trastorno del espectro autista (TEA)". Para ello, utilizamos una investigación cualitativa desarrollada a través de un estudio bibliográfico (revisión de literatura), hecho con publicaciones oficiales y documentos de Brasil y del exterior. Los resultados obtenidos con esta búsqueda demostrada el papel crucial de las prácticas lúdicas en el proceso de adquisición y construcción del conocimiento para los niños con autismo. Esta premisa, confirma el jugueteón uso es visto como un instrumento de intervención en el mundo, para que esta herramienta debe complementar los educadores, pedagógicos sobre todo, aquellos que buscan ir más allá de la creatividad y el dinamismo para promover la inclusión en lugar de la escuela. Se concluye que el uso de la diversión y juegos es uno de lo factores fundamentales para fructificación más eficazmente la inclusión escolar de un estudiante con TEA.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Enseñanza lúdica. Autismo.

## 1. Introdução

O lúdico tem sido incluído nas escolas pelos professores, com o objetivo de realizar as atividades em sala de aula de forma mais dinâmica e divertida. O mesmo se destaca especialmente na educação infantil, por envolver, brincadeiras e jogos, se tornando um instrumento de aprendizagem e inclusão. A curiosidade é inata nas crianças, e essa curiosidade de pegar objetos, de querer saber e conhecer os significados das coisas faz parte de seu processo de desenvolvimento. Por isso, é necessário que as crianças tenham contato com experiências diversas, sejam elas voltadas às brincadeiras ou para aprendizagens. O jogo pode ser visto pelo aluno como algo livre de pressões e avaliações, por criar um clima de liberdade, propiciando a aprendizagem, a descoberta e a reflexão.

O transtorno do espectro autista (TEA) é um assunto pouco conhecido pela sociedade. E dessa forma contém suas privações, gera discriminações, diversas dificuldades principalmente na interação social, na comunicação e na aprendizagem (Monteiro, 2016). Neste contexto de aprendizagem e inclusão, os professores buscam constantemente novos instrumentos e métodos que facilitem a aprendizagem e desenvolvam nos alunos certas habilidades e capacidades. Os jogos assim como as brincadeiras são instrumentos facilitadores que proporcionam um aprendizado contínuo, usados pelo educador principalmente nos anos iniciais da educação infantil e fundamental. As atividades lúdicas vêm despertando a participação, curiosidade e motivando a criança a um aprendizado prazeroso, possibilitando

ao educador um melhor rendimento escolar alcançado de forma dinâmica através do brincar (Ramos, 2003: 96)

Tendo em vista esse objeto e sua complexidade na dinâmica dos processos escolares, este artigo apresentar aportes teóricos tendo como temática central o processo educacional inclusivo, no que tange ao uso de jogos e brincadeiras no viés lúdico como instrumento pedagógico e suas possíveis contribuições para o aprendizado do aluno com TEA. A sua estrutura contempla três partes: na primeira, são realizadas considerações teóricas sobre alguns aspectos políticos do processo educacional inclusivo no Brasil e no exterior, na segunda, colocam-se em tela definições e características do autismo; e no terceiro, são trazidas à baila as potencialidades e possibilidades dos jogos e das brincadeiras lúdicas no processo de aprendizagem dos alunos com TEA. E por fim, trazemos à guisa de conclusão sobre os debates ao longo do artigo.

## **2. Metodologia**

A elaboração deste estudo é fundamentada numa pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), que tem como premissa a leitura de diversos textos teóricos sobre o assunto, tanto no âmbito do nacional como internacional. Esse método é considerado por Creswell (2010) como de suma relevância para a sistematização, análise e discussão de dados acadêmicos de forma mais abrangente. O que coaduna com a perspectiva de Gil (2017), ao descrever que essa técnica é capaz de fornecer ao pesquisador uma bagagem teórica de conhecimento e um treinamento científico que o habilitam a produção de trabalhos inéditos e pertinentes.

Dessa forma, o presente artigo tem como finalidade dialogar com autores e pesquisadores renomados na área da educação inclusiva, que abordam o papel do lúdico como possibilidade para o ensino de crianças com TEA, tais como: Stainback e Stainback, (1999); Kishimoto (2001); Mantoan (2003); Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013); Almeida; (2014); Chiote (2015); Cunha (2015); dentre outros.

