



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MAISA PEREIRA DE SOUSA

**LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO
DO AUTISMO**

**CAMPINA GRANDE
2023**

MAISA PEREIRA DE SOUSA

**LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO
DO AUTISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico - apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Cristina Vasconcelos

**CAMPINA GRANDE
2023**

Ficha Catalográfica

S725l Sousa, Maisa Pereira de.

Ludicidade como ferramenta de inclusão escolar no contexto do autismo [manuscrito] / Maisa Pereira de Sousa. - 2023.

30 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC. "

1. Autismo. 2. Inclusão. 3. Ludicidade. 4. Neurodiversidade
. I. Título

21. ed. CDD 371.94

MAISA PEREIRA DE SOUSA

**LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO
AUTISMO**

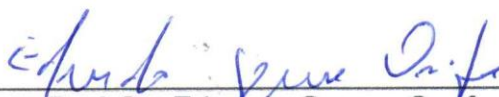
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em: 06/07/2023.

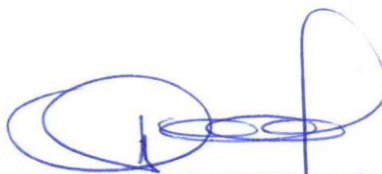
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Tatiana Cristina Vasconcelos (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Para (UEPB)



Prof. Esp. Diego de Lima Santos Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu Deus e à orientadora Professora Dra Tatiana Vasconcelos, por toda paciência, ajuda e apoio. À minha família e amigos pelas orações, companheirismo e amizade, DEDICO!

O lúdico é um portal mágico para a aprendizagem, onde a imaginação se transforma em conhecimento e a brincadeira se torna a essência do crescimento. A inclusão e o lúdico caminham juntos, abrindo portas para a igualdade, a diversidade e a alegria de aprender, onde cada criança autista encontra seu lugar de protagonismo e descoberta (Autor desconhecido).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	09
2.1	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): uma construção sócio-histórica.....	09
2.1.1	<i>Autismo, modelo social da deficiência e neurodiversidade: reconhecendo limitações e potencialidades</i>	13
2.2	Ludicidade como estratégia de Inclusão Educacional.....	15
3	METODOLOGIA	19
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	21
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
	REFERÊNCIAS.....	25

LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO AUTISMO

Maisa Pereira de Sousa¹
Tatiana Cristina Vasconcelos²

RESUMO

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar é um tema de extrema importância na atualidade. Nessa perspectiva, o objetivo do presente artigo é apresentar a ludicidade enquanto princípio e estratégia de inclusão de autistas com base em uma revisão bibliográfica. Assim, foram analisados artigos publicados nos anos de 2020 a 2022 no Portal Periódicos CAPES. O TEA foi abordado do ponto de vista de sua construção sócio-histórica, destacando as contribuições do modelo social da deficiência e do paradigma da neurodiversidade no reconhecimento das potencialidades do autismo, com base em autores como Wu e Brito (2023) e Ortega (2009). A inclusão e a ludicidade foram considerados a partir das contribuições de Sasaki (2014), Huizinga (1993), Luksesi (2019) e Kishimoto (2011). Os principais resultados destacaram a relevância científica sobre investigar o comportamento de brincar em crianças com TEA, todavia, explicam que o conceito de brincar ainda é bastante amplo, o que dificulta as pesquisas. Além disso, o lúdico foi considerado um recurso valioso que potencializa a aprendizagem significativa. Através de jogos, brincadeiras e atividades recreativas, os estudantes podem assimilar conhecimentos de forma mais prazerosa e envolvente, favorecendo a construção do pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração em grupo. Além disso, o lúdico desempenha um papel importante no bem-estar e na qualidade de vida das pessoas. Assim, conclui-se que a ludicidade deve ser considerado um princípio norteador da inclusão escolar de sujeitos autistas, numa perspectiva de reconhecimento da neurodiversidade e que possamos buscar novas abordagens e estratégias pedagógicas que valorizem as dimensões sensível, afetiva e lúdica no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Ludicidade. Neurodiversidade.

ABSTRACT

The inclusion of people with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in the school context is a topic of extreme importance today. From this perspective, the objective of this article is to present ludicity as a principle and strategy for the inclusion of autistic people based on a bibliographical review. Thus, articles published in the years 2020 to 2022 in the Portal Periódicos CAPES were analyzed. ASD was approached from the point of view of its socio-historical construction, highlighting the contributions of the social model of disability and the paradigm of neurodiversity in recognizing the potential of autism, based on authors such as Wu and Brito (2023) and Ortega (2009). Inclusion and

¹ Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba.

² Doutora em Educação (UERJ). Licenciada, Bacharel e Mestre em Psicologia. Docente da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br ORCID: 0000-0003-3525-4521.

playfulness were considered based on the contributions of Sasaki (2014), Huizinga (1993), Luksesi (2019) and Kishimoto (2011). The main results highlighted the scientific relevance of investigating the behavior of playing in children with ASD, however, they explain that the concept of playing is still quite broad, which makes research difficult. In addition, the ludic was considered a valuable resource that enhances meaningful learning. Through games, games and recreational activities, students can assimilate knowledge in a more pleasant and engaging way, favoring the construction of critical thinking, problem solving and group collaboration. In addition, recreational activities play an important role in people's well-being and quality of life. Thus, it is concluded that playfulness should be considered a guiding principle for the school inclusion of autistic subjects, in a perspective of recognizing neurodiversity and that we can seek new approaches and pedagogical strategies that value the sensitive, affective and playful dimensions in the teaching process and learning.

Keywords: Autism. Inclusion. Playfulness. Neurodiversity.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar é um tema de extrema importância na atualidade. Nesse cenário, a inclusão educacional visa proporcionar equidade de oportunidades e garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para promover a inclusão escolar de autistas, é necessário adotar abordagens pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem colaborativas que atendam às necessidades individuais de cada ser.

No Brasil, o aparato legal na perspectiva de consolidar a inclusão encontra-se baseado na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001), a lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e na lei de amparo à pessoa com autismo, a lei nº 12.764/12, esta considerada uma das mais importantes no enfoque da inclusão da pessoa autista.

Estes requisitos legais representam um marco importante no avanço da garantia de direitos. Por outro lado, a educação inclusiva não é simplesmente matricular o estudante na escola regular, pois, muitas vezes ele está em um ambiente escolar e é/sente-se excluído de alguma forma, seja pelos colegas que não brincam ou interagem, ou devido a prática dos professores que não considera as singularidades desse sujeito não contribuindo efetivamente com o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nessa conjunção, é fundamental assumir a educação como um processo de humanização dinâmico, que permite a interação direta do sujeito com as demandas da sociedade, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades e da autonomia na tomada de decisões numa relação dialógica com outros sujeitos sociais (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, a ludicidade desempenha um papel significativo como princípio educativo no ambiente escolar na perspectiva da inclusão. Presente em nossa trajetória epistemológica desde os primórdios da humanidade, sendo intrinsecamente ligado à afetividade, à cultura e ao lazer. Ao explorar o potencial do

lúdico, proporcionamos experiências educativas mais enriquecedoras, que envolvem a criatividade, a imaginação e a expressão dos indivíduos (CHIOTE, 2023; QUEIROZ, 2020).

Por meio das atividades lúdicas, os alunos podem aprender de maneira mais prazerosa e significativa, desenvolvendo habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras. Além disso, promove o engajamento dos estudantes, desperta interesse e motivação para a aprendizagem, amplia o repertório de conhecimentos e desenvolve habilidades essenciais para a vida em sociedade (KISHIMOTO, 2011; MASSA, 2015). Contudo, a ludicidade ainda não é percebida em toda a sua potencialidade na sala de aula e no processo de inclusão. Diante dessa problemática, tem-se como questão norteadora: qual a contribuição da ludicidade no contexto da inclusão de crianças autistas?

A escolha de abordar esse tema surgiu a partir do meu contato com a temática durante a formação inicial em Pedagogia, quando tive a oportunidade de refletir sobre as questões relacionadas à educação especial, suas políticas, práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelos profissionais e alunos nessa área. Essa motivação foi fortalecida pela minha experiência de estágio em escolas da rede pública, quando pude observar a forma como as escolas lidam com a inclusão de alunos autistas. Essa experiência trouxe-me um entendimento mais sensível das dificuldades e das potencialidades dessa área, bem como da importância de promover práticas inclusivas e de qualidade nas instituições de ensino.

