



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL  
LINHA DE PESQUISA: INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E  
TECNOLOGIA ASSISTIVA**



**PORQUE SE DIVERTIR FAZ BEM: CRIAÇÃO DE JOGOS  
INCLUSIVOS PARA O APRENDIZADO E A SOCIALIZAÇÃO DA  
CRIANÇA AUTISTA**

**JUCELAINE ÁVILA DE OLIVEIRA**

**MARINGÁ  
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –  
MESTRADO PROFISSIONAL  
LINHA DE PESQUISA: INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E TECNOLOGIA ASSISTIVA**

**PORQUE SE DIVERTIR FAZ BEM: CRIAÇÃO DE JOGOS INCLUSIVOS PARA O  
APRENDIZADO E A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA**

Dissertação apresentada por Jucelaine Ávila de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Linha II – Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva.

Orientador(a): Profa. Dra. Mariana Dézinho.

## FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48p

Oliveira, Jucelaine Ávila de

Porque se divertir faz bem : criação de jogos inclusivos para o aprendizado e a socialização da criança autista / Jucelaine Ávila de Oliveira. -- Maringá, PR, 2026.  
129 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Caixa quatro dimensões do aprender. 39 f.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Dézinho.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Jogos pedagógicos. 2. Desenvolvimento e inclusão escolar. 3. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 4. Socialização. I. Dézinho, Mariana, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

Marinalva Aparecida Spolon Almeida - 9/1094

JUCELAINÉ ÁVILA DE OLIVEIRA

**PORQUE SE DIVERTIR FAZ BEM: CRIAÇÃO DE JOGOS INCLUSIVOS PARA O  
APRENDIZADO E A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Mariana Dézinho (Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Maria Virgínia Dias de Ávila – FATRA Uberlândia

Prof. Dra. Aparecida Meire Calegari-Falco – UEM

24/03/2026

Dedico este trabalho a Jesus Cristo que, com os dons do Espírito Santo, sempre está presente, me orientando, direcionando, iluminando, acalmando e abençoando. Em homenagem a Nossa Senhora Aparecida, pela graça recebida e testemunhada. Aos meus pais. Ao meu esposo. Aos meus amados filhos. Aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, que são a razão deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Desde pequena, sempre tive o sonho de ser professora. Na minha adolescência, tive a experiência de ser catequista na comunidade onde residia no interior de Catanduvas-PR. Foi a partir desta vivência, que aquele sentimento começou a brotar dentro do meu coração. Depois de concluir o ensino médio, em uma escola do campo no interior da cidade, com a permissão dos meus pais, fui morar na cidade na casa de uma conhecida. Comecei a trabalhar e estudar pedagogia, concluindo minha formação em 2010.

Minha carreira na educação, iniciou-se em março de 2011, quando fui contratada pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS), como professora, para ministrar aulas no curso de formação pedagógica (magistério) e, no ano seguinte, fui trabalhar na Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) em Guaraniaçu-PR, quando já havia cursado a especialização em Educação Especial. Foi quando me encontrei, descobri a área que queria atuar, sendo minha primeira experiência trabalhando com crianças com deficiência. Em 2013, nos mudamos para Toledo-PR, onde atuei na instituição APAE da cidade durante sete anos.

No ano de 2022, quando assumi o concurso na cidade de Umuarama-PR, onde resido até hoje, escolhi trabalhar na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e mais uma vez, com educação inclusiva. Um dos meus maiores sonhos, sempre foi buscar novos conhecimentos e essa busca, me levou a me inscrever no programa PROFEI. Após a segunda tentativa, fui aprovada e com isso, pude direcionar meus esforços para ajudar pessoas com autismo. Concordamos então, por realizar uma pesquisa que englobasse esse tema. Entre as áreas mais impactadas no desenvolvimento de pessoas com autismo estão a interação social e a comunicação, aspectos essenciais que demandam um estudo aprofundado. Dessa forma, meu objetivo é contribuir para a elaboração de um trabalho comprometido com a oferta de uma educação de qualidade e com a promoção da inclusão escolar, atuando como pesquisadora no campo da educação inclusiva.

Durante esses dois anos de estudos do mestrado profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, foram muitas decisões, escolhas, vivenciei diversos momentos intensos de dedicação, busca pelo conhecimento, leituras aprofundadas no grupo de estudos NEPIC, aprendizagens significativas, renúncias e escolhas marcantes. Nesse sentido, considero essencial expressar meus mais sinceros agradecimentos àqueles que me acompanharam nesta trajetória e contribuíram de maneira fundamental para minha

jornada acadêmica. Minha gratidão estende-se a todos que estiveram ao meu lado, oferecendo suporte constante, incentivo, encorajamento, compreensão e, acima de tudo, confiança em meu potencial.

Manifesto, em primeiro lugar, minha profunda gratidão a Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, meu criador, protetor e fonte de força e inspiração divina. Reconheço que sem Ele, minha jornada até este ponto não teria sido possível. Apesar dos inúmeros percalços e desafios enfrentados, sempre pude sentir sua presença constante ao meu lado.

Agradeço, eternamente, aos meus pais, Elizete e João Maria.

Eterna gratidão ao meu esposo, Luiz, meu amor, parceiro, amigo, companheiro e o maior incentivador.

Agradeço aos meus amados filhos, Gustavo e Joaquim os que me motivam a ser sua maior inspiração.

Agradeço a minha sogra, Terezinha, por ter me dado suporte nas horas em que estive ausente, cuidando dos meus tesouros.

Agradeço às minhas irmãs, Josiane e Jocimara por orarem por mim e também compreenderem as minhas “não-presenças”, em muitas confraternizações e ou almoços aos domingos.

Agradeço, profundamente, por compartilharem esses momentos comigo, incentivando-me a persistir e superar cada obstáculo que se apresentou ao longo desta trajetória. Serei para sempre grata, pois, sem o apoio e o carinho de vocês, não teria alcançado este marco tão significativo. Este momento pertence a todos nós!

Minha gratidão a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória escolar.

Minha imensa gratidão à minha orientadora, professora e Dra. Mariana Dézinho, que, além de se tornar uma amiga especial, enxergou em mim algo singular, um ponto de luz, conduzindo meus passos com sabedoria. Foi ela quem lapidou esse diamante bruto, trazendo à tona o seu brilho. Sou profundamente grata por acreditar no meu potencial, por orientar meus estudos, aperfeiçoar meus conhecimentos e me desafiar a cada passo. Nada disso teria sido possível sem sua dedicação. Agradeço pela sensibilidade, confiança, empenho, por todos os conselhos, por me escutar e por compartilhar comigo o sonho que hoje realizo. Este momento é concluído com um imenso sentimento de orgulho, admiração e carinho.

Agradeço à professora Dra. Aparecida Meire Callegari Falco, profundamente, pelos valiosos ensinamentos, pelo constante apoio, pela dedicação e pelo acolhimento

genuíno.

Aos meus colegas da quarta turma do PROFEI-UEM, pela parceria, pelo afeto, pela acolhida e pela dedicação. Em especial a minha amiga Meiry Aline Martins, minha confidente, parceira de trabalhos apresentados, alguém com quem pude dividir tantas ideias, angústias e alegrias ao longo desse percurso. Sou muito grata por ter você ao meu lado nessa jornada acadêmica e também na vida. Que essa parceria e amizade continuem crescendo, e quem sabe possamos ainda compartilhar muitos estudos, pesquisas e conquistas no doutorado.

Aos meus companheiros de trabalho e à equipe diretiva pelo incentivo e apoio.

Aos meus estimados alunos da Escola Municipal São Cristóvão, agradeço profundamente por, diariamente, renovarem minha crença de que o sonho de uma educação inclusiva é, sem dúvida, possível.

Agradeço, de coração, a todos os professores que integraram a banca, a professora Dra. Maria Virgínia Dias de Ávila e a professora Dra. Aparecida Meire Calegari-Falco, que contribuíram para o enriquecimento e fortalecimento deste trabalho. Minha gratidão se estende, especialmente aos docentes da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Vocês desempenharam um papel essencial na minha formação. Cada professor que esteve presente ao longo da minha trajetória educacional deixou marcas valiosas, compartilhando conhecimentos que foram fundamentais na construção do meu caráter e na preparação para enfrentar os desafios e situações ao longo da minha caminhada pessoal e profissional.

Por fim, expresso minha gratidão a todos que, de alguma forma, me ajudaram na realização deste sonho e aos que ainda vão ler essa pesquisa. Simplesmente, obrigada a todos.

Temos que saber aonde queremos chegar para encontrar um caminho, porque não existe o caminho, mas caminhos a escolher, decisões a se tomar. E escolher é sempre correr riscos (Mantovan, 2006, p. 10).

OLIVEIRA, Jucelaine Ávila. **Porque se divertir faz bem**: criação de jogos inclusivos para o aprendizado e a socialização da criança autista. Orientadora: Mariana Dézinho. 2026. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2026.

## RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tem como objetivo geral: Discutir a relevância das atividades recreativas e inclusivas, como ferramentas de sensibilização social com crianças autistas. E os objetivos específicos são: a) Mapear trabalhos que falem sobre as crianças com autismo, sobre jogos inclusivos e a sociabilidade; b) Discutir sobre a importância das atividades lúdicas para a socialização das crianças com e sem autismo; c) Propor quatro atividades inclusivas, com crianças autistas e sem autismo, que estimulem o cognitivo, físico, emocional e o social e que proporcionem momentos de socialização entre os colegas. Como referencial teórico são utilizados Piaget (1978), que defende que o jogo pode ser uma ponte entre a criança e o mundo; Kishimoto (1994), Vasconcelos (2003), Manual de Frascati (OCDE, 2015), Grandin (2024). Trata-se de um estudo de natureza teórico-metodológica, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, associado a uma investigação experimental (P&D) que envolve identificação da demanda, caracterização dos recursos, proposição de soluções, experimentação e desenvolvimento. Sendo realizado um levantamento bibliográfico em duas bases nacionais BDTD e CAPES. Com recorte temporal entre 2012 e 2024. O estudo propôs como produto educacional a criação de uma caixa pedagógica intitulada: Caixa quatro dimensões do aprender, desenvolvidos para estimular essas quatro habilidades do desenvolvimento e promover a socialização entre os pares. Os resultados apontam ainda a escassez de materiais voltados especificamente à criação de jogos inclusivos e à sistematização de práticas que integrem desenvolvimento e inclusão escolar. Conclui-se que os jogos inclusivos representam uma potente ferramenta pedagógica, capaz de estimular o desenvolvimento integral da criança autista e promover sua socialização.

**Palavras-chave:** Autismo; Jogos Inclusivos; Desenvolvimento; Socialização.

OLIVEIRA, Jucelaine Ávila. **Because having fun is good: creating inclusive games for learning and socialization of autistic children.** Supervisor: Mariana Dézinho. 2026. 129 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2026.

## ABSTRACT

This research, developed within the scope of the Postgraduate Program in Inclusive Education (PROFEI) at the State University of Maringá (UEM), has the general objective of discussing the relevance of recreational and inclusive activities as tools for social awareness with autistic children. The specific objectives are: a) To map works that address children with autism, inclusive games, and sociability; b) To discuss the importance of play activities for the socialization of children with and without autism; c) To propose four inclusive activities, with autistic and non-autistic children, that stimulate cognitive, physical, emotional, and social development and provide opportunities for socialization among peers. The theoretical framework used includes Piaget (1978), who argues that play can be a bridge between the child and the world; Kishimoto (1994), Vasconcelos (2003), Frascati Manual (OECD, 2015), and Grandin (2024). This is a theoretical-methodological study, based on bibliographic and documentary research, associated with experimental research (R&D) involving demand identification, resource characterization, solution proposal, experimentation, and development. A bibliographic survey was conducted in two national databases, BDTD and CAPES, with a time frame between 2012 and 2024. The study proposed, as an educational product, the creation of a pedagogical box entitled: "Four Dimensions of Learning Box," developed to stimulate these four developmental skills and promote socialization among peers. The results also point to a scarcity of materials specifically aimed at creating inclusive games and systematizing practices that integrate development and school inclusion. It concludes that inclusive games represent a powerful pedagogical tool, capable of stimulating the integral development of autistic children and promoting their socialization.

**Key words:** Autism; Inclusive Games; Development; Socialization.

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Tipologias de P&D .....	72
Esquema 2 – Tipologias de P&D consideradas neste estudo .....	73
Esquema 3 – Descrição estruturada das tipologias que orientaram a metodologia de P&D....	74
Esquema 4 – Critérios P&D, com base no projeto de pesquisa .....	75

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa com o número de trabalhos sobre a criação de jogos inclusivos (2012-2024)	31
Figura 2 – Slogan da Caixa Quatro Dimensões do Aprender.....	78
Figura 3 – Dado de papelão .....	94
Figura 4 – Apresentação dos emojis.....	95
Figura 5 – Indicar a imagem como positiva ou negativa.....	99
Figura 6 – Apontar e identificar as expressões.....	100
Figura 7 – Dedoches dos personagens.....	101
Figura 8 – Foto do cenário.....	104

## **LISTA DE FLUXOGRAMAS**

Fluxograma 1 – Etapas da pesquisa e desenvolvimento P&D .....	76
---	----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – A quantidade de trabalhos encontrados por categoria (2012-2024).....	32
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses selecionadas sobre a criação de jogos inclusivos nos portais do BDTD e da CAPES (2012-2024).....	26
Quadro 2 – Dissertações selecionadas sobre a criação de jogos inclusivos nos portais do BDTD e da CAPES (2012-2024) .....	27
Quadro 3 – Programas e instituições aos quais pertencem os trabalhos selecionados sobre a criação de jogos inclusivos (2012-2024) .....	29
Quadro 4 – Os níveis de suporte conforme DSM-5-TR (2023) .....	50
Quadro 5 – Análise comparativa dos conceitos de TEA nas Subdivisões CID-10 e CID-11 ..	52
Quadro 6 – As quatro habilidades a serem desenvolvidas .....	80
Quadro 7 – O caminho da alegria e os animais escondidos .....	89
Quadro 8 – Gabarito da trilha das emoções.....	96
Quadro 9 – Moldes dos dedoches.....	101
Quadro 10 – História O grande rabanete .....	105

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Descritores utilizados para seleção de teses e dissertações (2012-2024) .....	25
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Análise do Comportamento Aplicada  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BPC – Benefício de Prestação Continuada  
CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa  
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CE – Classes Especiais  
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EE – Educação Especial  
EJA – Educação De Jovens e Adultos  
FE – Funções Executivas  
IAITEA – Instituto de Atendimento ao Indivíduo com Transtorno do Espectro Autista  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES – Instituições de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
NEPIC – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão em Contextos Comunitários  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONU – Organizações das Nações Unidas  
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde  
PAEE – Professor de Atendimento Educacional Especializado  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola  
PE – Produto Educacional  
PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa  
PNEEPEI – Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva  
PSS – Processo Seletivo Simplificado do Paraná  
RCEI – Referencial Curricular da Educação Infantil  
SRM – Sala de Recursos Multifuncional  
TEA – Transtorno Espectro Autista  
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UF – Unidade Federativa

UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFP – Universidade Federal de Pelotas  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNIFOR – Universidade de Fortaleza  
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos  
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>SEÇÃO I. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS JOGOS INCLUSIVOS</b> .....	24
1.1. Processo de seleção e avaliação do material .....	24
1.2. Categorias e estratégias de investigação: O que mencionaram as produções encontradas .	32
<b>SEÇÃO II. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): HISTÓRIAS, PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E O PAPEL DOS JOGOS NA VIDA DA CRIANÇA</b> .....	45
2.1. Construção histórica da definição do TEA.....	45
2.2. A ludicidade como ferramenta de socialização no contexto educacional .....	60
2.3. Metodologia P&D e a criação dos jogos educativos .....	71
<b>SEÇÃO III. ESTRUTURA E PROPOSIÇÃO DA CAIXA QUATRO DIMENSÕES DO APRENDER</b> .....	78
3.1. Jogo 1: Cognição e autismo.....	81
3.2. Jogo 2: Desenvolvimento físico e autismo .....	87
3.3. Jogo 3: Percepção emocional e autismo .....	93
3.4. Jogo 4: Habilidade do desenvolvimento social e autismo.....	100
3.5. Propostas futuras.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119

## INTRODUÇÃO

A dissertação apresentada a seguir tem como **objetivo geral** discutir a importância das atividades recreativas e inclusivas como ferramentas de sensibilização social para crianças com autismo. E os objetivos específicos são: Mapear produções acadêmicas que falem sobre jogos com crianças autistas; Discutir a relevância da sociabilidade para crianças com TEA; Elaborar, confeccionar e apresentar quatro jogos inclusivos trabalhando os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais.

Essas atividades visam promover momentos de socialização entre os pares, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação e da interação social desse público-alvo. O produto desta pesquisa é o desenvolvimento de uma caixa pedagógica composta por quatro jogos educativos. Cada jogo tem objetivos específicos voltados a diferentes aspectos, funcionando como ferramentas para promover a autonomia e a criatividade das crianças com TEA. Assim, busca-se não apenas estimular a independência infantil, mas também sensibilizar aqueles que convivem com pessoas no Transtorno do Espectro Autista.

No desenvolvimento da pesquisa, temos como objetivos responder às seguintes problematizações: Os jogos para crianças com e sem autismo, pode ser uma ferramenta que estimulem o cognitivo, físico, emocional e o social e que proporcionem momentos de socialização entre os colegas? As crianças, geralmente, dedicam boa parte do seu tempo às brincadeiras. É por meio delas que constroem sua identidade, estabelecem relações com o mundo ao seu redor e interagem com os objetos, o que lhes oferece múltiplas possibilidades de expressão e criatividade. Com base no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 27, v.01):

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (Brasil, 1998).

Assim, na **primeira seção**, realizamos um levantamento bibliográfico e documental sobre o TEA. Para investigar o tema, foi realizada uma revisão de literatura, com a análise de produções científicas obtidas em dois bancos de dados nacionais. O estágio inicial do trabalho, que foi baseado no acervo disponibilizado pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desempenhou um papel crucial na coleta de materiais pertinentes. Em seguida, desenvolveu-se a partir da utilização da vasta base de dados oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), permitindo uma ampliação significativa no escopo da pesquisa e no aprofundamento da análise documental.

Na **segunda seção** desta dissertação, dedicamo-nos a explorar conceitos fundamentais relacionados ao TEA, abordando aspectos como o desenvolvimento da linguagem e suas complexas interrelações com o transtorno. Nesse contexto, enfatizamos as implicações que o TEA acarreta para a comunicação, além de detalhar as etapas do diagnóstico e as intervenções que se mostram indispensáveis para favorecer o progresso das habilidades linguísticas e cognitivas desses indivíduos.

O TEA tem se mostrado, progressivamente, mais prevalente na sociedade contemporânea, em grande parte, devido ao avanço dos métodos diagnósticos e à sua crescente acessibilidade. Essa ampliação no reconhecimento do transtorno tem permitido avanços significativos no suporte às pessoas autistas, ao mesmo tempo que fomenta práticas educacionais voltadas para a valorização e atendimento das diferentes formas de aprender. Nesta seção, aprofundamos a discussão sobre os níveis de gravidade do TEA, destacando suas variadas manifestações e desafios, o que reforça a necessidade de estratégias personalizadas para o atendimento adequado a cada caso. Paralelamente, evidenciamos a relevância das políticas públicas e do aparato legal brasileiro na proteção e na promoção dos direitos das pessoas com autismo, destacando como esses instrumentos são fundamentais para garantir uma atuação inclusiva da sociedade.

Apresentamos a classificação metodológica deste estudo com base na metodologia de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), critérios estabelecidos através do Manual de Frascati (OCDE, 2015), enquadra-se na categoria de pesquisa de desenvolvimento experimental. Essa classificação se dá devido à incorporação de diferentes etapas inerentes a esse tipo de abordagem, incluindo a proposição, concepção, avaliação e análise de um conjunto inovador e dinâmico de jogos educacionais, projetados para promover o aprendizado de maneira adaptativa, criativa e inclusiva.

Na **terceira seção** desta dissertação, abordamos a relevância dos jogos no contexto da sensibilização e socialização de crianças com TEA. Fundamentada em autores como Piaget

(1978), que compreende o conceito de jogo como uma forma de interação ativa do sujeito com o ambiente. Esse processo permite que o indivíduo compreenda e incorpore elementos da realidade, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo, quanto a interação com o ambiente. O autor Kishimoto (1994) é uma das principais referências no Brasil quando se trata de pesquisas sobre brinquedos, jogos e educação infantil. Através da análise de diferentes abordagens lúdicas como as de Vasconcelos (2003), aborda em sua obra uma análise aprofundada sobre a concepção do jogo e da atividade lúdica, explorando essas questões no contexto da teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget

Também foram estruturadas atividades metodológicas para investigar a ligação entre o ato de brincar e o processo de aprendizagem, focando, especificamente, em crianças com e sem autismo. A dissertação incluiu a criação de quatro jogos educativos que exploraram os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais do desenvolvimento infantil. Cada jogo foi meticulosamente planejado com base em princípios teóricos de autores como Piaget, Kishimoto e Vasconcelos, considerando os diferentes níveis de suporte necessários para alunos com TEA. A elaboração das atividades incorporou práticas pedagógicas inclusivas, uso de recursos visuais, adaptação de materiais e estímulos lúdicos, incentivando a participação ativa e significativa de todos os estudantes. Destacamos como as atividades interativas podem ser fundamentais para promover a comunicação, o desenvolvimento social e a empatia, tanto entre as crianças autistas quanto com seus pares. O texto também discute o impacto positivo dos jogos estruturados e das dinâmicas sociais que auxiliam na integração de crianças com TEA em ambientes educativos. Por fim, sublinha-se a importância de uma educação verdadeiramente inclusiva, respaldada por práticas pedagógicas que sejam sensíveis às especificidades e potencialidades únicas de cada criança no espectro. Essas práticas devem promover não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral e o empoderamento dessas crianças, respeitando suas singularidades e permitindo-lhes atingir seu máximo potencial possível.

## **SEÇÃO I. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS JOGOS INCLUSIVOS**

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1997, p. 79).

Nesta subseção apresentaremos o levantamento bibliográfico e documental acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os jogos inclusivos, com base em uma revisão de literatura conduzida nas principais plataformas nacionais, BDTD e CAPES, abrangendo o período de 2012 a 2024. São detalhados os procedimentos de seleção e avaliação do material consultado, a partir da busca dos unitermos como desenvolvimento infantil, jogos inclusivos, socialização e práticas lúdicas voltadas para crianças autistas, combinados através do operador booleano 'AND' para refinar os resultados. Foram analisados trabalhos acadêmicos como teses e dissertações, permitindo não apenas categorizar as produções identificadas, mas também identificar lacunas no âmbito da pesquisa científica.

Os resultados da análise destacam avanços relevantes em investigações sobre TEA, inclusão escolar e práticas pedagógicas, contudo, revelam ainda uma carência significativa de estudos que explorem a criação de jogos inclusivos capazes de promover simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social. Nesse sentido, reforça a justificativa e a pertinência do estudo proposto, sublinhando a importância das atividades lúdicas e inclusivas enquanto estratégias mediadoras no processo educativo e na socialização de crianças com autismo.

### **1.1. Processo de seleção e avaliação do material**

Baseando-se nos pressupostos do presente estudo, com a intenção de identificar os trabalhos acadêmicos, referentes à temática desta pesquisa, realizou-se uma revisão de literatura para verificar a produção científica sobre o tema em pauta, em dois bancos de dados a seguir do nosso país: A etapa inicial da revisão ocorreu em junho de 2024, no acervo de teses disponibilizado pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A segunda

etapa foi realizada em agosto de 2024, junto à base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a busca das publicações, foram utilizados os seguintes descritores: “Desenvolvimento infantil”, “jogos inclusivos”, “socialização de crianças autistas” e “brincadeiras para crianças autistas”, que se relacionam com a “mediação da aprendizagem para crianças autistas”. Assim, os unitermos foram selecionados cuidadosamente com o objetivo de construir um panorama abrangente e representativo das diversas produções relacionadas à temática abordada nesta pesquisa. A escolha desses termos buscou garantir uma compreensão mais aprofundada do assunto em questão, proporcionando uma visão mais ampla e detalhada sobre o tema estudado.

O recorte temporal foi nos últimos doze anos, entre 2012 à 2024, tendo como marco inicial a lei sancionada no Brasil, Lei Nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista estabelecendo as diretrizes para sua execução. O “recorte está relacionado ao desenvolvimento e evolução da temática, em que as publicações mais recentes possuem relevância, agregando, assim, mais importância e valorização das informações” (Nascimento, 2022, p. 49).

A seguir, na Tabela 1: Registro dos números das produções acadêmicas encontradas nos dois (2) bancos acadêmicos.