## **3. Educação inclusiva: alguns aspectos políticos no brasil e no exterior**

Durante anos a educação tem sido uma meta a ser alcançada no mundo todo, qualquer país que não tem como prioridade a educação se torna deficiente em vários fatores, e aqueles que buscam investir na educação sempre saem na frente em questões econômicas e em

desenvolvimento. Podemos citar os Estados Unidos e Japão, que são considerados atualmente grandes potências econômicas do mundo (Ciani et al., 2015: 837)

A ONU é a principal responsável por reunir os países em movimentos internacionais, e conferências com o objetivo de incentivar os países a criar um plano em que a educação fosse prioridades para todos. Entre os movimentos realizados estão a conferência de Jomtien, ocorrido nos dias 5 a 9 de março de 1990 na Tailândia, a conferência teve participação de vários países para discutirem métodos que favorecessem uma educação de qualidade e acessível para todos. A conferência de Jomtien (1990: 3) traz no artigo 1, a seguinte orientação:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Tal conferência teve por finalidade tentar acabar com as desigualdades sociais, causada principalmente pelo analfabetismo, criar estratégias para serem cumpridas pelo governo na elaboração de leis, que favorecessem uma educação básica para todos. Confirmando o que foi exposto no artigo 8, parágrafo 1 da Conferência de Jomtien (1990: 7) diz:

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

Uma educação de qualidade para todos, abriu caminho para se discutir também, a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência física ou com necessidades educativas específicas na rede regular de ensino. Um dos eventos que priorizou essa realidade foi a Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais realizada na cidade de Salamanca, Espanha, nos dias 7 e 10 de junho do ano de 1994.

A busca por uma educação, igualitária, para as crianças, jovens e adultos, ter acesso a uma educação pública de qualidade, se iniciou, através de movimentos populares e campanhas de alfabetização, que buscavam erradicar com o analfabetismo no Brasil. A declaração de Salamanca, foi um documento importante para o que chamamos hoje de escola inclusiva, nessa declaração é discutido, o direito de oportunidades para as pessoas com

deficiência. O documento é direcionado aos Estados o dever de assegurar para todos com deficiências a terem oportunidades de se integrarem no sistema educacional. Desse modo a Declaração de Salamanca, (1994: 14) diz

O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes.

Através desses encontros internacionais, sobre a educação no qual a principal finalidade era orientar os países subdesenvolvidos acerca de seu desenvolvimento econômico, a educação foi pautada como a principal solução para o pleno desenvolvimento de um país. Dessa forma toda pessoa tem o direito de ter oportunidades de frequentar uma escola regular e de uma aprendizagem com qualidade que favoreça o seu pleno desenvolvimento pessoal, e profissional.

A LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) de Diretrizes e bases, foi um documento que teve grande participação no incentivo de amparar por lei, uma educação de qualidade para todos. Foi por meio da declaração universal dos direitos humanos e a Declaração Mundial de Educação para todos que confirmou-se, de fato esse direito. No artigo 4º e parágrafo III da LDB, enfatiza esse atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino.

Deu-se origem também a criação de normas entre as quais, podemos citar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), elaborados pelo plano Decenal para todos criado nos anos de (1993) e (2003) (Brasil, 1997). A partir do plano Decenal é constituído, no ano de <sup>1</sup>1988 ser obrigatório aos Estados “elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (Brasil, 1997: 15)”. O objetivo dos parâmetros e referenciais é, orientar as escolas e os professores sobre o melhor caminho a seguir para uma educação sem desigualdade, com planos e métodos em favor de uma educação de qualidade que vai desde o professor ao o aluno.

---

<sup>1</sup> A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ou Constituição de 1988 é a atual Carta Magna do Brasil. Ela é a sétima constituição do país e a sexta de sua República bem com a última a consolidar a transição de um regime autoritário

Para tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), se tornaram um guia para a escola e professores por trazer experiências de vários professores e ser composto por ideias e métodos muitas vezes inovadores. A criação de um Referencial Curricular Nacional (RCN) (2000) para a educação especial foi fruto de muitas dúvidas de professores por não saberem quais métodos utilizarem com essas crianças, e também por haver uma necessidade de confirmar o direito de incluir na sala regular.

O RCN, por sua vez é um documento importante para o planejamento escolar, é uma proposta aberta e flexível, ou seja, não é obrigatória e sim um referencial que poderá melhorar ou substituir os sistemas educacionais visando uma elaboração de programas curriculares que condizem com a realidade da escola favorecendo assim um diálogo com programas e currículos criados no cotidiano das instituições (Brasil 1998). Brasil (1998: 6) diz “o RCN é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos”

A escola é um espaço que estimula o desenvolvimento da criança em vários fatores tanto intelectual, pessoal e social, dessa forma permite que ela seja uma das principais responsáveis no desenvolvimento integral da criança, sendo também participante em resultados positivas e negativas no decorrer da vida. Sendo assim a Declaração Salamanca (1994: 4) do seu artigo traz uma pauta sobre o direito das crianças com necessidades educacionais específicas serem incluídas nas escolas, inclusive enfatizando que:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva [...]. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

As incertezas de educadores, de qual caminho percorrer quando se deparam com crianças com necessidades educacionais específicas. Fez o Ministério da educação juntamente com o conselho nacional de educação, criar um RCN para a educação infantil voltado para essas pessoas. A lei Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce – Série Diretrizes nº 03. O seu principal objetivo é, estabelecer estratégias de trabalhos educativos as crianças que apresentam necessidades educacionais específicas na faixa etária de zero a seis anos (Brasil, 2000).

