UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA BEATRIZ GALDINO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

GUARABIRA-PB
2025

ANA BEATRIZ GALDINO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Trabalho de Conclusão do curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba – Campus III como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de Concentração: Educação Especial e Inclusiva.

Orientador(a): Prof. Dra. Jaqueline Leandro Ferreira

GUARABIRA-PB
2025

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237e Santos, Ana Beatriz Galdino dos.
Educação especial [manuscrito] : a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) / Ana Beatriz Galdino dos Santos. - 2025.
34 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação : Prof. Dra. Jaqueline Leandro Ferreira, Departamento de Educação - CH".

1. Ensino lúdico. 2. Formação docente. 3. Inclusão escolar. I. Título

21. ed. CDD 371.9

Elaborada por Maria Suzana Diniz da Silva - CRB - 15/873 BSC3

ANA BEATRIZ GALDINO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

Aprovada em: 29/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Thayana Priscila Domingos da Silva** (***.032.384-**), em **04/06/2025 00:17:30** com chave **72d6d13840f211f0b0051a1c3150b54b**.
- **Marília Pereira Dutra** (***.795.954-**), em **03/06/2025 22:42:29** com chave **2ced3f2a40e511f091fd2618257239a1**.
- **Jaqueline Leandro Ferreira** (***.921.584-**), em **03/06/2025 22:41:36** com chave **0db1b5b440e511f0887a1a1c3150b54b**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.
Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final
Data da Emissão: 04/06/2025
Código de Autenticação: a139b7

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus, por ter me ajudado a suportar, na base da oração e da fé os grandes desafios encontrados ao longo desses 4 anos na graduação. Você não pode mudar o vento, mas pode ajustar as velas do barco para chegar onde quer (SANTA TEREZINHA DO MENINO JESUS). Segundamente aos meus pais, Adjailson Daniel, e Maria Betânia, que me ajudaram a persistir nessa caminhada.

Agradeço com o coração cheio de gratidão à minha orientadora, Jaqueline Ferreira por ter aceitado percorrer esse caminho comigo. Por fim, aos amigos e colegas que ao longo desses quatro anos fizeram minhas manhãs mais leves, obrigada também às pessoas que ao longo do curso torceram por mim, pois fizeram parte do meu crescimento como pessoa. E gratidão aos demais envolvidos que não pude mencionar pela extensão que o texto pode proporcionar, mas obrigada por terem me ajudado cada um de uma forma diferente.

RESUMO

A pesquisa aborda o uso da ludicidade como mecanismo pedagógico no meio do ensino-aprendizagem de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando debater a importância das implementações de atividades lúdicas nas salas de aulas da educação básica para o desenvolvimento da autonomia das crianças com TEA e sua relação social como alunos. Investigar, por meio da revisão de literatura, a implementação de atividades lúdicas, para alunos com TEA nas escolas de ensino básico; Analisar mediante a estudo bibliográfico a eficácia das atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas no desenvolvimento educacional de alunos com TEA; Explorar os principais conceitos relacionados ao TEA; Discutir como as práticas lúdicas podem contribuir para a inclusão e aprendizado desses alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada em revisão bibliográfica integrativa, por meio da análise de 10 artigos científicos publicados entre 2019 e 2025, coletados nas bases Google Acadêmico, Periódicos CAPES e SciELO, utilizando os seguintes descritores: “Ludicidade AND autismo”, “Educação especial AND Transtorno do Espectro Autista” e “Ensino lúdico AND inclusão”. Os critérios de inclusão foram pautados em publicações em português, centralizadas ao tema e escritas por especialistas na área da educação. Os resultados destacaram que a ludicidade impulsiona um desenvolvimento importante na comunicação, interação social e interdependência dos discentes com TEA, porém ainda nota-se dificuldades como a ausência de formação docente, de ferramentas adaptadas e de suporte institucional. A revisão demonstrou também a existência de uma desconexão entre políticas públicas inclusivas, como a Lei Berenice Piana, e a realidade no ambiente escolar. A verificação demonstra um paradoxo: embora o potencial pedagógico do lúdico seja amplamente reconhecido, principalmente em brincadeiras simbólicas e jogos adaptados, sua abordagem encontra barreiras estruturais significativas. A ausência na formação de educadores e a carência de práticas multidisciplinares foram observadas como entraves. Conclui-se que a ludicidade é eficaz na inclusão de alunos com TEA, desde que haja capacitação docente contínua, adaptações curriculares e ambientais, e políticas públicas integradas entre escola, família e profissionais especializados.

Palavras-Chave: Ensino lúdico; Formação docente; Inclusão escolar.

ABSTRACT

The research addresses the use of playfulness as a pedagogical mechanism in the teaching-learning environment of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), seeking to debate the importance of implementing playful activities in basic education classrooms for the development of the autonomy of children with ASD and their social relationship as students. Investigate, through a literature review, the implementation of playful activities for students with ASD in basic education schools; Analyze through a bibliographic study the effectiveness of playful activities as pedagogical tools in the educational development of students with ASD; Explore the main concepts related to ASD; Discuss how playful practices can contribute to the inclusion and learning of these students. This is a qualitative study based on an integrative literature review, through the analysis of 10 scientific articles published between 2019 and 2025, collected from the Google Scholar, CAPES and SciELO databases, using the following descriptors: “Ludicity AND autism”, “Special education AND Autism Spectrum Disorder” and “Ludic teaching AND inclusion”. The inclusion criteria were based on publications in Portuguese, focused on the topic and written by experts in the field of education. The results highlighted that ludicity drives important development in the communication, social interaction and interdependence of students with ASD, but difficulties such as the lack of teacher training, adapted tools and institutional support are still noted. The review also demonstrated the existence of a disconnect between inclusive public policies, such as the Berenice Piana Law, and the reality in the school environment. The findings demonstrate a paradox: although the pedagogical potential of play is widely recognized, especially in symbolic games and adapted games, its approach encounters significant structural barriers. The lack of training for educators and the lack of multidisciplinary practices were observed as obstacles. It is concluded that playfulness is effective in the inclusion of students with ASD, as long as there is ongoing teacher training, curricular and environmental adaptations, and integrated public policies between school, family and specialized professionals.

Keywords: Playful teaching; Teacher training; School inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Análise Bibliográfica dos artigos nas bases digitais online……..…24

Quadro 2: Apresentação dos artigos utilizados……...25

Quadro 3: Dados descritivos dos métodos utilizados nos artigos……26

LISTA DE SÍMBOLOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSM-5 TR - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, Texto Revisado

EJJL - Espaço Jurídico Journal of Law

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PCD - Pessoa com Deficiência

PNE - Plano Nacional de Educação

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFG - Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……..……11

2 REFERENCIAL TEÓRICO…….……....13

2.1 Conceito do TEA……...…13

2.2 Conceito de ludicidade……...15

2.3 Inclusão e desafios……..16

2.4 As atividades lúdicas na construção da interação, e aprendizagem do aluno (TEA)..……....18

2.5 A formação de professores perante a educação especial……....21

3 METODOLOGIA…….……23

4 RESULTADOS……25

4.1 Artigos Selecionados……..…25

4.2 Tipo de Pesquisa, Objetivo, Resultados, Conclusões dos Artigos Analisados……26

5 DISCUSSÕES……..…..29

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS……...…….30

REFERÊNCIAS……30

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo estudar sobre a Educação especial a partir da ludicidade como instrumento no processo de ensino-aprendizagem de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no qual aborda informações relevantes e são debatidas sobre a utilização de práticas lúdicas em salas de aulas para o desenvolvimento de alunos com TEA.

Pinho (2018) afirma que a educação especial emergiu com a finalidade de efetivar a educação inclusiva, após muitos desafios, organizações e a criação de leis eficientes para as pessoas com deficiência. Portanto, a educação especial foi estabelecida dentro de uma realidade da educação inclusiva, no qual foi notada significativamente com a intensificação da Declaração de Salamanca (1994), tal evento culminou com a elaboração de um documento que defende a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas necessidades.

Logo, a Declaração de Salamanca (1994) é um importante fato na história da educação inclusiva, pois transcreve informações em uma esfera global para descrever o direito à educação eficiente para todos, sem fazer distinção entre as pessoas com deficiência (Salamanca, 1994). Ela ainda garante a necessidade de transformações pedagógicas e estruturais nas escolas acomodadas, defendendo que a interação deve ser vista como meio integrante do mecanismo educacional (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016).

Essa perspectiva dialoga diretamente com a ludicidade no TEA, pois as práticas lúdicas surgem como ferramentas de adaptação pedagógica preconizadas pela Declaração, transformando o ambiente escolar em um espaço inclusivo onde as particularidades do autismo devem ser respeitadas. O jogo e o brincar, ao promover a interação e a comunicação, materializam os princípios de Salamanca ao criar estratégias que valorizam diferentes formas de aprendizagem (Diaz *et al*., 2009).