Tabela 1 – Descritores utilizados para seleção de teses e dissertações (2012-2024)

<b>Base de dados</b>	<b>Desenvolvimento infantil</b>	<b>Jogos inclusivos</b>	<b>Socialização de crianças autistas</b>	<b>Brincadeiras para crianças autistas</b>
BDTD	702	327	73	35
CAPES	201	103	22	25

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações encontradas nas plataformas BDTD e CAPES (2024).

Para este estudo, foi realizado um levantamento sobre os títulos, resumos, metodologias e as considerações finais das teses e dissertações de todos os trabalhos selecionados.

Conforme Nascimento (2022, p. 50) a quantidade de trabalhos encontrados “é considerada dado relevante da pesquisa, pois nos direciona para a constatação da abundância ou escassez de bibliografia disponível voltada à temática em questão”. Assim sendo, é notável a importância deste estudo para a pesquisa acadêmica, pois dessa forma há um incremento no número de publicações voltadas à discussão da relevância das atividades recreativas e inclusivas

como ferramentas de sensibilização social com crianças autistas. Isto porque tais estratégias podem ser tidas como mediadoras da aprendizagem, embora haja uma quantidade limitada de publicações com este recorte específico.

Neste estudo, foram escolhidas 04 teses e 14 dissertações com temáticas que se alinham à proposta desta pesquisa, conforme ilustram os Quadros 1 e 2, respectivamente.

Quadro 1 – Teses selecionadas sobre a criação de jogos inclusivos nos portais do BDTD e da CAPES (2012-2024)

NÍVEL	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Doutorado	Alunos com autismo na escola: Um estudo de práticas de escolarização	Marcia Doralina Alves.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) São Leopoldo-RS	2014
Doutorado	Inclusão educacional e autismo: Um estudo sobre as práticas escolares	Tais Guareschi	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)-SC	2016
Doutorado	O desenvolvimento do transtorno do espectro autista: Considerações a partir de Piaget	Thiciane Pieczarka	Universidade Federal do Paraná. (UFPR) Curitiba-PR	2017
Doutorado	Atividades lúdicas em portal responsivo voltado a crianças com Transtorno do Espectro Autista	Francisca Francisete de Sousa Nunes Queiroz	Universidade de Fortaleza/CE. (UNIFOR), Fortaleza-CE	2023

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações encontradas nas plataformas BDTD e CAPES (2024).

O quadro apresentado compila quatro teses elaboradas entre os anos de 2014 e 2023, todas dedicadas à investigação do impacto dos jogos inclusivos no processo de aprendizagem e socialização de crianças diagnosticadas com TEA. Tal seleção ressalta não apenas a crescente importância dessa temática no contexto educacional, mas também sua integração ao debate científico atual. As pesquisas conduzidas em instituições públicas e particulares, abrangem uma ampla gama de abordagens, incluindo a análise de práticas pedagógicas, a formação de professores e a utilização de jogos digitais e lúdicos como instrumentos de promoção da inclusão. E com relação às dissertações, como podemos verificar no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Dissertações selecionadas sobre a criação de jogos inclusivos nos portais do BDTD e da CAPES (2012-2024)

NÍVEL	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Mestrado	Desafios e mudanças: Uma proposta de programa de exercícios físicos para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Flavia Regina Ferreira Alves	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Juiz de Fora-MG	2014
Mestrado	O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo.	Talita Arruda Tavares.	Universidade de São Paulo. (USP) São Paulo-SP	2016
Mestrado	Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de educação física no contexto da educação inclusiva	Romina Karla da Silva Michiles	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Manaus-AM	2018
Mestrado	Educação e Transtorno do Espectro Autista: Protocolo para criação/ adaptação de jogos digitais	Gisele Silva Araújo	Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP), Presidente Prudente-SP	2018
Mestrado	Desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança autista: Um estudo psicogenético	Danielle Grillo Alves Caldeira	Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis/SP	2018
Mestrado	Inclusão escolar e autismo na educação infantil: A participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil	Angelina Gabrielle Moreira Ornelas Pereira	Universidade Federal Fluminense (UFF) Niterói-RJ	2019
Mestrado	Equoterapia e psicomotricidade: O brincar no processo educativo da criança com transtorno do espectro	Bruna Nogueira Pereira	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Seropédica/RJ	2019

<b>NÍVEL</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Mestrado	Percepção dos professores de educação física sobre a inclusão de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar	Paulo Sayão Lobato Leivas	Universidade Federal de Pelotas. (UFP) Pelotas-RS	2020
Mestrado	Caracterização do desenvolvimento na primeira infância em crianças com autismo	Tesla Gessele Ochoa Gutierrez	Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar)	2020
Mestrado	Educação inclusiva: Práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo	Neide Maria Santos	Universidade Católica de Santos/SP, (UNISANTOS)	2021
Mestrado	O uso de jogos durante o atendimento educacional especializado em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Contribuições à prática pedagógica no ensino da matemática	João Pedro Oliveira do Nascimento	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Caruaru/PE	2022
Mestrado	As formas geométricas e jogo digital: Uma análise das ações realizadas por crianças autistas em fase de alfabetização	Lorena Rosa Silva	Universidade Federal de Goiás.(UFG) Goiânia/GO	2022
Mestrado	A acessibilidade de party games de cartas com ênfase em aspectos cognitivos do TEA	Fernando Emanuel de Oliveira Fernandes	Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE) Recife/PE	2023

NÍVEL	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Mestrado	Práticas de socialização parental e comportamentos agressivos de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Mirian Carla Lima Carvalho	Universidade Federal da Paraíba, (UFPB) João Pessoa/PB	2023

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações encontradas nas plataformas BDTD e CAPES (2024).

As produções selecionadas neste estudo, foram identificadas em dez áreas distintas, que a seguir, apresentam os caminhos percorridos a partir das informações concedidas pelos bancos de dados encontrados no portal de periódicos da BDTD e CAPES, “uma vez que a temática se faz emergente em uma diversidade de programas e instituições em nosso país” (Dézinho; Santos, 2021, p. 131), conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 – Programas e instituições aos quais pertencem os trabalhos selecionados sobre a criação de jogos inclusivos (2012-2024)

PROGRAMA	IES	UF	Nº de trabalhos
Educação	UNISINOS UFMS UFPR UFAM UNESP UFJF UFF UFRRJ UFP	RS SC PR AM SP MG RJ RJ RS	9
Educação: Em Ciências da Matemática	UFPE	PE	1
Saúde Coletiva	UNIFOR	CE	1
Psicologia	USP	SP	1
Psicologia Sociedade e saúde	UNESP	SP	1
Psicologia Social	UFPB	PB	1
Educação Especial	UFSCar	SP	1
Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas	UNISANTOS	SP	1

<b>PROGRAMA</b>	<b>IES</b>	<b>UF</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
Ensino na Educação Básica	UFG	GO	1
Design, Ergonomia e Tecnologia e Área de concentração: Planejamento e Contextualização de Artefatos	UFPE	PE	1

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações encontradas nas plataformas BDTD e CAPES (2024).

Conforme Dézinho e Santos (2021, p. 131), “nas últimas quatro décadas, a pesquisa científica no Brasil aumentou substancialmente”. Todavia, existem muitas lacunas a se pesquisar, dentro do mundo do espectro.

Os desafios relacionados à inclusão são vastos e multifacetados, pois cada caso demanda abordagens específicas que incluem estudos aprofundados, estratégias adaptadas e iniciativas personalizadas. Somente com a compreensão detalhada das particularidades de cada situação e o desenvolvimento de ações direcionadas é possível promover uma inclusão verdadeira e efetiva em todos os âmbitos da sociedade. Segundo Silva (2022, p. 20), “o autismo é um tema que ainda necessita de conhecimento pela comunidade escolar devido às variações que o transtorno apresenta”. Com o mapeamento realizado nesta pesquisa, notou-se que os trabalhos sobre a criação de jogos inclusivos para o aprendizado e a socialização da criança autista têm crescido e tido muitas abrangências, tornando-se, paralelamente ao que afirmam Dézinho e Santos (2021, p. 131), “um dos maiores alvos de pesquisas em algumas regiões do país”, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Mapa com o número de trabalhos sobre a criação de jogos inclusivos (2012-2024)



Fonte: elaborado pela autora, com base nas informações encontradas nas plataformas BDTD e CAPES (2024).

Com base na Figura 1, na região sudeste, as pesquisas são de maior relevância, com oito estudos encontrados, o que corresponde a 44.4%, das teses e dissertações defendidas sobre os estudos da temática em questão, com destaque para as instituições UNESP, com dois estudos pelo programa da educação e psicologia e saúde. USP com um estudo, pelo programa psicologia. UFSCar, com um estudo, pelo programa educação especial. UNISANTOS com um estudo pelo programa psicologia, desenvolvimento e políticas públicas. UFJF, com um estudo pelo programa educação. UFF, com um estudo pelo programa educação. UFRRJ, com um estudo pelo programa educação.

Em seguida, destaca-se a região Sul, com um total de quatro pesquisas, correspondendo a 22,22%. Nesse contexto, destaca-se a instituição UNISINOS, que contribuiu com um estudo desenvolvido no âmbito do programa de Educação. UFSM, com um estudo pelo programa educação. UFP, com um estudo pelo programa educação física.

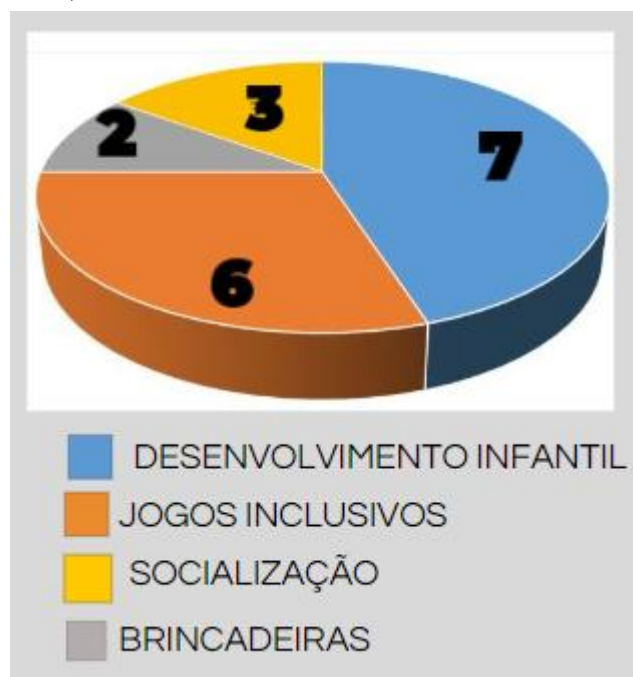
E também na região nordeste, com quatro pesquisas correspondente a 22.22%, as instituições UFPE, com um estudo pelo programa educação em ciências e matemática na mesma instituição. UFPE, com um estudo pelo programa design, ergonomia e tecnologia e área de concentração: Planejamento e contextualização de artefatos. UNIFOR, com um estudo pelo programa saúde coletiva. E a UFPB, com um estudo pelo programa psicologia social.

E, para finalizar, na região centro oeste com um estudo correspondente a 5.5%, a instituição, UFG, com um estudo pelo programa educação básica. E também na região norte, com um estudo correspondente a 5.5%, a instituição, UFAM, com um estudo pelo programa educação.

## 1.2. Categorias e estratégias de investigação: O que mencionaram as produções encontradas

Após as leituras das teses e dissertações selecionadas, foram criadas categorias para analisar o material encontrado. Estabeleceram-se quatro grupos distintos a seguir: Desenvolvimento infantil, jogos inclusivos, socialização e brincadeiras para crianças autistas. Como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – A quantidade de trabalhos encontrados por categoria (2012-2024)



Fonte: elaborado pela autora com base nas informações encontradas nos portais BDTD e CAPES (2024).

No que diz respeito a categoria **desenvolvimento infantil**, foram pesquisados sete estudos conforme encontra-se abaixo descritos:

A autora Alves (2014), em sua tese de doutorado intitulada: *Alunos com autismo na escola: Um Estudo de Práticas de Escolarização*, teve como objetivo investigar a escolarização dos alunos autistas, ressaltando as práticas pedagógicas e a formação de professores, também fez uma análise de como a inclusão dos alunos TEA é realizada nas escolas, frisando a importância de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento e a aprendizagem. É uma pesquisa qualitativa, com um enfoque em análise documental.

Os resultados desta pesquisa, apresentam e afirmam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e da formação contínua de professores para atender às necessidades de escolarização desses alunos. Deve-se compreender que a educação deve ser vista como um processo abrangente, que vai muito além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, englobando também o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais para a formação integral dos indivíduos.

Além disso, destaca-se a importância de que a escola seja pensada como um espaço acolhedor, capaz de promover a socialização, o crescimento conjunto e o desenvolvimento pessoal de cada aluno. É fundamental que esse ambiente educativo proporcione a inclusão de forma efetiva, valorizando a diversidade e respeitando as características únicas de todos os estudantes que fazem parte dessa comunidade.

Guareschi (2016), em seu trabalho intitulado *Inclusão Educacional e Autismo: Um Estudo Sobre as Práticas Escolares*. Aborda as práticas escolares desenvolvidas para a inclusão de alunos com autismo, com foco na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Santa Maria/RS. Sua metodologia é a pesquisa documental, com base em pareceres pedagógicos e planos de atendimento educacional especializado, documentos esses que são analisados à luz dos quatro eixos teóricos da Avaliação Psicanalítica aos Três Anos (AP3): o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem. O estudo conclui que as práticas escolares na inclusão de alunos com autismo podem ser enriquecidas e problematizadas utilizando os eixos teóricos da AP3, permitindo a criação de novos significados no processo de escolarização desses estudantes.

A autora Pieczarka (2017), em sua dissertação de doutorado intitulada *O desenvolvimento do transtorno do espectro autista: Considerações a partir de Piaget*, teve como objetivo investigar o desenvolvimento de alunos com TEA, a partir da teoria piagetiana e das pesquisas empíricas sobre o autismo. Sendo uma pesquisa qualitativa e exploratória, que envolveu um grupo de professoras experientes, entrevistas com mães e atendentes de dois alunos autistas, cada um com suas características; um com autismo grave e outro moderado, e observações no ambiente escolar. A teoria de Piaget apresenta que o desenvolvimento cognitivo

é um processo que ocorre em estágios, com base em quatro fatores principais: maturação, experiência, transmissão social e equilíbrio, pois o pensamento representativo nas crianças se desenvolve através da imitação, do jogo simbólico e da representação cognitiva, o que é, especialmente relevante para entender o desenvolvimento de crianças com TEA.

A pesquisa revelou que a socialização e a interação afetiva entre professor e aluno são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com TEA. Os alunos que receberam o atendimento demonstraram características importantes para o processo de desenvolvimento, como a imitação e a construção de um pensamento representativo, o que está alinhado com a teoria piagetiana.

No estudo intitulado *Desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança autista: um estudo psicogenético*, a autora Caldeira (2018), teve como objetivo principal analisar o processo de adaptação, autorregulação, organização e funcionamento das estruturas cognitivas e da afetividade em crianças autistas. O trabalho destacou, em particular, as contribuições do método psicogenético para a reorganização e reequilíbrio dessas estruturas, oferecendo *insights* valiosos sobre o desenvolvimento desses aspectos. Desenvolver, fundamentado no método psicogenético, uma intervenção direcionada para crianças autistas com idades entre 2 e 7 anos. A pesquisa foi concretizada com 30 pessoas, sendo 10 crianças autistas, de ambos os sexos, entre 2 a 7 anos de idade e os pais e ou responsáveis, de uma cidade do interior paulista. Os resultados demonstraram que, após a intervenção, ocorreram melhorias adaptativas e reorganizações nas estruturas cognitivas e afetivas.

Essas mudanças contribuíram para a construção de significados, valores, afetos e esquemas cognitivos mais elaborados, favorecendo “a autorregulação do desenvolvimento, das emoções, do envolvimento cognitivo e afetivo” (Caldeira, 2018, p. 8). Tais avanços refletem de maneira específica nas interações e aprendizagens do dia a dia. Por isso, existe uma necessidade urgente de indicações que contribuam “para o estabelecimento de programas de identificação e intervenção” (Teixeira *et al.*, 2010, p. 611) do transtorno.

Para concluir, a metodologia adotada apresentou-se favorável “para a compreensão do desenvolvimento cognitivo das crianças autistas, bem como para a reorganização das desorganizações cognitivas e afetivas que o Autismo [...] causa na vida destas crianças” (Caldeira, 2018, p. 119) e que a metodologia pode ser testada e aplicada com outras crianças de fases anteriores ou posteriores do desenvolvimento, por se tratar de uma questão que envolve tanto aspectos estruturais, quanto funcionais. Trata-se de um problema cujas manifestações iniciais podem ser observadas já nos primeiros anos de vida do bebê. Com o passar do tempo, essas evidências tendem a se intensificar de maneira progressiva, desencadeando uma série de

consequências em cascata que, muitas vezes, persistem e se agravam ao longo da vida adulta.

Leivas (2020), em seu estudo intitulado *Percepção dos professores de educação física sobre a inclusão de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar*, buscou avaliar a compreensão dos professores de educação física sobre a estrutura das escolas, sobre o planejamento das aulas e a participação dos alunos com TEA nas aulas em questão. Foi utilizada a metodologia descritiva com a aplicação de questionários, de forma online devido a pandemia.

Conclui-se, que a formação dos professores e o ambiente escolar são fatores cruciais na inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física. O estudo sugere a necessidade de aprimorar a formação continuada dos professores para promover uma cultura inclusiva nas escolas, melhorando a socialização e a participação dos alunos com TEA.

Ochoa Gutierrez (2020), em sua dissertação de mestrado, abordou o tema *Caracterização do desenvolvimento na primeira infância em crianças com autismo*, relata em seu trabalho vivenciado em Honduras, um país no qual ainda não se oferece um atenção institucionalizada até após os 5 anos de vida das crianças, conta a experiência dos pais (sendo 27.78% pais e 72.22% mães), de 30 crianças com autismo, ao observarem comportamentos diferentes nessas crianças atípicas, entre 6 meses e 3 anos de idade. Menciona os comportamentos apresentados em crianças atípicas: as características comportamentais do autismo, que podem se “evidenciar e identificar desde a primeira infância, sendo apresentados com comportamentos como: falta de interesse na interação social” (Ochoa Gutierrez, 2020, p. 12), em alguns casos até pode acontecer uma deterioração lenta ou relativamente rápida ou regressão de desenvolvimento dos comportamentos sociais ou o uso da linguagem durante os primeiros vinte e quatro meses de vida, as quais podem ser percebidos como “sinais de suspeita de autismo”.

Os resultados indicam “que todos os pais que participaram da pesquisa identificaram comportamentos atípicos antes dos 3 primeiros anos de vida” (Ochoa Gutierrez, 2020, p. 6). Foi possível classificar “os comportamentos do desenvolvimento social em categorias primárias, das quais as condutas mais destacadas foram regressão na área de comunicação e atenção compartilhada” (Ochoa Gutierrez, 2020, p. 6). O estudo aponta e sugere possíveis pesquisas na área de treinamento parental e autismo regressivo.

A autora Santos (2021), desenvolveu uma pesquisa intitulada *Educação inclusiva: Práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo*. O estudo investigou os fatores que contribuem para o trabalho realizado por uma equipe interprofissional, composta por gestores e docentes de uma escola localizada no município de

Santos. O objetivo foi avaliar a importância do planejamento e da organização de espaços e tempos voltados à educação inclusiva dentro do ambiente escolar para estudantes com TEA.

A pesquisa incluiu uma análise teórica e histórica sobre o tema, bem como dados oficiais provenientes do poder público, abordando políticas de educação especial, planos educacionais e documentos oficiais relacionados a essa população no contexto da educação básica. O método utilizado foi uma abordagem qualitativa. Foram apresentados dois produtos técnicos: um curso de formação profissional, desenvolvido com o propósito de capacitar profissionais da área da educação. O objetivo é oferecer orientações e embasamento científico para aprimorar a prática profissional da equipe gestora e dos professores em relação ao TEA; apresentar material didático para a SRM e fornecer suporte ao trabalho pedagógico para estudantes com TEA envolve a organização de brinquedos, jogos, música e outros recursos educativos e lúdicos.

Esses materiais compõem a SRM, servindo de apoio ao professor na sala de aula durante o período regular, e são selecionados com base nas necessidades específicas dos alunos mencionados. A pesquisa revelou que “a escola, enquanto organização educacional e social, tem uma relevância significativa no processo de construção do conhecimento para a formação intelectual e socioemocional dos estudantes” (Santos, 2021, p. 165). Por isso, a formação pedagógica torna-se relevante “que os profissionais da educação envolvidos no contexto educacional e que são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA tenham clareza sobre o seu desempenho profissional, o conhecimento científico” (Santos, 2021, p. 165). Dessa forma, priorizam-se “as práticas pedagógicas baseadas em evidências, quanto à organização e elaboração de ações que garantam a inclusão no ambiente escolar, a fim de promover uma convivência saudável e respeitosa” entre os pares (Santos, 2021, p. 165).

Diante disso, “foi possível observar a relevância no investimento do curso de formação sobre o TEA, considerando a carência do conhecimento sobre o mundo autístico e a importância da SRM, como apoio ao trabalho pedagógico, a partir da utilização de materiais pedagógicos” (Santos, 2021, p. 165), através dos “brinquedos, jogos, música entre outros recursos didáticos e lúdicos, no atendimento às suas necessidades específicas” (Santos, 2021, p. 165). Essa formação proporcionará o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e a organização da prática pedagógica utilizando materiais educativos, recursos didáticos e lúdicos. O objetivo é apoiar a mediação docente e facilitar o processo de construção do conhecimento dos estudantes com TEA.

No que diz respeito à categoria **jogos inclusivos**, foram pesquisados 06 estudos conforme será descrito:

A autora Michiles (2018), em seu estudo intitulado: *Atividades Lúdicas na Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física no Contexto da Educação Inclusiva*, analisou os professores de educação física através das atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas dentro de um contexto de educação inclusiva. Ressalta a importância de reconhecer as diferenças e proporcionar igualdade de oportunidades para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, público-alvo da educação especial. A metodologia utilizada é a qualitativa, com a fundamentação teórica que é construída a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e de autores que discutem a educação inclusiva e as políticas de educação especial. O estudo concluiu que, apesar de haver práticas pedagógicas na educação física, ainda há muito o que se pesquisar e realizar investimentos na formação dos professores.

O estudo de Araújo (2018), *Educação e Transtorno do Espectro Autista: Protocolo para criação/adaptação de jogos digitais*. O aumento da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular destaca a importância de se promover adaptações abrangentes e eficientes, capazes de responder às variadas necessidades educacionais desses estudantes. Entre os grupos que requerem atenção redobrada, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) merecem especial consideração, dada a diversidade de desafios que enfrentam no ambiente escolar.

Apesar de a Política Nacional de Educação Especial e a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA garantirem o acesso à educação como direito assegurado, essas iniciativas ainda encontram limitações práticas para oferecer, de maneira efetiva e abrangente, as condições essenciais que favoreçam o completo desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses indivíduos dentro do sistema educacional regular. A inclusão escolar dos alunos com TEA exige considerar suas especificidades, levando a uma investigação sobre as melhores práticas e estratégias para efetivar essa inclusão.

A metodologia utilizada se dividiu em etapas: Uma revisão sistemática, entrevistas semiestruturadas, um grupo focal e a elaboração do protocolo. Para concluir, a pesquisa destacou a importância de considerar as especificidades dos estudantes com autismo no desenvolvimento de jogos digitais educacionais. Foram identificados e sistematizados elementos e recomendações para a elaboração de um protocolo que inclui estratégias para o treinamento de competências e aquisição de habilidades, levando em conta áreas como processamento sensorial e disfunção motora. O protocolo desenvolvido inclui noventa e quatro recomendações e oferece uma base para futuras atualizações e versões, enfatizando a necessidade de um planejamento contínuo e específico para garantir a inclusão efetiva dos estudantes autistas.

Nascimento (2022), realizou a pesquisa *O uso de jogos durante o atendimento educacional especializado em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Contribuições à prática pedagógica no ensino da matemática*. O estudo foi desenvolvido no município de Caruaru-PE, que possui 107 escolas com 36 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) bem equipadas e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em cinco (05) escolas, sendo os participantes 08 professores de AEE, que realizaram ou realizam adaptações de jogos na educação matemática para mediação da aprendizagem de estudantes com TEA. Explica sobre o papel dos jogos utilizados pelos professores de AEE, no ensino da matemática para estudantes com TEA, fundamentados no referencial teórico de práticas pedagógicas inclusivas na educação matemática.