Em relação ao aspecto lúdico, a proposta de abordá-lo surgiu também durante o estágio, tanto de forma teórica quanto prática. Quando observei que as professoras que adotavam posturas e práticas educativas que permitiam relações mais afetivas e inclusivas entre todos os alunos. Nesse contexto, os relatos dos estudantes valorizavam as aulas com jogos e brincadeiras, pois não as consideravam monótonas. Assim, defendo que o processo de ensino-aprendizagem pode ser divertido e envolvente. Além disso, durante esse período, trabalhei diretamente com um estudante autista, sendo a partir dessa experiência que pude constatar como o uso de abordagens dinâmicas pode ser extremamente eficaz para o engajamento e o progresso desse aluno.

Ao introduzir atividades adaptadas nas rotinas de aprendizado, pude observar uma mudança significativa na motivação e interesse pela escola. Através do brincar e do uso de recursos divertidos, foi possível tornar o aprendizado mais estimulante e prazeroso para ele e para todas as crianças, proporcionando um ambiente mais inclusivo e facilitador de desenvolvimento. Essa experiência prática reforçou minha convicção de que a ludicidade desempenha um papel crucial no processo educacional, especialmente para estudantes com necessidades específicas, como aqueles com TEA. Portanto, decidi explorar e investigar a importância dos materiais dinâmicos como estratégia pedagógica no presente estudo.

Diante do exposto, o objetivo desse artigo é apresentar os jogos e brincadeiras enquanto princípio e estratégia de inclusão de autistas com base em uma revisão bibliográfica. Assim, foram analisados artigos publicados nos anos de 2020 a 2022 no Portal Periódicos CAPES. A seguir, além da introdução, o artigo apresenta a fundamentação teórica na qual o TEA é apresentado numa perspectiva de construção sócio-histórica, bem como a partir da contribuição dos estudos da neurodiversidade. Em seguida, as atividades lúdicas são apresentadas enquanto abordagem antropológica e ferramenta de mediação no contexto da inclusão. Também são expostos os elementos metodológicos da pesquisa bibliográfica e os resultados

elaborados a partir dos artigos analisados. Por fim, são expostas as considerações finais do artigo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto deste trabalho, que tem como foco abordar a inclusão de pessoas com TEA no ambiente escolar, é de extrema relevância considerar, de maneira geral, os aspectos conceituais relacionados a essa temática numa perspectiva de construção histórica. Para compreendermos adequadamente a inclusão de pessoas com TEA, é fundamental ter clareza sobre os conceitos-chave envolvidos nesse estudo, a exemplo do autismo e da ludicidade.

2.1 Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): uma construção sócio-histórica

O termo autismo é derivado da palavra grega *autós* que significa “próprio” ou “si mesmo”. Embora o autismo tenha sido oficialmente reconhecido como uma condição médica no século XX, há registros de indivíduos com características autistas em épocas anteriores. Alguns estudiosos acreditam que figuras históricas, como Albert Einstein e Isaac Newton, possam ter apresentado traços de autismo (ARAÚJO, 2021). Este termo foi empregado pela primeira vez, em 1911, pelo psiquiatra suíço Bleuler, para caracterizar o retraimento de paciente acometido pela esquizofrenia. Somente em 1943, que a doença foi diferenciada das demais psicoses. Foi Leo Kanner, quem descreveu o autismo infantil como uma condição distinta, caracterizada por dificuldades na interação social e comportamentos repetitivos (LOPES; ALMEIDA, 2021).

Durante os anos 1950 e 1960, a visão predominante do autismo era influenciada pela teoria psicanalítica de Sigmund Freud. Acreditava-se que as causas do autismo estavam relacionadas a fatores emocionais, como mães frias e rejeitadoras. Essa teoria foi posteriormente refutada, mas deixou um legado de estigma e culpa para as famílias de pessoas autistas. Nas décadas de 1970 e 1980, houve uma mudança no entendimento do autismo, passando de uma condição rara e severa para um espectro amplo, com diferentes níveis de funcionamento e intensidade dos sintomas. O psiquiatra britânico Lorna Wing desempenhou um papel fundamental ao popularizar a ideia de "espectro³ autista" (CHIOTE, 2023).

A partir dos anos 1990, houve um crescimento significativo na pesquisa sobre o autismo, incluindo estudos genéticos, neurociência e intervenções comportamentais. Abordagens como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) ganharam destaque como formas eficazes de intervenção.

³ O termo “espectro” é utilizado para indicar a diversidade de sujeitos, a heterogeneidade da manifestação e do grau de acometimento dos sintomas. Isso significa que as pessoas autistas podem apresentar as características do transtorno de maneiras variadas nas formas de processamento e exteriorização da linguagem, da psicomotricidade, das percepções e dos comportamentos, por exemplo. Em 1988, Wing havia descrito o termo Contínuo Autístico e mais tarde como o Espectro Autístico (WING, 1996). Nesta noção de espectro, as fronteiras entre grupos de indivíduos esbatem-se, formando um contínuo, conceito que permite enfatizar a continuidade entre as diferentes categorias nosológicas e entre as condições clínicas e pré-clínicas. Maiores detalhes ver WING, L. *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable, 1996.

Nas últimas décadas, o movimento de autodefensoria ganhou força, com pessoas autistas defendendo seus direitos, promovendo a conscientização e buscando uma maior inclusão na sociedade. A perspectiva da neurodiversidade, que valoriza a diversidade do cérebro humano e rejeita a ideia de que o autismo precisa ser "curado", tem se fortalecido nesse contexto. Hoje em dia, o autismo é reconhecido como uma condição neurológica com impacto significativo na vida das pessoas, e há um esforço contínuo para promover a inclusão, o suporte adequado e a compreensão da diversidade autista (CHIOTE, 2023).

De acordo com uma revisão literária realizada por Fadda e Cury (2016), diferentes paradigmas têm sido propostos para explicar a etiologia do autismo. Esses paradigmas oferecem perspectivas distintas sobre as causas e a natureza do autismo. O primeiro paradigma, conhecido como paradigma biológico genético, considera o autismo como uma doença neurológica congênita. Nessa visão, o autismo é compreendido como resultante de fatores genéticos que afetam o desenvolvimento cerebral.

O segundo paradigma, chamado de paradigma relacional, relaciona as causas do autismo a falhas na relação mãe-bebê. Essa abordagem enfatiza a importância das interações sociais e afetivas precoces na etiologia do autismo. Já o paradigma ambiental caracteriza o autismo como uma lesão neurológica causada por agentes ambientais no período pré-natal, perinatal ou pós-natal. Nessa perspectiva, fatores como exposição a substâncias tóxicas, infecções ou eventos traumáticos podem contribuir para o desenvolvimento do autismo.

Finalmente, o paradigma da neurodiversidade refuta os três paradigmas anteriores, destacando o espectro autista como uma diferença que caracteriza a singularidade do indivíduo, e não como uma doença que requer medicamentos, controle ou diagnóstico. Esse paradigma enfatiza a valorização da diversidade neurocognitiva e busca promover a inclusão e o respeito às características individuais das pessoas no espectro do autismo.

Cada um desses paradigmas oferece uma perspectiva única e complementar sobre o autismo, refletindo a complexidade e a diversidade dessa condição. É importante considerar essas diferentes abordagens para uma compreensão mais abrangente do autismo e para informar as práticas de apoio e inclusão das pessoas no espectro.

Do ponto de vista diagnóstico pautado no modelo biomédico, o TEA refere-se a uma condição neurológica caracterizada por especificidades e/ou dificuldades na interação social, comunicação verbal e não verbal, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos (APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). É importante ressaltar que o TEA é um espectro, ou seja, abrange uma ampla variedade de perfis e níveis de funcionamento, variando de pessoa para pessoa (ARAÚJO, 2021). De acordo com Proença, Sousa e Silva (2021), o TEA é identificado como um transtorno de diversos graus, afetando o sistema neurológico, bem como, o desenvolvimento social e de aprendizagem do indivíduo.