Desse modo, o jogo é considerado uma atividade com regras estabelecidas, normas claras, e muitas vezes, fundamenta-se em competições ou cooperações (Murcia, 2005). Por outro lado, o brincar é uma atividade cotidiana, livre e criativa, com ações ocorridas pela imaginação e pelo prazer, sem tanta necessidade de regras (Braga *et al*., 2023).

A ludicidade é uma prática pedagógica essencial a ser utilizada no aprendizado dos alunos do ensino fundamental e nos anos iniciais da educação básica. Os jogos e brincadeiras, integrados às atividades escolares, tornam a aprendizagem mais significativa, permitindo que os alunos aprendam com leveza e prazer. Sendo assim, as atividades lúdicas, que são os agentes específicos para o aprendizado do discente, possibilita a criança o desenvolvimento da sua interação com os outros.

De acordo com Luckesi (2014), uma atividade pode ser descrita como lúdica através do ânimo da pessoa que interage, ocasionado por sua saúde emotiva e pelas situações na qual vivem, promovendo uma qualificação positiva ou negativa. Outrossim, a ludicidade se configura um utensílio poderoso para proporcionar um local de aprendizado atraente e eficaz, no qual cada aluno pode explorar seu potencial de maneira única.

Embora a ludicidade e as atividades lúdicas compartilhem um caminho semelhante, elas são fenômenos epistemologicamente distintos. Segundo Luckesi (2014), a ludicidade é um estado interno que pode ser vivenciado, percebido e relatado apenas pelo sujeito que o experimenta, pertencendo à primeira dimensão subjetiva individual. Por outro lado, as atividades lúdicas situam-se no domínio externo do sujeito, caracterizando-se na dimensão objetiva coletiva (Luckesi, 2014, p. 17).

A ludicidade, como meio subjetivo de prazer e envolvimento, é principalmente importante para alunos com TEA, pois ajuda em situações óbvias para o melhoramento da interação social pautada na comunicação, situações recorrentes que ocorrem no espectro (Martins; Góes, 2013). Além disso, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, mais conhecida como a Lei Berenice Piana, no Art.3° garante os direitos da pessoa com TEA, como uma vida digna, a integridade física e moral, e livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer, e a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração, reforçando a importância de um ambiente educativo que respeite e promova esses direitos (Brasil, 2012).

Portanto, a ludicidade favorece o desenvolvimento socioemocional de alunos com TEA, enquanto a Lei Berenice Piana fortalece o direito a práticas educacionais inclusivas que a incorporem. Deste modo, o lúdico se confirma como utensílios indispensáveis para garantir a inserção e o aprendizado significativo no espectro autista.

Assim, a política de educação especial no Brasil, de acordo com a Lei N° 9.394/96 (LDB), garante o direito à educação inclusiva, baseado no Art. 58, no qual determina que a educação especial para discentes com deficiência, altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, necessitam ser ofertadas na rede regular de ensino. O § 1° menciona a necessidade de mecanismo de amparo adequado e a formação de docentes com capacitações em trazer a inclusão em todos os ambientes e modalidades de ensino (Brasil,1996).

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é debater a importância das implementações de atividades lúdicas nas salas de aulas da educação básica para o desenvolvimento da autonomia das crianças com TEA e sua relação social como alunos. Constituem-se objetivos específicos: a) Investigar, por meio da revisão de literatura, a implementação de atividades lúdicas, para alunos com TEA nas escolas de ensino básico; b) Analisar mediante a estudo bibliográfico a eficácia das atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas no desenvolvimento educacional de alunos com TEA; c) Explorar os principais conceitos relacionados ao TEA; d) Discutir como as práticas lúdicas podem contribuir para a inclusão e aprendizado desses alunos.

Através de uma revisão de literatura, é possível descrever como os métodos de ludicidade e atividade lúdica podem auxiliar o professor, em sala de aula, a promover uma educação inclusiva de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa reflexão é o ponto de partida para a construção do tema deste trabalho, no qual se fundamenta nas experiências adquiridas em sala de aula, tanto na atuação como docente quanto nos estágios em educação.

Todavia, durante esse percurso, foi possível observar a exclusão que os docentes impõem aos alunos com TEA, assim, como, as dificuldades enfrentadas com o aumento de crianças autistas em sala de aula. Desse modo, essas questões refletem diretamente na prática docente. Embora o tema autismo não seja novo, ainda há uma lacuna significativa que precisa ser abordada, especialmente quando nos deparamos com esses cenários em sala de aula, que exigem sensibilidade e adaptação por parte dos profissionais da educação.

O presente trabalho é uma pesquisa em educação com abordagem qualitativa de estudo bibliográfico. A metodologia que utilizamos é uma revisão bibliográfica sobre o autismo, educação e ludicidade, a partir de autores, como Gracioli e Bianchi (2014), Sousa (2022), Luckesi (2000), entre outros.

Para o desenvolvimento do estudo, debatemos sobre os conceitos do TEA e da ludicidade, a perspectiva da educação inclusiva e as potencialidades e desafios dos estudantes atípicos a partir do uso de ferramentas lúdicas no processo de

aprendizagem e inclusão, por meio da base de dados através do Google Acadêmico, Periódicos CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito do TEA

O TEA foi inicialmente descrito em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981), o primeiro a publicar pesquisas sobre o autismo, em seu artigo "Autistic Disturbances of Affective Contact". Neste estudo, Kanner analisou o comportamento de 11 crianças de diversas regiões, que apresentavam características semelhantes, como a dificuldade em se relacionar socialmente e a falta de interesse nas interações. Essa pesquisa marcou a identificação do autismo como uma nova síndrome na psiquiatria infantil, que Kanner nomeou de distúrbio autístico do contato afetivo (Filho, Branco, 2023, p. 322).

Entre 1943 e 1963, Coll *et al.* (2004) afirmam que o autismo é considerado essencialmente um transtorno emocional, e que é um efeito direto da relação das crianças com seus pais, particularmente com a mãe. Desse modo, Coll *et al.* (2004, p. 236) destaca que os estudos da época apontavam que mães e/ou pais incapazes de proporcionar o afeto necessário para a criança produzem uma alteração grave de desenvolvimento de crianças, ou seja, era instituído que os pais eram responsáveis pelo aparecimento do transtorno em relação à falta de afeto.

No entanto, entre 1993 e 1983, um conjunto de fatores contribuiu para novos resultados, incluindo o abandono da hipótese de que os pais eram responsáveis pelo aparecimento do transtorno. Assim, devido ao aparecimento de novos resultados, nos quais mostra os primeiros indícios claros de associação do autismo com os transtornos neurológicos, a ideia de que o autismo é causado pela relação com os pais não se confirma. Na verdade, o que parece estar mais relacionado ao desenvolvimento do autismo são as alterações cognitivas. A respeito disso, Coll *et al*. (2004) menciona que:

> Esse processo coincidiu com a formulação de modelos explicativos do autismo que se baseiam na hipótese de que existe algum tipo de alteração cognitiva (mais do que afetiva) que explica as dificuldades de relação, linguagem, comunicação e flexibilidade mental (Coll *et al.,* 2004, p. 236).

Atualmente, segundo Coll *et al.* (2004) o enfoque do autismo consiste, no geral, em sua consideração de uma perspectiva evolutiva, como um transtorno do desenvolvimento (Coll *et al*., 2004, p. 237). Desse modo, o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, no qual, de acordo com Gaiato (2018) as funções neurológicas tendem a não se desenvolverem da maneira como as respectivas áreas do cérebro determinam.

Embora exista uma definição de autismo, autores como Teixeira (2016) e Gaiato (2018), destacam que as características variam significativamente entre as pessoas com TEA, o que impacta as pesquisas sobre a condição.

Em publicação do DSM-5 TR, nova versão revisada e publicada no ano de 2023, os critérios diagnósticos para o TEA estão descritos da seguinte forma:

> **CRITÉRIO A**: Déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos como: Limitação na reciprocidade emocional e social, com

> dificuldade para compartilhar interesses e estabelecer uma conversa; Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal usados para interação social, variando entre comunicação verbal e não verbal pouco integrada e com dificuldade no uso de gestos e expressões faciais; Limitações em iniciar, manter e entender relacionamentos, com variações na dificuldade de adaptação do comportamento para se ajustar nas situações sociais, compartilhar brincadeiras imaginárias e ausência de interesse por pares. **CRITÉRIO B**: Padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes itens, ou por histórico prévio: Movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitiva e estereotipada (estereotipias, alinhar brinquedos, girar objetos, ecolalias);Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a padrões e rotinas ritualizadas de comportamentos verbais ou não verbais (sofrimento extremo a pequenas mudanças, dificuldade com transições, necessidade de fazer as mesmas coisas todos os dias); Interesses altamente restritos ou fixos em intensidade, ou foco muito maiores do que os esperados (forte apego ou preocupação a objetos, interesse preservativo ou excessivo em assuntos específicos); Hiper ou Hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente (indiferença aparente a 1dor/temperaturas, reação contrária a texturas e sons específicos, fascinação visual por movimentos ou luzes). **CRITÉRIO C:** Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, porém eles podem não estar totalmente aparentes até que exista uma demanda social para que essas habilidades sejam exercidas, ou podem ficar mascarados por possíveis estratégias de aprendizado ao longo da vida. **CRITÉRIO D**: Esses sintomas causam prejuízos clínicos significativos no funcionamento social, profissional e pessoal ou em outras áreas importantes da pessoa. **CRITÉRIO E:** Esses distúrbios não são bem explicados por deficiência cognitiva e intelectual ou pelo atraso global do desenvolvimento (DSM-5 RT, 2023, p, 56-57).