Conforme o autor, “os resultados e discussões dos dados empíricos foram de relevância crucial para a construção desta pesquisa” (Nascimento, 2022, p. 95), isso porque não apenas permitiu “um aprofundamento no cotidiano escolar, vivenciado pelos profissionais do AEE no uso dos jogos para estudantes com TEA” (Nascimento, 2022, p. 95), mas também “apresentou nuances pouco consideradas em estudos de inclusão, tais como a necessidade de formação continuada dos educadores especializados, a busca por práticas pedagógicas que supram as necessidades desses estudantes, entre outras” (Nascimento, 2022, p. 95).

Assim, conclui-se que o uso dos jogos educativos na área da matemática para estudantes com TEA, durante o AEE, “possui potencial para a aprendizagem desses estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, é preciso que haja uma constante ressignificação das práticas inclusivas, de acordo com o desenvolvimento de novos estudos acerca da Educação Inclusiva” (Nascimento, 2022, p. 98).

Silva (2022), em sua pesquisa intitulada *As Formas Geométricas e jogo digital: uma análise das ações realizadas por crianças autistas em fase de alfabetização*, buscou trazer reflexões acerca do processo de alfabetização matemática do aluno autista. O objetivo foi investigar como a criança autista interage com as formas geométricas por meio de atividades realizadas no jogo digital intitulado *O mundo geométrico de Davi*. Foram desenvolvidas 08 atividades. Em seguida houve a elaboração do jogo, a aplicação do jogo digital com alunos em fase de alfabetização matemática. A pesquisa trata do processo de alfabetização matemática do aluno autista, apresentando alguns assuntos que permeiam os primeiros contatos da criança autista na escola e os processos de desenvolvimento que permeiam essa fase. Para finalizar, observou-se que há poucas pesquisas relacionadas à educação inclusiva na área da matemática e sobre o autismo, especificamente, é ainda menor a quantidade de trabalhos publicados.

Fernandes (2023), em seu trabalho *A acessibilidade de party games de cartas com*

*ênfase em aspectos cognitivos do TEA*, aborda as recomendações de acessibilidade cognitiva, provenientes das *Game Accessibility Guidelines*; propostas de acessibilidade destinadas a jogos, com ênfase no TEA, presentes em *party games* de cartas que possuem regras simples, de curta duração e promovem uma ampla interação social, proporcionando não apenas o desenvolvimento do raciocínio lógico, da memória e da atenção, mas também habilidades voltadas para a socialização e a comunicação de maneira direta. Alguns dos objetos que facilitam a interação em sujeitos dentro TEA são os jogos, sejam eles físicos ou digitais. Nas investigações anteriores, constatou-se uma escassez de publicações sobre as interações entre indivíduos no espectro do autismo, suas habilidades cognitivas e a relação com *party games* de cartas. Percebeu-se que a carência de recursos em construir uma sociedade mais equitativa afeta negativamente as pessoas, impedindo-as de serem inseridas de forma plena, íntegra e autônoma em uma comunidade. O autor realizou uma pesquisa dos jogos e foram encontrados novecentos e quarenta e oito (948) artefatos na plataforma virtual Ludopedia.

Depois de classificar três *party games* de cartas: “Dobble”, “Taco Gato Cabra Queijo Pizza” e “Telma”, detalhou cada jogo: (registro com seu celular, objetivos de cada jogo) e montou uma planilha. Portanto, concluiu-se que os materiais selecionados nesta pesquisa, carecem de recursos de acessibilidade cognitiva, para pessoas com alguma deficiência, em especial ao TEA. Ademais, “frisa-se que as recomendações de acessibilidade cognitiva aqui trazidas podem ajudar a diminuir lacunas e fornecer direcionamento sobre melhores práticas para projetar jogos mais acessíveis a pessoas dentro do TEA” (Fernandes, 2023, p. 119).

Dessa forma, tornou-se evidente a limitada importância que a acessibilidade ainda tem no contexto da indústria de jogos, evidenciando a necessidade de um maior comprometimento e avanço nessa área para garantir uma inclusão mais ampla. Também foi possível “perceber a importância que ajustes propostos por recomendações acessíveis em diferentes artefatos podem oferecer para se alcançar a inclusão social de pessoas dentro do TEA” (Fernandes, 2023, p. 131).

A autora Queiroz (2023), desenvolveu a pesquisa *Atividades lúdicas em portal responsivo voltado a crianças com transtorno do espectro autista*. O objetivo do estudo foi desenvolver e avaliar uma base de atividades lúdicas para o portal responsivo “Estimule” destinada ao suporte terapêutico de crianças com TEA. Fundamentou-se na Semiótica e na Interação Humano-Computador (IHC). Os envolvidos no projeto foram 32 profissionais de saúde, entre fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Assim, pesquisar e estudar o brincar, no âmbito da saúde da criança, constituiu o desafio do trabalho, que trouxe uma proposta de inovação ao utilizar uma tecnologia eletrônica (o portal

responsivo) como instrumento de construção, mediação e/ou fortalecimento de práticas em favor do atendimento das necessidades específicas de pessoas com transtornos, ou *déficits* e com TEA. Assim, acredita-se que a utilização deste portal responsivo proporcionou um melhor direcionamento do brincar das crianças com TEA, além de oferecer subsídios aos profissionais de saúde, cuidadores, pais, familiares e educadores, a partir de novas alternativas de estimulação lúdica. Isto poderá repercutir em um cuidado eficaz e trazer melhorias para a evolução terapêutica, a saúde e a qualidade de vida de todos os envolvidos no ato de cuidar e educar. Portanto, as contribuições mostraram que a base de atividades lúdicas no portal estimule é uma ferramenta que traz fortes contribuições para a assistência à criança com TEA.

No que diz respeito a categoria **socialização**, foram pesquisados três estudos conforme será descrito:

Alves (2014), em sua investigação intitulada *Desafios e mudanças: Uma proposta de programa de exercícios físicos para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*, explorou o desenvolvimento motor em crianças diagnosticadas com esse transtorno. O estudo evidenciou as dificuldades expressivas enfrentadas por essas crianças, particularmente no que concerne à compreensão restrita do funcionamento corporal e à percepção de si mesmas. Como resposta a essas limitações, a pesquisa propôs a implementação de um programa especializado de exercícios físicos, concebido com o objetivo de promover avanços significativos neste domínio.

A pesquisa é apresentada em três artigos: O primeiro tema aborda os testes motores aplicados a crianças com TEA, o segundo investiga a conexão entre o desempenho motor e a prática de atividades físicas, enquanto o terceiro trata da perspectiva dos pais em relação à prática de exercícios físicos como ferramenta para a socialização e o aprendizado das crianças. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com caráter exploratório-descritivo combinado. O estudo demonstrou que a atividade física contribui positivamente para o desenvolvimento motor de crianças com TEA, aprimorando a rotina cotidiana e a qualidade de vida junto às suas famílias, reforçando ainda a importância de adaptar os programas de exercícios às características individuais de cada criança para potencializar esses benefícios.

No estudo realizado por Pereira (2019a), ao desenvolver a pesquisa *Inclusão escolar e autismo na educação infantil: A participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil*, são examinados os desafios de transformar a inclusão de um direito formal em uma prática verdadeiramente efetiva. O autor conduz uma análise detalhada das práticas pedagógicas e da formação docente fundamental para abordar a diversidade no ambiente escolar. A metodologia adotada incorre na pesquisa de campo e na

análise de conteúdo, visando explorar práticas educativas e avaliar o papel das professoras no desenvolvimento de crianças com autismo. É sublinhada a importância de levar em conta as especificidades e individualidades de cada aluno durante o planejamento pedagógico. Os resultados destacam a premente necessidade de formação contínua dos professores, além de criticar a insuficiência de infraestrutura adequada e o apoio das políticas públicas.

Em sua pesquisa, *Práticas de socialização parental e comportamentos agressivos de crianças com Transtorno do Espectro Autista*, Carvalho (2023), explora a relação entre as práticas de socialização maternas e os comportamentos agressivos em crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo também analisa o impacto do contexto pandêmico da COVID-19 nesses comportamentos, considerando possíveis alterações nos padrões de interação familiar e no manejo comportamental causadas pelas restrições sociais impostas durante esse período.

A metodologia empregada consistiu na comparação sistemática das práticas parentais maternas entre mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e mães de crianças com desenvolvimento típico, com o objetivo de aprofundar a compreensão dessas interações e subsidiar a elaboração de intervenções mais eficazes e contextualizadas. A pesquisa concluiu que é essencial oferecer apoio às mães por meio de orientações e estratégias que ajudem a reduzir os níveis de agressividade nas crianças. Além disso, destaca que o contexto pandêmico pode ter intensificado os desafios enfrentados por essas famílias, reforçando a necessidade de suporte contínuo e adaptado às suas demandas específicas.

No que diz respeito a categoria **brincadeiras**, foram pesquisados dois estudos conforme será descrito:

A pesquisadora Tavares, em sua publicação de 2016 desenvolveu, *O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo*. A proposta principal desta investigação é aprofundar a compreensão sobre as possibilidades de desenvolvimento do brincar no contexto terapêutico com crianças diagnosticadas com autismo. O brincar, neste cenário, é considerado uma ferramenta essencial dentro da terapia infantil, dado que se estabelece como um canal significativo de comunicação e expressão para a criança. No caso específico das crianças com autismo que, muitas vezes, apresentam dificuldades significativas em brincar ou em se comunicar verbalmente, o trabalho do psicanalista e observador torna-se ainda mais denso e desafiador, demandando uma abordagem sensível e adaptada. A metodologia aplicada no estudo baseia-se na análise qualitativa de vinhetas clínicas. Estas vinhetas consistem em pequenos recortes ou episódios extraídos de sessões de psicanálise, que são cuidadosamente examinados para compreender melhor as dinâmicas terapêuticas. Esses episódios foram

organizados e analisados segundo três eixos teórico-clínicos principais que incluem: o encontro analítico, as estereotípias e o conceito de objeto tutor. Esses eixos oferecem uma estrutura para ilustrar de forma prática como o ato de brincar pode ser introduzido, incentivado e aprofundado no espaço analítico de atendimento às crianças com autismo. A pesquisa não só destaca a importância do brincar nesse contexto, como também sugere possibilidades inovadoras para sua utilização como elemento terapêutico eficaz e transformador. Conclui-se que o desenvolvimento do brincar no ambiente terapêutico é um aspecto crucial na estruturação psíquica das crianças. E que na análise das vinhetas apresentada às intervenções terapêuticas adequadas, é possível possibilitar o surgimento do brincar, instigando e desenvolvimento das crianças autistas.

Pereira (2019b), produziu um estudo: *Equoterapia e psicomotricidade: O brincar no processo educativo da criança com Transtorno do Espectro*, informa a equoterapia como uma prática educacional que abrangem agentes educacionais, mediadores, estudantes-praticantes e cavalos, para pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, abrangendo o TEA. O estudo se concentra em compreender e analisar a escolarização de um aluno autista através da equoterapia, que contribui para o desenvolvimento psicomotor e escolar. A investigante, que é professora de educação física, implementou um projeto de extensão chamado equoterapia educacional no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), com o objetivo de desenvolver aspectos psicomotores de crianças e jovens autistas por meio de atividades lúdicas e brincadeiras tradicionais do universo infantil. É um estudo de caso qualitativo, realizado de julho de 2018 a junho de 2019. O estudo conclui que o TEA se revela de maneiras variadas, com diferentes graus de severidade e padrões comportamentais, apesar dessas variações, o praticante autista conseguiu compreender e participar efetivamente das atividades propostas, especialmente com a mediação adequada. O estudo conclui enfatizando que, embora as causas do autismo ainda sejam desconhecidas, práticas específicas de inclusão, como a equoterapia, têm mostrado resultados promissores, que desempenham um papel significativo na inclusão escolar, ajudando a superar as dificuldades interativas, motoras, sensoriais e comportamentais. Além disso, a equoterapia pode ser uma prática colaborativa eficaz, funcionando em conjunto com outras estratégias pedagógicas para promover a inclusão escolar de estudantes autistas.

Com base nas informações acima apresentadas, observa-se que muito tem se estudado nos últimos anos, para entender as complexidades que o transtorno apresenta, levando em consideração que primeiro diagnóstico do TEA, ocorreu no ano de 1943, com grandes evoluções a partir de então, ainda mais depois da primeira lei sancionada no Brasil, a Lei nº

12.764, de 27 de dezembro de 2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, definindo diretrizes fundamentais para sua implementação e garantia.

Após a leitura das produções científicas disponíveis nas teses e dissertações selecionadas nas duas bases de dados, foi possível

uma melhor visualização do objeto de pesquisa, a reconstrução de linhas de raciocínio, conceitos, reflexões que articulam saberes de diversas fontes, na tentativa de trilhar caminhos semelhantes à temática, identificando as possibilidades de investigação, a partir das discussões já existentes, bem como das lacunas investigativas, sob determinadas perspectivas (Nascimento, 2022, p. 48).

Algumas produções discorrem em relação ao objeto de estudo da presente pesquisa, pois abordam o TEA e a mediação da aprendizagem, mas outras, evidenciam contextos distantes da adaptação dos jogos inclusivos como fator determinante para a aprendizagem e foco de nosso estudo.

Diante dos dados analisados, é imprescindível pontuar alguns aspectos a respeito deste tema. Assim, vale frisar que a pesquisa nos revelou algumas fragilidades, como a articulação do professor regular e a falta de aperfeiçoamento profissional; muitas vezes, o professor já tem um certo tempo de experiência e por falta de incentivo das instituições, dificulta-se o trabalho a ser desenvolvido com esses alunos público-alvo da pesquisa e, também, a troca de informações do professor de AEE, no entanto, “percebe-se que os mesmos não dispõem de tempo hábil para a troca de experiências, de modo que cada profissional faz a sua parte, sem que haja interação, o que causa uma fragmentação da educação inclusiva” (Nascimento, 2022, p. 96). Ademais, se constatou que

A organização estrutural da instituição escolar depende exclusivamente das políticas públicas. Não raro, há o desejo de atender as demandas da educação inclusiva, por parte da instituição escolar, mas faltam recursos, aparato, material, instrumentos, que não são de responsabilidade da escola, mas do poder público (Nascimento, 2022, p. 97).

Após a leitura no total de dezoito trabalhos selecionados, nenhum dos mesmos expôs a criação de jogos inclusivos que estimulem o cognitivo, físico, emocional e o social, sendo que através desses jogos possam colaborar para o desenvolvimento e podem ser grandes aliados para atender as crianças autistas. Diante dos fatos apresentados, é notável a grande necessidade que “viabilizou conduzir nossa pesquisa rumo à contribuição acadêmica, de modo que pudéssemos, não só ampliar os estudos sobre a temática na Educação Especial Inclusiva, mas, diagnosticar a escassez de material bibliográfico sobre o objeto da presente pesquisa”

(Nascimento, 2022, p. 48), que é discutir a relevância das atividades recreativas e inclusivas, como ferramentas de sensibilização social com crianças autistas.

## SEÇÃO II. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): HISTÓRIAS, PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E O PAPEL DOS JOGOS NA VIDA DA CRIANÇA

O primeiro equívoco que pode estar associado a essa ideia é de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para socializar. A escola é espaço de aprendizagem para todos! (Mantoan, 2006, p. 60).

Nesta subseção apresentaremos um panorama histórico e conceitual sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando sua evolução diagnóstica nos principais manuais internacionais e os diferentes fatores envolvidos em sua origem, como aspectos genéticos, hereditários e ambientais. Discute-se a diversidade de manifestações do espectro, os níveis de suporte necessários e os desafios enfrentados pelas famílias e instituições educativas, ressaltando a importância de políticas públicas e de práticas pedagógicas inclusivas que garantam os direitos das pessoas com autismo. Também aborda a relevância das intervenções precoces, considerando a plasticidade cerebral na infância e sua influência no desenvolvimento da comunicação, da cognição e das habilidades sociais. Dentro desse contexto, o ato de brincar recebe destaque como uma atividade essencial para promover interação, aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Além disso, é sublinhado o papel dos jogos no cotidiano das crianças com TEA, tratados como valiosos instrumentos pedagógicos e de socialização.

### 2.1. Construção histórica da definição do TEA

A definição de TEA passou por diversas interpretações ao longo do tempo, até ser estabelecida da forma como está atualmente, de acordo com o *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* ou *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5-TR<sup>1</sup>). Com base nos manuais diagnósticos, o autismo é definido como um Transtorno do Espectro Autista (TEA), inserido na categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento, os

---

<sup>1</sup> O DSM-5 foi publicado no ano de 2013, introduziu mudanças significativas, começando pela substituição do numeral romano (V) pelo arábico (5), simbolizando a ruptura com as edições anteriores. Foi recentemente publicado o texto revisado da 5ª Edição (DSM-5-TR), publicado em 2023.

quais compreendem um conjunto de condições que se manifestam desde os primeiros estágios do desenvolvimento infantil, conforme exposto abaixo:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação sociais em múltiplos contextos, incluindo déficits em reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, mesmo que a condição presente esteja causando prejuízos significativos. (APA, 2023, p. 133).

Pode ter diversas origens, abrangendo fatores genéticos, hereditários e ambientais. Trata-se de um transtorno permanente, sem cura, mas a intervenção precoce é fundamental e está relacionada a melhorias significativas em áreas como comunicação, habilidades sociais e cognitivas. Isso se deve à maior plasticidade do cérebro durante a primeira infância, o que enfatiza a relevância de iniciar os tratamentos nessa etapa da vida. O autismo se manifesta com essas características seguidas de especificadores comportamentais, esses sintomas podem variar amplamente em gravidade, o que dá origem ao termo "espectro". Assim: “os principais sistemas atualmente empregados no diagnóstico do autismo são o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e a Classificação Internacional de Doenças (CID), desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS)” (Paoli; Sampaio, 2020).

Segundo Toledo (2023, p. 9), compreender a história do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é de fundamental importância. Para facilitar essa compreensão, propõe-se a elaboração de uma síntese histórica que trace uma linha do tempo resumida sobre o tema. De acordo com Iannelli (2020): “No ano de 1911, o psiquiatra suíço, Paul Eugen Bleuler usou o termo ‘autismo’ para descrever as características comportamentais como ‘fuga da realidade em indivíduos acometidos pela esquizofrenia’”. Em 1926, Grunya Sukhareva, um psiquiatra infantil em Kiev, na Rússia, escreveu sobre seis crianças com traços autistas em um jornal científico alemão de Psiquiatria e Neurologia. No decorrer de 1938, Louise Despert, uma psicóloga em Nova York, detalha 29 casos de esquizofrenia infantil, alguns com sintomas que se assemelham à classificação atual do autismo.

O termo “autismo clássico” foi apresentado pelo médico austríaco Leo Kanner em 1943, que publicou nos Estados Unidos um artigo chamado: *Distúrbios autísticos de contato afetivo*,

onde estudou 11 crianças, sendo 08 meninos e 03 meninas. Relatou dificuldades com interações sociais, foco e obsessão por objetos; maneirismos motores estereotipados, dificuldade na marcha, resistência à mudanças repentinas, limitação da imagem e ecolalia. Essa publicação ficou conhecida como “Às 11 crianças de Kanner” e ele chamou essa condição de autismo infantil.

No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger publicou um importante estudo de caso no qual descreveu quatro indivíduos entre 6 e 11 anos, que apresentavam características semelhantes às encontradas na publicação de Kanner, mas tinham algumas características diferentes como, linguagem gramatical e forma peculiar de falar. Asperger chamava esses pacientes de “pequenos professores”. Outra característica era o alto funcionamento que, mais tarde, foi identificado como Síndrome de Asperger. Foi no ano de 1949, que o termo “mãe geladeira” foi utilizado por Kanner. Ele escreveu que a causa do autismo infantil eram mães sem afeto ou que demonstravam pouco afeto por seus filhos.

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria lançou a primeira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais* (DSM). Naquela época, o termo "esquizofrenia infantil" foi empregado para descrever crianças que apresentavam sintomas atualmente reconhecidos como características do transtorno do espectro autista. No ano de 1959, o pesquisador Bruno Bettelheim publica um artigo na *Scientific American* sobre Joey, um menino de 09 anos com autismo. Mais à frente em 1964, com a publicação *Infantile Autism: the syndrome and its implication for a neural theory of behavior*, Bernard Rimland discute questões neurológicas no autismo, questionando a teoria "mãe geladeira". Dessa forma, no ano de 1967, Bruno Bettelheim contribui para fortalecer a teoria de Kanner que associa o autismo à chamada "mãe geladeira", ao publicar sua obra intitulada *Fortaleza Vazia*. Nessa publicação, ele expande o conceito, sugerindo que a frieza emocional e a suposta falta de afeto maternal seriam fatores determinantes no desenvolvimento do transtorno, consolidando um discurso que, à época, influenciou, significativamente, os estudos e abordagens terapêuticas relacionadas ao autismo.

No ano de 1970, Dr. Lorna Wing, uma médica inglesa, psiquiatra da infância e da adolescência, descreveu os três primeiros prejuízos do autismo, que ficaram conhecidos como “Tríade de Wing”. Eram eles: a falta de interação social, imaginação e comunicação. Em 1980, foi publicada a terceira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM–III), que inclui critérios para um diagnóstico de autismo infantil pela primeira vez. Assim, em 1994, foi publicado DSM-IV, onde os transtornos globais de desenvolvimento incluíram um transtorno autista, transtorno Rett, transtorno desintegrativo da infância, síndrome

de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. E já em 1998, Andrew Wakefield publica seu artigo na revista *Lancet*, sugerindo que a vacina contra sarampo, caxumba e rubéola causariam autismo. A teoria caiu e foi desmascarada por estudos epidemiológicos. Anos depois, o Conselho Geral de Medicina do Reino Unido, após muito tempo de investigação, considerou a atitude de Andrew enganosa e antiética e ele teve seu registro cancelado.

Em 18 de maio de 2013, foi publicado o DSM-5, no qual o TEA foi incluído no grupo dos Transtornos do neurodesenvolvimento. Tais condições manifestam-se, geralmente nos primeiros meses de vida da criança e exercem um impacto significativo em diferentes dimensões de sua funcionalidade, incluindo a esfera pessoal, acadêmica, social e profissional.

O TEA é definido por déficits persistentes na comunicação social, associados a padrões de comportamento restritivos e repetitivos que variam em intensidade e impacto. Entre os principais aspectos característicos das dificuldades na comunicação social destacam-se a incapacidade de sustentar conversas, limitações na comunicação verbal e não verbal, dificuldades em expressar emoções, desafios relacionados à linguagem e à expressão corporal, além de dificuldade em realizar gestos ou estabelecer contato visual durante interações. Ademais, o ajuste inadequado a demandas sociais e a dificuldade em participar ou compartilhar atividades lúdicas são critérios diagnósticos explicitamente descritos no DSM-5-TR (APA, 2023).

Os comportamentos repetitivos e restritos característicos do TEA englobam uma ampla gama de manifestações, como estereotípias, tanto motoras quanto verbais, repetição de palavras ou frases (ecolalia), apego inflexível a rotinas diárias, dificuldades significativas em lidar com mudanças, interesses restritos e obsessivos em determinados assuntos, bem como respostas atípicas a estímulos sensoriais. Essas respostas em relação ao ambiente podem variar entre hiperreatividade, exemplificada por uma sensibilidade extremamente elevada a sons, luzes ou texturas, ou hiporreatividade, quando a pessoa apresenta pouca ou nenhuma reação a esses mesmos estímulos. Quanto mais precoce for o diagnóstico e a implementação de estratégias de intervenção e tratamento, maiores são as oportunidades de a pessoa do espectro autista desenvolver suas habilidades de socialização, comunicação e interação, áreas que essas pessoas muitas vezes encontram grandes desafios em vencer. Assim, capacitar-se com informações embasadas e ampliar o conhecimento nesse campo torna-se essencial para promover a inclusão plena e garantir que ninguém seja deixado à margem.

No que diz respeito às causas do TEA, ainda existe uma lacuna significativa na compreensão total do que o origina, permanecendo, em grande parte, envolto em mistério. No

entanto, conforme apontado por Noda (2023), sabe-se, amplamente, que não é possível atribuir ao transtorno a uma única causa isolada. Fatores genéticos têm se revelado determinantes fundamentais, frequentemente associados à hereditariedade. Estudos científicos recentes sugerem que entre 97% e 99% dos casos de TEA têm uma base genética. Dentro desse percentual elevado, estima-se que cerca de 81% estejam relacionados diretamente a fatores hereditários, ou seja, traços genéticos passados dos pais para os filhos. Adicionalmente, entre 18% e 20% dos casos são atribuídos a mutações genéticas somáticas, que não são herdadas, mas ocorrem espontaneamente durante o desenvolvimento embrionário. Por outro lado, um pequeno percentual restante, inferior a 3%, pode estar associado a influências externas ao código genético, incluindo fatores ambientais. Entre tais fatores, destacam-se possíveis traumas vivenciados pela gestante durante o período da gravidez. Essas informações fundamentam-se em dados robustos divulgados na prestigiada publicação científica *Journal of the American Medical Association – JAMA Psychiatry* (Bai *et al.*, 2022). A referida pesquisa analisou um vasto universo de mais de dois milhões de indivíduos provenientes de cinco países distintos, conferindo grande abrangência e validade aos resultados apresentados.