A inclusão requer primeiro a integração dessas crianças nas escolas e integrar segundo o Ministério da Educação “compreende o sentido de incorporação gradativa em escolas regulares podendo o aluno estabelecer parte do tempo em escolas ou classes especiais e salas regulares” (Brasil, 2000 :9). Seguindo a mesma linha de pensamento Mantoan (2003: 15) diz:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante.

Dessa forma o aluno com alguma deficiência específica, precisa do acompanhamento especial, mas é de fundamental importância que haja o convívio com as demais crianças na sala regular, permitindo integrá-las em um espaço totalmente diferente contribuindo na aprendizagem. Inclusão por sua vez é atender as necessidades dessas crianças tanto na questão estrutural da instituição quanto em oportunizar o atendimento especializado que condiz a necessidades educacionais específicas de cada aluno (Brasil, 2000). No que concerne à inclusão das crianças, jovens e adultos nas escolas inclusivas a Declaração de Salamanca (1994: 5) enfatiza o princípio fundamental da escola inclusiva, ao dizer:

[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

O ensino curricular das escolas por muito tempo, segundo Mantoan (2003) tem sido dividido em disciplinas, com isso a aprendizagem por sua vez permanece isolada e o professor muitas das vezes tem dificuldades de relacionar os conteúdos, tornando o conhecimento fragmentado dificultando a integração de um currículo voltado para crianças com necessidades educacionais específicas.

Embora a escola, permanece aberta para os novos grupos sociais, ela acaba excluindo os alunos que não conseguem se adaptar aos conhecimentos que ela valoriza, deixando os alunos que precisam de um cuidado diferenciado dos demais, isto é, os que possuem necessidades especiais e educacionais (Mantoan, 2003).

Diante disso o problema não está somente em como integrar esses alunos nas escolas, mas em como fazê-los serem incluídos nela. Sendo assim, quais os meios necessários que a escola juntamente com professor deve adquirir para se adequar a essa nova realidade que é

inserir na grade curricular uma aprendizagem voltada às necessidades especiais de cada aluno dentro da sala de aula regular.

Mantoan (2003: 17) reflete dizendo que integração e inclusão são fatores diferenciados; enfatizando que, o objetivo da integração é “inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar.” Com isso a escola passa a ter obrigação de incluir qualquer pessoa com necessidades educacionais ou especiais.

Ao falamos em inclusão, pensamos logo em sujeitos excluídos de algum ambiente educacional, profissional e familiar, pessoas com alguma deficiência, seja ela física, intelectual, motora, enfim com dificuldades de se adequarem a um modelo que a sociedade impõe. A luta dos pais, por direitos a melhores condições de saúde, educação, e assistência social para seus filhos com autismo, não é recente, apesar do pouco conhecimento sobre o transtorno autista, os pais buscam na sociedade o direito à cidadania.

Com a Política Nacional de Educação na perspectiva de uma educação inclusiva, os direitos a cerca de uma educação igualitária para os alunos com deficiência foram assegurados com o objetivo (Brasil, 2008: 8) do:

[...] acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

A inclusão vem para abolir da escola essa separação que há entre a escola especial e a escola regular, ela permite que o aluno possa ter o acompanhamento especializado, mas também ser amparado por lei e ter seus direitos resguardados e inclusos na sala de aula regular. Para tanto, no dia 27 de Dezembro do ano de 2012 é sancionado pela Presidenta da República Dilma Rousseff e aprovado pelo Congresso Nacional a <sup>2</sup>Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como a Lei Berenice Piana que protege os direitos das pessoas com TEA. Fruto de lutas de pais pelos direitos de seus filhos autistas. No parágrafo único do artigo 4º da Lei nº 12.764, diz: “[a] pessoa com TEA não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivos da deficiência”. Na lei Brasileira de Inclusão de 2015, no parágrafo único do artigo do artigo 27º da Lei nº 13.146, dispõe: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

---

<sup>2</sup> Lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece Direitos para sua consecução.

Dessa forma, elimina toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando a todos, o direito à cidadania. Abrindo caminhos para as pessoas com autismo receberem as mesmas oportunidades dos demais na sociedade, adquirindo o direito à educação, a saúde e programas educativos voltados a atender suas especificidades.

No contexto educacional, o aprendizado torna-se difícil, quando não há uma concordância da escola e a família nas práticas educativas. As ideias que poderiam favorecer o aprendizado do aluno passam despercebido quando não existe a compreensão de ambas as partes. Nesse caso é proveniente que o desejo e o amor pelas disciplinas sejam desenvolvidos, e quando o amor é presente nas disciplinas, o sujeito desenvolverá a espontaneidade, e a harmonia interior.