As causas do autismo ainda não são totalmente compreendidas, como foi mencionado. No entanto, existem fatores de risco que podem influenciar no surgimento do TEA.

Conforme Teixeira (2016), pesquisas realizadas nos Estados Unidos, na Europa e na Ásia, 1% das crianças e adolescentes no mundo todo estimam apresentar o transtorno do espectro autista, além disso, dados epidemiológicos, afirmam que o gênero masculino é o que mais tem ocorrência de possuir o TEA, acerca disso, afirma Teixeira (2016):

> Quatro meninos para cada menina acometida. Sendo assim, estima-se que ocorra um caso de autismo para cada 42 nascimentos de meninos, enquanto para o sexo feminino a relação seria de um caso para cada grupo de 189 meninas (Teixeira, 2016, n.p).

O diagnóstico do TEA é, principalmente, clínico, acontece a partir das constatações das crianças, com entrevistas realizadas entre os pais e a aplicação de ferramentas específicas para verificação (Braga *et al*., 2023). Inicialmente são notados sinais que ocorrem antes dos três anos de idade, destacando-se por meio de dificuldades no desenvolvimento linguístico e na ausência ou ausência de interação dos pequenos com outras pessoas. Essas dificuldades na comunicação e na relação interferem expressivamente em outros setores do desenvolvimento, como a cognitiva, acadêmica e social, afetando a criança em seu meio social (Braga *et al*., 2023). Assim, a comunicação social se torna uma das primeiras causas que despertam a atenção dos pais para algo que não está seguindo o percurso típico do desenvolvimento infantil

(Montenegro; Barbosa, 2022, p. 90). Vale ressaltar, ainda, que tais sintomas geralmente são melhor percebidos, ou, melhor dizendo, emergem a partir das demandas sociais e as respostas esperadas.

Com o resultado de pesquisas atuais, são apontadas algumas dificuldades iniciais na competência da comunicação em crianças com autismo, como a troca de olhar entre mãe e bebê, a atenção compartilhada, a imitação de gestos e vocalizações. Haja vista que essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e estão associadas à redução de problemas comportamentais. Além disso, as crianças com TEA podem apresentar aspectos não verbais da comunicação, que são essenciais nas interações sociais. Isso se manifesta em expressões faciais pobres, entonação monótona ou excessiva, e dificuldade na interpretação de gestos e expressões faciais do interlocutor (Montenegro; Barbosa, 2022, p. 91)

Diante das dificuldades de comunicação e interação social enfrentadas por crianças com TEA, a ludicidade surge como uma ferramenta potente, uma vez que atividades lúdicas que são fundamentadas no jogo, no brincar e na espontaneidade podem criar pontes para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas (Braga *et al*., 2023).

2.2 Conceito de ludicidade

A origem da palavra ludicidade vem do termo latim *ludus,* que se refere a jogo, exercício ou intimação, no latim, a palavra *ludus* faz destaque para toda a rede de significados de jogos. Como afirma Huizinga (2008) ludus, abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar (Huizinga, 2008, *apud* Massa, 2015, p. 114)

Ademais, a palavra ludicidade/ lúdico têm várias definições. Massa (2015) destaca que a ludicidade pode se referenciar a diferentes manifestações lúdicas, como:

> O brincar, que se deriva de brinco, tendo também vários significados, a exemplo: diverte-se, entreter-se, e jogar e tanto outros. O jogador, que vem do termo latim vocare, jogar é uma palavra que se relaciona com atividades realizadas para a distração, entretenimento, divertimento, entre outros. O brinquedo, que também é derivado da palavra brinco, na qual é identificado objetos feitos para entretenimento infantil e que está relacionado aos artefatos construídos para fins lúdicos. O Recrear, que deriva da palavra recreare, significa criar de novo e está relacionada com atividades lúdicas que obedecem ao mandato do tempo. O verbo recrear também significa trazer alegria, satisfazer, aliviar o outro do trabalho árduo e ter tempo de folga, entre outros. O lazer, que deriva da palavra licere que em latim significa tempo livre. Está associado, portanto, ao descanso, ócio, repouso, liberdade, para o sujeito fazer o que quiser (Massa, 2015, p. 115).

Nesse sentido, fica ressaltado que as atividades lúdicas, se distinguem em jogos, lazer, brinquedo e brincadeiras, podendo ser ocorrido em qualquer espaço desde que seja agradável e prazerosa. Dessa forma, destacamos que por ser uma prática de atividade lúdica, com diferentes aspectos, ela pode ter diferentes resultados significativos no ensino e aprendizagem das crianças. Na compreensão de Luckesi (2000):

> O que a Ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que,

> na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis (Luckesi, 2000, p. 21).

Dessa maneira, Leal e D'Ávila (2013) destacam, que ao recuperarem as contribuições de Luckesi, que as atividades lúdicas proporcionam experiências plenas que permitem o acesso a sentimentos profundos e inconscientes. Essa vivência da ludicidade torna-se um referencial de expansão para o indivíduo, pois integra níveis sutis de consciência e pode servir como uma forma de prevenir neurose futura, tanto no ambiente da sala de aula quanto no contexto terapêutico.

Nesse cenário, é impossível refletir sobre a infância e não pensar nas brincadeiras. As brincadeiras, têm um papel importante no processo de desenvolvimento da criança. Consoante a isso, Santos (1997) discorre que as atividades lúdicas são a essência da infância (Santos 1997, *apud*, Oliveira, Albrecht, 2021, p. 6)

A partir das atividades lúdicas, a criança interage com o mundo de uma maneira mais dinâmica, constrói sua comunicação, linguagem e emoções, além disso, a implementação dessas práticas no ambiente escolar, possibilita, para o discente, um aprendizado mais proveitoso, com mais autonomia e significação (Braga *et al*., 2023).

O lúdico demonstra ter uma finalidade no melhoramento da linguagem simbólica, de acordo com Piaget (1971), ao melhorar a mudança do estágio sensório-motor (0-2 anos) para o pré-operatório (2-6 anos). Através de brincadeiras simbólicas (como o faz-de-conta), a criança absorve lembranças mentais, internalizando e estruturando seu mundo social, processo fundamental para a comunicação e cognição, principalmente em crianças atípicas (Fiaes; Bichara, 2009).

Assim, abordar a linguagem lúdica e o fazer lúdico implica, necessariamente, pensar nas contribuições destas esferas no campo do desenvolvimento de crianças típicas e atípicas. Sabe-se, portanto, que a linguagem lúdica possui papel ativo e importante no desenvolvimento de funções psíquicas e encadeia os processos de aprendizagem (Fernandes *et al*., 2019). Dessa forma, pensar a ludicidade é também destacarmos a importância de compreendê-la não como atividade simples sem importância, pelo contrário, é apontá-la como essencial nas engrenagens que movem o desenvolvimento infantil (Ranyere; Matias, 2023). Sendo tal aspecto significativo neste processo, pensamos sobre a sua articulação para pensar a ludicidade e a educação inclusiva, isto é, como aquela deve ser articulada e pensada como ferramenta que auxilia e promove a inclusão e o desenvolvimento escolar de crianças atípicas (Ranyere; Matias, 2023).

2.3 Inclusão e desafios

O acesso à educação básica é direito de todos, isto se consolida no artigo 205° da Constituição Federal de 1988, no qual proporciona o pleno desenvolvimento do cidadão, na preparação da cidadania e para a qualificação do trabalho. Deste modo, no artigo 208 da Carta Magna, descreve que é garantia do Estado em conjunto com a educação, o atendimento educacional competente a pessoas com deficiência no ensino regular (Brasil, 1988). Rodrigues (2006) afirma que inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades

especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (Rodrigues, 2006, p. 167).