Durante uma apresentação em 2010, à Comissão de Coordenação Interagências para Autismo (IACC), um órgão federal, o presidente do Grupo de Trabalho em Desenvolvimento Neurológico do DSM-5 declarou:

Os déficits na comunicação estão intimamente relacionados aos déficits sociais. Os dois são “manifestações” de um só conjunto de sintomas muitas vezes presentes em contextos distintos.” Como resultado, o DSM-5 usa um modelo diádico, de dois critérios: Déficit persistente na comunicação social e interação social; Padrões restritos e repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades (Grandin, 2014, p. 118).

O DSM-5-TR (APA, 2023), apresenta critérios diagnósticos atualizados para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo a classificação dos níveis de gravidade com base nas necessidades de suporte do indivíduo. Diferentemente de concepções anteriores que subdividiam o autismo em categorias distintas, o manual adota uma perspectiva dimensional, reconhecendo que o espectro envolve diferentes graus de comprometimento nas áreas de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos (Quadro 4).

Quadro 4 – Os níveis de suporte conforme DSM-5-TR (2023)

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Requer suporte”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: American Psychiatric Association, 2023, p. 163.

Para Noda (2023), no DSM-5, a gravidade do TEA é organizada em três níveis, que refletem a extensão do apoio necessário para que o indivíduo possa se comunicar e interagir eficazmente com outras pessoas. Esses níveis são estruturados da seguinte forma:

**Nível 1:** Requer suporte ou exigindo apoio, quando se trata de comunicação social, é fundamental observar um prejuízo perceptível, com dificuldades em iniciar interações e respostas atípicas no contexto social. Por exemplo, uma pessoa pode falar frases completas e participar de algumas interações sociais, mas ainda assim ter problemas na conversação e enfrentar tentativas mal sucedidas de fazer amigos. Em relação aos comportamentos restritos e repetitivos, deve haver uma inflexibilidade que interfere no funcionamento, manifestando-se como dificuldade em mudar de atividade e problemas de organização e planejamento. Indivíduos com TEA no nível 1 enfrentam desafios sociais, mas, geralmente, conseguem se comunicar e interagir uns com os outros. Eles podem ter dificuldades para iniciar e manter conversas, interpretar sinais sociais sutis, fazer amigos e se adaptar a mudanças na rotina.

**Nível 2:** Requer suporte substancial, ou seja, exigindo apoios sociais. Pessoas com TEA no nível 2 enfrentam dificuldades significativas na comunicação e interação social, o que gera impactos sociais evidentes, mesmo com suporte disponível. Por exemplo, uma pessoa pode interagir, mas restringir-se a interesses específicos limitados e apresentar uma comunicação não verbal claramente inadequada. Essas pessoas encontram grande dificuldade para lidar com mudanças, mudar o foco e podem exibir comportamentos repetitivos. Elas podem ter problemas para iniciar e manter uma conversa, interpretar sinais sociais e expressar suas emoções. Além disso, comportamentos repetitivos ou estereotipados podem afetar sua capacidade de atuar de forma independente.

**Nível 3:** Requer suporte muito substancial. Indivíduos diagnosticados com TEA no nível 3 enfrentam desafios significativos na comunicação e interação social, juntamente com comportamentos repetitivos ou estereotipados que comprometem sua habilidade de operar de maneira autônoma. É comum que eles apresentem linguagem verbal limitada ou inexistente, além de comportamentos agressivos ou auto lesivos, demandando, assim, um suporte substancial para executar atividades cotidianas. A inflexibilidade comportamental também é notável, resultando em prejuízos marcantes no funcionamento geral. (APA, 2014).

Nesse contexto, com base nas informações apresentadas nos estudos previamente citados, o TEA pode ser entendido como uma perturbação da neurodiversidade, de origem orgânica, caracterizada por um conjunto de alterações no desenvolvimento do indivíduo, geralmente manifestadas por volta dos três anos de idade. Essas alterações incluem padrões atípicos de interação social e comunicação, comportamentos repetitivos e estereotipados,

comprometimentos nos processos cognitivos e na imaginação, além de uma limitada reciprocidade nas trocas conversacionais. Além disso, outros sintomas frequentemente associados ao TEA, incluem dificuldades relacionadas ao sono e à alimentação, fobias, episódios de agressividade, entre outros (OMS, 2008).

A Classificação Internacional de Doenças (CID), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), apresentou recentemente a 11ª edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11). Este documento introduz uma padronização significativa ao consolidar todos os transtornos dentro do espectro do autismo sob uma única denominação diagnóstica, o TEA. Essa atualização normativa, formalizada pelo código unificado 6A02, tem como principal objetivo aprimorar o processo de diagnóstico, facilitando o acesso aos serviços básicos de saúde. Em vigor desde janeiro de 2022, o CID-11<sup>2</sup> (OMS, 2019), tem como objetivo não apenas promover um melhor acesso a cuidados especializados, mas também assegurar o pleno reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA enquanto cidadãos.

A seguir, apresenta-se um Quadro comparativo dos códigos utilizados para a identificação dos transtornos pertencentes ao espectro do autismo, conforme as classificações estabelecidas no CID-10 e, mais recentemente, no CID-11.

Quadro 5 – Análise comparativa dos conceitos de TEA nas Subdivisões CID-10 e CID-11

CID 10	CID 11
<b>F84</b> - Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	<b>6A02</b> - Transtorno do Espectro Autista (TEA)
<b>F84.0</b> - Autismo infantil	<b>6A02.0</b> - Transtorno do Espectro Autista sem deficiência intelectual (DI) com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional.
<b>F84.1</b> - Autismo atípico	<b>6A02.1</b> - Transtorno do Espectro Autista com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional.
<b>F84.2</b> - Síndrome de Rett	<b>6A02.2</b> - Transtorno do Espectro Autista sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada.
<b>F84.3</b> - Outro transtorno desintegrativo da	<b>6A02.3</b> - Transtorno do Espectro Autista

<sup>2</sup> Implementou mudanças substanciais no modo como classifica os transtornos ligados ao desenvolvimento infantil, integrando diversos transtornos para o conjunto denominado TEA.

CID 10	CID 11
infância	com deficiência intelectual (DI) e com linguagem prejudicada.
<b>F84.4</b> - Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados	<b>6A02.5</b> - Transtorno do Espectro Autista com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
<b>F84.5</b> - Síndrome de Asperger	<b>6A02.Y</b> - Outro Transtorno do Espectro Autista especificado
<b>F84.8</b> - Outros transtornos globais do desenvolvimento	<b>6A02.Z</b> - Transtorno do Espectro Autista, não especificado
<b>F84.9</b> - Transtornos globais não especificados do desenvolvimento	

Fonte: elaborado pela autora com base em Rissato (2025).

Baseando-se nesses conceitos, alicerçados na legalidade do processo inclusivo, esta seção é estruturada e organizada em segmentos. Cada um deles discute os marcos históricos que definiram o termo TEA até os tempos atuais, além dos instrumentos legais que asseguram o direito a uma educação de qualidade para crianças com TEA.

O autismo afeta, principalmente as pessoas do sexo masculino na proporção de 4/1, devido a maior exposição de hormônio à testosterona recebido pelo sexo masculino. (Silva, 2012). Identificar os fatores que contribuem para essa maior prevalência entre meninos é fundamental para compreender a complexidade do TEA. Promover a conscientização sobre as diferenças de gênero no diagnóstico e nos sintomas pode facilitar uma compreensão mais aprofundada e proporcionar um apoio mais adequado a todos os indivíduos afetados pelo transtorno.

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2022), vinculada à Organização Mundial da Saúde (OMS), estima que uma em cada 160 crianças possui o transtorno autista. Essa condição se caracteriza por dificuldades relacionadas ao comportamento social, comunicação e linguagem, além de interesses restritos e repetitivos em atividades específicas. Essa realidade tem se tornado ainda mais evidente, especialmente quando se considera o dado mais recente do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA (CDC, 2020), apontando que uma em cada 36 crianças recebe o diagnóstico de TEA.

No Brasil, a legislação tem avançado para assegurar os direitos das pessoas com TEA, demonstrando uma conscientização crescente sobre a relevância da inclusão e do suporte adequado. Essas pessoas têm seus direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e por

diversas legislações nacionais. Entre elas estão a lei nº 7.853/1989, que trata do apoio às pessoas com deficiência e define crimes relacionados; A Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegura a proteção de direitos de todas as crianças e adolescentes, abrangendo também àquelas diagnosticadas com TEA; A Lei nº 8.742/1993 (Lei Orgânica da Assistência Social), que prevê o Benefício de Prestação Continuada (BPC);

E mais a Lei nº 8.899/1994, assegura a gratuidade no transporte interestadual para pessoas autistas cuja renda mensal seja de até dois salários mínimos. A Lei nº 9.394/1996, amplamente reconhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispõe, em seu artigo 58, sobre a modalidade de ensino destinada a atender estudantes que apresentem deficiência, esses alunos público-alvo da educação especial, que são os que apresentam transtornos globais do desenvolvimento ou características de altas habilidades/superdotação.

Complementando este arcabouço normativo, a Lei nº 10.048/2000 assegura prioridade no atendimento às pessoas com deficiência, enquanto a Lei nº 10.098/2000 regulamenta as normas de acessibilidade concebidas para atender às necessidades específicas de indivíduos com deficiência ou mobilidade reduzida. Ademais, a Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, reforçando a importância de mecanismos jurídicos voltados à inclusão e proteção deste público.

É imprescindível mencionar a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social das pessoas com deficiência.

No Brasil, observa-se um compromisso significativo com a inclusão social e a garantia dos direitos das pessoas com autismo, evidenciado pela adesão a normas internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, regulamentada por meio do Decreto nº 6.949/2009. Essas legislações são um reflexo claro do empenho em assegurar a proteção aos cidadãos com TEA, fortalecendo sua integração na sociedade.

Entre as principais ações legislativas, destacam-se algumas leis que desempenham papel fundamental: a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e reconhece esses indivíduos como pessoas com deficiência para fins legais; A Lei nº 13.977/2020, ou Lei Romeo Mion, responsável pela criação da Carteira de Identificação da Pessoa com TEA; E a mais recente, Lei nº 14.624/2023, que oficializa o uso do cordão de girassóis como forma de identificação para pessoas com deficiências invisíveis, incluindo aquelas com TEA. Importante ressaltar que, apesar do uso do cordão, é sempre necessário apresentar um documento que confirme a

condição de deficiência.

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a respectiva rede nacional, reafirmando o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, com base na equidade e na não discriminação. O documento orienta a organização de um sistema educacional inclusivo, no qual a educação especial se articula de forma transversal ao ensino regular, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora represente avanço ao consolidar princípios alinhados aos direitos humanos, evidencia limitações quanto à sua efetivação, sobretudo diante das fragilidades relacionadas à formação docente, à infraestrutura e à oferta qualificada de serviços de apoio.

Nesse contexto, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025<sup>3</sup>, aprimora o normativo anterior ao detalhar a operacionalização do AEE, enfatizar a qualificação dos profissionais e ampliar a colaboração com instituições especializadas. Apesar de contribuir para maior concretude na implementação da política, ainda persistem desafios estruturais que extrapolam o campo normativo, exigindo investimentos contínuos, articulação intersetorial e mudanças na cultura escolar. Assim, os decretos se complementam: enquanto o primeiro estabelece fundamentos conceituais e políticos, o segundo busca fortalecer sua aplicação, evidenciando que a consolidação da educação inclusiva depende, sobretudo, de avanços efetivos na prática pedagógica.

O avanço nas políticas públicas voltadas às pessoas com TEA demonstra um progresso significativo em âmbitos legislativo e social. Por meio dessas medidas e iniciativas, o Brasil reafirma seu compromisso com uma sociedade mais inclusiva, promovendo o acesso a serviços essenciais e garantindo melhor qualidade de vida para essa população.

De acordo com Silva (2012, p. 8), a Organização das Nações Unidas (ONU) oficializou, em dezembro de 2007, o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, sendo comemorado pela primeira vez no ano de 2008. Essa data foi criada com o propósito de ampliar a conscientização global sobre o TEA e promover ações direcionadas à inclusão, à garantia dos direitos e ao bem-estar das pessoas autistas.

---

<sup>3</sup> Embora ultrapassem o recorte temporal da pesquisa, delimitado até 2024, considera-se pertinente destacar os Decretos nº 12.686 e nº 12.773, ambos de 2025, por instituírem e aprimorarem a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a respectiva rede nacional. Nesse contexto, a menção a esses normativos contribui para atualizar o debate, evidenciando os desdobramentos mais recentes das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil.

As Funções Executivas (FE) compreendem um conjunto de processos cognitivos essenciais, para a autorregulação comportamental e para a adaptação às demandas impostas pelo ambiente. Entre essas funções, destacam-se as capacidades como dificuldade em planejamento e organização, controle inibitório (impulsividade), memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e monitoramento do próprio desempenho. No contexto do transtorno, é comum observar déficits nessas habilidades, que podem impactar significativamente a autonomia e as relações sociais das pessoas acometidas: “A autorregulação é um processo intencional no qual o indivíduo transita por diferentes fases de maneira cíclica, envolvendo o planejamento, a execução e a avaliação do próprio processo de aprendizagem em relação à tarefa” (Zimmerman, 2013).

Um dos desafios relevantes para pessoas com TEA, reside na dificuldade da flexibilidade cognitiva, definida como a habilidade de alternar entre diferentes atividades ou de se ajustar a mudanças imprevistas. Essa limitação pode resultar em comportamentos repetitivos e em uma marcada resistência a alterações na rotina habitual. Ademais, a memória de trabalho, um componente crucial para o armazenamento temporário e a manipulação de informações necessárias à realização de tarefas, pode apresentar comprometimentos, o que impacta negativamente o processo de aprendizagem e a capacidade de solucionar problemas. O controle inibitório, cuja função é suprimir respostas automáticas ou inadequadas, pode apresentar comprometimentos em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com Silva (2012, p. 19), crianças com autismo, frequentemente buscam interações sociais, mas têm dificuldade em saber como mantê-las. Podem, por exemplo, convidar colegas para brincar em suas casas, mas as interações costumam ser breves. Esse comprometimento do controle inibitório pode resultar em comportamentos impulsivos e dificuldade em respeitar turnos nas conversas.

Além disso, o planejamento e a organização, habilidades essenciais para a realização de atividades cotidianas, frequentemente demandam apoio externo para serem desempenhados de maneira eficaz. Intervenções específicas, como terapia ocupacional, programas educacionais personalizados e métodos de ensino estruturados, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das funções executivas em pessoas com TEA.

Adicionalmente, a implementação de recursos visuais, agendas organizadas e estratégias voltadas para promover a autonomia mostra-se uma abordagem eficaz na minimização das dificuldades relativas a esses déficits. A autorregulação manifesta-se quando o indivíduo emprega competências e estratégias em múltiplos contextos, adaptando-as de maneira dinâmica e levando em conta a interação entre fatores intrínsecos e circunstâncias

externas (Schunk; Zimmerman, 2007).

Para uma melhor compreensão das funções executivas no TEA, constitui um aspecto fundamental para a formulação de estratégias voltadas ao aprimoramento do desenvolvimento e da qualidade de vida das pessoas com esse diagnóstico. Por meio de intervenções adequadas, é viável não apenas reduzir os desafios enfrentados, mas também fortalecer suas habilidades, favorecendo, assim, um maior grau de autonomia e uma participação mais plena na vida social.

A *Teoria da Mente* (ToM) é a habilidade cognitiva que possibilita entender e prever os estados mentais, tanto os próprios, quanto os de outras pessoas, englobando crenças, intenções, desejos e emoções. Essa capacidade desempenha um papel primordial na interação social, pois permite interpretar comportamentos, antecipar respostas e agir de maneira apropriada em diversas situações sociais. No contexto do TEA, os déficits relacionados à *Teoria da Mente* são, frequentemente, observados e podem exercer um impacto significativo sobre a compreensão social. Os indivíduos podem enfrentar dificuldades na linguagem corporal, ironia, sarcasmo e outras formas de comunicação não verbal. Tais limitações, frequentemente resultam em desafios para estabelecer relações interpessoais e lidar com situações sociais complexas.

Estudos indicam que a ToM se desenvolve de forma gradual ao longo da infância, com crianças neurotípicas, demonstrando capacidades básicas relacionadas a essa habilidade por volta dos quatro anos de idade. Contudo, pessoas diagnosticadas com TEA podem apresentar um progresso mais lento ou mesmo comprometer o pleno desenvolvimento dessas competências, o que torna fundamental a adoção de intervenções específicas para favorecer a ampliação de sua compreensão social. Grandin (2024), afirma que:

Um estudo de 2005 analisou dados de 40 pessoas autistas, entre 2 e 49 anos, que fizeram musicoterapia durante 2 anos. Todos apresentaram melhora na linguagem e na comunicação, como em suas capacidades comportamental, psicossocial, cognitiva, musical e perceptivo/motora (Grandin, 2024, p. 101).

Além disso, estratégias de intervenção, como o ensino direcionado de sinais sociais, o uso de histórias sociais e a implementação de programas de treinamento em habilidades sociais, podem ser eficazes para reduzir os desafios associados à *Teoria da Mente* em pessoas com TEA. Como afirma Toledo: “Uma estratégia poderosa que o professor pode utilizar em suas aulas são os suportes visuais que oferecem informações concretas sobre as atividades que serão trabalhadas” (Toledo, 2023, p. 29). Com o suporte adequado, essas abordagens podem favorecer uma integração social mais ampla e contribuir para uma melhor compreensão das

intenções e emoções dos outros.

O processamento sensorial e os mecanismos de atenção são elementos fundamentais na maneira como as pessoas interpretam e interagem com o ambiente à sua volta. No contexto do TEA, frequentemente observa-se modificações significativas na forma como os estímulos sensoriais são assimilados, o que pode levar à manifestação de hipersensibilidade ou hipossensibilidade à estímulos como sons, luminosidade, texturas, odores e demais características ambientais. De acordo com Grandin, ela mesma já aceitou há muito tempo o modo tradicional de classificar as pessoas autistas com problemas de processamento sensorial em três categorias ou subtipos: Busca sensorial; Alta responsividade sensorial; e Baixa responsividade sensorial (Grandin, 2014, p. 82).

A hipersensibilidade pode causar reações intensas à barulhos e estímulos cotidianos como um desconforto acentuado diante de sons altos (buzina, estouro de bexiga etc...). Manifestações comportamentais podem incluir ações como tapar os ouvidos, afastar-se, demonstrar choro ou revelar uma sensibilidade exacerbada a determinados tipos de tecidos. Por outro lado, a hipossensibilidade pode levar a comportamentos caracterizados pela busca intensa por estímulos, como realizar movimentos repetitivos de rotação ou aplicar força excessiva ao manusear objetos. Esses desafios apresentam um impacto relevante no bem-estar do indivíduo, comprometendo também sua capacidade de interação tanto com o ambiente quanto com outras pessoas.

A atenção das pessoas com TEA, frequentemente apresenta características atípicas. Muitos demonstram uma tendência ao hiperfoco em interesses específicos, mantendo-se intensamente concentrados em determinados temas ou atividades por períodos prolongados. Silva (2012), descreve que crianças com autismo tendem a ter um repertório restrito e repetitivo de interesses e atividades, como se interessarem, exclusivamente, por trens, carros, ou dinossauros, e enfrentam dificuldades em lidar com situações inesperadas (Silva, 2012, p. 13). Por outro lado, podem enfrentar dificuldades ligadas à atenção seletiva, sendo facilmente desviados por estímulos externos e apresentando limitações no que se refere à alternância entre tarefas distintas.

As intervenções destinadas ao aprimoramento do processamento sensorial incluem estratégias baseadas em terapias ocupacionais com enfoque na integração sensorial, como o uso de fones de ouvido para minimizar ruídos, modificações ambientais e o desenvolvimento de abordagens individualizadas para atender às sensibilidades particulares de cada indivíduo. No contexto das dificuldades de atenção, métodos estruturados, como a utilização de cartões visuais e o emprego de técnicas de reforço positivo, demonstram eficácia para auxiliar na regulação do

foco e no fortalecimento da capacidade de concentração. De acordo com as ideias de Grandin:

Esses comportamentos estão associados a sete domínios sensoriais distintos: sensibilidade tátil, sensibilidade gustativa/olfativa, sensibilidade motora, baixa responsividade ou busca de sensações, filtro auditivo, baixa energia ou fraqueza, além da sensibilidade visual e auditiva. (Grandin, 2014, p. 83).

A compreensão das complexidades associadas ao processamento sensorial e aos padrões de atenção no TEA revela-se fundamental para proporcionar intervenções eficazes que promovam o bem-estar das pessoas afetadas: “E nem todos que sofrem de transtornos sensoriais os têm no mesmo grau” (Grandin, 2014, p. 81). Mediante a aplicação de estratégias adaptativas e personalizadas, torna-se possível fomentar ambientes mais inclusivos e acessíveis, contribuindo para o engajamento social e a interação plena desses indivíduos em diferentes contextos.

A velocidade de processamento refere-se à rapidez com que um indivíduo é capaz de perceber, integrar e responder a informações sensoriais, o que envolve a interpretação de estímulos, a tomada de decisões e a execução de respostas motoras. Em pessoas com TEA, esse processo pode ocorrer de forma mais lenta, o que implica em um período maior para entender instruções, responder a perguntas e lidar com interações sociais.

Uma das dificuldades associadas a essa característica é acompanhar conversas rápidas ou mudanças inesperadas no ambiente. Muitas vezes, a pessoa autista pode parecer desatenta ou desinteressada, quando, na realidade, ainda está processando o que foi dito ou tentando formular uma resposta. De acordo com Grandin, um sintoma comum entre os autistas é a suposta incapacidade de compreender as expressões faciais. (Grandin, 2024, p. 94). Esse atraso pode impactar a comunicação, tornando difícil acompanhar diálogos em grupo, interpretar expressões faciais ou reagir a situações sociais de maneira fluida.

Em ambientes dinâmicos e movimentados, onde as informações mudam com rapidez, pessoas com TEA podem sentir-se sobrecarregadas, o que tende a aumentar o tempo necessário para que possam reagir de forma adequada. Essa dificuldade pode se manifestar em diversos contextos, como na escola, no trabalho ou até mesmo em atividades diárias, como acompanhar uma conversa em um local barulhento ou lidar com alterações imprevistas em uma rotina previamente estabelecida.

Para apoiar o desenvolvimento da velocidade de processamento, algumas estratégias podem ser úteis, tais como conceder tempo adicional para respostas, utilizar recursos visuais que facilitem a comunicação e minimizar estímulos excessivos. Oferecer suporte adequado contribui para tornar a interação social e o processo de aprendizagem mais acessíveis,

favorecendo uma melhor adaptação aos diferentes cenários do dia a dia.

A generalização do conhecimento é a habilidade de aplicar aprendizados e experiências adquiridas em um determinado contexto a outras situações ou ambientes. No caso de pessoas com TEA, essa capacidade pode estar reduzida, dificultando o processo de transferência de informações, regras ou habilidades para novos contextos. Um exemplo comum é o de uma criança autista que aprende a cumprimentar um professor na escola, mas não compreende, automaticamente que a mesma forma de saudação deve ser utilizada ao interagir com um vizinho. Da mesma maneira, um adolescente pode assimilar uma regra social em casa, sem perceber que essa norma é igualmente válida em outros espaços, como na escola ou no ambiente de trabalho.

A dificuldade de generalização pode impactar, significativamente, a capacidade de adaptação às mudanças inesperadas ou novas circunstâncias: “Estabelecer uma rotina, estrutura e dar previsibilidade para seus alunos com TEA será fundamental para garantir o sucesso” (Toledo, 2023, p. 28). Pessoas autistas, em geral, tendem a se sentir mais confortáveis em ambientes com rotinas bem estruturadas e previsíveis, e qualquer alteração nessas rotinas pode desencadear ansiedade ou confusão. Por exemplo, a modificação de um trajeto habitual para a escola pode ser uma fonte de dificuldade, mesmo que o destino final permaneça o mesmo. Para reduzir esses desafios, é fundamental adotar estratégias que promovam a generalização, como ensinar habilidades em variados cenários, apresentar diferentes tipos de exemplos e reforçar padrões que possam ser aplicados em diversas situações.