De acordo com o DSM-5, o TEA "engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger" (APA, 2014, p. 53). Entendeu-se que esses transtornos são de uma mesma condição com gradações diferentes e a subclassificação dificultaria o diagnóstico, por isso ficaram todos incluídos num único diagnóstico - o Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Stravogiannis (2022), o TEA é um transtorno caracterizado por problemas nas habilidades socio comunicativas, como o modo de comunicar-se socialmente, assim como, nos demais comportamentos, fundamentando os modelos restritivos dos interesses ou atividades. Por se tratar de uma aparição de condições, o modelo cognitivo e comportamental das crianças autistas pode sofrer variações, causando dificuldades específicas ao professor no manuseio com o aluno com TEA, assim como com os demais da turma.

Segundo Cunha (2020) o TEA é de definição e delimitação consensual acerca de suas questões etimológicas. Sua multiplicidade fenomenológicas e respectivamente, seus sinônimos, expõe a complexibilidade do problema e a diversidade dos princípios de esclarecimento existentes na atualidade. Segundo Lopes e Almeida (2021), considera-se que no Brasil, 2 milhões de brasileiros sejam autistas, entende-se que a cada uma menina com autismo, apresentam-se quatro meninos com TEA. Quanto a etiologia, proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com alta influência de seus fatores genéticos.

Segundo Nascimento, Bitencourt e Fleig (2021), as características atribuídas que norteiam o diagnóstico de um sujeito autista é atualmente, baseado no Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM V), que prediz graus distintos de implicação e de necessidade de suporte.

Conforme Lazzarini e Elias (2022) a versão mais atualizada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria ([APA], 2014), caracteriza o TEA partindo de dois aspectos: *déficits* na comunicação e interação social do indivíduo e comportamentos e interesses repetitivos. Esse transtorno, por sua variabilidade nas dificuldades apresentadas, exigindo maior ou menor apoio, é classificado por níveis de severidade – nível 1, 2 ou 3 descritos no DSM-5 (APA, 2014).

Com base nessa perspectiva, é viável observar na infância os comportamentos que possibilitam o seu diagnóstico, no início da primeira infância limitando ou afetando o desenvolvimento do indivíduo. Os sinais do Autismo podem ser notórios antes dos 3 anos de idade, no entanto, as famílias enfrentam um longo percurso em busca de um diagnóstico concreto (CHIOTE, 2023).

Em 26 de abril de 2017 foi sancionada a Lei nº 13.438 onde ressalta que é obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança. De risco para o seu desenvolvimento psíquico. Ou seja, é essencial que o médico pediatra, o psicólogo ou psiquiatra que está acompanhando essa criança construa materiais concretos, os quais facilitará o seu trabalho com a criança, com foco em um diagnóstico preciso (MENEZES, 2018).

A literatura científica, predominantemente biomédica, enfatiza o TEA a partir da observação de um conjunto de comportamentos enfatizando os comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e na realização de atividades repetitivas. Esta abordagem tende a evidenciar os *déficits* localizados no sujeito o que leva ao aumento crescente dos preconceitos e de uma visão limitada sobre o autista.

Ainda nessa abordagem, o autismo visto como doença não tem cura, mas sim possibilidades de tratamentos. É essencial para a sociedade em geral, a família e principalmente a equipe multidisciplinar, ampliar o conhecimento sobre o TEA e o sujeito autista, assegurando uma assistência de qualidade tendo como horizonte o pleno desenvolvimento em função de sua singularidade. Os múltiplos tratamentos são capazes de ajudar o autista a ter um melhor desenvolvimento em suas habilidades,

bem como, uma melhor qualidade de vida, tais tratamentos incluem, por exemplo, a fisioterapia, a farmacoterapia, a terapia comportamental, a fonoaudiologia, processando-se preferencialmente e simultaneamente (CANAL; SILVA, 2022).

A técnica comportamental vem sendo utilizada ao longo dos anos como possibilitadora de desenvolvimento, dentro deste preceito, existe o programa de Intervenção Precoce Intensiva Comportamental, o qual tende a dispor o tempo de 40 horas semanais para que as habilidades das mais simples as mais complexas possam ser ensinadas e logo após desenvolvidas pelas crianças do TEA (STRAVOGIANNIS, 2022).

Segundo Teixeira e Ganda (2019), como tratamento destaca-se a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o Método *Teacch*, os quais contribuem para mudanças de comportamentos, base para aprendizagem, facilitando a autonomia do indivíduo com TEA. Segundo Hopp (2022), a ciência ABA introduz táticas derivadas de princípios de comportamento, aplicadas sistematicamente para melhorar comportamentos socialmente relevantes, devido a importância do convívio social e contato com os demais indivíduos.

Incrementa Kwee et al. (2009), sobre a avaliação clínica do método TEACCH, constando que uma de suas finalidades é avaliar as habilidades dos indivíduos, estabelecendo quais delas demandam mais atenção durante a aplicação de seu tratamento. O método educacional também é abordado para o tratamento dos sujeitos com o TEA, este intenta ensinar de modo específico e individual as crianças autistas, consistindo nos pontos fracos e fortes dos mesmos, contando com o apoio dos pais ou responsáveis, cuja estrutura tem papel fundamental para haver uma eficácia neste tratamento. Esse método proporciona melhorias na comunicação verbal ou não verbal, aumentando a capacidade motora, social e comportamental.

Corroborando Gomes et al. (2017), os métodos TEACCH e ABA seguem uma linha de protocolos sistemáticos para a realização de avaliação das mais diversas áreas, como as sociais, comunicativas, cognitivas, comportamentais e demais esferas quantitativas. Tais mecanismos de tratamento, geralmente qualificam o desenvolvimento dos indivíduos em comparação às avaliações realizadas antes e depois das sessões comportamentais, por meio da aplicação de instrumentos padronizados que classificam o progresso por campos de habilidades segundo com a faixa etária em que o indivíduo se encontra.

Barba e Barros (2018), mostram que, alguns *déficits* no comportamento são notados por meio das brincadeiras e atividades, na falta de interesse de socialização com as demais crianças, assim como, o atraso na fala e a comunicação social com os demais sujeitos. É no ambiente escolar principalmente que são percebidos as singularidades das crianças autistas, daí a importância de estudar mais sobre o tema.

De acordo com Silva, Gesser e Nurem (2019), o modelo médico, ao propor tratar as pessoas com deficiência com base em seus princípios de cura, correção e assistência, concentra-se em três propósitos: curar, corrigir e cuidar. No entanto, esses princípios são criticados pelos Estudos sobre Deficiência, pois são considerados orientações paternalistas e opressoras. Essas abordagens colocam a pessoa com deficiência como "refém" dos especialistas e cuidadores, retirando sua agência e protagonismo.

Há diferentes modelos de compreensão da deficiência, os quais oferecem diferentes pressupostos teórico-metodológicos para a compreensão do autismo. Ao considerar esses aspectos da construção social no autismo, buscou-se discutir sobre a contribuição do modelo social da deficiência e da abordagem da neurodiversidade para sua compreensão, tema que será melhor abordado a seguir.

2.1.1 *Autismo, modelo social da deficiência e neurodiversidade: reconhecendo limitações e potencialidades*

Com base nos Estudos sobre Deficiência e no modelo social da deficiência, um movimento internacional conhecido como "neurodiversidade" emerge como uma voz contrária ao olhar medicalizante do autismo. Esse movimento é liderado principalmente por ativistas autistas e adota o lema "nada sobre nós sem nós". A perspectiva da neurodiversidade considera o autismo como uma parte da variação humana, questionando os padrões de normalidade cerebral e a pressão para ser "curado" (ORTEGA, 2009).

Sob o enfoque do modelo social, o autismo é compreendido como uma variação humana, uma diferença que é tão fundamental para a identidade da pessoa quanto outras, como raça/etnia, classe social e orientação sexual. No entanto, apesar da valorização da diversidade autista, a mera remoção de barreiras externas nem sempre resulta em uma verdadeira equidade para as pessoas com autismo.

Numa perspectiva de não conceber o autismo como doença, de acordo Wuo e Brito (2023), ao questionar o modelo biomédico de classificação do autismo, enfatizando uma abordagem crítica e social, o paradigma da neurodiversidade origina-se como uma contribuição para a superação de barreiras atitudinais estabelecidas desde a descoberta do autismo, na década de 1940.