Assim, o comprometimento da escola e da família em criar momentos afetivos que estimulem o comportamento adequado com atividades lúdicas e prazerosas, contribuirá para que a aprendizagem aconteça (Cunha, 2015). O problema da inclusão segundo Mantoan (2003: 16) estar na radicalidade que ela traz e na falta de preparo das escolas e dos professores em seguir esse modelo de inclusão, ao receberem as diferenças sem discriminar, porém não estabelecem atividades específicas no planejamento e na avaliação que permitam trabalhar individualmente com estes alunos.

Cabe ao professor avaliar a forma que está incluído esses alunos nas atividades, e se realmente deve seguir um modelo de inclusão onde o importante é que permaneçam naquele espaço, mesmo que não consigam acompanhar o ritmo dos demais alunos, e perceber que incluir vai muito além do direito a todos a educação, e sim ter instrumentos e capacitação para buscar a aceitação desses alunos na escola com suas diferenças, dificuldades e ter atendimento adequado. Desse modo Mantoan (2003: 20) faz uma ressalva:

Esse processo — a normalização — pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la.

A escola por anos excluiu alunos que não conseguiam se adaptar ao modelo que suas instituições propõem, alunos com dificuldades, essas crianças, jovens e adultos muitas das vezes são tratadas como arruaceiros, perca de tempo, e deficientes. No momento que a lei impõe às escolas a responsabilidades de se adaptarem às necessidades dos alunos, ela acaba por não dispor dos recursos necessários, para se trabalhar com esse novo público. Mantoan (2003: 29) nos diz que:

A escola se sente ameaçada por tudo o que ela mesma criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e de suas paredes — novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas e de avaliar a aprendizagem, outras “*artes de fazer*” daí a importância de refazer o currículo.

Segundo estudiosos diversos, a escola constitui-se como um espaço imprescindível para a trajetória de desenvolvimento de uma criança com TEA (Stahmer et al., 2011; Koenig et al., 2014; Nahmias et al., 2014). Quando não existe esse tipo de acomodações curriculares e ações de manejo e estimulação adequadas, às possibilidades de adaptação e de aprendizagem de um aluno com TEA podem ser mínimas, inclusive nulas (Ledford & Wehby, 2015).

#### **4. Entendendo o autismo: definições e características**

“O termo autismo originou-se do Grego *autós*, e significa de si mesmo” (Cunha, 2015: 20). Por se referir ao sujeito que vive num mundo só dele, com dificuldades de compartilhar da realidade de outras pessoas. Foi utilizado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler (1857–1939), ao buscar descrever a fuga da realidade especificamente em paciente acometidos de esquizofrenia, e em meio a esses estudos descobriu que não se tratava de um caso esquizofrênico, mas de sintomas que fugiam de seu conceito por justamente haver não apenas um transtorno, mas de várias, com graus diferentes mudando de pessoa para pessoa (Cunha, 2015).

Leo Kanner, um psiquiatra austríaco, naturalizado americano, foi o primeiro a publicar as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo em 1943, constatando assim uma nova síndrome na psiquiatria infantil denominada, no primeiro momento de distúrbio autístico do contato afetivo (Cunha, 2015). Em 1944 Johann Hans Friedrich Karl Asperger (1906 – 1980) percebeu que a criança diferentemente de ter ou não alguma dificuldade educacional específica apresentava dificuldade na aprendizagem, definindo o autismo não como uma síndrome e sim um distúrbio do desenvolvimento complexo, ou seja, não se tratava de uma única deficiência e sim de múltiplas, dependendo do grau do problema sempre com variações, que poderia ser confundida com outros problemas neurológicos (Cunha, 2015).

O diagnóstico do autismo infantil é feito por especialistas, com base no manual de diagnóstico o (DSM-IV), é o (CID-10) que classifica as estatísticas internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. No (CID-10), o autismo infantil é descrito, como Transtornos Global do desenvolvimento (TGD), já no (DSM-IV), como um Transtorno invasivo (Chiote, 2013). Verificamos assim que nas pesquisas de Kanner realizadas em 1943,

e os manuais enfatizados acima, existem semelhantes a outras deficiências, contudo as características são manifestadas diferentemente de um indivíduo para o outro.

Geralmente as características do autismo aparecem por volta dos três anos de idade. As causas ainda não foram definidas, mas para alguns especialistas da saúde, acredita-se que tenha uma grande influência genética. Embora uma criança possa apresentar algumas dificuldades em se relacionar e em aprender, isso não significa que ela possa ter um transtorno ou distúrbio mental.