Além disso, ambientes estruturados e o uso de suportes visuais podem contribuir para tornar as adaptações mais previsíveis e menos estressantes, ajudando nas transições. Com o suporte adequado, é possível fortalecer a capacidade de transferir conhecimentos para novos contextos e lidar de maneira mais eficaz com imprevistos, favorecendo maior autonomia e flexibilidade no cotidiano escolar.

## 2.2. A ludicidade como ferramenta de socialização no contexto educacional

O jogo está associado aos anos iniciais de nossa vida. Quando criança, aprendemos a brincar com as pessoas com quem convivemos e socializamos, principalmente na escola, onde são realizadas as trocas com as idades semelhantes. Ele precisa ser compreendido como um grande aliado para o ensino e para a aprendizagem.

Piaget (1978) define o conceito de jogo como uma atividade em que o indivíduo interage com o ambiente, possibilitando a assimilação e a integração da realidade ao seu entendimento. Para ele, os jogos abrangem um amplo espectro que permite à criança assimilar diferentes aspectos do mundo ao seu redor, oferecendo oportunidades para reviver experiências, conquistar novos aprendizados e compensar desafios enfrentados.

Quando a criança brinca, ela vive no mundo das experiências, o brincar é essencial para o seu desenvolvimento, porque vai definindo como vai lidar com o mundo no futuro. Toda criança que tem a oportunidade de brincar regularmente transforma-se em um ser humano mais feliz, repleto de energia e entusiasmo pela vida, além de ser mais ativa e demonstrar maior independência em suas ações e decisões, ela também desenvolve um senso de empatia e cuidado especial com as pessoas ao seu redor, valorizando o bem-estar do próximo e fortalecendo sua capacidade de convivência em sociedade.

Ainda segundo Piaget (1978, *apud* Queiroz, 2023, p. 36),

o brincar assume um papel fundamental nas etapas de desenvolvimento da criança. É nesse período que são caracterizadas diferentes formas do indivíduo interagir com a realidade e organizar seus conhecimentos visando a sua adaptação. Desde criança, o indivíduo vai construindo sua evolução mental, levando em consideração as áreas motora, intelectual e afetiva. Quando a criança brinca, não existe compromisso com a realidade, portanto, a criança assimila o mundo à sua maneira. Dessa forma, o brinquedo e o ato de brincar constituem-se vínculos importantes na construção do conhecimento.

De acordo com a BNCC (2018), o professor tem o papel de usar recursos e promover o desenvolvimento de habilidades para alcançar os objetivos de ensino estabelecidos. Esse documento normativo destaca que faz parte das dez competências pedagógicas dos professores da educação básica, desenvolver práticas de conhecimentos, observando e acompanhando o desempenho de cada estudante em suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens para melhorar a qualidade de ensino ofertado na educação básica.

Assim, os jogos podem funcionar como poderosas ferramentas metodológicas no desenvolvimento e no processo de aprendizagem de crianças com autismo. Eles proporcionam uma abordagem enriquecedora, que une aspectos lúdicos e interativos, criando um ambiente mais atrativo e dinâmico. Por meio dessas atividades, é possível estimular, de maneira significativa, o aprimoramento de diversas habilidades fundamentais, como as sociais, emocionais, cognitivas e motoras.

Além disso, essa metodologia apresenta um caminho mais acessível e envolvente, favorecendo a adaptação às necessidades individuais de cada criança e promovendo um avanço consistente em sua jornada de desenvolvimento. Além disso, os jogos contribuem para o

desenvolvimento de habilidades socioemocionais ao exigir que a criança siga regras sociais, como esperar sua vez e respeitar as instruções do adulto responsável pela atividade, contribuindo e incentivando a convivência com seus pares e ou adultos, desenvolvendo a empatia, compreensão de sentimentos e a habilidade de interpretar pistas sociais, algo que pode ser desafiador para algumas crianças autistas.

Conforme Caldeira (2018, p. 24), “apesar dos avanços nas pesquisas e das políticas, ainda estamos demasiado distantes de uma compreensão mais apurada sobre as especificidades deste fenômeno de extrema complexidade que acomete crianças em todo território brasileiro”. Estamos caminhando na busca de compreender mais sobre esse transtorno que acomete milhares de crianças em todo território brasileiro e no mundo. Por isso, “existe uma demanda urgente de evidências que contribuam para o estabelecimento de programas de identificação e intervenção” (Teixeira *et al.*, 2010, p. 611), para contribuir para o desenvolvimento das crianças autistas. As pesquisas voltadas para a inclusão, se fazem necessárias para que haja a ampliação das discussões e divulgação das experiências e práticas pedagógicas. Desse modo, este trabalho tem a intenção de ampliar a divulgação do assunto e das ações trabalhadas com esse intuito por meio dos jogos inclusivos.

O filósofo, biólogo e epistemólogo, Jean Piaget nasceu na Suíça Neuchatel a 09 de agosto de 1896, falecendo em 16 de setembro de 1980 em Genebra, cujo trabalho consolidou-se como referência fundamental para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil. Ao longo de mais de cinco décadas de pesquisa, investigou como as crianças constroem conhecimento, observando que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma ativa, dinâmica e progressiva, por meio da interação com o ambiente.

Ao iniciar suas pesquisas no laboratório-escola de Alfred Binet, em Paris, onde aplicava testes de QI, Piaget notou respostas inesperadas das crianças, o que o levou a concentrar-se não apenas nos resultados, mas nos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem infantil. A seguir apresentaremos os conceitos fundamentais de sua teoria (Piaget, 1972).

**Esquema:** Estrutura cognitiva que organiza ações mentais e físicas, permitindo à criança compreender o mundo. Por meio da experiência, os esquemas evoluem, tornando-se progressivamente mais complexos e abstratos.

**Adaptação:** Processo de ajuste da criança ao ambiente, realizado por meio da assimilação e acomodação, fundamentais para a construção do conhecimento.

**Assimilação:** Incorporação de novas informações em esquemas existentes, permitindo à criança interpretar experiências de acordo com estruturas cognitivas previamente estabelecidas.

**Acomodação:** Modificação ou criação de esquemas diante de novas experiências, possibilitando reorganizar o pensamento e promover mudanças significativas no desenvolvimento cognitivo.

**Equilibração:** Dinâmica constante entre assimilação e acomodação, que permite à criança superar desequilíbrios e alcançar um estado de equilíbrio cognitivo mais complexo.

A brincadeira desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, pois promove a capacidade de associar ideias, aprimora a percepção espacial, fortalece a afetividade e contribui para a aprendizagem de forma prazerosa. Quando permitimos que as crianças se expressem através dos jogos e brincadeiras, abrimos espaço para novas práticas pedagógicas e formas de avaliação, especialmente ao nos aproximarmos mais dos desejos e necessidades dos nossos alunos.

Kishimoto (1994, p. 10) afirma que Piaget, “tendo como princípio básico a noção de equilíbrio como mecanismo adaptativo da espécie, admite a predominância na brincadeira, de comportamentos de assimilação sobre a acomodação”.

Brincar é uma maneira natural e instintiva de construir conhecimento, algo que todos os seres humanos experimentaram na infância. É sempre valioso relembrar nossas próprias vivências nesse período, as brincadeiras e as descobertas que elas proporcionam. Através do brincar, cria-se cultura, pressupõe-se aprendizado e se promove uma conexão autêntica com o mundo. A infância é marcada por essa relação íntima com as brincadeiras, que ajudam as crianças a satisfazerem seus desejos e explorarem seus interesses. Além disso, brincar impulsiona a liberação de energia, expande a criatividade, fortalece as habilidades sociais e estimula a liberdade no desempenho das atividades. É um alicerce indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Kishimoto (1994, p. 16) afirma que “é com Froebel que o jogo, entendido como objeto de ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da educação infantil”.

Permitir que as crianças brinquem é essencial para assegurar seu desenvolvimento pleno e saudável, abrangendo todos os aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais. Para Piaget (1971, p. 67) afirma que: “quando brinca a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que lhe atribui” . Ao brincar, a criança utiliza sua imaginação para transformar o mundo à sua maneira, exercitando sua capacidade de criar, representar e compreender, sem estar limitada pela lógica ou pela realidade objetiva. A brincadeira, portanto, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois possibilita que a criança assimile o mundo com liberdade, criatividade e espontaneidade. Brincar torna-se, assim, uma

das formas mais ricas de motivação e aprendizagem contínua por meio da descoberta. A escola, nesse sentido, precisa ser um ambiente agradável, que ofereça prazer e segurança, permitindo às crianças interagir, desenvolver autoestima e estabelecer relações de confiança. Cuidar e educar são ações indissociáveis, que caminham lado a lado, pois ambas estão profundamente conectadas.

Educar deve fazer parte do universo infantil, um mundo de fantasias e imaginação. Nesse contexto, a educação se transforma em uma oportunidade de brincar enquanto descobre relações, estrutura a realidade, promove a socialização e possibilita a troca de experiências. O ato de brincar também está vinculado ao prazer, independentemente de ser uma brincadeira criativa ou mais simples, ela precisa oferecer satisfação aos envolvidos. Essa experiência lúdica no cotidiano ocupa um espaço potencial que surge entre o indivíduo e o ambiente, dependendo da capacidade de cada criança em confiar nesse meio. Assim, consolida-se o vínculo entre aluno e professor, facilitando o processo de aprendizado.

Assim Kishimoto afirma:

Entretanto, é com Froebel, o criador do jardim-de-infância, que o jogo passa a fazer parte do centro do currículo da educação infantil. Pela primeira vez a criança brinca na escola, manipula brinquedos para aprender conceitos e desenvolver habilidades. Jogos, músicas, arte e atividades externas integram o programa diário composto pelos dons e ocupações froebelianas. (Kishimoto, 1994. p. 23).

A importância do brincar no ambiente escolar é inegável, pois está relacionada diretamente ao desenvolvimento infantil. As brincadeiras simulam, reproduzem e vivenciam conteúdos de maneira informal e alinhada ao universo da criança, seja qual for sua idade. Educar é estabelecer conexões entre a realidade que a criança vivencia e os conteúdos apresentados em meio ao faz-de-conta. Ao longo de todo o processo, o educador por sua vez está servindo como intermediário, colaborador e ou mediador, esclarecendo dúvidas e ajudando a alinhar expectativas. Deve favorecer a aquisição de diversas habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social. A educação e a escola desempenham um papel essencial no desenvolvimento da sociedade. Segundo Mazzotta e D'Antino (2011), devem se fundamentar em quatro pilares: aprender a conhecer, fazer, viver junto e ser, definidos pela UNESCO como indispensáveis para lidar com os desafios do século XXI. Toda criança tem direito a uma educação que lhe proporcione segurança emocional, bem-estar e um entendimento ampliado do mundo, garantindo uma formação integral e uma infância repleta de felicidade.

Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve uma variedade de habilidades importantes, permitindo-lhe compreender o mundo ao seu redor. Esse processo envolve atribuir significados e interpretá-los de forma singular e subjetiva. Ao brincar, a criança aprimora sua linguagem oral, suas capacidades de interpretação e associação, além de estimular competências auditivas e sociais que são fundamentais para seu desenvolvimento integral.

De acordo com Kishimoto,

As brincadeiras permitem que a criança desenvolva capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além de favorecer a socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. ( Kishimoto, 1994, p. 44)

Criar oportunidades para que as crianças explorem o mundo, permitindo-lhes construir uma compreensão única sobre as pessoas, os sentimentos, os acontecimentos e sobre si mesmas. Por meio das brincadeiras, elas interagem com os objetos ao redor, adquirindo noções de tamanho, cor, textura, quantidade, espaço e esquema corporal. Além disso, através do brincar, as crianças expressam seus desejos, aptidões, angústias e enfrentam bloqueios, favorecendo o crescimento emocional e pessoal.

Vasconcelos (2003), em seu livro "*O Jogo e Piaget*" apresenta uma análise detalhada sobre a interpretação do jogo e das atividades lúdicas à luz da teoria do desenvolvimento cognitivo elaborada por Jean Piaget

No âmbito da Educação, nunca foi dada tanta importância ao jogo quando surgiram as importações das ideias psicológicas no Brasil, com destaque para as de Jean Piaget. A pré-escola teve um trabalho de difusão do seu pensamento, assim como a reflexão como o jogo. O jogo foi explorado como procedimento de propor uma aprendizagem ou pelo menos, ocupar a criança com uma atividade que auxiliasse o processo de ensino-aprendizagem, fazendo de modo inteligente o jogo como algo que se dava sentido e aproveitava o lado espontâneo da criança. (Vasconcelos, 2003, p. 10).

Em resumo, brincar é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de forma natural e prazerosa, incentivando a aquisição de novos conhecimentos e estimulando o progresso motor, social, emocional e cognitivo. Esse processo inclui jogos, brincadeiras e brinquedos propriamente ditos. Portanto, vamos incentivar o ato de brincar e dar espaço para que as crianças vivam essa experiência, brincando, elas aprendem, se divertem e são mais felizes.

Piaget e Inhelder (1995), em sua obra "*A Psicologia da Criança*", abordam de forma aprofundada o processo pelo qual a inteligência se desenvolve. Ao longo de seu crescimento, a criança evolui de um estágio em que suas habilidades estão baseadas em ações motoras para alcançar um nível onde é capaz de compreender lógica, exercer pensamento abstrato e interagir de maneira integrada no meio social. A criança percorre estágios distintos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), cada um marcado por formas específicas de pensar, agir e interagir com o meio. As atividades lúdicas ocupam um papel central, pois contribuem para a construção de esquemas mentais, desenvolvimento da linguagem, internalização de regras sociais e fortalecimento da convivência com os pares.

De acordo com Piaget (1990, p. 203), “o jogo tem por função permitir ao indivíduo realizar seu eu, desdobrar sua personalidade, seguir momentaneamente a linha do seu maior interesse, nos casos em que não pode fazê-lo recorrendo às atividades sérias”.

Ao considerar essas fases, conforme observam Brioschi *et al.* (2025), o jogo não é apenas uma forma de entretenimento, mas um instrumento pedagógico e socializador. No ambiente educacional, os jogos lúdicos oferecem contextos ricos para a cooperação, a negociação de regras, a resolução de conflitos e a empatia, habilidades sociais fundamentais para o convívio em sociedade e para o desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, as práticas lúdicas planejadas e intencionalmente direcionadas podem favorecer não apenas o aprendizado, mas também a inclusão e a socialização, especialmente entre crianças com diferentes perfis de desenvolvimento, como aquelas com TEA foco desta pesquisa. Assim, reforça-se a ideia de que o brincar, além de um direito da infância, é também uma ferramenta potente de mediação social e de promoção do desenvolvimento humano.

Conforme Lima (2000 p. 61), Piaget dizia que “estudava a criança porque ela era o único ser humano ainda não manipulado pela cultura”. Para ele, o jogo é um elemento central no desenvolvimento infantil, funcionando como um mecanismo privilegiado para a construção de esquemas e para a progressão pelas etapas do desenvolvimento. O jogo oferece oportunidades para assimilação, acomodação e equilíbrio, integrando aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais.

Os estágios do desenvolvimento cognitivo constituem fases sucessivas e qualitativamente distintas do progresso intelectual infantil. As idades indicadas para cada estágio são aproximadas e correspondem a períodos em que as crianças tendem a manifestar as características próprias de cada fase. Entretanto, há variações individuais, sendo que algumas crianças podem apresentar essas manifestações precocemente, enquanto outras podem demonstrá-las posteriormente. Assim, é fundamental considerar a singularidade de cada criança

e respeitar seus ritmos e limites individuais no processo de desenvolvimento através dos estágios.

No sensório motor (0 a 2 anos) o bebê explora o mundo por meio de ações físicas e reflexos inatos. O jogo, nesta fase, é essencialmente motor e sensorial, permitindo que a criança construa esquemas iniciais por meio da interação com objetos e pessoas.

E no pré operatório (2 a 7 anos) caracterizado pela função simbólica, o jogo torna-se imaginativo e representativo. Atividades de faz-de-conta, imitação e dramatização favorecem o desenvolvimento da linguagem, da fantasia e da socialização. Durante esta fase, o jogo é um instrumento para internalizar regras sociais e exercitar o pensamento pré-lógico.

E já no operatório concreto (7 a 11 anos) o jogo de regras adquire destaque, pois permite à criança aplicar pensamento lógico a situações concretas. Atividades que envolvem organização, estratégia e cooperação favorecem o desenvolvimento cognitivo, moral e social, promovendo integração entre aprendizado e experiência prática.

E por fim, o operatório formal (a partir dos 12 anos) jogos que envolvem planejamento, resolução de problemas complexos e abstração contribuem para o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo. Nessa fase, o jogo também fortalece a autonomia, a reflexão crítica e a capacidade de avaliação de situações hipotéticas.

A perspectiva Piagetiana evidencia que o jogo não é apenas uma atividade lúdica, mas um instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Por meio do jogo, os indivíduos assimilam e acomodam experiências, equilibram suas estruturas cognitivas e avançam progressivamente nos estágios do desenvolvimento intelectual. Para a prática pedagógica, isso significa que atividades lúdicas planejadas de acordo com a idade e estágio cognitivo da criança promovem aprendizagem significativa, respeitando as particularidades de cada indivíduo.

Para Almeida e Alves (2021), em seu estudo, que é de natureza bibliográfica e documental, analisaram as concepções de Jean Piaget e Tizuko Kishimoto sobre a função dos jogos no desenvolvimento infantil. O objetivo central foi correlacionar as contribuições teóricas dos dois autores.

Cada categoria reflete diferentes níveis de desenvolvimento intelectual e social da criança. Os jogos de exercício são os primeiros a surgir na vida da criança e caracterizam-se pela repetição de movimentos e ações pelo prazer que proporcionam, sem a presença de símbolos ou regras. Seu objetivo principal é o desenvolvimento das estruturas sensório-motoras e cognitivas iniciais. Os jogos de exercícios sensório-motores envolvem a exploração física do ambiente, sendo classificados em:

Exercícios simples (1–18 meses): repetição de comportamentos já existentes pelo prazer do próprio funcionamento das estruturas cognitivas. Jogos sem finalidade: a criança combina ações adquiridas para criar novas experiências, visando o prazer da exploração. Combinações com finalidade: busca ativa por diversão e experimentação, como explorar diferentes maneiras de saltar ou manipular objetos. Jogos de pensamento: Transição do exercício físico para a inteligência prática e verbal, permitindo à criança interrogar, inventar palavras e experimentar combinações de sons ou significados pelo prazer do raciocínio e da criatividade.

Os jogos simbólicos surgem entre 2 e 6 anos, marcando o desenvolvimento da função simbólica. Neste estágio, a criança transforma a realidade de acordo com seus desejos e representa situações por meio da imaginação, do faz-de-conta e da linguagem. Transformação de objetos em símbolos (ex.: vassoura em cavalo). Representação de situações observadas e/ou vivenciadas. Desenvolvimento da capacidade de simbolização e da diferenciação entre significante e significado.

Os jogos de regras emergem entre 7 e 11 anos e refletem o avanço do pensamento lógico e social da criança. Diferentemente das categorias anteriores, o prazer não está apenas na execução da ação ou na representação, mas no cumprimento das regras e nos resultados obtidos. Presença de regras explícitas, estabelecidas pelas crianças ou pelos adultos. Estímulo à concentração, à cooperação e à competição saudável. Desenvolvimento socioafetivo, superando o egocentrismo e promovendo a interação com os pares.

O brincar pode ser compreendido como um mecanismo de assimilação e acomodação, desempenhando papel central na construção do conhecimento infantil. De acordo com Piaget,

Ora, se o tal é o mecanismo do pensamento adaptado, que é equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, compreende -se o papel do símbolo no jogo, que é assimilação a anteceder a acomodação. O símbolo lúdico é, ele também, imagem e, conseqüentemente, também imitação e, portanto, acomodação. Mas a relação entre a assimilação e a acomodação apresenta-se aí de maneira que na representação propriamente adaptada ou cognitiva uma vez que precisamente o jogo é um primado da assimilação e não mais um equilíbrio entre essas duas funções. (Piaget 1990, p. 210).

A atividade lúdica funciona como um instrumento pelo qual a criança integra, reorganiza e transforma experiências, constituindo-se em recurso essencial para a prática educativa e para o desenvolvimento do aprendizado.

E no entanto para Kishimoto, em uma perspectiva contemporânea, amplia a análise ao considerar a dimensão cultural dos jogos. Para ela, o brincar é um direito da criança e assume diferentes significados conforme o contexto social e histórico. Além disso, distingue jogo,

brinquedo e brincadeira, ressaltando que os jogos educativos, quando usados de forma contextualizada, favorecem o aprendizado sem perder o caráter lúdico.

Na correlação entre os dois autores, observa-se que Piaget privilegia o aspecto cognitivo do jogo, enquanto Kishimoto valoriza também sua dimensão cultural, social e pedagógica. Ambos, porém, destacam a importância do brincar como meio fundamental de aprendizagem e desenvolvimento. O estudo conclui que os jogos, além de fazerem parte da natureza infantil, constituem instrumentos pedagógicos relevantes, devendo ser compreendidos pelos educadores como recursos que unem prazer e ensino, contribuindo para a formação integral da criança.

Além disso, como cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, o educador deve conhecer suas necessidades, ajudando-a a compreender o mundo ao seu redor por meio do lúdico. O jogo, assim, se torna não só uma ferramenta de ensino, mas também um meio de preservar e transmitir a cultura da infância. Por meio das atividades lúdicas, a criança amplia suas potencialidades nos aspectos psicológico, cultural, social, cognitivo e físico, favorecendo assim um desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano. Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade de que os profissionais da educação reflitam criticamente sobre suas práticas pedagógicas, a fim de adequá-las às demandas contemporâneas do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Piaget os jogos têm um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois estão ligados ao prazer, à exploração e à construção do conhecimento. A criança aprende ao interagir com o meio, com objetos e com outras pessoas, e o brincar é uma forma natural de expressar essa aprendizagem. Ao longo do tempo, o jogo deixou de ser visto como algo fútil e passou a ser valorizado como recurso pedagógico, capaz de tornar o ensino mais significativo. Por isso, é essencial que o educador saiba utilizar jogos e brincadeiras de forma consciente, observando se promovem, de fato, a aprendizagem.

A escolha deste tema decorre da constatação, proveniente da prática pedagógica, de que se torna indispensável repensar os modelos de ensino, de modo a transformar a escola em um espaço inclusivo, dinâmico e significativo para crianças com autismo e sem autismo. Nessa perspectiva, o jogo assume papel central como recurso pedagógico, favorecendo a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento das habilidades, pois, para Kishimoto (1994, p. 22), “o mais dinâmico, envolve ações ativas das crianças, permite a explicação e tem múltiplos efeitos na esfera corporal, cognitiva, afetiva e social”. A ludicidade, quando incorporada de forma planejada às práticas educativas, possibilita à criança com autismo experiências únicas de interação, construção do conhecimento e desenvolvimento integral com foco em nossa pesquisa.

Para Piaget (1990, p. 144), em sua obra intitulada “*A formação do símbolo na criança, Imitação, jogo e sonho Imagem e representação*”, o jogo é visto como parte do processo natural do desenvolvimento humano, ligado ao prazer e à diversão.

Procurando destrinçar o que resulta da discussão precedente, deparamos-nos com três grandes tipos de estruturas que caracterizam os jogos infantis e dominam a classificação de detalhes: os jogos de exercícios, jogos simbólicos e de jogos de regras que correspondem a diferentes fases do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1990, p. 144).

A relevância das atividades lúdicas no contexto educacional ganha uma dimensão crucial ao considerarmos a socialização da criança autista. Para o aluno com TEA, que frequentemente apresenta desafios na interação social e na comunicação, o lúdico atua como uma proposta pedagógica essencial para mediar o relacionamento com o outro e com o ambiente. O uso estratégico de jogos, brincadeiras e atividades dinâmicas cria um ambiente mais previsível, motivador e menos ameaçador, o que é vital para estimular a participação ativa.

De acordo com Kishimoto (1994) “Os professores de educação infantil podem funcionar como parceiros de brincadeiras e produzem a cultura de pares em direção à reprodução do mundo adulto.” Neste processo, o professor é a peça-chave, atuando como mediador e facilitador, que direciona as atividades lúdicas para desenvolver habilidades sociais específicas. Ao aprender brincando, a criança autista é incentivada a interagir de forma diferenciada, permitindo a expansão de seus conhecimentos sobre o mundo físico e mais importante, sobre o mundo social. O lúdico se destaca por sua capacidade de promover a imitação facilitando a observação e a reprodução de comportamentos sociais, como revezar a vez ou cooperar. Estimular a comunicação, oferecendo contextos de interação que naturalmente exigem a troca de fala ou gestos. Desenvolver a flexibilidade ao apresentar regras e cenários que exigem adaptação e aceitação das ideias dos colegas, combatendo a rigidez de pensamento. Despertar a autonomia e iniciativa permite que a criança exerça controle dentro da brincadeira, fortalecendo sua confiança para engajar em interações.