A neurodiversidade foi estabelecida inicialmente em 1999 pela socióloga australiana Judy Singer, formulando que o cérebro humano possui variações naturais em seus neurônios. Segundo Ortega (2009), termo neurodiversidade busca retratar a constituição neurológica diversa do ser humano, neurotípicos e neuroatípicos, compreendendo o segundo como uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diversidades.

Corroborando Masataka et al (2018), os distúrbios de neurodesenvolvimento sensorial incomum presentes em transtornos como o TEA não são caracterizados como *déficits*, mas sim como variações cerebrais. Conforme Zaks (2015), afirma que os adeptos à neurodiversidade propõe que, em vez de ver o autismo como uma falha da natureza, um quebra-cabeça para ser resolvido e removido com técnicas como testes pré-natais e/ou abortos seletivos, a sociedade deve considerá-lo como uma parte valiosa do legado genético da humanidade.

Conforme Ortega (2009), para compreendermos a origem do movimento denominado de "neurodiversidade", devemos nos remeter ao campo dos chamados "estudos da deficiência" (*disability studies*), os quais, nas últimas décadas, vêm desenvolvendo uma área de reflexão sobre a deficiência (*disability*) que escapa ao discurso de médicos, educadores e especialistas diversos.

Dentro da esfera da neurodiversidade e do TEA, é possível identificar seis características comuns entre as pessoas nesse espectro, como o TDAH, dislexia. Uma delas é a apreciação ao detalhe, em que indivíduos autistas têm uma capacidade singular de perceber e se concentrar em detalhes que passam despercebidos por outras pessoas. Além disso, muitas pessoas com autismo apresentam uma sensibilidade sensorial intensificada, o que significa que suas percepções sensoriais podem ser mais intensas ou sensíveis do que a média.

Outra característica é o desenvolvimento do conhecimento em domínios específicos. Algumas pessoas no espectro do autismo possuem um interesse e um conhecimento profundos e especializados em áreas específicas, demonstrando um domínio excepcional nessas áreas. Além disso, pessoas com autismo podem ter

facilidade em reconhecer padrões, seja na resolução de problemas, na compreensão de sistemas complexos ou no reconhecimento de seqüências lógicas.

Habilidades visuais aumentadas também são comuns em indivíduos autistas. Eles podem ser adeptos em processar informações visuais e ter uma memória visual altamente desenvolvida. Por fim, alguns autistas têm um interesse particular por objetos inanimados, estabelecendo uma conexão emocional com esses itens.

É importante destacar que cada pessoa no espectro do autismo é única e pode apresentar uma combinação variada dessas características. Reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades e perspectivas é fundamental para promover a inclusão e compreender plenamente a neurodiversidade.

Conforme Masataka et al (2018), a perspectiva sensorial aprimorada é relacionada à diversos campos. Em primeiro plano, ela se conecta com a questão espacial, desse modo, um estudo comparou a performance artística de crianças com desenvolvimento típico e com TEA e fora observado que os autistas possuem uma melhor perspectiva espacial, haja vista que retrataram paisagens com maior apreço e realismo. É fundamental sinalizar que os indivíduos autistas possuem ricos arsenais interpessoais e estilos sociais, fomentando a teoria da Neurodiversidade presente no TEA.

A preocupação com a inclusão é um tema relevante e urgente, e é essencial examinar suas diferentes abordagens e entender melhor os indivíduos envolvidos. Especificamente em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), este é considerado um distúrbio complexo, apresentando uma variedade de características que se enquadram em quatro áreas fundamentais: dificuldades de processamento sensorial, dificuldades na comunicação, problemas na interação social e questões relacionadas à criança como um todo, incluindo a autoestima.

Conforme Notbohm (2014), embora esses quatro elementos sejam comuns a várias crianças, é fundamental lembrar que o termo "espectro" é utilizado porque não há duas crianças autistas com exatamente as mesmas características. Cada uma delas pode estar em um ponto diferente do espectro, com suas particularidades e necessidades individuais. Isso significa que é necessário adotar abordagens personalizadas e adaptativas ao trabalhar com crianças autistas, reconhecendo e valorizando suas diferenças individuais. Cada criança tem suas próprias habilidades, desafios e potenciais, e é importante oferecer um ambiente inclusivo que atenda às suas necessidades específicas.

O processo de ensino-aprendizado para alunos do espectro autista ainda é tratado como um desafio devido a poucas metodologias voltadas a este público, isto ocorre devido à ausência de investimentos psicopedagogos e didáticos. É fundamental que as instituições de ensino se adequem a necessidade e demanda para que estes estudantes sejam acolhidos e tenham a oportunidade de usufruir um ensino de qualidade. O processo de ensino-aprendizado dos alunos autistas requer empenho e investimento de tempo.

Segundo Coscia (2010) a criança com TEA é capaz de aprender, tal como as demais crianças não autistas, porém, é de suma importância a implementação de técnicas, ferramentas e metodologias para intervenções que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais leve e proveitoso, considerando suas especificidades individuais e em seus níveis de TEA.

Para que se haja o atendimento adequado a este público-alvo é fundamental que os professores responsáveis por estes estudantes desenvolvam conteúdos de qualidade. O papel do professor neste processo é fundamental, pois o mesmo será

responsável pela aplicação, desenvolvimento e respeito dos limites e consideração das potencialidades das crianças.

Ainda sobre o autismo, Silva (2022) enfatiza que cada indivíduo possui suas especificidades, podendo apresentar distintos comportamentos e dificuldades, implicando na necessidade de atenção direcionada e singular. A compreensão do TEA como um espectro permite uma abordagem mais abrangente e flexível, que busca atender às demandas únicas de cada indivíduo autista. Isso envolve oferecer suporte adequado, promover a inclusão social, desenvolver estratégias de comunicação eficazes e trabalhar no fortalecimento da autoestima e do bem-estar emocional. Aspectos que podem ser trabalhados no contexto escolar por meio da ludicidade.

2.2 Ludicidade como estratégia de Inclusão Educacional

A inclusão diz respeito ao processo de garantir a participação plena e igualitária de todos os indivíduos, independentemente de suas características ou habilidades, em todos os aspectos da sociedade. No contexto escolar, a inclusão envolve a criação de ambientes educacionais que sejam acessíveis, acolhedores e adequados para atender às necessidades de cada aluno, incluindo aqueles com TEA.

A inclusão é uma esfera educacional, social e politizada que intercede e promove direitos a todos os indivíduos serem inclusos, de modo sólido e responsável, proporcionando respeito e segurança nos aspectos que os distinguem dos demais indivíduos, lhes permitindo o exercer do seu direito de cidadania. Segundo Ferreira; Ferreira (2004), inclusão é falar de diferenças, e heterogeneidade, que considera que cada ser possui interesses, capacidades, motivações, experiências e, nesse sentido, a educação inclusiva se trata daquela que não apenas respeite e valorize as diferenças, mas que saiba tratá-las e levá-las ao desenvolvimento pleno.

No contexto educacional, segundo Freire (2008), o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga grandes alterações organizacionais e funcionais nos mais diversos níveis do sistema educacional, havendo mudanças nas articulações de seus agentes como a gestão em sala de aula, o próprio processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, a inclusão educacional escolar é uma iniciativa abrangente que envolve dimensões políticas, culturais, sociais e pedagógicas, buscando garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando (BRASIL, 2007). A discussão sobre a Educação Especial no país teve início a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. No entanto, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prever a inserção preferencial das pessoas com deficiência no ensino regular, foi somente a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que a universalização da educação começou a ser discutida no Brasil.

Foi nesse contexto que se iniciou a implementação de uma política de Educação Inclusiva nas escolas regulares, culminando com a adoção da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Essa política busca promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, garantindo-lhes acesso à educação de qualidade e proporcionando os apoios necessários para sua plena participação no ambiente escolar.

Conforme a Política Nacional de Educação, ao se falar acerca da inclusão, “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2008, p. 1). Apesar de constituir um avanço legal, a LBI é

criticada pela sua generalidade, mas cada desigual deveria ser tratado de forma separada, no sentido de suprir suas necessidades individuais dentro do campo das deficiências e suas singularidades, sejam elas físicas ou mentais.