Embora os direitos dos alunos com TEA para ingressar nas redes de ensino públicas tenham sido assegurados no documento de 1988, a efetivação desses direitos somente se concretizou com a publicação da Lei Berenice Piana. Esta legislação foi crucial, pois estabeleceu que a pessoa com espectro autista passou a ser reconhecida como Pessoa com Deficiência (PCD), garantindo, assim, o acesso pleno e igualitário aos direitos educacionais para indivíduos que apresentam esse transtorno.

Logo, a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 adquiriu esse nome em homenagem a Berenice Piana, mãe de um rapaz com autismo e ativista na luta pelas causas de pessoas com TEA (Remedio; Alves, 2021). Sua conduta foi fundamental para que o autismo fosse notado como deficiência, proporcionando acesso à educação e inclusão. A lei, criada em 2012, consolidou esses direitos, assegurando atendimento especializado na rede regular de ensino. Assim, representou um marco na proteção legal das pessoas com TEA no Brasil (Remedio; Alves, 2021). O artigo 3º esclarece que as pessoas que possuem TEA têm o direito à educação e que os indivíduos inseridos na rede regular de ensino têm direito a acompanhamento especializado.

Contudo, mesmo que o direito a uma educação significativa seja garantido aos alunos com TEA, o ensino ainda se encontra em um cenário de conflitos, uma vez que, há políticas públicas para assegurar os direitos das crianças autistas. Todavia, não se aplicam com o que condiz, por exemplo, é direito do aluno autista com necessidade comprovada, ter um acompanhante especializado. Entretanto, tal previsão legal na prática, não é concretizada, tendo em vista que, de acordo com Cavalcante, Marcos e Ribeiro (2023) há falta de critérios para a contratação destes profissionais, isso se dá pelo fato de a legislação não definir a formação necessária para tal, o que facilita aos órgãos responsáveis o barateamento da profissão. Além disso, os autores relatam que isso implica diretamente na contratação desses profissionais, uma vez que não são determinados critérios mínimos para atuar na profissão.

Em muitos casos, segundo Gracioli e Bianchi (2014), há escolas que não realizam todas as adaptações para o aluno com espectro autista adentrar na escola de modo inclusivo e integral. Assim, compreende-se que o espaço escolar precisa se adaptar ao aluno, de acordo com suas necessidades, dificuldades e potencialidades também destaca-se a importância da atuação docente, para que assim forneça ao aluno o desenvolvimento da sua autonomia. A respeito disso, Gracioli e Bianchi (2014) destacam que:

> Para essa boa atuação existe a necessidade de ampliação da formação do professor, não há garantia de que tal formação irá prepará-lo para lidar com todas as situações que surgirem, uma vez que em se tratando de pessoas isso é impossível, mas uma formação docente eficiente abre caminhos para que o professor saiba onde buscar auxílio sempre que precisar (Gracioli ; Bianchi, 2014, p. 129).

Dessa maneira, para efetivar a inclusão é preciso, portanto, transformar a estrutura da escola regular, começando por desconstruir práticas segregacionistas.

Neste sentido, compreendemos a importância de pensarmos sobre os instrumentos pedagógicos como potencializadores do processo de inclusão e desenvolvimento das pessoas com espectro autista, particularmente, pensar o uso de

ferramentas lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de crianças como fator significativo para os processos de inclusão.

Rozek (2013) argumenta que conceber uma sociedade inclusiva envolve reconhecer a diversidade dos indivíduos, dentro de uma formação que leva em conta que os fenômenos se manifestam em contextos históricos, sociais e culturais específicos. Não há um único referencial que se aplique a todos, mas sim uma abertura que permite ao ser humano interagir com a variedade de experiências, possibilitando a consideração de todas as nuances da vida.

Para Nunes, Azevedo e Schimidt (2013) *apud* Silva (2019), o governo educacional promoveu a inclusão de educandos com autismo em classes comuns após a implementação da política de 2008. Essa política foi efetivada pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil em 2008 como Emenda Constitucional, determinando a inclusão escolar como obrigatória e incentivando o fim da segregação em escolas especiais. Sua implementação enfrentou desafios, como a falta de estrutura e formação docente, mas representou um marco na luta por educação inclusiva no país (ONU, 2006; Brasil, 2007).

Os dados do Censo Escolar do Ministério da Educação revelam um aumento significativo no número de alunos diagnosticados com autismo em escolas regulares: em 2006, eram 2.204, enquanto em 2012 esse número subiu para 25.624. Contudo, apesar dessa evolução na inclusão, não há garantia de que os educadores estejam preparados para auxiliar esses alunos com necessidades especiais em seu processo educativo (Nunes, Azevedo,Schmidt, 2013, p. 559).

Além disso, Omote (2008) *apud* Silva (2019) argumenta que é fundamental abandonar a visão tradicional, que concentra sua atenção nas limitações e dificuldades das crianças com deficiência. Em vez disso, devemos direcionar nosso foco para um ambiente que ofereça oportunidades a essas crianças. O referido autor destaca que as adaptações curriculares desempenham um papel crucial, pois são essenciais para garantir que o ambiente escolar favorece a participação ativa e significativa de todos os alunos.

É citado por Silva, Filho e Barbosa (2015) *apud* Silva (2019) três fatores importantes que podem influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

> 1) A planificação para a classe como um todo, tendo como preocupação central atividades planificadas para a classe como um todo; 2) utilização eficiente de recursos naturais, valorização dos conhecimentos e experiências de cada aluno, para que possam contribuir na aprendizagem; 3) improvisação, neste o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações comuns dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula (Silva; Filho; Barbosa, 2015, *apud* Silva, 2019. p. 8).

2.4 As atividades lúdicas na construção da interação e aprendizagem do aluno (TEA)

A aprendizagem de crianças com TEA pode ser mais proveitosa ao ser favorecida por meio de atividades lúdicas. Essas brincadeiras não apenas despertam o interesse dos alunos, mas também promovem a socialização com os colegas. Assim, a ludicidade desempenha um papel crucial no ensino de crianças com TEA,

pois estimula a interação e ajuda a reduzir barreiras nos níveis interpessoal, intelectual e introspectivo (Souza, Rodrigues, Santos, 2022, p. 60).

A discussão sobre o papel das brincadeiras no contexto do autismo é fundamental, pois pode levantar questões importantes. Um aspecto relevante a ser considerado é a simbolização e o uso da imaginação pelas crianças. Segundo Souza, Rodrigues e Santos (2022):

> Outro fator importante é em relação à simbolização, como essa criança faz uso da sua imaginação, ela consegue fazer de conta? Se é entregue uma caixa de papelão a uma criança de cinco anos, ela vai imaginar que é uma casinha, ou um carro etc. Uma criança com TEA vai ter essa dificuldade de fantasiar em cima dessa situação (Souza, Rodrigues, Santos, 2022, p. 63).

As brincadeiras tradicionais, como pião e a contação de lendas, também trazem uma dimensão que faz parte do imaginário das crianças, caracterizando-se pela forte presença do lúdico. Neste contexto, Araújo (2022) afirma que às brincadeiras de fazer de conta, são aquelas puramente simbólicas, ou seja, que são projetadas no imaginário da criança (Araújo, 2022, p. 2163).

> Enquanto uma criança brinca, ela embarca no mundo da imaginação, e é por meio das atividades simbólicas que a criança passa a ter consciência de seus atos, levar em conta determinadas regras para que possa agir de forma adequada e realizar ideias e desejos que são, de certa forma, impossíveis de ser satisfeitos em sua realidade (Moura, Santos, Marchesini, 2021, p. 32).

Sendo assim, é necessário que o educador mantenha uma ação contínua em relação às atividades lúdicas na educação de crianças com TEA. A escola configura-se como um dos primeiros espaços onde a criança conversa com grupos de colegas, e é a partir dessas relações que o docente pode fomentar a socialização do aluno com TEA.

É plausível destacar que a linguagem simbólica pode ser significativamente comprometida no TEA, mas o uso de objetos autísticos ou interesses específicos da criança pode servir como ponte para o desenvolvimento lúdico (Delfrate; Santana; Massi, 2009, p. 329). Portanto, conforme relatado por Maleval (2021) em "O autista e sua voz", destaca os potenciais benefícios quanto aos riscos do hiperfoco.

Araújo (2022) menciona a relevância das atividades lúdicas nas escolas, como a efetivação de projetos, programas e espaços lúdicos, que forneçam a possibilidade da convivência com distintas pessoas e experiências a partir do brincar, pois essas vivências ajudam no desenvolvimento da criança, como também dão a oportunidades de vivenciar, às crianças que têm a chance de vivenciar esses contextos, por sua realidade.

Para isso, é indispensável que o docente note e observe cuidadosamente o aluno, identificando as atividades que ele está desenvolvendo e as áreas em que enfrenta problemas. Com base nessa compreensão, o professor pode implementar técnicas de brincadeiras que favorecem a interação e o desenvolvimento social do estudante autista. A respeito desse contexto, Garcia (2022), o professor que interage com alunos autistas, precisa investigar o que proporciona prazer ao seu aluno TEA, e partindo desta investigação, introduzir a ludicidade para adquirir outros níveis de satisfação e enriquecer assim sua qualidade educacional.