Por exigir um cuidado maior as crianças com TEA muitas vezes acabam se isolando ainda mais do convívio social, chegando a se afastar da própria família. De acordo com o Ministério da Saúde (2000: 7) “Os parentes de um autista não devem em seu convívio social abrir mão do lazer e dos limites da criança, a mesma não deverá ser tratada como alguém que nunca deve ser contrariada.” O sujeito ao nascer com esse transtorno, merece um cuidado diferenciado, o que não significa dizer que devam ser vistos como indivíduos incapazes. Para melhor desenvolvimento é necessário serem tratados igualmente assim como as outras crianças, impondo-lhes uma vida sem restrições, tanto na parte educacional quanto no convívio familiar.

O TEA, de acordo com Cunha (2013) é um transtorno que prejudica o comportamento e o cognitivo da criança, e por isso, uma das deficiências destacadas é a “capacidade sensorial” em que a criança apresenta hipersensibilidade aos estímulos do ambiente, tornando tanto a audição quanto a visão, bastantes sensíveis. Algumas vezes, apresentam agressividades no ambiente familiar e no escolar e as formas de tratamento e intervenções, são estudados principalmente no campo da medicina, e psicologia (Chiote, 2015).

Ações interdisciplinares com a área da saúde, além de intervenções psicopedagógicas no contexto escolar são importantes para que os níveis de agressividades possam diminuir e conseqüentemente consigam desenvolver capacidades de interagir com o meio. O tratamento e as formas de intervenção estão diretamente relacionados com os diversos campos de estudo. De acordo com Chiote (2015: 16) a medicação e as abordagens são importante enfatizando que:

Na área médica as pesquisas podem ocorrer a partir de uma base genética ou neurológica no estudo de causas orgânicas, e tratamentos realizados, na maioria dos casos com medicação. Na psicologia, os estudos sobre o Autismo infantil se concentram-nas abordagens comportamentalista, cognitivista ou psicanalista que apresentam diferentes olhares sobre a criança com Autismo e seu desenvolvimento.

Nas intervenções psicopedagógicas o profissional com formação irá atuar de forma preventiva e terapêutica para que sejam sanadas as dificuldades e limites no processo de

aprendizagem (Brum & Pavão, 2014). Para tal, com o auxílio de tratamentos a criança com autismo poderá desenvolver as atividades do dia a dia, mesmo que de forma mecânica através da rotina diária. Dessa forma o roteiro de atividades para as crianças com autismo influencia no seu relacionamento com a família a escola, e a sociedade.

A musicoterapia, é um instrumento terapêutico em que possibilita, por meio da música, as crianças com TEA possam expressar o que sentem, podendo também quebrar as barreiras causadas por sua deficiência, a música, segundo Schimidt et al. (2013) provoca à externalização de conteúdo internos, convoca à expressão e à busca das necessidades de cada indivíduo. Partindo desse pressuposto podemos dizer que através da ludicidade, sejam elas músicas, danças, jogos e brincadeiras, para a criança com autismo, o ambiente, e o contato com outras crianças são importantes para que a interação venha acontecer.

Segundo Bagarollo et al. (2013: 110)

As crianças autistas, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, no entanto isto ocorre na dependência de imersão desta no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, onde os brinquedos e brincadeiras estejam presentes.

As crianças com TEA muitas vezes são excluídas de alguns ambientes sociais, por não conseguirem se adequarem às regras e aos comportamentos exigidos pela sociedade. A escola aparece para construir e às vezes para reconstruir fatores sociais, e a inclusão das crianças com autismo na escola regular, possibilita que haja interação entre as outras crianças, criando situações de aprendizagem e desenvolvimento social, impedindo que venha se isolar (Schmidt et al., 2013).

## **5. As potencialidades lúdicas dos jogos e das brincadeiras para a aprendizagem de crianças autistas**

É lícito dizer que o uso lúdico tornou-se imprescindível como estratégia de ensino dos professores em sala de aula e em muitos outros espaços de ensino. No entanto na antiguidade esse método era visto como algo perigoso para as crianças, os jogos e as brincadeiras, para alguns religiosos, influenciava negativamente na vida religiosa da época. De acordo com Almeida (2014) existem três grandes apropriações da história do conhecimento em relação ao lúdico, a primeira ética a segunda, o pensamento filosófico e a terceira uma perspectiva estética e pedagógica.

A primeira ética, era visto para os religiosos da época como uma atividade negativa para os cristãos, acreditava-se que o lúdico seria capaz de modificar o pensamento cristã e desviar o homem do caminho de Deus. Na segunda, o pensamento filosófico, o lúdico era visto enquanto um instrumento epistemológico, ou seja, o homem ganharia capacidade de pensar e de produzir conhecimento sobre a vida e o mundo. A terceira o lúdico é marcado pelos estudos de diferentes teóricos, que via os jogos e as brincadeiras numa perspectiva estética e pedagógica.