O principal problema é que a lei é criada visando amparar uma generalidade de deficientes, porém cada desigual deveria ser tratado desigualmente, no sentido de que um autista tem necessidades diferentes de um cadeirante, tornando o rol de auxílio que deve ser fornecido diferente também. Ao se aplicar um protocolo geral para indivíduos diferentes encontramos pormenores que geram a inviabilização do principal quesito da lei que é assegurar o máximo desenvolvimento desse indivíduo (SANTANA; GOMES, 2019, p. 143).

A educação inclusiva deve ser entendida a partir da perspectiva democrática, em que o direito à educação prevê um ensino básico de qualidade para todos os indivíduos, de modo a não reproduzir mecanismos de diferenciação e quaisquer meios de exclusão social, ainda que de forma “branda” ou “não intencional”. O ambiente educacional precisa ser um espaço de inclusão de pessoas com deficiência ou com transtornos, como o TEA. É necessário que haja um olhar acolhedor, de empatia e respeito com essas pessoas, reconhecendo-as numa perspectiva de diversidade humana.

Ao considerar os aspectos conceituais da inclusão de pessoas com TEA, é essencial compreender que a inclusão vai além da mera presença física do aluno na sala de aula. Envolve a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, suporte individualizado e a valorização das habilidades e potencialidades de cada estudante. Portanto, ao abordar a inclusão de pessoas com TEA no contexto escolar, é imprescindível embasar-se em uma compreensão sólida dos conceitos envolvidos, considerando as características do TEA, os princípios da inclusão e as estratégias educacionais que visam promover o pleno desenvolvimento e participação desses alunos na vida escolar.

A inclusão se baseia em princípios tais como: aceitação das diferenças individuais como atributo e não como obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e de não ficar fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria (SASSAKI, 2014).

Um dos marcos históricos na luta do reconhecimento da inclusão é a Declaração de Salamanca (1994), essa declaração é o resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu na Espanha e teve como foco a questão da educação para crianças com necessidades especiais.

Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades. As escolas regulares, com essa orientação integradora, representam os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade integradora e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Mesmo compreendendo que a responsabilidade de garantir a inclusão plena não é exclusiva do professor, é importante que este se mantenha atento às necessidades de seus alunos, respeitando suas singularidades. Considerando as

estratégias utilizadas para o melhor desenvolvimento das aulas com estudantes com TEA, Gallo (2016) destaca que

[...] os professores utilizam das mesmas ações independentemente das necessidades ou não do aluno. Com isto, conclui-se a necessidade em modificar os olhares perante estas crianças, viabilizando mudanças nas ações e procedimentos utilizados com estas crianças em sala de aula a fim de promover aprendizagens (GALLO, 2016, p. 6).

A abordagem lúdica pode ser um excelente recurso pedagógico e princípio norteador de inclusão. A palavra "ludicidade" tem sido amplamente utilizada em diferentes áreas do conhecimento e em diversas situações. Embora seu uso seja diversificado, a aplicação de atividades lúdicas está intimamente relacionada a habilidades peculiares que permitem aos professores diversificar sua metodologia, proporcionando uma forma prazerosa de ensino.

O estudo sobre o lúdico tem sido cada vez mais abrangente, permeando diversas áreas do conhecimento, como uma parte integrante de suas propostas. Além de se limitar à ideia de simples brincadeiras, a ludicidade é compreendida como um fenômeno antropológico e instrumental, pois se configura como uma forma de linguagem com um propósito específico (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019).

A ludicidade, segundo Huizinga, vai além das necessidades biológicas e mecânicas do ser humano, transcende a mera sobrevivência. Em sua obra de 1938, ele chamou o *Homo sapiens* de *Homo ludens*, reconhecendo o jogo como um elemento fundamental da cultura, mesmo anterior às noções de cultura e sociedade. O jogo é uma manifestação essencial da cultura. Ele é uma atividade social que está presente na vida e nos costumes de todos os povos, em todas as épocas. É um fenômeno primordial que faz parte da experiência humana coletiva e desempenha um papel significativo na construção e expressão das sociedades (HUIZINGA, 1993).

Outra importante contribuição histórica é apresentada por Brougère (1998), que numa perspectiva histórica da ludicidade, descreve a Idade Média como um período em que a atividade lúdica desempenhava um papel central na vida social. Os jogos eram parte integrante das festividades dos jovens, proporcionando um espaço essencial para a construção de identidades, tanto nas competições quanto nos momentos de recreação e diversão. No entanto, à medida que as atividades sociais se tornaram mais especializadas, houve uma separação entre o que era considerado sério e o que era considerado frívolo. Devido à sua natureza lúdica, os jogos foram colocados à margem de atividades consideradas mais sérias, muitas vezes sendo vistos como fúteis, embora tivessem uma importância significativa.

A abordagem do lúdico vai além do aspecto recreativo e superficial, explorando sua importância e potencial em diferentes contextos e disciplinas. É reconhecido que a ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento humano, permitindo a expressão criativa, a interação social, a resolução de problemas e a aquisição de conhecimentos.

Ao entender o lúdico como uma linguagem, percebe-se que ele possui uma intencionalidade e uma finalidade subjacentes. Por meio das atividades lúdicas, as pessoas podem se comunicar, explorar conceitos, vivenciar diferentes papéis, expressar emoções e estimular o pensamento crítico. Dessa forma, a ludicidade se torna uma ferramenta valiosa para promover a participação ativa, o engajamento e o prazer na aprendizagem (MASSA, 2015). Assim, a compreensão do lúdico como um fenômeno antropológico e instrumental nos convida a explorar suas múltiplas

dimensões e a incorporá-lo de maneira significativa em diversas áreas do conhecimento. Ao reconhecer seu potencial como linguagem e instrumento de expressão, podemos ampliar as possibilidades de aprendizagem, promover a criatividade e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Segundo Massa (2015) a ludicidade refere-se à incorporação de elementos lúdicos, como jogos, brincadeiras, desafios e atividades criativas, no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem visa tornar a experiência educacional mais envolvente, motivadora e significativa para os alunos. Ao introduzir o lúdico na sala de aula, o professor pode despertar o interesse dos estudantes, promover a participação ativa, estimular a imaginação e a criatividade, além de facilitar a compreensão de conceitos e o desenvolvimento de habilidades.

As atividades lúdicas oferecem um ambiente propício para a experimentação, a exploração, a resolução de problemas e a interação entre os alunos. Elas proporcionam um aprendizado mais dinâmico e envolvente, permitindo que os estudantes sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, a ludicidade contribui para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, promovendo a cooperação, a comunicação, o respeito mútuo e o trabalho em equipe.

O uso das atividades lúdicas como recurso pedagógico não se limita apenas ao ensino infantil, mas também pode ser aplicado em diferentes níveis de ensino e em diversas disciplinas. Independentemente da área de conhecimento, a ludicidade proporciona uma abordagem mais inclusiva, acessível e prazerosa, que estimula o interesse dos alunos pelo aprendizado. O educador, ao compreender e valorizar a ludicidade, adquire uma ferramenta poderosa para a formação integral do indivíduo (LUCKESI, 2019).

A ludicidade traz consigo a vivência plena, na qual o ser humano se engaja de forma integral. Nesse contexto, cada um de nós se encontra pleno e completo ao participar de uma atividade lúdica, imersos em uma atenção plena, como nas tradições sagradas orientais. Durante essa participação genuína, não há espaço em nossa experiência para qualquer outra coisa além da própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, flexíveis, alegres e saudáveis. Embora possa ocorrer que estejamos envolvidos em uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, mentalmente divididos com outra coisa, nesse caso, não estamos verdadeiramente envolvidos na atividade (LUCKESI, 2019).

A presença do lúdico na educação pode ser percebida tanto nas brincadeiras e jogos que são incorporados às práticas educativas, como também nas características que envolvem uma atividade em si. Isso inclui elementos como a interação entre os alunos, a experimentação, a exploração, a resolução de problemas, a expressão artística e a imaginação.