É crucial respeitar a singularidade de cada criança com TEA, evitando abordagens padronizadas que desconsiderem suas particularidades sensoriais,

cognitivas e emocionais (Oliveira; Abreu, 2019). O lúdico só se torna efetivo quando parte das preferências e necessidades individuais do aluno, transformando-se em ferramenta de expressão e desenvolvimento (Ranyere, Matias, 2023). Como cada autista vivencia o mundo de forma única, a educação deve ser flexível, adaptando-se às suas formas de interação e aprendizagem.

Segundo Campos (2005), *apud* Albuquerque (2018), os professores devem identificar que o brincar é um método importante e essencial, favorecendo o apoio essencial para a elevação da capacidade de descobrir, aprender e desenvolver-se. Através de brincadeiras e jogos, os alunos encontram amparo para seus problemas de aprendizagem, o que ajuda para o sucesso em sua relação com o ambiente.

As atividades lúdicas, segundo Luckesi (2002), permitem o acesso a sentimentos profundos e indiferenciados, conectando-nos a forças criativas e restauradoras que habitam em cada um de nós. Ao vivenciar essas experiências, começamos a restaurar as conexões entre as partes do corpo e a equilibrar os componentes psíquicos e corporais do nosso ser. Durante as atividades lúdicas, seja a criança, o adolescente ou o adulto, não apenas pensa, age ou sente; ele vivencia tudo isso de forma integrada, completa. Assim, nessa vivência, a pessoa se torna plena, estabelecendo um contato profundo com as fontes de equilíbrio e restauração.

Para Pinho (2018), o trabalho com o lúdico em situações de colaboração ainda é visto como um tabu por muitos educadores, especialmente com alunos que apresentam TEA em sala de aula. Contudo, ela reafirma a importância das atividades lúdicas como um recurso facilitador ao aprendizado de qualquer criança, incluindo as que possuem TEA, promovendo sua imersão no mundo cultural. Assim é visto como uma barreira porque os professores relacionam brincadeiras a perda de tempo ou falta de seriedade na educação, além do mais compreendem o tempo livre sem intenção, principalmente em alunos com TEA, visto que essas necessidades são comumente subestimadas.

Todavia, Pinho (2018) ressalta a relevância das atividades lúdicas para a alfabetização do aluno com TEA, visto que a aplicação dessas atividades é de suma importância, pois proporciona constante motivação às crianças com TEA para desenvolverem suas habilidades e competências.

Desse modo, o uso de abordagens lúdicas se torna essencial na alfabetização do aluno autista, permitindo que o aluno interaja de forma mais efetiva e prazerosa no seu processo de aprendizagem. A vista da importância das atividades lúdicas Piaget (1979) ressalta:

> Que as atividades lúdicas são fonte de significação, na medida em que a criança tem a possibilidade de explorar e manipular materiais Variados, passando a reinventar sua realidade, reconstituindo suas vivências e atribuindo significado às suas experiências, transformando essas atividades (concreto) em linguagem escrita (abstrato) e, assim, evoluindo em seu Desenvolvimento educativo (Piaget, 1997, *apud*, Pinho, 2018, p. 50).

As trocas a partir das interações com os pares podem auxiliar na resolução de problemas, na superação de conflitos e na participação ativa no contexto escolar, favorecendo a aprendizagem da criança com TEA. É fundamental considerar os desafios enfrentados para incluí-la com qualidade no espaço escolar. Além disso, é ressaltado a importância do prazer e da motivação para atingir o aprendizado da criança com TEA, pois quanto mais divertida e interessante for a tarefa, maior será o tempo de engajamento da criança (Pinho, 2018, p. 50). Entretanto, o brincar ajuda na edificação de interações sociais ao facilitar que crianças com TEA se correlacionam

de forma natural e prazerosa com seus parceiros. Atividades lúdicas elaboram oportunidades para comunicação, compartilhamento e desenvolvimento de vínculos importantes no âmbito escolar (Moura; Santos, Marchesini, 2021).

2.5 A formação de professores perante a educação especial

Segundo Rodrigues (2006), a formação dos professores no Brasil é considerada inadequada, pois não favorece o desenvolvimento integral dos alunos na educação infantil, o sucesso nas aprendizagens e a participação cidadã na sociedade do conhecimento. Ou seja, tal lacuna formativa limita a capacidade dos futuros docentes se tornarem indivíduos críticos e engajados.

Ademais, Rodrigues (2006) ressalta que a formação de professores, tanto para a educação especial quanto para a educação comum, deve incluir conteúdos que desenvolvam as competências necessárias para que os docentes atuem de maneira profissional e intelectual em diversas situações relacionadas à sua formação.

Além do mais, Rodrigues (2006) enfatiza que, pelas representações sociais das práticas escolares, o indivíduo que inicia um curso de formação traz consigo a percepção preconcebida do aluno, podendo afirmar que, na maioria das vezes, o professor idealiza o aluno, sem levar em consideração que trabalhar com a diversidade é algo natural da atuação do docente e que não faz sentido pensá-la como anormal. Consoante a isso, Filho e Branco (2023) afirmam que, na formação dos professores, é concebida uma crença limitante, construída a partir das experiências acadêmicas, de que os estudantes com o espectro autista não possuem capacidade de aprender ou de acompanhar o mesmo fluxo dos demais alunos em uma sala de aula regular.

No contexto da formação docente, é importante reconhecer que frequentemente, os cursos de formação não trabalham tais questões e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um ‘aluno-padrão’ idealizado (Rodrigues, 2006, p. 170).

Em decorrência disso, alguns professores que ingressam na docência com certas concepções prévias, por vezes estereotipadas, podem enfrentar desafios iniciais quando têm alunos autistas em sala (Camargo *et al*., 2020). Esse processo de adaptação pode demandar tempo até que esses educadores revisem e transformem algumas de suas percepções (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). Vale ressaltar que essa realidade varia entre os profissionais, pois muitos demonstram desde o início uma postura mais aberta à inclusão, especialmente quando já tiveram experiências positivas nesse sentido (Camargo *et al*., 2020).

Os autores Gonçalves, *et al*., (2024) abordam as visões dos professores que têm alunos com TEA em suas salas de aula. Eles destacam que um dos principais desafios desses educadores é compreender as características únicas do TEA e suas manifestações no ambiente educacional. Muitos professores se sentem despreparados para lidar com as demandas específicas desses alunos, o que evidencia uma lacuna significativa nos programas de formação docente.

Nesse contexto, é enfatizada a necessidade de uma formação especializada nos cursos de educação que abordem as particularidades do TEA, conforme Orrú (2016) destaca:

> Os programas de formação de professores devem ir além da mera transmissão de conhecimentos teóricos, abrangendo também o desenvolvimento de competências práticas para trabalhar com alunos

> autistas. Isso inclui estratégias de comunicação Alternativa, técnicas de manejo comportamental e abordagens pedagógicas adaptadas (Orrú, 2016 *apud* Gonçalves, *et al.,* 2024. p. 4494).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 59, no inciso III, ressalta a discussão da formação de professores:

> Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

A Constituição Federal (1988) no artigo 208, sugere que seja incluído uma disciplina sobre a educação especial nos cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas e temas que contemplem as características, necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, Rodrigues (2006) ressalta que:

> A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos Profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional (Rodrigues, 2006, p. 173).

Greguol, Gobbi e Carraro (2013) destacam a evolução da legislação brasileira sobre a formação de professores na educação especial, especialmente a partir dos anos 1980. No qual, neste período, foi se intensificando as discussões acerca da necessidade de reformular os cursos de formação docente, incorporando em seus currículos conteúdos que proporcionam vivências práticas relacionadas ao contexto de trabalho, incluindo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Além do mais, os autores Greguol, Gobbi e Carraro (2013) ressaltam que a discussão ainda se encontra no contexto atual, visto que ainda é um desafio a ser superado, em que se trata de como sintonizar os conteúdos teóricos e práticos da formação docente com as necessidades que se apresentam. Acerca dessa discussão:

> A lacuna existente entre a formação e a atuação prática tem feito com que os professores sintam-se perdidos diante da missão de lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo pela falta de conhecimento sobre como adaptar as atividades, materiais, conteúdos programáticos e procedimentos de ensino (Greguol, Gobbi, Carraro, 2013. p. 312).