Os jogos durante muito tempo foram negligenciados, em especial pela escola, não aceitava que houvesse brincadeiras, pois via a escola um lugar para as crianças adquirirem conhecimentos, e principalmente desenvolvessem suas capacidades para o mercado de trabalho. Mais foi no século XIX, que vários acontecimentos políticos e sociais, e acontecimentos significativos ocorreram para a educação infantil. Era dada aos professores a liberdade de inserirem o jogo como recurso pedagógico na educação infantil, embora poucos utilizassem como objeto de estudo.

Froebel de acordo com Almeida (2014) foi o principal responsável por reconhecer os jogos e as brincadeiras importantes para a criança, acreditava que através dos jogos e brincadeiras a criança demonstra sua forma de ver o mundo. Criou em 1838 os 10 dons cada um tinha uma finalidade os seis primeiros dons apresentavam os materiais sólidos, onde o trabalho era de forma mais concreta, já os quatro últimos dons eram conteúdos mais abstrato referente a álgebra e da geometria indicado para crianças com mais de 10 anos.

Percebe-se que a ludicidade foi privada por muito nas escolas, mais hoje se tornou um dos instrumentos pedagógicos mais usados na educação infantil principalmente com crianças com TEA. Segundo os autores Silva et al., (2013: 6) “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”. Portanto, o ato de brincar pode ser uma forma eficaz no desenvolvimento de habilidades e potencialidades da criança, ao estimular sua autonomia e criatividade.

Daguano e Fantacini (2011: 16) complementam “As brincadeiras, jogos e brinquedos quando presentes no cotidiano da criança faz com que a aprendizagem seja mais descontraída e eficiente, contribuindo para desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades físicas, intelectuais e morais do indivíduo”. Dessa forma o ato de brincar, se torna para criança, o momento onde ela pode expressar os sentimentos e conhecimentos acerca da brincadeira, possibilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento na comunicação.

Existem dois tipos de brincadeiras tendo como instrumento o jogo, um que pode ter um direcionamento pedagógico, e outra que é o brincar livre, sem regras impostas que desperta diversão e prazer (Kishimoto, 1992). Nesse direcionamento Kishimoto (1992: 96) diz que “[o] jogo com sua função lúdica de proporcionar diversão, prazer e desprazer ao ser escolhido de forma voluntária e o jogo com sua função educativa, aquele que ensina, completando o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança”.

Dessa forma as brincadeiras e os jogos permitem que a criança possa expressar-se por meio dos objetos. Mesmo que a criança com autismo tenha dificuldades de se relacionar e demonstrar sentimentos, o brincar contribui para que essas expressões tão difíceis de serem demonstrados sejam expostos através das brincadeiras. Por outro lado Angotti (2008: 107) enfatiza que “[o]s jogos e as brincadeiras, quando presentes atualmente nas instituições escolares assumem constantemente uma função pedagogicamente, não garantindo o espaço e o tempo necessário para que a criança vivencie situações lúdicas e possa produzir sua própria cultura”.

Quando falamos em brincadeira pensamos logo em atividades que envolve a coordenação motora, adrenalina, diversão, socialização e competição. Mas uma coisa é certa toda brincadeira exige regras, quando não tem se cria. As normas ou regras de uma brincadeira são importante para que a brincadeira seja livre de trapaças, porém diferentemente do jogo que já tem uma regra específica, a brincadeira se torna livre para criar suas próprias regras e não exige um tempo limitado para o seu término a qualquer momento ela pode se desfazer.

Toda brincadeira por mais que não tenha um direcionamento pedagógico, é composto por regras (Kishimoto, 1992). Para a criança com autismo as regras e a ordem num jogo ou brincadeira, devem conter uma certa dificuldade, para que venham a ser atraentes para eles. Em conjunto com a família, escola e tratamento clínico, a criança poderá desenvolver a percepção de si próprio e do meio à sua volta. O Ministério da Saúde (2000: 23) enfatiza muito bem quando diz:

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

Portanto a criança com TEA mesmo com suas limitações e dificuldades, podem e devem ter cuidados específicos para amenizar o transtorno causado pelo autismo em seu

quadro, mas esses cuidados não podem excluí-los da sociedade ou do seu direito de aprender, e sim que possam serem incluídos na escola, especialmente na rede regular de ensino.

Ensinar, nunca, foi fácil pela falta de investimentos direcionados às escolas públicas, e a desvalorização do governo para com os professores. E quando o professor tem uma criança com necessidades educativas específicas na sala de aula, que merece um cuidado diferenciado dos demais alunos, é necessário que se tenha recursos para adaptarem a criança na escola e investir na profissionalização dos seus professores. E mesmo com todos os investimentos, o professor sozinho não é capaz de ensinar alunos com diferentes níveis de aprendizagem e atender aquela criança que merece um cuidado diferenciado. Cunha (2013: 55) nos confirma ao dizer: “Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda propiciar uma educação inclusiva adequada”

Por isso é essencial, um apoio psicopedagógico na escola, onde o aluno terá a oportunidade de encontrar a melhor maneira de aprender. E a psicopedagogia segundo Cunha (2015: 104) “Não é apenas a junção da pedagogia com a psicologia, mas um método de ensino que não se detém numa única dificuldade de aprendizagem, mas propõem sobre elas novas alternativas.” Assim o atendimento individualizado com especialistas na área médica, e no ensino, são de total relevância para o desenvolvimento do aluno, em especial do aluno com autismo.