Ao incorporar o lúdico na educação, os professores podem proporcionar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e significativo. Através da ludicidade, os estudantes podem vivenciar situações reais, desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, além de aprender de forma mais prazerosa e participativa. Portanto, o lúdico na educação engloba tanto as atividades recreativas em si quanto as características que tornam uma experiência educativa mais envolvente, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos, e contribuindo para um aprendizado mais efetivo e duradouro.

De acordo com Freitas e Salvi (2015), o lúdico é uma estratégia indispensável que deve ser utilizada como estímulo na construção do conhecimento humano e no desenvolvimento das diferentes habilidades operatórias. Além disso, ele representa uma ferramenta importante para o progresso pessoal e para o alcance dos objetivos

institucionais. Os autores afirmam que o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Ele é caracterizado pela espontaneidade, funcionalidade e satisfação que proporciona.

Kishimoto (2011) destaca que a criança que brinca de forma determinada, perseverante e autônoma, superando sua fadiga física, tem o potencial de se tornar um adulto determinado, capaz de se sacrificar pelo seu próprio bem e pelo bem dos outros. Portanto, o brincar não deve ser considerado trivial, mas sim uma atividade altamente séria e de profunda significação em qualquer momento da vida.

A citação de Kishimoto (2011) ressalta a importância do brincar como uma atividade que vai além do entretenimento, sendo essencial para o desenvolvimento integral do ser humano. Ela enfatiza a dimensão espiritual e transformadora presente no ato de brincar, proporcionando benefícios emocionais, cognitivos, sociais e físicos. Assim, a brincadeira é reconhecida como uma ferramenta pedagógica fundamental para a construção do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades e o bem-estar das crianças.

No contexto lúdico, o conhecimento é adquirido por meio da criação de relações, e não apenas pela exposição a fatos e conceitos isolados. É por meio da atividade lúdica que a criança constrói seu conhecimento. A participação ativa da criança e a natureza prazerosa do brincar fornecem dados valiosos para nós, educadores, no desenvolvimento de nossas ações pedagógicas.

Ao observar as brincadeiras das crianças, podemos obter *insights* sobre seus interesses, habilidades, emoções e pensamentos. Essas informações nos ajudam a planejar atividades educativas que sejam significativas e estimulantes para cada criança, levando em consideração seus contextos individuais e coletivos. Além disso, o brincar proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Elas aprendem a compartilhar, a negociar, a resolver conflitos e a se relacionar com os outros de maneira respeitosa. O brincar também contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e linguístico, estimulando habilidades motoras, raciocínio, resolução de problemas e comunicação. Diante do exposto, defende-se a ludicidade como princípio de inclusão e suas manifestações como ferramentas de mediação pedagógica.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma revisão integrativa da literatura (RIL), por meio da coleta de dados a partir fontes secundárias, e teve como objetivo apresentar o que as pesquisas atuais apontam sobre a ludicidade na inclusão de crianças autistas. A justificativa para a utilização da RIL se dá pois essa é a mais ampla abordagem metodológica quanto às revisões, nela a inclusão de estudos experimentais e não experimentais é permitida para fornecer uma compreensão abrangente dos fenômenos analisados. Esse método, também combina dados da literatura teórica e empírica, além de uma ampla gama de objetivos: definição de conceitos, revisão de teoria e evidências e análise de questões metodológicas em tópicos específicos (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Nessa perspectiva, este trabalho foi realizado considerando as seis fases da revisão integrativa, conforme pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 - As seis fases da revisão integrativa

Fases	Conceitos de cada fase
Elaboração de perguntas norteadoras	É a etapa mais importante da revisão, pois determina quais estudos serão incluídos, os métodos utilizados para identificação e as informações coletadas de cada estudo selecionado
Busca ou amostragem de literatura	É a etapa em que se realiza pesquisas em bases de dados. Essas devem ser extensas e variadas, considerado as bases de dados eletrônicas, buscas manuais em periódicos, referências descritas em estudos selecionados, afiliações com pesquisadores e uso de material inédito
Coleta de dados	É a etapa em que ocorre a extração das informações a serem extraídas dos estudos selecionados, a coleta e a síntese de dados por meio de instrumentos de elementos chave
Análise crítica dos estudos incluídos	É a etapa em que ocorre a análise crítica dos estudos incluídos, desse modo, a experiência clínica do pesquisador auxilia na investigação, na validade de métodos e resultados e na determinação de sua utilidade prática
Discussão dos resultados	É a etapa na qual ocorre a interpretação e síntese dos resultados e os dados demonstrados na análise do trabalho são confrontados com o referencial teórico. Além de identificar quais lacunas podem haver no conhecimento e os limites que podem ser traçados como foco de pesquisas futuras.
Apresentação da revisão integrativa	É a etapa em que ocorre a apresentação da revisão, de forma clara e completa, de modo a permitir que os leitores avaliem criticamente os resultados. Portanto, deve conter informações relevantes e detalhadas com base em uma abordagem contextualizada, sem omitir qualquer evidência relevante

Fonte: Souza; Silva; Carvalho (2010).

Nessa perspectiva, foi elaborada a seguinte pergunta norteadora para esta pesquisa: quais são as contribuições do lúdico e as atividades desenvolvidas para a inclusão das crianças autistas?

As buscas da literatura foram realizadas na base de dados Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Foi considerado como fonte de dados para essa pesquisa artigos publicados em um período de três anos, a partir do começo de 2020 até o final de 2022. Além disso, foram utilizados como descritores os seguintes termos: autismo e ludicidade, autismo e brincar, transtorno do espectro autista (TEA) e brincar, autismo e ludicidade e inclusão educacional.

Em relação aos critérios para inclusão e exclusão dos artigos, estes podem ser visto no Quadro 2.

Quadro 2 – Critérios para seleção dos artigos

	CRITÉRIOS PARA INCLUSÃO DOS ARTIGOS	CRITÉRIOS PARA EXCLUSÃO DOS ARTIGOS
Critério 1	Artigos publicados entre o começo de 2020 e até o final de 2022	Artigos publicados em um período anterior ao ano de 2020 e, posteriores ao ano de 2022.
Critério 2	Artigos publicados completos na plataforma CAPES	Artigos publicados em outras plataformas que não CAPES e que não contemplam os descritores selecionados
Critério 3	Artigos que contemplem os descritores selecionados	Artigos repetidos em diferentes bases de dados

Fonte: Elaboração própria

As quantidades de artigos encontrados por elementos descritores por meio da base de dados CAPES, considerando o período a partir do começo de 2020 até o final de 2022, podem ser vistas no Quadro 3.

Quadro 3 – Artigos encontrados e seus descritores

Descritores	Autismo e ludicidade	Autismo e brincar	TEA e brincar	Autismo e ludicidade e inclusão educacional
artigos encontrados (não repetidos)	0	11	1	0

Fonte: Elaboração própria

Com base nos mecanismos de busca utilizados para a realização deste trabalho foi possível pré-selecionar 12 artigos, dentre eles, 4 foram selecionados como base para responder a pergunta norteadora desta pesquisa, 8 foram descartados pela falta de compatibilidade com o tema e com a pergunta proposta. A seguir são expostos os principais resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na área da educação, o lúdico se manifesta tanto na própria prática da brincadeira quanto nas características que envolvem uma determinada atividade. No contexto educacional, o lúdico vai além de simplesmente proporcionar momentos de diversão e entretenimento. Ele desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. As atividades lúdicas são utilizadas como estratégias pedagógicas para estimular o interesse, a motivação, a criatividade e o engajamento dos estudantes.

Buscando conhecer mais sobre o tema, a seguir são apresentados os artigos considerados na revisão bibliográfica. No Quadro 4 é possível verificar quais foram os artigos selecionados, bem como, o título do trabalho, autores e ano de publicação.