Os autores Greguol, Gobbi, Carraro (2013) salientam que, embora a LDB e o PNE estabeleçam legislações para a formação de professores na educação especial, é necessária a criação de diretrizes claras nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Essas diretrizes devem definir conteúdos mínimos para capacitar os docentes a lidar com a diversidade em sala de aula. A ausência de orientações específicas sobre disciplinas e estágios impede que as diretrizes existentes melhorem efetivamente a formação docente para a inclusão escolar. Essa falta de especificidade pode explicar por que muitos cursos de formação de professores no Brasil ainda não oferecem disciplinas sobre inclusão (Guegoul,Gobbi, Carraro, 2013, p. 312)

Picolini e Flores (2014) debatem a importância de enfatizar a necessidade da formação inicial e continuada dos professores, de modo que essa formação contemple

a perspectiva inclusiva e que tenha como referência as potencialidades dos alunos. Além disso, as autoras mencionam a prerrogativa de que tanto o professor regente quanto o professor de apoio devem incorporar em suas formações a perspectiva inclusiva para garantir uma atuação efetiva. Isso se configura como importante destacando que as normas da LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) já informam essas determinações para as graduações e licenciaturas.

Os documentos oficiais da educação inclusiva pouco mencionam o brincar, embora ele seja vital para crianças com TEA. Enquanto falam em adaptações, esquecem que o lúdico é linguagem e conexão. Na prática, são as brincadeiras que revelam as melhores possibilidades de interação (Cardoso; Batista, 2021). Precisamos de políticas que reconheçam isso explicitamente, valorizando o brincar como caminho essencial para inclusão real.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho parte da pesquisa qualitativa, recorrendo à pesquisa bibliográfica, que tem como princípio o levantamento de referencial bibliográfico, a leitura e a análise de pesquisas sobre o tema pesquisado. Assim, realizou-se um levantamento e análise de pesquisas que dialogam com o tema da nossa proposta de pesquisa, ou seja, a educação especial: a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.

A respeito da pesquisa bibliográfica, Tuzzo,e Braga (2016) afirmam que:

> A pesquisa bibliográfica dá o suporte para a realização das pesquisas empíricas. É na pesquisa bibliográfica que a estruturação das ideias e dos conceitos já publicados são reafirmados, ampliados, reconstruídos com as descobertas das pesquisas de campo (Tuzzo, Braga, 2016, p. 148).

Dessa forma, a estruturação dos procedimentos metodológicos baseiam-se de modo sequencial no decorrer da pesquisa, de modo inicial definindo os eixos norteadores, ou seja, fundamentada no método da verificação, conforme descrito anteriormente. Além disso, realiza-se uma verificação nas bases das plataformas acadêmicas em busca de artigos, sendo estas as plataformas digitais: Google Acadêmico, Periódicos CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Em seguida foram determinados os respectivos termos como descritores para a execução desses trabalhos: Ludicidade AND autismo; Educação especial AND TEA e Ensino lúdico AND inclusão. Mediante a seleção nessas fontes bibliográficas, estabeleceram-se como requisitos de inclusão os textos que especificasse minuciosamente a temática "Educação especial: a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista". Desse modo, as publicações que não se alinhavam com o enfoque estabelecido foram excluídas. A seguir, como parâmetros de inclusão considerou-se:

- Publicações publicadas entre os anos de 2019 até 2025;
- Pesquisas que abordassem integralmente o tema central;
- Por meio de artigos nas bases de dados nacionais disponíveis de forma gratuita e acessível;
- Redigidos por especialistas da área da educação ou que contivessem participação relevante.

Dessa maneira, a pesquisa abrangeu um intervalo temporal de sete anos, considerando os periódicos publicados entre os anos de 2019 e 2025. Assim sendo, os critérios de exclusão fundamentaram-se em:

• Não apresentar relação com o objetivo proposto;
• Artigos que não contaram com a elaboração por especialistas da educação;
• Publicações parciais, seções de livros e obras incompletas;
• Que não respeitaram o período delimitado nos parâmetros de inclusão;
• Em publicações repetidas em diferentes plataformas, considerou-se apenas uma.

Posteriormente efetuou-se a reunião dos materiais nos quais foi realizada uma avaliação dos títulos e dos resumos, selecionando aqueles que apresentavam congruência com a temática proposta. Observa-se a seguir no Quadro 1, o fluxo da busca realizada entre março e abril de 2025.

Quadro 1: Análise Bibliográfica dos artigos nas bases digitais online

Palavras – Chave	Google Acadêmico	Periódico CAPES	SciELO	Artigos Total
Ludicidade e autismo	54	23	33	110
Educação especial + TEA	28	15	40	83
Ensino lúdico + inclusão	25	14	21	60
Subtotal	107	52	94	253
Aplicação de Critérios	-	-	-	-
Texto completo	44	31	41	116
Recorte Temporal de 2019 a 2025	28	17	25	70
Idiomas em português	15	9	14	38
Coerência com o Tema	10	7	10	27
Leitura de Títulos e Resumos	7	5	7	19
Artigos Selecionados	4	2	4	10

Fonte: A autora, 2025

Portanto, na consolidação da busca dessas publicações aplicou-se os três descritores nas plataformas digitais, individualmente para obter a quantidade de artigos a serem selecionados na pesquisa em tela. Assim, o primeiro termo foi "Ludicidade e autismo" que resultou em um total de 110 artigos, sendo no Google Acadêmico (54), Plataforma Periódico CAPES (23) e SciELO (33).

Na sequência, o segundo termo foi "Educação especial + TEA" com 83 artigos (Google Acadêmico “28”, CAPES "15" e SciELO "40") e o terceiro "Ensino lúdico + inclusão" com 24 artigos (Google Acadêmico “25”, CAPES "14" e SciELO "21"), totalizando assim mais 60 artigos, alcançando um subtotal de 253 artigos localizados.

Ademais, empregando os critérios de inclusão e exclusão, constatou-se que no principal filtro que foi o "Texto completo", o estudo obteve como resultado uma diminuição para 116 artigos, representando uma redução de 137 artigos nas três bases consultadas. O segundo filtro refere-se ao "período de 2019 a 2025", sendo aplicado o critério restando 70 artigos e concomitantemente uma redução de aproximadamente 46 artigos.

Em seguida, para aprimorar o rigor metodológico do trabalho foi estabelecida a análise exclusivamente dos periódicos que estão no "idioma português", constituindo assim o terceiro filtro aplicado, resultando em 38 artigos. Quanto ao quarto filtro que foi a "Coerência com o Tema", foram identificados 27 artigos.

Consequentemente, foram examinados e selecionados dentre os 27 artigos apenas 19 artigos nos quais foram realizadas as leituras de títulos e resumos, no qual não apresentaram relação com o objetivo proposto e não contaram com a elaboração

por especialistas da educação. Dessa forma, identificou-se aqueles que igualmente se adequaram ao propósito estabelecido, sendo selecionados 10 artigos, que se utilizaram para a discussão do tema.

Por fim, esse processo foi executado entre março a abril de 2025, desta forma, ocorreu mediante uma leitura integral de todos os artigos selecionados (10 artigos) e por meio da apreciação abordou-se o propósito que originou a extração que permitiu responder aos objetivos propostos.

4 RESULTADOS

4.1 Artigos Selecionados

Os 10 artigos selecionados foram lidos, analisados e efetuada a extração dos dados e informações pertinentes ao objetivo proposto. Na sequência, o Quadro 2 apresenta os autores, ano de publicação, títulos dos trabalhos e nome dos periódicos utilizados destacando suas contribuições para esta investigação.

A revisão integrativa permitiu reconhecer lacunas na literatura e ofereceu bases teóricas para a análise crítica dos dados coletados. A seleção e análise desses artigos foi primordial para embasar a discussão dos resultados.

Quadro 2: Apresentação dos artigos utilizados.

ID	Ano	Autores	Título	Revista
1	2019	Oliveira e Abreu	A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)	Revista Diálogos e Perspectivas em educação especial
2	2020	Camargo *et al.*	Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores	Educação em revista
3	2021	Cardoso e Batista	Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades	Revista Educação Pública
4	2021	Moura, Santos e Marchesini	O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista	Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento
5	2021	Remédio e Alves	Direito à educação da pessoa com transtorno do espectro autista: obstáculos à sua efetivação	Espaço Jurídico Journal of Law [EJJL]
6	2022	Sousa, Rodrigues e Santos	A importância da ludicidade no processo de aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autismo-TEA	Epitaya E-books
7	2023	Santos Filho e Branco	Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura	Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade
8	2023	Ranyere e Matias	A relação com o saber nas atividades lúdicas escolares	Psicologia: Ciência e Profissão
9	2024	Gonçalves *et al.*	A formação de professores para a inclusão de alunos com	Revista Ibero-Americana de

			autismo: desafios e oportunidades	Humanidades, Ciências e Educação
10	2024	Picolini e Flores	A formação de professores para atuação com os alunos público alvo da educação especial	Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais

Fonte: A autora, 2025

4.2 Tipo de pesquisa, objetivo, resultados e conclusões dos artigos analisados

Os dados descritivos dos métodos utilizados nos estudos sobre a "Educação especial: a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista", entre os anos de 2019 a 2025, utilizando os termos-chave "Ludicidade e autismo; Educação especial + TEA e Ensino lúdico + inclusão.", apresenta-se uma breve descrição do: tipo de pesquisa, dos objetivos principais dos artigos selecionados e analisados, assim como os principais resultados e conclusões dos artigos no Quadro 3.