Na infância a criança, aprende por meios das relações exteriores, os nomes dos objetos, utilizando de forma funcional, ou através de símbolos, já a criança com autismo sua interação é prejudicada; e não havendo essas interações exteriores a criança com TEA têm prejuízos na linguagem, dificuldades para imaginar e simboliza as brincadeiras (Cunha, 2015).

Não havendo interação, os conhecimentos são prejudicados, os objetos passam a ter funções apenas sensoriais, com pouca contribuição cognitiva. Nas palavras de Cunha (2015: 28) “a inteligência é desenvolvida mais com as relações do mundo exterior do que as herdadas desde a infância, e a rotina é importante para estabelecer as atividades do dia a dia, por isso é essencial a relação dos pais com a escola.”

O acompanhamento de especialistas na área da saúde é essencial no desenvolvimento dessas atividades, é por meio dessa parceria entre a escola, família e especialistas na área da saúde que as crianças, os jovens e adultos com TGD, poderão, não curar, mais amenizaram as sequelas causa pelo transtorno.

A família em especial, é de grande importância na parceria com a escola, inclusive no que tange a troca de ideias e anseios sobre as crianças com TEA, mas também, necessita de orientação sobre as dificuldades que esse transtorno causa, para que consiga dar a escola contribuições no processo de integração, e inclua o aluno com necessidades educacionais específicas na escola. A Declaração de Salamanca (1994: 13) faz uma ressalva quando diz:

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais.

Do mesmo modo cabe aos pais, a tarefa de reconhecer, que tem um filho que necessita de cuidados especiais mas que tem qualidades que não é a deficiência ou transtorno, que impossibilita de serem tratados como pessoas incapazes. E uma das tarefas dos pais de crianças com deficiências segundo Stainback e Stainback (1999: 419):

[...] é mostrar as potencialidades e o sucesso dos seus filhos para que as pessoas não precisem sentir pena deles. Se encarreguem a deficiência como uma característica neutra, a informação que está sendo passada é apenas informação, não são julgamentos, e não há razão para piedade, para constrangimento ou para vergonha.

Para Cunha (2015) a figura dos pais para a criança com autismo é muito importante pois é por meio da imitação que a criança poderá criar um modelo a ser seguido, enfatizando que a educação realizada a educação familiar é extremamente relevante. Assim, é importante que a criança com autismo possa desenvolver pequenas atividades diárias. O essencial não é fazê-lo aprender da mesma forma que as outras crianças, mas que possa desenvolver o convívio social ao exercer atividades corriqueiras. Sobre esse fato, Cunha (2015: 34) nos diz:

Para o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanta a capacidade acadêmica, mas sim aquisição de habilidades sociais e autonomia. A atribuição do educador é a de promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado. Para que a criança autista não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia a dia, precisa aprender diversas atividades que a tornará mais independente durante seu crescimento.

Segundo Schmidt (2013) um dos métodos de intervenção direcionados à criança com autismo que tanto pode ser direcionado a questões educacionais quanto clínico é o método TEACCH, mais conhecido como método de fato, desenvolvido em 1966, na Universidade da Carolina do Norte (EUA), por Eric Schopler. Trata-se de uma sigla que significa tratamento e educação para a criança com autismo, ou transtornos relacionados a comunicação, esse método envolve tanto o atendimento educacional quanto clínico. Surgiu a partir de estudos

investigativos sobre a aprendizagem das crianças com autismo e a importância da participação dos pais.

As dificuldades dos pais em criar uma criança com autismo são evidentes, por não receberem respostas que tanto procuram sobre as causas, o diagnóstico e as incertezas de inseri-lo na escola, todos esses sentimentos causam uma superproteção para tanto é necessário que o acompanhamento seja não apenas com a criança com autismo, mas também com os pais. Para Schmidt (2013: 98) “assim como existem intervenções focadas nas pessoas com autismo como comportamentais, cognitivas, medicamentosas, [...] também há diferentes intervenções com familiares”. Sendo assim, a participação, a relação entre família, escola e sociedade passa a ser fundamental para o desenvolvimento integral e satisfatório das pessoas com autismo ou qualquer outra necessidade específica educacional, estruturando uma convivência inclusiva que perpassa a necessidade de discutir tal termo.