Quadro 4 – Artigos selecionados

Título	Autores	Ano de publicação
Definição de habilidades-alvo para a classificação de brincadeiras voltadas às crianças com transtorno do espectro do autismo	QUEIROZ, Francisca Francisete de Sousa Nunes; BRASIL, Christina César Praça; BRASILEIRO, Fabiana Neiva Veloso; GABLER, Felícia; FILHO, José Eurico de Vasconcelos	2020
O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros	De ALBUQUERQUE, Isis; BENITEZ, Priscila	2020
Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto	DELIBERATO, Débora; ADURENS, Fernanda Delai Lucas; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado	2021
Reflexão sobre o brincar como promotor do desenvolvimento integral da criança com transtorno do espectro autista	QUEIROZ, Francisca Francisete de Sousa Nunes; BRASIL, Christina César Praça; BRASILEIRO, Fabiana Neiva Veloso; GABLER, Felícia; DE LIMA, Erick Tomé; FILHO, José Eurico de Vasconcelos	2021

Fonte: Elaboração própria

O artigo de Queiroz et al. (2020) objetivou definir as principais habilidades para a classificação de brincadeiras a serem introduzidas ao aplicativo Interautismo, com intuito de desenvolver um melhor direcionamento das atividades lúdicas para as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A abordagem metodológica do trabalho Queiroz et al. (2020) se deu a partir de uma revisão bibliográfica em duas etapas. Na primeira etapa, foi formulado o problema e feita a coleta dos dados e das informações, já na segunda etapa, esses dados obtidos foram analisados.

No decorrer desse estudo, os autores trazem uma abordagem com foco em mapear as principais habilidades, em determinados contextos, tendo em vista conduzir o ato de brincar de uma maneira mais direcionada ao desenvolvimento de crianças com TEA. Desse modo, é possível entender quais os melhores métodos e brincadeiras direcionar a esse público. Nessa perspectiva, os autores elegem três habilidades-chaves, sendo elas: comunicativa, social e motora.

Os autores ainda argumentam sobre como o ato de brincar auxilia no desenvolvimento de cada habilidade-chave. Em relação a habilidade comunicativa, o estudo foca no desenvolvimento do comportamento verbal, no qual crianças com TEA podem apresentar atrasos. Quanto a habilidade social, mostra-se que esta é a capacidade de se comportar de acordo com a situação, por esse viés, crianças com TEA, geralmente, apresentam déficits que são evidenciados pelas dificuldades em manter interações, em entender comunicação não verbal, em manter o contato visual com outras pessoas, entre outros fatores. Já em relação a habilidade motora, essa diz respeito a ao domínio dos movimentos e do controle corporal. Considerando cada habilidade, nota-se que o ato brincar traz consigo a oportunidade de a criança praticar e desenvolver as competências que faltam em seu repertório.

Queiroz et al. (2020) concluem que a classificação das habilidades-chaves contribui para o mapeamento das brincadeiras e o melhoramento das atividades lúdicas direcionadas para as crianças com TEA. Além de proporcionar reflexões a respeito do ato de brincar e como isso influencia o desenvolvimento de habilidades.

O artigo de Albuquerque e Benitz (2020), intitulado “O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros”, teve como objetivo identificar artigos na área de psicologia e educação publicados nos periódicos Qualis A1 e A2 na literatura nacional que tenham como foco a investigação do brincar de particular relevância para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA), e com base nos dados apresentados nesses artigos científicos sintetizar os conceitos sobre o comportamento de brincar com tais públicos.

A partir da revisão desses estudos, os autores afirmam a relevância científica sobre investigar o comportamento de brincar em crianças com TEA, todavia, explicam que o conceito de brincar ainda é bastante amplo, o que dificulta as pesquisas. Além disso, notou-se a necessidade de um adulto mediar a situação de brincadeira para significar o uso do brinquedo, de prezar pela permanência na brincadeira, pela manutenção do contato visual com o brinquedo, pelo seguimento de regras, entre outros fatores.

Como conclusão, o trabalho de Albuquerque e Benitz (2020), apresenta a importância quanto a preocupação na busca pela autonomia de crianças com TEA, com base nos dados obtidos na revisão da literatura, para não dependerem demasiadamente da mediação de um adulto, a fim de favorecer o desenvolvimento infantil. Além de motivar os estudos direcionados para a área de ensino do comportamento do brincar no TEA, voltados para a cultura brasileira.

Ainda em relação a mediação de adultos no ato do brincar, Deliberato, Adurens e Rocha (2021) apresentam em seu trabalho “Brincar e contar histórias com crianças

com transtorno do espectro autista: mediação do adulto”, a importância da mediação de um adulto em atividades relacionadas a narração de histórias, tendo em vista o acesso à linguagem e às habilidades comunicativas das crianças participantes desse processo de mediação.

No referido estudo, conclui-se benéfico a mediação de um adulto, no que tange o desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças participantes dessa pesquisa. Os autores ainda destacam que a literatura acerca da utilização de recursos de narração de histórias é escassa, mesmo assim, perpetuam a ideia de que esse pode ser um recurso na promoção das habilidades interativas e de comunicação de crianças com TEA. É válido destacar, que os referidos autores consideram como limitação para sua pesquisa a quantidade de participantes que, no caso, foram duas crianças, todavia, incentivam o desenvolvimento de pesquisas nesse sentido.

Em relação à pesquisa elaborada por Queiroz et al. (2021), intitulada “Reflexão sobre o brincar como promotor do desenvolvimento integral da criança com transtorno do espectro autista”, os autores demonstram que o ato de brincar percorre os diferentes níveis de desenvolvimento de uma criança. No que se diz respeito às crianças com TEA, estas podem ter dificuldades em diversas áreas como, por exemplo, a área emocional, cognitiva, motora e social. Sendo assim, o ato de brincar proporciona um progresso quanto à ampliação de habilidades dessas crianças.

Dessa forma, os artigos analisados mostram que o ato de brincar tem se mostrado uma ferramenta eficaz no processo de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). A ludicidade proporciona benefícios significativos para o desenvolvimento das áreas social, emocional e cognitiva. Além disso, por meio da brincadeira, é possível que estas crianças possam explorar e expressar suas emoções, aprendendo a lidar com situações desafiadoras e desenvolver estratégias de autorregulação emocional.

Com base nesse estudo foi possível perceber que o lúdico é uma forma pela qual o indivíduo se expressa e se integra ao ambiente ao seu redor. Através das atividades lúdicas, ele assimila valores, adquire conhecimentos em diversas áreas do saber, desenvolve comportamentos e aprimora habilidades motoras. Além disso, ele aprende a assumir responsabilidades, torna-se mais sociável e desenvolve um pensamento crítico. O lúdico estimula o raciocínio de maneira prazerosa e resgata a motivação para aprender.

Por meio do lúdico, as pessoas têm a oportunidade de explorar, experimentar e criar em um ambiente seguro e descontraído. As atividades lúdicas permitem que os indivíduos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, despertando o interesse e o engajamento. Ao vivenciar experiências lúdicas, o indivíduo desenvolve sua criatividade, imaginação e capacidade de resolver problemas.

O lúdico também desempenha um papel importante no desenvolvimento social e emocional das pessoas. Ao interagir com outros indivíduos durante as atividades lúdicas, eles aprendem a compartilhar, a cooperar, a respeitar opiniões diferentes e a trabalhar em equipe. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia e a comunicação efetiva. Assim, ao incorporar a ludicidade em sua prática educativa, o professor expande suas possibilidades metodológicas, criando um ambiente propício para a aprendizagem significativa e tornando o processo educacional mais estimulante e eficaz. O lúdico desempenha um papel fundamental na vida das pessoas, contribuindo para o desenvolvimento integral e equilibrado.

No contexto educacional, o lúdico é um recurso valioso que potencializa a aprendizagem significativa. Através de jogos, brincadeiras e atividades recreativas, os

estudantes podem assimilar conhecimentos de forma mais prazerosa e envolvente, favorecendo a construção do pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração em grupo. Além disso, o lúdico desempenha um papel importante no bem-estar e na qualidade de vida das pessoas. Ao se engajarem em atividades lúdicas, elas experimentam momentos de diversão, relaxamento e autodescoberta, proporcionando um equilíbrio saudável entre corpo e mente.

Ao brincar, a criança demonstra sua criatividade, habilidade, imaginação e inteligência, ao mesmo tempo em que compreende sua própria identidade e seu pertencimento a um grupo social. Através da brincadeira, ela explora e vivencia a realidade de maneira prazerosa, experimentando diferentes papéis e situações. É brincando que a criança aprende, pois no faz-de-conta ela vivencia o mundo de forma concreta, atribuindo aos brinquedos sentimentos reais de amor e agressão.