Portanto, a integração do lúdico no ambiente escolar é fundamental, pois maximiza seu potencial como instrumento para que a criança autista estabeleça conexões significativas com os colegas e o mundo. Essa abordagem estratégica permite que a escola cumpra seu papel de parceiro na socialização, trabalhando os conteúdos de forma que promovam o desenvolvimento integral do aluno.

### 2.3. Metodologia P&D e a criação dos jogos educativos

O presente estudo fundamenta-se na metodologia de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), conforme estabelecido pelo *Manual de Frascati*, em sua edição mais recente, publicada em 2015. O mesmo configura-se como um documento técnico de reconhecida relevância e ampla aceitação internacional, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o propósito de estabelecer diretrizes metodológicas para a definição, classificação e mensuração das atividades de pesquisa científica e desenvolvimento experimental. A primeira edição foi publicada em 1963, como resultado de um encontro organizado pela OCDE, realizado na Villa Falconieri, localizada no município de Frascati, na Itália. Desde então, o manual tem sido periodicamente revisado e atualizado, de modo a refletir as transformações e demandas do contexto científico e tecnológico contemporâneo, sendo a versão de 2015 a mais recente disponível. A principal finalidade do manual é estabelecer parâmetros detalhados e padronizados para a coleta, sistematização e análise de dados estatísticos relacionados a atividades de P&D. Além disso, ele serve como uma referência essencial para governos, instituições acadêmicas, agências de pesquisa e empresas em escala global. Um exemplo notável do alcance dessa metodologia é a National Aeronautics and Space Administration (NASA), Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço, que começou a adotar os métodos sugeridos pelo *Manual de Frascati* na década de 1970.

O *Manual de Frascati* (OCDE, 2015), estabelece as definições conceituais e metodológicas de pesquisa e desenvolvimento experimental (P&D), bem como descreve detalhadamente os seus componentes constitutivos, engloba três tipos de atividades, as quais são a *pesquisa fundamental*, a *pesquisa aplicada* e a *pesquisa de desenvolvimento experimental*. Como conceituaremos a seguir no Esquema 1. Ainda a P&D abrange as áreas de ciências sociais, ciências humanas e as artes, da mesma maneira que as ciências naturais e a engenharia.

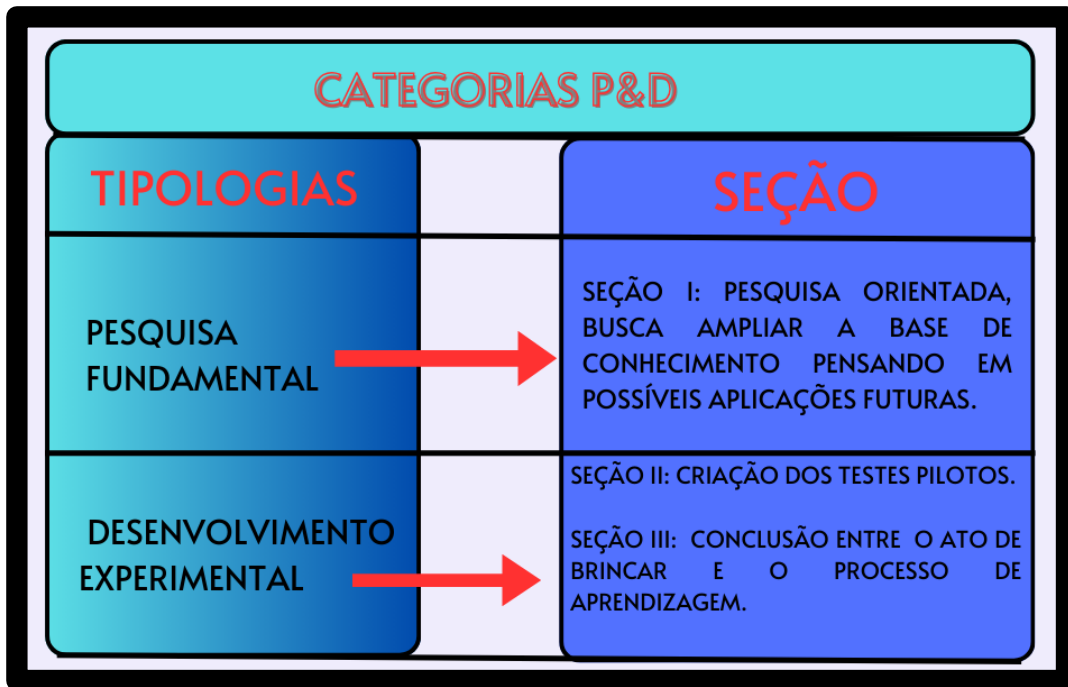
Esquema 1 – Tipologias de P&amp;D



Fonte: elaborado pela autora com base no Manual de Frascati (OCDE, 2015).

A presente pesquisa está fundamentada nos princípios delineados no Seção I do *Manual de Frascati* (OCDE, 2015), enquadrando-se, inicialmente na categoria de pesquisa fundamental, com base na análise de dados obtidos por meio de bancos de dados disponíveis no Portal de Periódicos da BDTD e da CAPES. As etapas subsequentes, descritas nas Seções II e III, correspondem às fases do desenvolvimento experimental, conforme a classificação proposta pelo referido manual, como será apresentada no Esquema 2.

Esquema 2 – Tipologias de P&amp;D consideradas neste estudo



Fonte: elaborado pela autora com base no *Manual de Frascati* (OCDE, 2015)

A pesquisa fundamental é definida como uma atividade sistemática voltada à ampliação do corpo de conhecimento científico, sem necessariamente visar aplicações práticas imediatas, essa modalidade subdivide-se em dois tipos: a pesquisa fundamental pura, que se concentra exclusivamente na geração de conhecimento, e a pesquisa fundamental orientada, que considera potenciais aplicações futuras. Na Seção I enquadra-se nesta classificação, por descrever uma investigação dedicada à ampliação do conhecimento científico com vistas a possíveis aplicações futuras. Por outro lado, o desenvolvimento experimental refere-se ao uso sistemático de conhecimentos pré-existentes derivados de pesquisas científicas ou experiências práticas com a finalidade de criar novos materiais, produtos ou processos, bem como melhorar os já existentes. E, para que realmente seja considerada uma P&D, precisa ser caracterizada nos cinco critérios de base de acordo com o *Manual de Frascati* (2015), como será apresentado no Esquema 3.

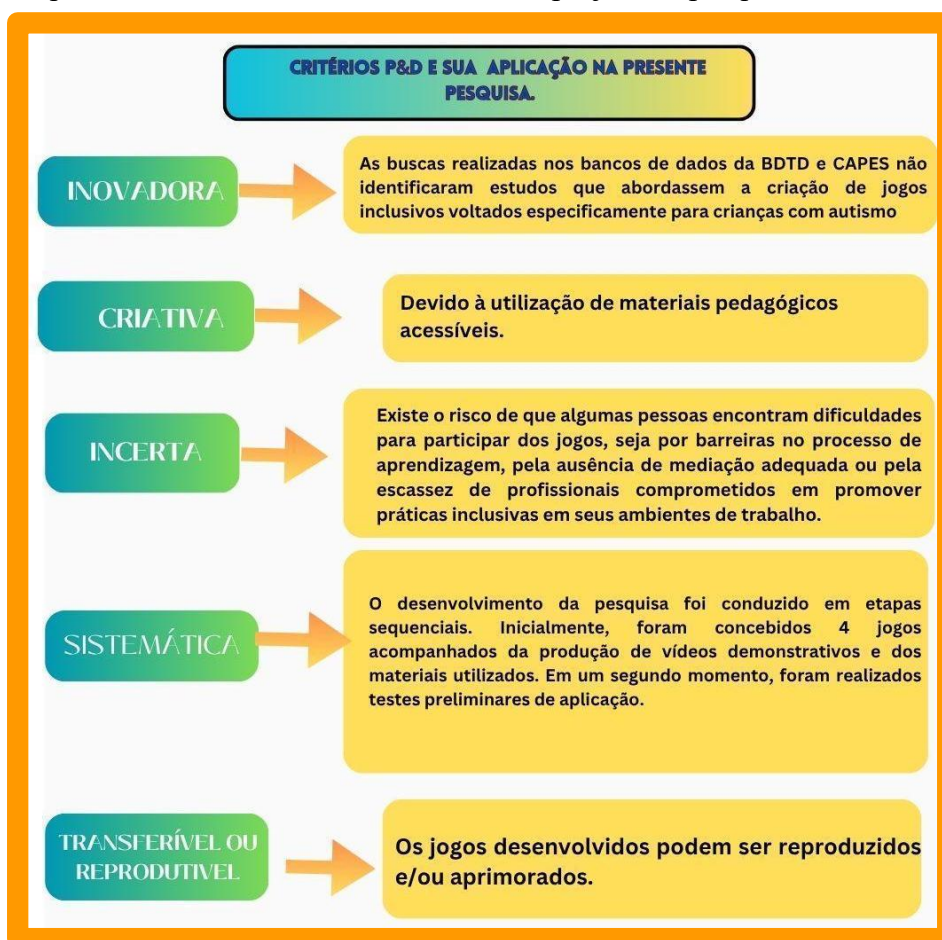
Esquema 3 – Descrição estruturada das tipologias que orientaram a metodologia de P&D



Fonte: elaborado pela autora com base no *Manual de Frascati* (OCDE, 2015)

O Esquema 4 a seguir apresenta a validação dos cinco critérios estabelecidos no presente estudo, os quais foram definidos com base na proposta metodológica adotada e estão diretamente relacionados ao produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa. Esses critérios foram fundamentais para assegurar a coerência entre os objetivos da pesquisa, a metodologia de P&D empregada e os resultados obtidos.

Esquema 4 – Critérios P&amp;D, com base no projeto de pesquisa



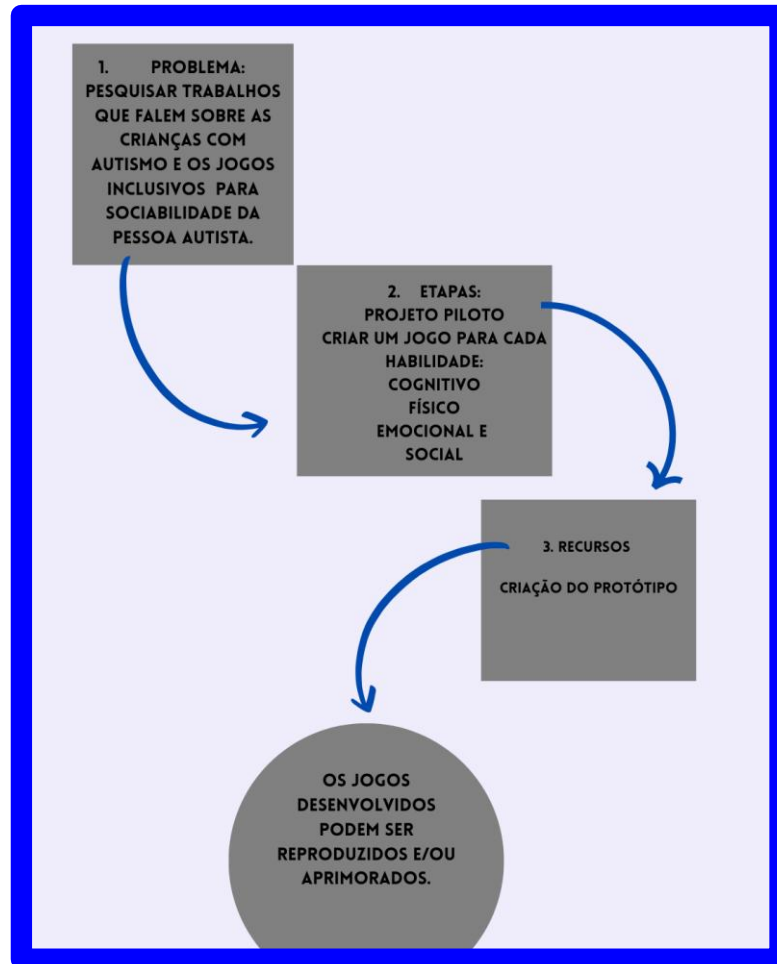
Fonte: elaborado pela autora com base no *Manual de Frascati* (OCDE, 2015).

No contexto educacional e científico, o trabalho assume um papel ainda mais relevante quando associado ao processo de pesquisa e desenvolvimento (P&D), conforme delineado no *Manual de Frascati* (2015), referência internacional para mensuração e classificação de atividades de pesquisa. Na presente pesquisa, cujo foco é a criação de jogos inclusivos voltados à socialização e aprendizagem de crianças com autismo, evidencia-se a importância do trabalho enquanto prática inovadora de cunho educacional e social. Tal iniciativa é classificada, segundo os critérios do *Manual de Frascati*, como desenvolvimento experimental, uma vez que envolve a concepção, implementação e avaliação de novos produtos, no caso, jogos pedagógicos adaptados com finalidade prática e aplicabilidade direta no contexto escolar inclusivo.

De acordo com o *Manual de Frascati*, as atividades de P&D são sistemáticas, criativas e orientadas à obtenção de novos conhecimentos e aplicações. Essa perspectiva está presente no nosso estudo, à medida em que o trabalho investiga lacunas existentes na literatura acadêmica, propõe soluções metodológicas inéditas e aplica tais soluções de forma prática, com

resultados mensuráveis e replicáveis. O Fluxograma abaixo explicita o desenvolvimento do processo conforme os princípios das ações de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D).

Fluxograma 1 – Etapas da pesquisa e desenvolvimento P&D



Fonte: elaborado pela autora com base no Manual de Frascati (OCDE, 2015)

Segundo Dézinho (2020), o método de P&D é particularmente aplicável a projetos de inovação, pois se fundamenta na utilização de conhecimentos científicos e tecnológicos para o desenvolvimento de materiais, produtos e recursos voltados à aplicação prática. Trata-se de uma abordagem sistemática, transmissível e reprodutível, que visa estimular atividades criativas e metodologicamente orientadas. Essas atividades contribuem para a expansão do conhecimento acerca da humanidade, da cultura e da sociedade, possibilitando a formulação de novas abordagens a partir de saberes previamente consolidados.

A relevância do trabalho está não apenas na sua capacidade de produzir bens ou serviços, mas também no seu potencial de gerar novos conhecimentos, solucionar desafios concretos e acelerar o progresso humano. Com base nas ideias discutidas por Duval-Couetil e

Dyrenfurth (2012) sobre inovação, o *design* orientado para práticas interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares defende a criação de métodos e abordagens pedagógicas que valorizem a continuidade do saber científico. Essa perspectiva visa superar a segmentação tradicional dos componentes curriculares, promovendo uma integração mais ampla e abrangente no processo de ensino-aprendizagem (Silva; Sasseron, 2021).

Associado ao processo de P&D, o trabalho deixa de ser apenas mecânico e passa a assumir um caráter criativo, investigativo e transformador, favorecendo o desenvolvimento, o aprimoramento, a expansão e o fortalecimento das capacidades humanas, elementos essenciais para o progresso, a evolução e a consolidação de uma sociedade mais inclusiva, dinâmica e inovadora. Assim, compreender o trabalho sob a ótica da pesquisa e desenvolvimento, especialmente a partir do *Manual de Frascati* (2015), permite valorizar práticas educativas que, mesmo em ambientes escolares, possuem alto potencial inovador. Essa integração entre prática profissional e investigação científica promove o avanço do conhecimento e fortalece a missão social da educação inclusiva.

### SEÇÃO III. ESTRUTURA E PROPOSIÇÃO DA CAIXA QUATRO DIMENSÕES DO APRENDER

Neste subitem, serão descritos os procedimentos utilizados na elaboração dos quatro jogos pedagógicos que compõem a caixa intitulada **Caixa Quatro Dimensões do Aprender** (Figura 2). Também será apresentado o detalhamento das metodologias empregadas na análise das etapas e fases da investigação, com foco no objetivo principal da pesquisa e considerando os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais envolvidos no processo de aprendizagem.

Figura 2 – Slogan da Caixa Quatro Dimensões do Aprender



Fonte: elaborado pela autora

Discutir a relevância das atividades lúdicas no processo de socialização infantil, destacando como o brincar, além de promover o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional e social também atua como um importante mediador das relações interpessoais no ambiente escolar. A abordagem parte da compreensão de que o jogo e as atividades lúdicas são meios naturais pelos quais a criança se expressa, explora o mundo ao seu redor e estabelece vínculos com os outros. Fundamenta-se, sobretudo, na teoria do desenvolvimento infantil de Piaget (1970), que reconhece o brincar como uma atividade essencial para a construção do conhecimento e para o avanço nos diferentes estágios do desenvolvimento.

Huizinga (2000), o jogo representa um componente essencial na formação da cultura, e não apenas um mero complemento. Vasconcelos (2003) dedica-se, em sua obra, a uma análise aprofundada sobre a concepção de jogo e das práticas lúdicas, abordando essas temáticas no contexto da teoria do desenvolvimento cognitivo elaborada por Jean Piaget Kishimoto (1994) Aborda o significado das palavras jogo, brinquedo e brincadeira, explorando também a relevância do jogo no contexto da educação infantil.

Segundo Chamboredon e Prévot, (1973, p. 15 ): “Brincar é ofício da criança. O ato de brincar é uma atividade sociocultural muito importante para as crianças e é nuclear para a (re) construção das suas relações sociais e das formas individuais e coletivas que lhes possibilita interpretar o mundo”. Assim, essa atividade é essencial durante a infância, pois consiste em brincar e aproveitar momentos lúdicos:

O direito a brincar foi, pela primeira vez, reconhecido na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959. Nesta declaração, no princípio 7 foi definido, que a criança deverá ter uma ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos da sua educação; refere ainda que a sociedade e as autoridades públicas deverão empenhar-se em promover o gozo deste direito (Fernandes, 2014, p. 17).

Ao propor atividades inclusivas, busca-se desenvolver práticas que envolvam, de forma equitativa, tanto crianças com TEA quanto aquelas sem esse diagnóstico, promovendo oportunidades de interação lúdica que estimulem simultaneamente as dimensões cognitivas, físicas e emocionais. Tais atividades favorecem momentos significativos de socialização entre os pares, contribuindo para o desenvolvimento integral dos envolvidos. A atividade lúdica, cuja etimologia remonta ao termo latino *ludo*, que significa "brincar", representa muito mais do que um simples entretenimento infantil. Trata-se de um processo complexo, carregado de significado para a criança, uma vez que atua como um instrumento essencial no seu desenvolvimento. Os jogos e brincadeiras possibilitam a vivência de situações simbólicas, sociais e motoras fundamentais para a constituição subjetiva e relacional do indivíduo.

No latim, a palavra *jocus* referia-se a expressões como "burla" ou "broma", e era utilizada de forma intercambiável com os termos "jogo" e "brinquedo". Compreender o conceito de jogo é essencial, pois se trata de uma categoria multifacetada e de difícil delimitação teórica. No entanto, seu valor funcional é amplamente reconhecido, dado seu papel fundamental nos processos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano. De acordo com Huizinga,

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2000, p. 33).

A criança precisa e tem direito a aproveitar momentos de lazer e recreação no ambiente escolar, seja por meio de jogos, brincadeiras, brinquedos, interações interpessoais ou atividades, independentemente de serem direcionadas. Esses momentos de lazer, de jogar e brincar, são fundamentais para os estudantes, pois oferecem oportunidades essenciais para o

desenvolvimento. Permitem que vivenciem novas experiências, ampliem suas relações sociais, fortaleçam sua autonomia e aprendam a lidar melhor com as próprias emoções. Segundo Lopes (2011) é

Através do jogo, a criança compreende o mundo à sua volta, aprende regras, testa habilidades físicas, como correr, pular, aprende a ganhar e perder. O brincar desenvolve também a aprendizagem da linguagem e a habilidade motora. A brincadeira em grupo favorece alguns princípios como o compartilhar, a cooperação, a liderança, a competição, a obediência às regras. O jogo é uma forma da criança se expressar, já que é uma circunstância favorável para manifestar seus sentimentos e desprazeres. Assim, o brinquedo passa a ser a linguagem da criança (Lopes, 2011, p. 1).

Diversos autores apoiam essa perspectiva, incluindo nomes clássicos como Piaget (1970) e Huizinga (2000) entre outros, que destacam a brincadeira de faz-de-conta como um elemento crucial para o desenvolvimento sociocognitivo. Durante essa atividade, a criança aprende a interpretar o pensamento dos outros por meio de processos simbólicos, desenvolvendo habilidades variadas, como a metacognição, além de praticar o compartilhamento de atenção e interesses.

A educação e a escola têm uma função fundamental no desenvolvimento da sociedade. A seguir o Quadro 6 apresenta quatro dimensões essenciais do desenvolvimento infantil: cognitiva, física, emocional e social. Ela reforça a relevância de um trabalho pedagógico que seja integrado, inclusivo e adaptado às demandas de cada fase do desenvolvimento. Cada dimensão inclui objetivos específicos voltados para promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades e assegurando a participação ativa de todos os alunos, com atenção especial àqueles que apresentam TEA.

Quadro 6 – As quatro habilidades a serem desenvolvidas

Aspecto	Objetivo
Cognitivo	É fomentar o desenvolvimento cognitivo de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, priorizando habilidades como percepção visual, reconhecimento de formas geométricas, pareamento, organização espacial e compreensão de sequências. Para isso, propõe-se uma atividade lúdica e inclusiva que estimula a criatividade e a expressão individual. A iniciativa busca também fortalecer a flexibilidade cognitiva e o raciocínio lógico, com atenção especial às necessidades de crianças com autismo. Considerando suas particularidades sensoriais e níveis de suporte, serão realizadas adaptações

Aspecto	Objetivo
	indispensáveis para garantir uma participação ativa, significativa e integrada ao contexto escolar.
Físico	Promover o desenvolvimento das habilidades físicas fundamentais de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, por meio de um circuito motor lúdico e bem planejado, que incentiva a coordenação motora ampla, o equilíbrio, a força e o controle corporal. A atividade é concebida para respeitar as particularidades individuais, com atenção especial às necessidades de crianças com autismo. Essa iniciativa busca proporcionar a aquisição de competências motoras de forma inclusiva, segura e divertida, utilizando estratégias adaptadas para atender diferentes níveis de suporte. Além disso, promove a autoconfiança, estimula a exploração sensorial e incentiva a interação social entre os participantes.
Emocional	Favorecer o desenvolvimento emocional e sócio afetivo de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio do reconhecimento, nomeação, expressão e regulação das emoções básicas, utilizando estratégias lúdicas, visuais e interativas. A atividade busca promover a empatia, o autoconhecimento e o respeito às diferenças emocionais, contribuindo para o fortalecimento das competências socioemocionais em um ambiente seguro, inclusivo e acolhedor, respeitando os diferentes níveis de suporte necessários às crianças com autismo.
Social	Propor o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças do 4º ano por meio da dramatização colaborativa da história “O Grande Rabanete”, incentivando a cooperação, o respeito ao turno de fala, a escuta ativa e a empatia, com foco na inclusão de crianças com autismo utilizando recursos lúdicos, visuais e adaptados às diferentes necessidades de suporte.

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, o objetivo desta pesquisa é desenvolver jogos que promovam o aprimoramento dessas quatro habilidades das crianças com autismo e sem autismo, conforme o Quadro 6. Como resultado desta pesquisa, a seguir será apresentado a criação dos quatro jogos pedagógicos em suas respectivas habilidades.

### 3.1. Jogo 1: Cognição e autismo

O objetivo da pesquisa que é criar jogos, com um grupo piloto, possibilitando sua posterior análise, revisão e adequação. Diante do exposto, propõe-se explorar a percepção

relacionada ao desenvolvimento cognitivo por meio do jogo: “**Brincando e construindo com cores e formas**”. Que será nomeado como Jogo 1.

Materiais a serem utilizados: no primeiro momento para a execução desta atividade, torna-se imprescindível a disponibilização dos seguintes materiais:

- Palitos de picolé com as pontas arredondadas.
- Kit de tinta guache.
- Pincel e esponjas para pintura.
- Papel cartão ou cartolina como base para colar os palitos.
- Cola.
- Potes com água para limpar pincel e toalhas de papel para secagem.
- Modelos visuais de formas geométricas sobrepostas (triângulos, quadrados, retângulos, pentágono, hexágono etc.).