## 6. Conclusões

A pesquisa apresentou aportes teóricos centralizados no processo educacional inclusivo, no que tange ao uso do lúdico como instrumento pedagógico e suas possíveis contribuições para o aprendizado do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No seu percurso visualizamos que se faz cada vez mais necessário que os professores tenham conhecimentos sobre estes trabalhos e documentos, pois maior será a probabilidade da utilização dessa metodologia no *lócus* escolar e, ainda, para que ela promova a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, dentre elas, o autismo.

Afinal, ao sentirem que as vivências lúdicas podem resgatar a sensibilidade e a criatividade, perceberão, também, a promoção da melhoria na aquisição de conhecimentos, o fortalecimento das habilidades e, principalmente, o favorecimento de ações mais inclusivas. Viver ludicamente significa uma forma de intervenção no mundo e indica que não vivemos apenas para contemplar, mas, sobretudo que somos parte desse conhecimento e que essas reflexões são as nossas ferramentas para exercermos um protagonismo lúdico, ativo e inclusivo.

O lúdico na sua dimensão educativa possibilita a aprendizagem do alunado, o seu saber, a sua interpretação de mundo e os seus conhecimentos. Desse modo, a ludicidade se constitui como uma valiosa ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos que promovam efetivamente a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Sabendo disso, essa metodologia deveria ser um elemento complementar para a melhoria do

processo de ensino e de aprendizagem em qualquer disciplina, devendo inclusive ser adotada pelos profissionais da educação que buscam além da criatividade e do dinamismo promover o efetivo desenvolvimento cognitivo, social e humano de todo seu alunado.

### **Agradecimentos**

À Capes, pela bolsa de estudos de nível de mestrado concedida.

### **Referências**

Almeida, M. T. P. de. (2014). *Brincar, amar e viver*. Assis, Brasil: Storbem.

Bagarollo, M. F.; Ribeiro, V. V.; Panhoca, I. (2013). O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(1): 107-120.

Brasil. Ministério da educação. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Recuperado em: < <https://www.mec.gov.br/>>.

Brasil. Ministério da educação. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Recuperado em: < <https://www.mec.gov.br/>>.

Brasil. Ministério da educação. (2000). *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Recuperado em: < <https://www.mec.gov.br/>>.

Brasil. Ministério da educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado em: < <https://www.mec.gov.br/>>.

Brasil. Ministério da saúde. (2000). *Autismo: orientação para os pais*. Recuperado em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03\\_14.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_14.pdf)>.

Brasil. Presidência da República Casa Civil. (1996). *Lei n° 9.394, de dezembro de 1996*. Recuperado em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>.

Brasil. Presidência da República. (2012). *Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Recuperado em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>.

Brasil. Presidência da República. (2015). *Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015*. Recuperado em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>.

Brum, F.T. et al. (2014). Espaços psicopedagógicos na escola: legitimados ou urgentes? *Revista Psicopedagógica*. 31(95):109-118.

Chiote, F. de A. B. (2015). *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro, Brasil: Wak.

Ciani, T. A.; Junior, T. P.; Oliveira, R. L. O. (2015). O desempenho de grandes empresas do BRIC, EUA, Japão e Alemanha: uma comparação com base na geração de valor. *Revista Gestão & Produção*. 22(4):835-845.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Cunha, E. (2015). *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas, na escola e na família*. Rio de Janeiro, Brasil: Wak.

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

Declaração de Salamanca. (1994). *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Brasil: Atlas.

Kishimoto, T. M. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Koenig, K. P. et al. (2014). Issues in implementing a comprehensive intervention for public school children with autism spectrum disorders. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. 42(4): 248-634.

Ledford, J.R.; Wehby, J.H. (2015). Teaching Children with Autism in Small Groups with Students Who are At-Risk for Academic Problems: Effects on Academic and Social Behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 45(6):1624-1635.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo, Brasil: Moderna.

Monteiro, F. K. F. V. (2016). *Formação de professores em sistema de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista-TEA: Uma inserção das tecnologias assistivas em contextos escolares Maranhenses*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – PPGIE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Nahmias, A. S.; Kase, C.; Mandell, D. S. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism*. 18(3):311-320.

Ramos, J. R. S. (2003). *Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos*. Rio de Janeiro, Brasil: DP & A.

Schmidt, C. (2013). *Autismo, Educação e Transdisciplinaridade*. Campinas, Brasil: Papyrus.

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

Stahmer, A. C.; Akshoomoff, N.; Cunnigham, A.B. (2011). Inclusion for toddlers with autism spectrum disorders: the first ten years of a community program. *Autism*. 15(5):625-41.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Unesco. Declaração de Jomtien. (1990) *Conferência mundial sobre educação para todos*. Recuperado em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Maria Daiane da Silva - 40%

Maria da Conceição Oliveira - 30%

Cazimiro de Sousa Campos - 20%

Emanuel Neto Alves de Oliveira - 10%