Quadro 3: Dados descritivos dos métodos utilizados nos artigos

ID	Tipo de pesquisa	Objetivo	Resultados	Conclusões
1	Qualitativa, com procedimento descritivo e análise de conteúdo (Bardin, 1977), foi utilizado entrevista parcialmente estruturada.	Avaliar a percepção de um discente com (TEA) sobre seu mecanismo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG).	Falta de preparo dos profissionais do núcleo de acessibilidade em lidar com as especificidades do TEA. Dificuldades do aluno em atividades coletivas (como trabalhos em grupo), mas potencial em pesquisas individuais. Importância do suporte psicológico (Programa Saudavelmente) e da adaptação ambiental para reduzir estímulos sensoriais.	É imprescindível formação na área para profissionais da universidade, procedimentos sensoriais e pedagógicos, e maior relação entre núcleos de acessibilidade e de amparo psicológico para promover a inclusão efetiva de discentes com TEA.

2	Pesquisa de abordagem qualitativa exploratória, empregando entrevistas parcialmente estruturadas e avaliação de conteúdo (Bardin, 1977) com 19 educadoras da rede pública de Pelotas/RS.	Entender os desafios que ocorrem por docentes na escolarização de crianças com TEA em cenários inclusivos, focado em dificuldades comportamentais, pedagógicas e de informação, para fomentar a educação continuada.	As professoras relataram os principais desafios: Comportamentais (agressividade, estereotipias, resistência a rotinas); Pedagógicos (dificuldade em adaptar ensino e avaliação); Comunicação/socialização (déficits interativos); Falta de recursos (formação insuficiente, apoio especializado escasso).	Há necessidade urgente de formação continuada específica para professores, com estratégias práticas sobre manejo comportamental, adaptações pedagógicas e promoção de inclusão real, além de maior suporte institucional (como AEE) e materiais adaptados. A inclusão eficaz requer políticas públicas alinhadas às necessidades cotidianas dos educadores.
3	Pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, com abordagem dedutiva	Investigar como a brincadeira contribui para o desenvolvimento integral da criança nas dimensões física, cognitiva, emocional e social.	O brincar ajuda no desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social dos pequeninos. Ajuda na criatividade, na imaginação, na oratória e na interação com todos. Fomenta-se como um recurso fundamental para o aprendizado e demonstração de sentimentos.	A brincadeira é um mecanismo fundamental no processo de ensino-aprendizagem e no crescimento universal da criança. Deve ser destacado na educação infantil como medida pedagógica que fortalece habilidades essenciais para a vida.
4	Abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com análise descritiva pautada em revisão de literatura sobre o brincar e desenvolvimento da criança no contexto do TEA.	Avaliar a interferência das brincadeiras no desenvolvimento de crianças com TEA, destacando ações por meio da linguagem, motricidade, interação social e autonomia.	A brincadeira, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças com TEA, promove melhoria na relação, imitação, atenção e interação de modo geral. A ludicidade ainda ajuda na superação de sequelas e problemas emocionais.	É essencial adaptar estratégias lúdicas às necessidades individuais das crianças com TEA, com o apoio de equipe multidisciplinar, escola e família, para promover autonomia e qualidade de vida. O brincar tem que ser valorizado como mecanismo terapêutico e educativo.
5	Abordagem qualitativa, com mecanismo teórico-jurídico e revisão bibliográfica.	Verificar o direito à educação e ao desenvolvimento do cidadão com TEA, abordando a relevância da concretização das políticas públicas de inclusão.	O estudo destaca melhorias no legislativo, como a Lei 12.764/12, mas menciona a ineficiência do Estado na relação efetiva dos direitos das pessoas com TEA, principalmente no eixo da educação.	Todavia a legislação promove o direito à educação inclusiva, há sérios problemas práticos e institucionais que retém a inclusão e o crescimento contínuo dos indivíduos com TEA no Brasil.
6	Pesquisa qualitativa, com	Relatar como as atividades lúdicas	Notou-se que, através da relevância das ações	A inclusão escolar de crianças com TEA

	embasamento metodológico na verificação de práticas inclusivas.	auxiliam para os meios de inclusão escolar de pequeninos com TEA.	lúdicas, os meios de inclusão também enfrentam problemas, com educadores que não se sentem preparados e a necessidade de aumentar a conscientização e políticas públicas efetivas.	depende da adaptação das atividades lúdicas às suas necessidades e da implementação de políticas públicas e formação de educadores para garantir igualdade de direitos e oportunidades.
7	Revisão integrativa da literatura, pautada em periódicos publicados entre 2016 e 2021.	Avaliar os debates nacionais sobre a educação inclusiva de discentes com TEA.	O estudo demonstrou três eixos norteadores: a capacitação contínua dos docentes, as ferramentas empregadas na inclusão acadêmica e as dificuldades da inclusão no TEA, entre eles as barreiras atitudinais.	O artigo descreve a falta de atividades mais humanizadas e inclusivas na educação, com base na formação contínua dos professores e na superação de desafios para promover a inclusão efetiva de estudantes com TEA.
8	Pesquisa qualitativa, com avaliação de conteúdo, pautado em entrevistas para analisar a ligação das crianças com o saber no decorrer das atividades lúdicas.	Investigou como os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental compreenderam o ensino ocasionado pelo brincar, principalmente no ambiente de ensino.	As crianças reconhecem benefícios no aprendizado por meio das brincadeiras, embora haja divergências sobre a natureza lúdica e pedagógica das atividades.	As brincadeiras têm potencial para facilitar a aprendizagem, mas sua implementação na escola deve considerar a condição social dos alunos para ser mais eficaz.
9	Qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, utilizando revisão bibliográfica sistemática.	Analisar os desafios e oportunidades na formação de professores para a inclusão de alunos com autismo no sistema educacional regular.	Identificação das lacunas nos programas de formação docente e análise das práticas bem-sucedidas de inclusão.	A pesquisa destaca a necessidade de aprimorar a formação docente, com foco em estratégias adaptadas às necessidades dos alunos com TEA, e a importância de programas de formação contínua e colaborativa
10	Qualitativa, com entrevistas coletivas.	Analisar a trajetória formativa e profissional do professor regente e do professor de apoio em uma Rede Municipal de Educação.	As professoras regentes e de apoio não receberam formação inicial em Educação Especial, mas as de apoio tiveram formação continuada, sendo todas favoráveis à formação específica para a inclusão escolar.	É urgente incluir a discussão sobre Educação Especial na formação inicial e continuada dos professores, garantindo políticas públicas que possibilitem essa capacitação.

Fonte: A autora, 2025

5 DISCUSSÕES

Oliveira e Abreu (2019) e Camargo *et al.* (2020) evidenciam os principais desafios na inclusão de alunos com TEA, destacando tanto a falta de preparo dos educadores quanto a necessidade de adaptações pedagógicas significativas. Esses achados complementam as conclusões de Sousa, Rodrigues e Santos (2022), que defendem a ludicidade como estratégia fundamental, porém identificam a precária formação docente como principal obstáculo. A análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), metodologia comum a esses estudos, reforça a importância de considerar as vozes dos diferentes atores envolvidos no processo inclusivo.

Cardoso e Batista (2021) e Moura, Santos e Marchesini (2021) demonstram de forma consistente como o brincar estimula o desenvolvimento global de crianças com TEA, promovendo avanços significativos na comunicação e interação social. Esses resultados dialogam diretamente com as descobertas de Santos Filho e Branco (2023), cuja revisão sistemática posicionou a ludicidade como elemento central para a inclusão efetiva. Contudo, Remédio e Alves (2021) alertam para a persistente desconexão entre os avanços legislativos (Lei 12.764/12) e a realidade das salas de aula, o que limita substancialmente a aplicação dessas estratégias lúdicas.

O estudo de Ranyere e Matias (2023) revela que os próprios alunos reconhecem o valor pedagógico das brincadeiras, mas ressaltam a necessidade de adequá-las aos contextos sociais específicos. Essa percepção encontra eco nas pesquisas de Gonçalves *et al.* (2024), que identificaram graves lacunas na formação inicial de professores para trabalhar com estudantes com TEA. Picolini e Flores (2024) ampliam esse debate ao defenderem a urgência de políticas públicas pautadas para a formação continuada do docente, reafirmando as conclusões anteriores descritas por Camargo *et al.* (2020) sobre a necessidade de suporte institucional eficiente.