Escaneie o código do *QR code* para ver os materiais que vamos precisar:



Público-alvo: 1º Ano

### **Passo a passo da atividade**

Depois de apresentar os materiais disponíveis e mostrar exemplos das formas geométricas sobrepostas, na folha sulfite com a marcação dos palitos de picolé, destacam-se as possibilidades de combinação entre elas. Explique que a proposta é criar composições artísticas com base em elementos geométricos, explorando cores, quantidades, formas e a criatividade de cada um. Reforçar a ideia de que não existe um padrão ou resposta certa para o exercício, pois cada criação será original e única.

A próxima etapa consiste na preparação dos palitos. Na sala de aula, de início o professor distribuirá aos alunos dez palitos de picolé. Em seguida, os orientará a pintá-los com tinta guache e pincel, caso haja necessidade, com a esponja, utilizando as cores que preferirem. Oriente-os a trabalhar com cores diferentes para cada palito, conectando as cores às formas que

planejam montar. Por exemplo, um triângulo pode ser azul, então deve pintar três palitos e um quadrado pode ser vermelho, vai pintar quatro palitos por exemplo. Para alunos com TEA, apresente referências visuais ou permita que escolham apenas uma ou duas cores, caso se sintam mais confortáveis dessa forma. Depois que os palitos já estiverem pintados, deixar secar em uma superfície plana como uma mesa ou um balcão. Depois de secar é hora de realizar a montagem e a identificação das formas.

Escaneie o código do *QR code* para ver como se joga:



Apresente e ou demonstre como é possível organizar os palitos de maneira a formar triângulos, quadrados e outras figuras geométricas: Com o modelo do triângulo o aluno deverá montar na folha sulfite ou no papel cartão a forma geométrica escolhida desenvolvendo o pareamento das formas. Encoraje os alunos a explorar diferentes disposições, promovendo a sobreposição das formas para criar composições mais complexas, como camadas ou figuras de maior dimensão. Solicite que os alunos organizem suas formas geométricas na folha sulfite, utilizando os palitos coloridos. Disponibilize cola, para que possam fixar os palitos após a montagem das formas. Incentive a reflexão perguntando: Que sentimento essa combinação de cores e formas desperta em você? Foi difícil pintar? Foi difícil montar? Qual a forma que você escolheu e por quê?

Ao concluírem suas figuras, estimule cada aluno a compartilhar, caso se sinta confortável, uma descrição sobre o que produziu. Para os alunos com TEA, disponibilize a alternativa de indicar ou utilizar cartões visuais representando emoções como uma forma adicional de expressar os sentimentos vinculados à sua obra.

Reúna os alunos para apresentar todas as obras criadas, ressaltando o empenho e a criatividade demonstrados por cada um. Incentive uma reflexão ao perguntar como se sentiram durante o processo de criação das formas e se há alguma cor ou forma que consideraram mais especial ou significativa. Conclua a atividade com uma breve roda de conversa, explorando como as cores e as formas podem servir como ferramentas para expressar nossas emoções e sentimentos.

Para os alunos com TEA, é fundamental adotar algumas estratégias importantes. No aspecto visual, utilize modelos claros e forneça exemplos práticos que orientem cada etapa do processo. Em relação à rotina estruturada, explique, previamente, todas as etapas e inclua imagens para apoiar a compreensão. No que diz respeito ao apoio sensorial, disponibilize pincéis e esponjas macias para aqueles que preferem evitar o contato direto com a tinta. Por fim, promova a simplificação, permitindo que criem apenas uma forma ou utilizem menos cores, caso isso os deixe mais à vontade. Após o término das apresentações, os trabalhos serão expostos no mural da escola, permitindo que os demais alunos observem as formas geométricas com as cores escolhidas por cada aluno.

A flexibilidade cognitiva, possivelmente, é o componente executivo mais diretamente ligado aos critérios diagnósticos do TEA (Simms, 2017; APA, 2014), estando associada aos sintomas de comportamentos repetitivos e estereotipados, além da inadequação social descritos no DSM-5 (APA, 2014).

As referidas habilidades estão, majoritariamente, direcionadas para o desenvolvimento cognitivo, instigando o processamento sensorial, abrangendo aspectos como a pintura nos palitos (cores), arte, reconhecimento de formas geométricas, quantidades de palitos, pareamento, bem como a organização espacial e a compreensão de sequências. No entanto, se desenvolveu a percepção sensorial, no âmbito emocional, promovendo a expressão criativa, a autoconfiança e a capacidade de regulação emocional durante a realização da atividade. Do ponto de vista das habilidades motoras finas, destacam-se o desenvolvimento da coordenação ao pintar e montar formas. Por fim, no aspecto social, essas atividades incentivam o compartilhamento de ideias e a observação do trabalho dos colegas, fomentando a interação interpessoal.

Sob essa ótica, os jogos cognitivos podem ser concebidos como um conjunto diversificado de atividades lúdicas que envolvem a estimulação de aspectos relacionados à cognição, promovendo a convergência entre os fundamentos de jogos, entretenimento e processos cognitivos. Segundo Ramos (2013, p. 20), esses jogos desempenham um papel relevante ao transformar em uma experiência prazerosa o exercício das funções cognitivas, potencializando, assim, o desenvolvimento infantil de maneira mais eficiente e envolvente. Nesse contexto, a linguagem desempenha um papel crucial como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo.

A cognição, refere-se à aquisição, armazenamento, transformação e aplicação do conhecimento, conforme apontado por Matlin (2004, p. 2). De acordo com a autora, ela abrange uma variedade de processos mentais, incluindo memória, percepção, raciocínio, linguagem e

resolução de problemas.

Conforme demonstrado em diversos estudos, a redução da flexibilidade cognitiva está associada a várias condições, incluindo o TEA. Pesquisas indicam que a promoção da flexibilidade cognitiva pode gerar impactos positivos em outras competências. Um exemplo disso é a aplicação de intervenções baseadas em abordagens cognitivo-comportamentais, direcionadas à melhoria da flexibilidade e do planejamento em crianças com TEA, as quais também resultaram em avanços nas habilidades sociais e no funcionamento executivo, conforme evidenciado por Kenworthy *et al.* (2014).

A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo desenvolvida por Jean Piaget é amplamente reconhecida como uma das mais relevantes e influentes no campo da psicologia do desenvolvimento. Segundo Piaget: “o desenvolvimento cognitivo ocorre como um processo ativo de construção do conhecimento, no qual o indivíduo interage com o ambiente e transforma as informações adquiridas em conhecimento” (Piaget, 1970).

Ainda segundo Piaget (1990), um dos maiores nomes na psicologia do desenvolvimento, é apresentada uma visão construtivista do processo de aprendizado. Segundo essa perspectiva, as crianças não são meras receptoras passivas de informações, mas protagonistas ativas na construção de seu próprio conhecimento.

Com base nesse contexto, e ao considerarmos a proposta de desenvolver quatro jogos inclusivos destinados a crianças com e sem autismo, nosso objetivo é estimular suas habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais, proporcionando ainda oportunidades valiosas de interação e socialização entre os colegas. Dentre essas atividades planejadas, destacamos o jogo: “Brincando e Construindo com Cores e Formas”, concebido para Jogo 1: A abordagem cognitiva voltada ao autismo pode ser desenvolvida utilizando diversas estratégias, ajustadas conforme o nível de suporte requerido e as particularidades de cada criança em suas respectivas necessidades. Assim faremos algumas sugestões:

Nível de suporte 1, é comum que necessitem de auxílio para executar as atividades propostas. Algumas crianças podem manifestar dificuldade ou desconforto ao serem expostas a determinados estímulos táteis, como manuseio de objetos feitos de papelão, balões ou materiais com texturas (madeira, guache) e tecidos específicos (etiquetas, lã). No contexto desta atividade, o aluno contará com a assistência de um professor auxiliar para segurar o pincel e pintar os palitos utilizando sua cor de preferência, caso haja necessidade. A proposta inclui orientar e incentivar a criança com TEA a interagir com o pincel, promovendo sua participação ativa no processo de pintura. Posteriormente, será conduzida a montagem da forma geométrica, podendo ser trabalhado o pareamento da forma escolhida, buscando estimular, tanto habilidades

cognitivas motoras, quanto processuais de maneira adaptada na geometria escolhida pelo próprio aluno.

No nível de suporte 2, muitos alunos podem ter dificuldade na coordenação motora, ou ainda não adquiriram as habilidades para identificar as formas geométricas e não suportam tocar na tinta, necessitando e ou exigindo apoios sociais. O professor auxiliar poderá apresentar pictogramas, imagens com as figuras já coloridas e com o nome abaixo de cada figura, assim auxiliará no desenvolvimento cognitivo e na percepção visual. Caso haja necessidade, o professor irá pôr nas mãos do aluno luvas para evitar o contato com a tinta guache, caso tenha sensibilidade tátil, sempre conversando e apresentando outras formas para participar das atividades em sala, incentivando a expressar suas emoções e sentimentos através das pinturas. Outra estratégia pode ser acomodar, o aluno TEA mais próximo dos colegas, para observar os alunos realizando o pareamento das formas geométricas.

No nível de suporte 3, muitos alunos têm sensibilidade sensoriais, o que pode incluir aversão ao toque de texturas como tinta guache, e outros alunos podem ter dificuldades em se expressar verbalmente, dificultando a comunicação sobre suas preferências e desconfortos. Outra questão é a interação com os colegas durante a atividade, preferindo fazer sozinho ou isolado, necessitando e ou exigindo apoio substancial. Para minimizar esses impactos, algumas estratégias são importantes como: Se a tinta guache for um problema, considere usar outros materiais como lápis de cor, canetinhas, spray, pincéis longos, papel coloridos e adesivos para colorir os palitos de picolé. Recorra a cartões visuais ou imagens para facilitar a comunicação sobre a atividade e as opções disponíveis. Utilize essas ferramentas para perguntar ao aluno sobre suas preferências, permitindo que ele escolha, por meio das imagens, como deseja realizar a atividade proposta. Como alternativa final, ofereça os palitos já pintados, incentivando o aluno a fazer o pareamento das formas geométricas na folha de sulfite.

Manter atenção constante às reações do aluno e adaptar a abordagem quando necessário, criando um ambiente seguro e acolhedor que permita a expressão artística de forma livre e confiante, pois, assim como diz Mantoan:

Os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandas nos seus processos de aprendizagens, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (Mantoan, 2006, p. 57).

Um professor comprometido, empático e cuidadoso é aquele que, além de instruir, está apto a ouvir e entender as necessidades individuais de seus alunos, criando um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor que deixará uma marca duradoura na memória dos estudantes.

### 3.2. Jogo 2: Desenvolvimento físico e autismo

Dando continuidade à nossa pesquisa, iremos abordar a percepção do desenvolvimento físico, que será analisada por meio de um estudo aprofundado com o "Circuito motor dos movimentos" que será nomeado como Jogo 2.

Para a realização desta atividade, vamos precisar ter à disposição os seguintes materiais:

- Fita crepe branca, fita adesiva colorida para marcar o percurso e corda.
- Animais de brinquedo (sapo) e o jacaré artesanal (Confeccionado com 2 metros de cano pvc, 2 cotovelos joelhos  $\frac{3}{4}$ , 2 curva cotovelo de 45°, 2 tampão, espaguete com furo (piscina), cola ALMASUPER, EVA: 1 verde e 1 branco, 1 dobradiça, 3 parafusos de rosca sem ponta e 3 porcas).
- Bola, argolas de agilidade e cones.

Acesse o *QR code* para ver os materiais.



Público-alvo: 2º Ano

#### **Passo a passo da atividade**

Na sala de aula, o professor orienta aos alunos que irão à quadra da escola para realizar algumas atividades que envolvem um circuito motor de movimentos. Durante a atividade, os materiais e as etapas do percurso serão apresentados e demonstrados pelo professor, destacando a importância de entender o percurso que deve ser realizado. Para os alunos com TEA, serão utilizadas imagens e demonstrações práticas para facilitar a compreensão de cada etapa.

Construa o circuito conforme as instruções detalhadas, garantindo que cada estudante participe individualmente do processo. Em cada fase, o objetivo é desenvolver e aperfeiçoar as

habilidades físicas de maneira orientada e eficiente.

Crie um trajeto no chão utilizando fita crepe larga branca sobreposta as fitas adesivas coloridas, em forma de ziguezague de 90 cm de comprimento cada, incentivando os alunos a andarem sobre as fitas coloridas e a corda de três metros com formato de um caracol, estimulando e mantendo o equilíbrio sobre o percurso. O professor poderá criar uma narrativa para motivar os alunos a realizar o circuito, utilizando um contexto lúdico e envolvente. Por exemplo, pode instruí-los a percorrer um trajeto marcado por fitas coloridas e pela corda, representando um caminho seguro, como apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – O caminho da alegria e os animais escondidos

**O CAMINHO DA ALEGRIA E OS ANIMAIS ESCONDIDOS**

Certa vez, em uma fazenda bem colorida, vivia uma criança feliz que se chamava...(Gustavo)... (diz o nome do aluno). Sua tarefa era percorrer o caminho da alegria, um trajeto cheio de surpresas, mas também muito seguro.

Então Gustavo começou a caminhar sobre o caminho, e logo encontrou uma bola na primeira curva da estrada, você deve arremessar a bola e derrubar os 5 cones coloridos, os animais da fazenda ficariam felizes quando você acertar! (Desenvolver a tarefa)

Vamos tentar mais uma vez! Muito bem, você conseguiu acertar os cones. Parabéns!!

Depois que você acertou os cones, volte para o seu trajeto! Vamos lá! Um passo de cada vez, com atenção e alegria!

Gustavo voltou para o caminho seguro e na outra esquina encontrou algo ?

— O que será isso?

Ele se agachou com cuidado e disse:

— Olá? Tem alguém aí? (O professor pede para o aluno repetir a pergunta?)

De repente, saiu um jacaré grandão com um sorriso cheio de dentes!!

— Eu estava com medo de sair — disse o jacaré.

Gustavo sorriu e disse:

— Está tudo bem! O caminho é seguro. Pode sair!

O jacaré deu uma risadinha e pediu para brincar? Claro, respondeu Gustavo. É assim eles brincaram:

— Vou abrir a minha boca e você deve pular abrindo e fechando as pernas. (Neste momento o professor está manipulando o brinquedo jacaré !)

Depois, Gustavo volta para o caminho seguro andando sobre as fitas coloridas e na terceira curva encontra um cone verde! O que será que tem dentro do cone?

Quando ele olhou para dentro...

— Ploft! — Pulou um sapo saltitante! Que também queria brincar, nas argolas de agilidade.

— Croac! Eu adoro pular, (Sapo pula dentro das argolas), mas não sabia onde era seguro!

Gustavo riu:

— Aqui é seguro, sapinho! Fique tranquilo, estou atrás de você !

Gustavo voltou para o caminho seguro e quase no final, ele avistou algo inesperado, ele se aproximou devagar.

— Olá... quem está aí? - Com muita calma, percebeu que era um caracol.

— Eu sou o caracol Paraná. Eu sou devagar, mas gosto de passear. Só estava esperando o momento certo! Você quer passear sobre mim? Perguntou o caracol Paraná!

Gustavo se aproximou lentamente e disse:

— Não tem problema ir devagar. O importante é seguir seguro.

O caracol adorou passear com seu novo amigo. E lá foram eles: Gustavo, o jacaré, o sapo, e o caracol todos juntos pelo caminho da alegria. E assim Gustavo retornou no início do caminho. No fim do caminho, Gustavo estava feliz porque “Quem caminha com atenção e cuidado, espalha alegria por todos os lados!”.

Fonte: elaborado pela autora

O professor deve exemplificar a execução desse trajeto antes dos alunos executarem.

Escaneie o código do *QR code* para ver como se joga:



Dentre essas atividades planejadas, destacamos o jogo: “**Circuito motor dos Movimentos**”, Jogo 2. O desenvolvimento físico voltado para crianças com TEA, pode ser desenvolvido utilizando diversas estratégias, ajustadas conforme o nível de suporte, requerido e as particularidades de cada criança em suas respectivas necessidades. Assim, faremos algumas sugestões do Jogo 2 de acordo com os níveis:

No caso para o nível 1 de suporte, refere-se a pessoas autistas que necessitam de pouco apoio, embora apresentem demandas menos intensas. Indivíduos nessa situação podem enfrentar grandes desafios ao tentar manter o equilíbrio ao caminhar sobre superfícies estreitas ou sobre cordas, atividades que exigem alto nível de concentração e destreza. Nessas circunstâncias, o professor desempenha um papel crucial como incentivador, oferecendo o suporte necessário, motivando os alunos a completarem o circuito proposto. Durante esse processo, é importante que ele assegure que os alunos realizem a atividade da forma mais equivalente possível, respeitando tanto suas limitações, quanto suas capacidades individuais.

Uma estratégia recomendada para a execução do percurso envolve a inclusão de suporte extra e instruções claras e objetivas. Assim, os alunos podem realizar o trajeto de ida e volta, adquirindo confiança e aprimorando suas competências, progressivamente.

Alguns conseguem executar a atividade de forma independente com orientações verbais mínimas. O professor deve se posicionar sempre com reforço positivo, fazendo elogios, pedindo aplausos, recompensas simples e imediatas. Também é essencial oferecer encorajamento verbal para ajudar na concentração, como: "Respire fundo, foque à frente, muito bem!" ou "Você acertou dois cones!".

No caso do nível 2 de suporte, refere-se a pessoas com TEA que necessitam de moderado apoio, pois podem apresentar um comportamento social atípico, não conseguindo se equilibrar sobre as fitas coloridas, dificuldade para acertar os cones com a bola, pular abrindo e fechando as pernas, pular nas argolas de agilidade e se equilibrar sobre a corda no chão. Cabe ao professor oferecer apoio físico suave, segurando a mão ou permitindo que se apoie em uma

parede ou objeto estável enquanto tenta se equilibrar. Observar cuidadosamente como o aluno tenta realizar o movimento de pular e identificar as dificuldades que surgem no processo é fundamental: será que o problema está na falta de flexão das pernas para gerar impulso? Talvez haja uma inconsistência na coordenação entre os movimentos dos braços e das pernas? Ou quem sabe dificuldades relacionadas ao equilíbrio? Investigar esses aspectos em detalhe é crucial para proporcionar o suporte necessário de forma eficaz.

Depois de observar alguns pontos da atividade proposta, o professor, poderá, inicialmente, pedir para o aluno colocar um pé dentro da argola de agilidade ou caminhando para que conheça o circuito e ajudando verbalmente podendo até fazer uma demonstração prévia. Diminua o apoio, gradualmente à medida que ganha confiança e habilidade incentivando a concluir o circuito. Se a criança se sentir mais segura com sapatos, permita que os use durante a atividade. A sensação dos pés descalços pode ser desconfortável para alguns alunos com TEA. Outra sugestão é trocar a história; ao invés de história do caminho da alegria e os animais escondidos, mudar para dinossauro se caso esse for seu hiperfoco.

E, no caso do nível 3 de suporte, refere-se a pessoas com TEA que necessitam de muito apoio substancial, muitos podem enfrentar dificuldades ao caminhar sobre as linhas, dificuldade para acertar os cones com a bola, pular abrindo e fechando as pernas, pular nas argolas de agilidade e se equilibrar sobre a corda no chão. Em vez de incentivá-los a atravessar toda a extensão de uma só vez, divida a atividade em partes menores para facilitar. Comece com apenas alguns passos e aumente gradualmente a distância. Caso o aluno realmente não consiga ou se sinta muito ansioso com a atividade de equilíbrio, é importante oferecer alternativas que ajudem a desenvolver habilidades motoras. Algumas opções podem incluir exercícios como andar em linha reta ou o uso de objetos que proporcionem suporte, como bastões leves ou barras fixas. Além disso, recursos visuais adicionais, como adesivos em forma de pegadas posicionados estrategicamente sobre as fitas coloridas e as argolas de agilidade, podem indicar de forma clara onde os alunos devem colocar os pés ao caminhar e ou pular.

Nesses casos, o professor pode diminuir a distância para o arremesso ou oferecer ajuda direta na execução. Outra solução é usar cones maiores ou substituí-los por objetos mais fáceis de derrubar, como garrafas vazias descartáveis. Também é possível permitir que o professor auxilie com o movimento durante uma atividade conjunta, orientando a mão da criança no lançamento e ofereça um apoio suave na cintura para ajudar no equilíbrio. Celebre e recompense cada pequeno progresso e esforço de seus alunos. O objetivo é garantir que todos participem e se sintam incluídos.

É crucial implementar algumas estratégias como a estimulação controlada, que utiliza

recursos visuais e táteis para aumentar o engajamento, sempre evitando a sobrecarga sensorial. Permita que os alunos tenham a opção de pular determinadas estações, caso sintam desconforto. Na orientação visual, é importante disponibilizar placas ou ilustrações claras que guiem os passos necessários em cada fase do processo. O apoio individualizado deve ser garantido, de modo que um facilitador ou colega esteja acessível para oferecer assistência sempre que necessário. Além disso, o tempo flexível é fundamental para respeitar o ritmo individual de cada estudante, permitindo pausas conforme necessário, promovendo um ambiente mais confortável e acolhedor.

Apesar dessas habilidades estarem, principalmente focadas no aspecto físico, elas desenvolvem a coordenação motora, o equilíbrio, a força e o controle corporal. Além disso, promovem um estímulo social à interação com os colegas, valorizando o respeito às diferenças. A atividade cria um ambiente acolhedor que favorece o aprendizado e o desenvolvimento emocional por meio do movimento e da exploração sensorial. De acordo com Toledo (2023, p. 15):

A prática de exercícios físicos é uma ótima oportunidade para as pessoas com transtorno de espectro autista têm de interagir socialmente. Pesquisas mostram que os exercícios de alta intensidade contribuem na diminuição das estereotípias e dos comportamentos inadequados; diminuição da agressão, autolesão e o aumento no desempenho acadêmico. O praticante tem a oportunidade de melhorar a autoestima, que muitas vezes ocorre quando o aluno consegue executar alguma habilidade que antes não conseguia. Alguns estudos mostram que muitos alunos praticam exercícios físicos conseguem manter um tempo maior de concentração na mesma tarefa (Toledo, 2023, p. 15).

O desenvolvimento físico de crianças autistas pode apresentar particularidades e desafios próprios. Embora cada criança tenha suas características individuais, é comum que, durante a infância, ocorram atrasos em marcos como sentar, engatinhar e andar. Essas crianças podem enfrentar dificuldades relacionadas à coordenação motora, ao equilíbrio e às habilidades manuais. No ambiente escolar, geralmente, observam-se avanços nas capacidades motoras, embora ainda possam surgir obstáculos em atividades que exijam maior complexidade.

### 3.3. Jogo 3: Percepção emocional e autismo

Para estimular a percepção do desenvolvimento emocional, será realizada uma atividade focada no reconhecimento de emoções por meio de expressões faciais. Que será intitulada "Trilha das emoções" e corresponde ao Jogo 3, com o objetivo de trabalhar o reconhecimento, a expressão e a regulação das emoções básicas, promovendo o desenvolvimento da competência socioemocional das crianças por meio de uma atividade lúdica e interativa.

Para essa atividade vamos precisar dos seguintes materiais:

- Imagens com expressões faciais que representam emoções (feliz, triste, medo, surpreso, gostar, nojo).
- Imagens de *emoji* com expressões faciais que representem as emoções (feliz, triste, medo, surpreso, gostar, nojo). Para as plaquinhas vamos usar palitos de picolé.
- 08 impressões de cada emoção (feliz, triste, medo, surpreso, gostar, nojo) para o dado e o jogo da trilha.
- Dado de papelão (Molde do dado 16x16) (Figura 3)
- Trilha (3 metros de TNT vermelho, cola quente, 04 fitas coloridas na cor preta e 03 metros de plástico transparente).

Clique no *QR code* para ver os materiais que vamos precisar:



Figura 3 – Dado de papelão



Fonte: elaborado pela autora

Público-alvo: 3º Ano

### **Passo a passo da atividade**

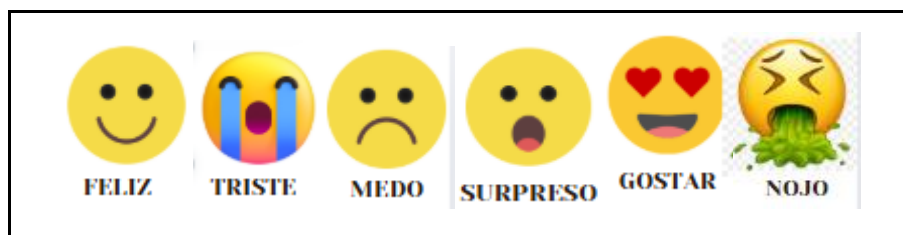
Iniciar a atividade na sala com uma roda de conversa para promover a interação e engajamento entre os alunos. O professor deve começar questionando: "Como vocês estão se sentindo hoje? "O que te deixa feliz?" "O que te deixa triste?" "Você costuma demonstrar seus sentimentos à sua família?" Aguardar os alunos responderem aos questionamentos.