Além disso, o lúdico proporciona um ambiente propício para a descoberta e a experimentação, permitindo que o indivíduo explore diferentes possibilidades e assumam riscos calculados. Essa abordagem estimula a curiosidade e a busca pelo conhecimento, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e duradouro. O lúdico é uma poderosa ferramenta que promove o desenvolvimento integral do indivíduo. Através das atividades lúdicas, ele adquire conhecimento, desenvolve habilidades, melhora suas interações sociais e desperta o prazer e a motivação pelo aprendizado. Portanto, valorizar e incorporar o lúdico na educação e em outras esferas da vida é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo aborda a ludicidade na inclusão e no desenvolvimento de crianças autistas e foi pautado em uma revisão de artigos publicados entre 2020 e 2022. Foi possível concluir que o lúdico é uma necessidade essencial e inerente à natureza humana. Sua utilização como estratégia educacional e de progresso pessoal é imprescindível para estimular a criatividade, promover o aprendizado significativo e proporcionar uma experiência enriquecedora tanto no âmbito individual como coletivo. As atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento das crianças autistas. A ludicidade cria um ambiente capaz de auxiliar as crianças a desenvolverem habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para o processo de inclusão. Portanto, as atividades lúdicas são um método de intervenção promissor para o desenvolvimento global e a inclusão das crianças com TEA.

A inclusão de alunos autistas requer um compromisso contínuo de toda a comunidade escolar, bem como políticas e diretrizes que promovam a igualdade e o respeito pela diversidade. Quando implementada de forma efetiva, a inclusão escolar beneficia não apenas os alunos autistas, mas também promove uma cultura inclusiva e enriquecedora para todos os estudantes. Promover a interação e a inclusão social dos alunos autistas é essencial. Incentivar a participação em atividades extracurriculares, estimular a interação com os colegas e promover a conscientização sobre o autismo na escola contribui para criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Portanto, a inclusão de indivíduos autistas requer uma abordagem sensível e individualizada, reconhecendo a diversidade de características e necessidades dentro do espectro. Ao promover uma compreensão mais ampla do TEA e adotar práticas inclusivas, é possível criar ambientes que respeitem e valorizem a singularidade de cada pessoa autista, permitindo que elas alcancem seu pleno potencial.

Durante o desenvolvimento deste estudo foi possível notar a necessidade do fomento às pesquisas relacionadas as atividades lúdicas e como elas contribuem na formação humana. Ainda nesse sentido, a pesquisa teve limitações relacionadas à quantidade de artigos disponíveis na base de dados pesquisada a partir dos critérios adotados. Para pesquisas futuras, indica-se o uso de artigos produzidos em um período maior e em diferentes bases de dados e também em língua estrangeira, visando uma maior representatividade.

Ressalta-se também a necessidade de mais pesquisas de campo, que abordem na prática a inclusão escolar de sujeitos autistas, numa perspectiva de reconhecimento da neurodiversidade e que possamos buscar novas abordagens e estratégias pedagógicas que valorizem as dimensões sensível, afetiva e lúdica no processo de ensino e aprendizagem visando a inclusão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1939–1953, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.12811. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811>. Acesso em: 19 jun. 2023.

ARAÚJO, J. B. O Autismo no Brasil: no processo histórico, inclusivo e terapêutico. **Educação em Foco**, v. 2, n. 2, pp. 29-41, 2021.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2017, 18h09min.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2023.

BRASIL. Presidência da República. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 08 de fev. 2017 às 9h30min.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da pessoa com

deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 21 de abr. 2023.

CANAL, S.; SILVA, K. F. W. Refletindo sobre as intervenções para pessoas com Transtorno do Espectro Autista: diferentes concepções. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação**, v. 3, n. 1, p. 112-130, 2022.

CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Digitaliza Conteúdo, 2023.

COSCIA, M. R. As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I. 2010. **Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem)**. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010. Disponível em: < www.crda.com.br/tccdoc/47.pdf>. Acesso em: 05 Março de 2023.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. SP: Digitaliza Conteúdo, 2020.

DELIBERATO, D.; ADURENS; ROCHA, A. N. D. C. Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do Adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 21, n. 3, p. 411-423, 2016.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. “**Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**”. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista de Educação, p. 5-20, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

GABRILLI, M. **LBI: Lei Brasileira de Inclusão**. 2016. Disponível em: <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2023.

GALLO, G. C. Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista. **Dissertação (mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2016.

GOMES, C. G. S. et al. Intervenção comportamental precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação de cuidadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 377-390, 2017.

HOPP, J. D. **Análise do comportamento aplicada para o autismo**. 2022.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JUNIOR, J. P. R.; BENETTI, I. C. **Arte, interdisciplinaridade, ludicidade e inclusão: contexto escolar em foco**. AYA Editora, 2022.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 7. reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KWEE, C. S.; SAMPAIO, T. M. M.; ATHERINO, C. Cristóvão Tavares. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Revista Cefac**, v. 11, p. 217-226, 2009.

LAZZARINI, F. S.; ELIAS, N. C. História Social e Autismo: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 2022.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MASATAKA, N. Neurodiversity and artistic performance characteristic of children with autism spectrum disorder. **Frontiers in psychology**, v. 9, 2018.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 1 jul. 2023.

MASSA, M. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de filosofia e psicologia da educação**, n. 15, 2015.

MENEZES, M. et al. Comunicação diagnóstica de transtornos do espectro autista: o uso da entrevista em profundidade para acessar as perspectivas parentais. **CIAIQ2018**, v. 2, 2018.

MINEIRO, M.; D'ÁVILA, C. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

NASCIMENTO, I. B.; BITENCOURT, C. R.; FLEIG, R. Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 70, p. 179-187, 2021.

OLIVEIRA, M. de; STROHSCHOEN, A. G. A importância da ludicidade para inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 127-139, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/858>. Acesso em: 1 jul. 2023.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 Maio. 2023.

PAIM, P. **Estatuto da pessoa com deficiência**: Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://www.andislexia.org.br/Estatuto-dapessoa-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2023.

QUEIROZ, F. F. de S. N. et al. Definição de habilidades-alvo para a classificação de brincadeiras voltadas às crianças com transtorno do espectro do autismo. **New Trends in Qualitative Research**, v. 3, p. 664-677, 2020.

QUEIROZ, F. F. de S. N. et al. Reflexões Sobre O Brincar Como Promotor Do Desenvolvimento Integral Da Criança Com Transtorno Do Espectro Autista. **New Trends in Qualitative Research**, v. 8, p. 295-303, 2021.

RESENDE, D. C. P. A importância da ludicidade na educação especial inclusiva. **Pedagogia em Ação**, v. 10, n. 2, p. 71-82, 2018.

ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P. de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. *Práxis Educativa*, v. 17, 2022.

SANTANNA, B. G.; GOMES, A. C. A revisão da Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência (Lei n. 13146/15) e as falhas na sua aplicação. **Revista de Iniciação Científica e Extensão da Faculdade de Direito de Franca**, Franca, v. 4, n. 1, p. 141-158, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21207/2675-0104.2019.917>.

SASSAKI, R. K. Como chamar a pessoa que tem deficiência? *Diversa: Educação Inclusiva na prática*. **Revista eletrônica**. 2014. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>>. Acesso em 14 jan. 2023.

SILVA, E. T. A. A. **Alfabetização científica e o ensino inclusivo de ciências da natureza para estudantes autistas**: breve revisão bibliográfica. 2022.

SILVA, S. C. da; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), v. 8, p. 102-106, 2010.

STRAVOGIANNIS, A. L. **Pais de autistas: acolhimento, respeito e diversidade**. Literare Books, 2022.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 210-223, 2019.

WUO, A. S.; BRITO, A. L. C. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, v. 29, p. e45911-e45911, 2023.

ZAKS, Z. **Building the Enterprise:** Designs for a Neurodiverse World. In: *NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery Publishing, p. 286– 292, 2015.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pois sem ele eu não tinha conseguido chegar até aqui, a minha família por todo apoio e incentivo, aos meus amigos, os quais me ajudaram com palavras positivas, aos meus professores e aos colegas de curso, a coordenadora do curso de Pedagogia, por seu empenho.

À professora Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.