A análise integrada desses estudos revela um paradoxo: enquanto a ludicidade é amplamente reconhecida como ferramenta pedagógica poderosa Cardoso e Batista, (2021); Moura, Santos e Marchesini, (2021); Sousa, Rodrigues e Santos,(2022), sua implementação enfrenta desafios estruturais persistentes. Santos Filho e Branco (2023) e Remédio e Alves (2021) concordam que uma inclusão verdadeiramente efetiva exige a articulação sinérgica entre três eixos: formação docente qualificada, adaptações curriculares sensíveis e políticas públicas consistentes, reforçando assim a premissa central do presente trabalho sobre o potencial ainda subexplorado da ludicidade na educação especial.

Os resultados das pesquisas qualitativas de Oliveira e Abreu, (2019); Camargo *et al*., 2020; Ranyere e Matias, (2023); Picolini e Flores, (2024) decorrem de uma notável ligação ao descreverem a discrepância entre o mecanismo teórico e a prática pedagógica na educação inclusiva. Todavia, Oliveira e Abreu (2019) mencionam nas particularidades do ensino superior, Camargo *et al.* (2020) e Picolini e Flores (2024) pontuam as dificuldades específicas da educação básica, proporcionando-se assim uma visão maior e multidimensional das funcionalidades em distintos níveis de escolarização.

Portanto, os artigos analisados demonstraram uma perceptível concordância ao defenderem a ludicidade como parte fundamental das ações pedagógica inclusiva (Cardoso e Batista, 2021; Moura, Santos e Marchesini, 2021; Sousa, Rodrigues e Santos, 2022; Santos Filho e Branco, 2023), porém não concordaram como a atividade pode superar as barreiras destacadas. Esta avaliação aumenta a necessidade inicialmente descrita por Gonçalves *et al.* (2024) e Picolini e Flores

(2024), de se pensar principalmente na formação do educador, a fim de que as comprovadas potencialidades da ludicidade estejam estabelecidas em benefício da educação especial inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho demonstrou que a ludicidade fornece uma ampla finalidade no mecanismo de ensino-aprendizagem de discentes com TEA, ajudando em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Todavia, apesar de sua ampla potencialidade de conhecimento, sua abordagem na prática também apresenta desafios relevantes, inicialmente devido à ausência de preparo dos educadores em seus cursos de formações e à precariedade de recursos adaptativos nas escolas para as metodologias lúdicas. Essas dificuldades diminuem a efetividade das ações lúdicas em sala de aula, aumentando a necessidade de mudanças importantes na educação inclusiva.

Os resultados destacaram que a formação do educador é uma das principais limitações para a implementação bem-sucedida de práticas pedagógicas lúdicas. Assim, diversos docentes não recebem uma formação apropriada durante sua formação inicial ou continuada, o que acarreta problemas na adaptação dessas metodologias e nas potencialidades específicas dos discentes com TEA. Portanto, a falta de amparo acadêmico e de diretrizes públicas firmes aumenta essa lacuna, mostrando que a inclusão vai além da execução superficial de ferramentas específicas.

O estudo ainda relata a importância de uma ação multidisciplinar, envolvendo o âmbito escolar, familiares, educadores e profissionais da área de psicologia e terapia ocupacional. A ludicidade, quando bem abordada e empregada, pode ser um instrumento transformador, porém seu sucesso necessita da colaboração entre todos os sujeitos descritos no processo educacional. Sem essa integração, mesmo as melhores estratégias correm o risco de se tornarem insuficientes ou desconectadas da realidade do aluno.

Outro aspecto relevante é a necessidade de maior investimento em recursos materiais e adaptações ambientais que favoreçam a aprendizagem lúdica. Espaços sensoriais adequados, materiais pedagógicos adaptados e uma estrutura que minimize estímulos excessivos são essenciais para que alunos com TEA possam se beneficiar plenamente dessas práticas. A falta desses elementos muitas vezes inviabiliza iniciativas que, em teoria, seriam altamente eficazes.

Por fim, este trabalho reforça que, embora a ludicidade seja uma poderosa aliada na educação inclusiva, sua efetividade depende de um sistema educacional mais preparado e comprometido com as reais necessidades dos alunos com TEA. A superação dos desafios identificados exige não apenas mudanças na formação docente, mas também maior engajamento das instituições e políticas públicas que garantam condições adequadas para a aplicação dessas metodologias. Assim, este estudo contribui para a reflexão crítica sobre como tornar a inclusão uma realidade concreta e não apenas um discurso teórico.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* Desk reference to the diagnostic criteria from DSM-5-TR [TM]. **(No Title)**, 2022.

BRAGA, Lara Cardoso Dias et al. Desafios do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista na infância. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 14, p. e67121444417-e67121444417, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i14.44417

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 de out de 2024. At. 205.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 3 de abr. 2025.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007. 48 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

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 § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005

CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira; BATISTA, Letícia Alves. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, p. 22, 2021.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista,** v. 36, p. e214220, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698214220.

COLL, César *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** v. 3. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DÍAZ, Félix *et al*. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** EDUFBA, 2009.

FERNANDES, Marcelo Costa *et al*. **Intelecções sobre possibilidades cuidativas em saúde no campo da interdisciplinaridade.** Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2019.

FIAES, Carla Silva; BICHARA, Ilka Dias. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 14, p. 231-238, 2009.

GAIATO, Mayra. **SOS autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista.** Nversos, 2018.

GRACIOLI, Maria Madalena; BIANCHI, Rafaela Cristina. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. **Nucleus**, v. 11, n. 2, p. 125-138, 2014.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 307-324, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002

GONÇALVES, Luciana Marinho Soares *et al.* A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** v. 10, n. 10, p. 4484-4500, 2024. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v10i10.16430

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. **Ludopedagogia–ensaios**, v. 1, p. 9-41, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2002.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, p.13-23, 2014.

LEAL, Luiz Antonio Batista *et al.* A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013. DOI: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2013v1n2p41-52

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e a sua voz.** Editora Blucher, 2021.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 25-34, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100003

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender-Caderno de filosofia e psicologia da educação**, n. 15, p. 111-130, 2015.

MOURA, Alanna Moura; SANTOS, Bruna Monyara Lima; MARCHESINI, Anna Lúcia Sampaio. O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno

do espectro autista. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 21, n. 1, p. 24-38, 2021.

MURCIA, Juan Antonio M. Aprendizagem através do jogo. **Artmed Editora,** 2005.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X10178

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florencio. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Revista Diálogos e Perspectivas em educação especial**, v. 6, n. 2, p. 59-76, 2019. DOI: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n2.06.p69

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. [Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention_port.pdf]

PIAGET, Jean. Inconscient affectif et inconscient cognitif. **Raison présente**, v. 19, n. 1, p. 11-20, 1971.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. A formação de professores para atuação com os alunos público alvo da educação especial. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais (2238-3565)**, v. 13, n. 1, p. 119-137, 2024. DOI: https://doi.org/10.31668/revsap.v13i1.14628

PINHO, Mariana Campos**. Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma intervenção no contexto escolar.** 2018. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

RANYERE, Jean; MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. A relação com o saber nas atividades lúdicas escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e252545, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-3703003252545

REMEDIO, José Antonio; ALVES, Alexandre Luiz Rodrigues. Direito à educação da pessoa com transtorno do espectro autista: obstáculos à sua efetivação. **Espaço Jurídico Journal of Law [EJJL]**, v. 22, n. 2, p. 377-404, 2021. DOI: https://doi.org/10.18593/ejjl.26542

RODRIGUES, David (Ed.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** Grupo Editorial Summus, 2006.

ROZEK, Marlene. A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. **Educação Especial-em direção à educação inclusiva**, 2012.

SALAMANCA, Declaração. Princípios, políticas e práticas na educação especial. **Espanha:[Sn]**, 1994. Disponivel em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/08092010_a_declaraa%E2%80%A1ao_de_salamanca.pdf

SANTOS FILHO, José Antônio; BRANCO, Paulo Coelho Castelo. Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 321-337, 2023. DOI: https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.18704

SILVA, Gabriella Maia. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 1, p. e6-e6, 2019.

SOUSA, Anderson de Jesus; RODRIGUES, Maria Conceição Nascimento; SANTOS, Tatiana Barreto dos. A importância da ludicidade no processo de aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autismo-TEA. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 1, p. 55-65, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.47879/ed.ep.2022380p55.

SOUZA, Nathália da Silva. **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O USO DA LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM**. 2022. 58 p. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2022.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. Rio de Janeiro: Beist Seler, 2016. Disponível em: https://neuroconecta.com.br/wp-content/uploads/2022/07/ebook-manual-sobre-o-autismo.pdf

TUZZO, Simone Antoniaci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n. 5, p.140-158, 2016.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841