Apresente cartões ilustrativos com diferentes situações representando as emoções nas expressões faciais (feliz, triste, medo, surpreso, gostar e nojo) para ajudar as crianças a identificar e nomear os sentimentos. Será entregue para cada aluno seis plaquinhas com os *emoji* das expressões faciais para que reconheçam, nas diferentes situações, as expressões que serão apresentadas pelo professor. Este momento será essencial para a introdução do tema de forma lúdica e acessível. O professor apresenta a imagem e os alunos escolhem uma plaquinha para representar a emoção apresentada.

Depois dessa etapa, informe que a turma seguirá para o pátio da escola, onde acontecerá uma atividade utilizando a trilha das emoções. No chão do pátio, será preparada uma atividade interativa e visual, com as emoções organizadas de forma estrutural em colunas ou trilhas paralelas. Cada trilha será dedicada a uma das seis emoções específicas, sendo identificada tanto por um *emoji*, quanto por uma descrição por escrito. Isso facilitará o reconhecimento e a associação das emoções pelos alunos (Figura 4).

O professor vai apresentar o dado com as seguintes emoções:

Figura 4 – Apresentação dos emojis



Fonte: elaborado pela autora.

As seis emoções utilizadas fazem parte das chamadas emoções universais básicas, descritas por Paul Ekman (2011), um dos principais estudiosos da expressão facial e da linguagem emocional. Elas são reconhecidas em diversas culturas e desempenham papel fundamental na comunicação social e na sobrevivência.





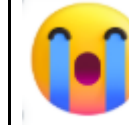
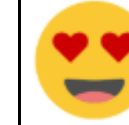




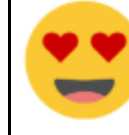
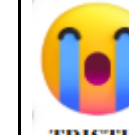





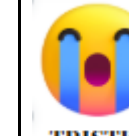




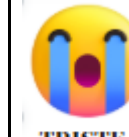
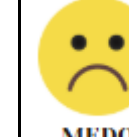



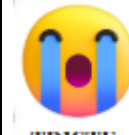

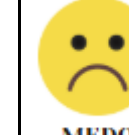


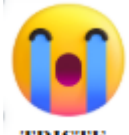







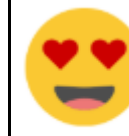







Para iniciar a atividade, seis alunos serão posicionados na primeira "casa" como exemplificada por: Aluna(o) A, Aluna(o)B, Aluna(o)C, Aluna(o)D, Aluna(o)E, e Aluna(o)F de suas respectivas emoções. O professor dará início à atividade lançando um dado, que determinará qual emoção será ativada naquele momento. Os alunos posicionados na trilha correspondente à emoção sorteada terão o direito de avançar caminhando para a próxima coluna.

O processo seguirá de forma cíclica em cada rodada, o dado será lançado novamente, trazendo a possibilidade de avanço para outro aluno ou mesmo para o mesmo caso a mesma emoção seja sorteada. Essa repetição permitirá que cada jogador tenha chances contínuas de participar e progredir conforme as emoções vão sendo escolhidas aleatoriamente pelo lançamento do dado. Vence quem chegar primeiro na última etapa da trilha. Como será exemplificado pelo Quadro 8. Por meio dessa atividade, busca-se uma abordagem lúdica para refletir e trabalhar aspectos emocionais de forma prática e envolvente. O professor poderá exemplificar primeiro para que todos entendam como será realizada a atividade.

Escaneie o código do *QR code* para ver como se joga:



Quadro 8 – Gabarito da trilha das emoções

Aluna(o) A	Aluna(o) B	Aluna(o) C	Aluna(o) D	Aluna(o) E	Aluna(o) F
 SURPRESO	 FELIZ	 MEDO	 NOJO	 TRISTE	 GOSTAR
 FELIZ	 SURPRESO	 NOJO	 MEDO	 GOSTAR	 TRISTE
 FELIZ	 NOJO	 SURPRESO	 GOSTAR	 MEDO	 TRISTE
 NOJO	 FELIZ	 GOSTAR	 SURPRESO	 TRISTE	 MEDO
 NOJO	 FELIZ	 GOSTAR	 TRISTE	 SURPRESO	 MEDO
 FELIZ	 NOJO	 TRISTE	 GOSTAR	 MEDO	 SURPRESO
 FELIZ	 TRISTE	 NOJO	 MEDO	 GOSTAR	 SURPRESO
 TRISTE	 FELIZ	 NOJO	 MEDO	 SURPRESO	 GOSTAR

Fonte: elaborado pela autora.

Depois de finalizar a atividade “**Trilha das emoções**”, reúna os alunos em círculo para explorar a diversidade de emoções representadas. Promova uma discussão com os seguintes pontos: É importante falar das emoções?

- Qual foi o momento mais feliz da sua vida até agora e o que exatamente o tornou tão especial?
- Você se lembra de uma vez em que se sentiu profundamente triste?
- Qual é o medo mais forte que você já sentiu?
- Qual a maneira de oferecer apoio a alguém que esteja se sentindo triste ou com medo?
- Qual foi a maior surpresa que você já teve?
- Existe algo que te causa muito nojo, a ponto de você não conseguir nem olhar ou se aproximar?  
O que é e por quê?

Encerre o encontro com uma atividade de respiração guiada, com o objetivo de fomentar a calma e fortalecer o controle emocional. E para as crianças com TEA, é essencial adotar estratégias específicas que promovam sua interação e aprendizado. No aspecto visual, recomenda-se o uso de imagens claras e atraentes que auxiliem na transmissão da mensagem de maneira mais compreensível. Na questão da rotina e previsibilidade, é importante detalhar cada etapa com antecedência, incorporando elementos visuais como suporte, a fim de guiar o processo de forma estruturada. Quando houver necessidade de comunicação alternativa, é fundamental disponibilizar dispositivos apropriados ou estimular o uso de gestos que facilitam a manifestação de emoções e necessidades. Além disso, é indispensável oferecer um tempo mais flexível, permitindo que as tarefas sejam concluídas no ritmo da criança, respeitando seu próprio processo de execução.

Embora essas habilidades se concentrem no aspecto emocional, promovendo a identificação, nomeação e expressão das emoções, outras áreas também são trabalhadas. No âmbito social, por exemplo, há o estímulo à partilha e ao reconhecimento das emoções dos colegas. Já no plano cognitivo, destaca-se a associação entre emoções e as situações vivenciadas. Essa atividade não apenas favorece o desenvolvimento emocional dos alunos, mas também contribui para a criação de um ambiente acolhedor, fundamentado no respeito às diferenças emocionais.

Para Vigotski (2001), a linguagem desempenha um papel duplo no desenvolvimento humano, atuando como meio de comunicação e de generalização. A função comunicativa

requer mediações, como signos, significados e a própria linguagem. É por intermédio do significado atribuído às "coisas do mundo" tanto materiais, quanto espirituais que a reciprocidade no diálogo se estabelece. Já a generalização tem o papel de universalizar significados e conceitos, permitindo que os conhecimentos sejam transmitidos e compartilhados entre os pares.

Destacamos o jogo: **A trilha das emoções**. A percepção emocional voltada para crianças com TEA, pode ser desenvolvida utilizando diversas estratégias, ajustadas conforme o nível de suporte, requerido as particularidades de cada criança em suas respectivas necessidades. Assim, faremos algumas sugestões do Jogo 3 de acordo com os níveis:

No caso, para o nível 1 de suporte, refere-se a pessoas com TEA que necessitam de pouco apoio, embora apresentem demandas menos intensas. A atividade planejada tem como objetivo auxiliar de maneira relevante no desenvolvimento emocional das crianças, estimulando o reconhecimento, a expressão e a compreensão das emoções de forma interativa e acessível. Por meio do uso de cartões ilustrativos, através das imagens de quais emoções estão sendo apresentadas e a participação na roda de conversa. Essa atividade pode ser ajustada de acordo com as necessidades e o nível de apoio requerido. Os alunos são motivados a reconhecer tanto os próprios sentimentos quanto os dos outros, promovendo a empatia, o autocontrole emocional e as competências sociais. Para o questionamento de qual emoção está representada na imagem, podemos perguntar em todas as imagens. Uma outra sugestão, poderá ser realizada perguntas curtas e objetivas para os alunos responderem: "O que você pode fazer quando está com medo?" ou "Como podemos ajudar um colega que está triste?". Uma outra sugestão na questão de identificar as emoções seria pedir para a criança realizar a emoção "triste" demonstrando para ver se entendeu, ou em duplas, uma criança faz uma expressão (feliz, triste, etc.) e a outra imita.

O nível 2 de suporte, refere-se a pessoas com TEA que necessitam de moderado apoio. A atividade foi cuidadosamente adaptada, priorizando estratégias visuais e perguntas mais diretas e objetivas. Durante a roda de conversa, o professor deve recorrer a questionamentos como "Você já passou por isso?" ou "Hoje, você está feliz ou triste?", sempre complementados por recursos visuais que ajudam a reforçar a compreensão e fomentar a inclusão dos participantes. Os alunos contam com cartões ilustrados que mostram expressões faciais e cores, servindo como suporte para que identifiquem as emoções compartilhadas pelos colegas. Esses recursos têm um papel fundamental no estímulo à interação, assegurando que ela ocorra de forma acessível e respeitosa. A participação das crianças é variada, podendo acontecer por meio da fala, do apontar ou com o uso de pictogramas, sempre respeitando as necessidades e peculiaridades de cada uma, conforme indicado pelo material necessário para essas atividades.

Nesse contexto, o aluno aponta para SIM em caso afirmativo e NÃO em caso negativo, de acordo com a pergunta realizada (Figura 5).

Figura 5 – Indicar a imagem como positiva ou negativa



Fonte: elaborado pela autora.

Essa atividade fomenta a compreensão das emoções próprias e alheias, estimula a capacidade de empatia e promove o desenvolvimento de habilidades sociais em um ambiente lúdico e cuidadosamente estruturado.

O nível 3 de suporte, refere-se a pessoas com TEA que necessitam de muito apoio substancial, muitos podem enfrentar dificuldades, as atividades devem ser altamente adaptadas, considerando aspectos sensoriais, comunicacionais e emocionais. É essencial oferecer um ambiente estruturado, previsível e com baixa demanda verbal, priorizando recursos visuais, táteis e sensoriais que facilitem a compreensão e a participação. O uso de cartões grandes com expressões faciais simples, *emojis* ou cores específicas é uma estratégia eficaz para facilitar a identificação das emoções. A participação pode ocorrer por meio de gestos, expressões faciais, apontar imagens ou utilizar pranchas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA).

Também podem ser utilizados botões de fala, permitindo que o aluno expresse suas emoções ao pressionar o dispositivo. Como uma extensão da atividade, propõe-se um jogo de indicação com o dedo no qual os estudantes relacionam a emoção representada na Figura 6



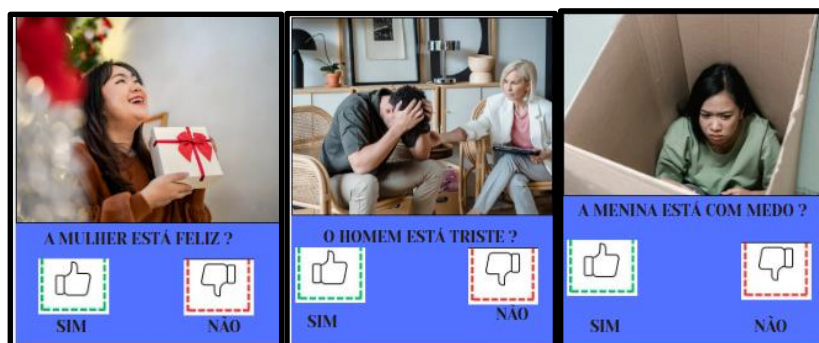
apontando para SIM  ou NÃO , para responder à pergunta, como segue:

Figura 6 – Apontar e identificar as expressões



Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, é recomendada a criação de um espaço físico na sala, como um “cantinho da autorregulação”, equipado com almofadas, cartões de emoções, espelhos e materiais sensoriais. Esse ambiente funciona como um local seguro para que o aluno possa se autorregular emocionalmente sempre que necessário. Também é fundamental garantir tempos de pausa e respeitar os sinais de sobrecarga, oferecendo estratégias de autorregulação previamente trabalhadas com o aluno.

Por fim, a modelagem de comportamentos por adultos ou colegas pode ser uma ferramenta poderosa, assim como o uso de histórias sociais personalizadas que ensinam, de forma concreta, como identificar e lidar com emoções no cotidiano. As atividades devem ser conduzidas em ritmo mais lento, com tempo extra para respostas e transições suaves, minimizando estímulos auditivos e visuais excessivos.

#### 3.4. Jogo 4: Habilidade do desenvolvimento social e autismo.

A proposta de estimular a habilidade de desenvolver relações sociais será concretizada por meio da dramatização da história popular "O Grande Rabanete". A atividade será intitulada "**De mãos dadas com o rabanete**" que se refere ao Jogo 4. Por meio desse desenvolvimento, os alunos são instigados a interagir entre si, exercitando competências essenciais à convivência social, tais como o uso adequado do turno de fala, a escuta ativa, o respeito pelo tempo e necessidades dos outros, além de promover a cooperação mútua e a empatia. A narrativa, baseia-se no esforço coletivo para arrancar um rabanete de tamanho descomunal; simboliza de maneira clara, a relevância do trabalho em equipe e do apoio coletivo para atingir objetivos

compartilhados. Além disso, essa prática visa favorecer o avanço nas habilidades sociais de estudantes com TEA.

Para a realização desta atividade, torna-se necessário os seguintes materiais:

- História impressa: O grande Rabanete.(15 folhas)
- Dedoches dos personagens (rabanete, vovô, vovó, neta, cachorro, gato, rato, minhoca), conforme a Figura 7.

Figura 7 – Dedoches dos personagens



Fonte: elaborado pela autora.

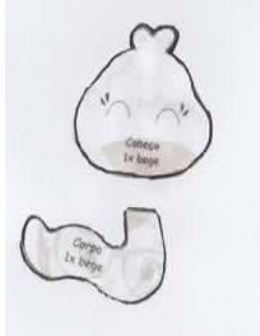
- Moldes dos dedoches (Quadro 9).

Quadro 9 – Moldes dos dedoches

PERSONAGEM	IMAGEM REPRESENTATIVA
RABANETE	

PERSONAGEM	IMAGEM REPRESENTATIVA
VOVÔ	
VOVÓ	
NETA	

PERSONAGEM	IMAGEM REPRESENTATIVA
CACHORRO	
GATO	
RATO	

PERSONAGEM	IMAGEM REPRESENTATIVA
MINHOCA	

Fonte: elaborado pela autora.

- Cenário de papelão: TNT, tecido e EVA (Figura 8).

Figura 8 – Foto do cenário



Fonte: elaborado pela autora

Acesse o *QR code* para ver os materiais:



Público-alvo: 4º Ano

### Passo a passo da atividade

No primeiro momento, o professor realizará a leitura completa da história (Quadro 10), acompanhando a narrativa com a apresentação das ilustrações contidas no livro. Esse processo permitirá que os alunos conheçam a história de forma mais envolvente, visualizando as cenas descritas e estabelecendo uma conexão maior com o enredo.

#### Quadro 10 – História O grande rabanete

##### O GRANDE RABANETE

O vovô saiu para a horta e plantou um rabanete.

O rabanete cresceu-cresceu e ficou grandão grandão.

O vovô quis arrancar o rabanete para comer no almoço.

Então ele foi pra horta e começou a puxar o rabanete.

Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.

Então o vovô chamou a vovó pra ajudar a puxar o rabanete.

A vovó segurou no vovô, o vovô segurou no rabanete.

Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.

Então a vovó chamou a neta pra ajudar a puxar o rabanete.

A neta segurou na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.

Então a neta chamou o Totó pra ajudar a puxar o rabanete.

O totó segurou na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.

Então o Totó chamou o gato pra ajudar a puxar o rabanete.

O gato segurou no Totó, o Totó na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.

Então o gato chamou o rato para ajudar a puxar o rabanete.

O rato segurou no gato, o gato no Totó, o Totó na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

E plop! arrancaram o rabanete da terra!

— Eu sou o mais forte! — disse o rato.

— Então todos sentaram e juntos comeram o rabanete, que era tão grande que deu pra todos, e ainda sobrou um pouco pra minhoca que passava por ali.

E você acha que o rato era mesmo o mais forte?



Acesse o *QR code* para imprimir.

Fonte: elaborado pela autora com base em Belinky (2002)

Realizar uma conversa interativa e envolvente com os alunos sobre a história lida

recentemente. Esse momento é essencial para aprofundar a compreensão do texto e estimular o pensamento crítico. Primeiramente, conversar perguntando sobre os elementos da narrativa: Quem são os personagens que participaram da história que acabamos de ouvir? Isso pode abrir espaço para que os alunos identifiquem os protagonistas, os papéis que desempenharam e quais características ou comportamentos eles demonstraram ao longo da história.

Em seguida, é imprescindível explorar o tema central da história com mais detalhes. Por exemplo, o que motivou o vovô a arrancar o rabanete? Será que ele precisava de alguma situação específica, como preparar uma refeição, ou isso era apenas uma atividade cotidiana? Esse tipo de questionamento ajuda a desenvolver a habilidade dos alunos em interpretar ações dentro do contexto apresentado pelo texto. Outro ponto importante seria refletir sobre quem o vovô chamou primeiro para ajudá-lo quando precisou de apoio. Essa questão não só resgata informações fundamentais para reconstruir a sequência dos eventos, mas também oferece uma oportunidade para discutir conceitos como cooperação, trabalho em equipe e a importância de ajudar uns aos outros.

Ao fomentar essa troca de ideias com os estudantes, é possível ir além de simplesmente identificar as respostas. Incentive que eles analisem e compartilhem suas perspectivas, desenvolvendo tanto a imaginação quanto o entendimento mais profundo da história e suas mensagens subjacentes.

Escaneie o código *do QR code* para ver como se joga:



Após dialogar com a turma, o professor entregará a versão impressa do texto e formará grupos com até nove alunos, atribuindo a cada aluno um personagem para a dramatização. Com os respectivos papéis: narrador, rabanete, vovô, vovó, neta, cachorro, gato, rato e a minhoca.

O professor vai orientar os grupos a dramatizar de forma animada a história “O Grande Rabanete” com os dedoches. Dê entonação às falas dos personagens, destacando a ajuda mútua e o esforço coletivo. Encene a história com as crianças atuando os personagens e fazendo juntos o movimento de puxar o rabanete.

“Este é o vovô, ele tentou puxar o rabanete... quem veio ajudar?” Incentive falas como: “Preciso

de ajuda!”, “Vamos juntos!”, “Agora é a sua vez!” Se necessário, modele os comportamentos sociais com apoio visual ou verbal: "Agora, você espera sua vez", "Agora é sua fala", etc. O narrador, deve conduzir a história com pausas para que os personagens interajam. Modele as falas e estimule que as crianças repitam ou improvisem:

Narrador: “O vovô foi puxar o rabanete. Puxou, puxou... mas não conseguiu.”

Você diz para a criança com o fantoche do vovô: “Fale: ‘Preciso de ajuda!’”

A criança fala ou repete com ajuda: “Preciso de ajuda!”

Vá chamando os outros personagens, um a um:

“Então veio a vovó!” (A criança com o fantoche da vovó entra e segura o vovô.)

“Agora vamos puxar juntos!” (As crianças fazem o gesto, como se puxassem.)

Narrador: Enfatize os gestos e a cooperação, incentive o movimento sincronizado de “puxar” o rabanete, todos juntos.

Pode usar uma contagem divertida: “1, 2, 3 e... puxa!”

Todos gritam juntos: “Ainda não saiu!”

Repita até que todos os personagens estejam na fila.

Quando o rato entra e todos puxam juntos, finalmente o rabanete “sai”.

Pode fazer um som divertido ou um momento de surpresa:

“PUXOU, PUXOU, E... O RABANETE SAIU!!!”

Depois que todos os grupos se apresentarem, o professor poderá fazer reflexões conversando com os alunos, levantando alguns questionando: O que aconteceu quando todos ajudaram? Como você se sentiu ajudando o amigo? Foi mais fácil sozinho ou com ajuda? Será que o rato realmente é o mais forte?

Destacamos a atividade "De mãos dadas com o rabanete" que visa estimular a habilidade de desenvolver relações sociais voltado para crianças com TEA, pode ser desenvolvido utilizando diversas estratégias, ajustadas conforme o nível de suporte, requerido as particularidades de cada criança em suas respectivas necessidades. Assim faremos algumas sugestões do Jogo 4 de acordo com os níveis:

No caso, para o nível 1 de suporte, refere-se a pessoas autistas que necessitam de pouco apoio, embora apresentem demandas menos intensas, geralmente compreendem instruções verbais simples, têm habilidades de comunicação funcionais e conseguem participar de atividades em grupo com mediação leve. Na dramatização, podem assumir o papel de narrador ou personagens com mais falas como o vovô ou a neta. Ensinar as entonações e as pausas, podendo usar cartões com dicas sociais como “Posso ajudar?”, “Agora é sua vez”, “Vamos

juntos!”, para facilitar a entonação e a interação espontânea.

No caso do nível 2 de suporte, refere-se a pessoas com TEA que necessitam de moderado apoio, podem apresentar dificuldades moderadas de comunicação, linguagem e regulação emocional. Precisam de apoio visual e mais modelagem. Podem desempenhar personagens com menos verbalização como o cachorro, gato e a minhoca. O professor poderá mostrar a ação que devem fazer, e dizer junto com eles a fala (“Vamos juntos!”). Usar cartões visuais sequenciais: Criar um roteiro com imagens da história e os personagens em ordem. Isso ajuda a lembrar a sequência e quem entra na cena. Reforço positivo imediato: Após cada fala ou ação, use elogios concretos como “Você ajudou muito!”. Reforçar turnos de fala, expressão facial, cooperação física. Uso de recursos visuais como suporte à memória e à linguagem é imprescindível.

E, no caso do nível 3 de suporte, refere-se a pessoas com TEA que necessitam de muito apoio substancial, muitos podem enfrentar grandes desafios de comunicação, interação social e flexibilidade cognitiva. Podem ser não verbais ou ter linguagem muito limitada e dificuldade em participar sem apoio direto e contínuo. A participação simbólica e sensorial, a criança pode representar o rabanete. Uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): Se for não verbal, use pranchas de CAA ou botões com áudio gravado com falas como: “Me ajuda!” ou “Vamos juntos!”. Apoio individual constante: Ter um mediador para orientar fisicamente os gestos de puxar, ou indicar quando é a vez da criança entrar. Tempo reduzido de exposição: evite longas esperas. Insira a criança apenas no momento-chave e com participação objetiva, curta e clara. Sequência em imagens e mais rotinas visuais: Crie painéis com passo a passo com fotos dos colegas representando a história. Participação funcional e intencional (mesmo que sem fala). Interação física (puxar, segurar a mão), contato visual, e tolerância à espera e turno.

Uma última sugestão, que poderá auxiliar os três níveis de suporte, seria facilitar o espaço estruturado e delimitar o espaço de dramatização com marcações no chão para facilitar a organização de todos os alunos. Realizar ensaios curtos em dias anteriores dramatizar a história por partes nos dias anteriores ajuda na memorização e segurança. Antes de realizar a apresentação na escola.

Tendo em vista que a criança está inserida no contexto social desde o momento em que nasce, compreendemos que seu desenvolvimento ocorre de forma integrada à vivência social. As particularidades individuais da criança, como seus modos de agir, pensar, sentir, seus valores, conhecimentos e visão de mundo, são fortemente influenciadas pela interação com o meio físico e social, bem como pela mediação proporcionada pela presença de outros indivíduos nesse processo.

Para as crianças com TEA, é fundamental levar em consideração algumas orientações: Usar instruções curtas e visuais claros para explicar as regras. Delimite o tempo de cada ação (ex.: "Agora é a vez do João por 2 minutos, depois passa para a Maria"). Auxilie com mediação direta, se necessário, demonstrando como oferecer ou pedir algo de forma adequada. Se um aluno com TEA ficar sobrecarregado, permita que participe com menos pessoas ou em uma área mais tranquila.

Embora tais habilidades estejam, majoritariamente direcionadas ao âmbito social, promovendo o desenvolvimento da capacidade de compartilhar, alternar turnos, respeitar os colegas e trabalhar de forma cooperativa, também exercem impacto significativo no âmbito emocional. Nesse sentido, contribuem para o aprimoramento da empatia, da paciência e da habilidade de aguardar a sua vez. Por fim, no domínio da comunicação, auxiliam na expressão de desejos e necessidades, como, por exemplo, solicitar brinquedos de maneira educada.

Essas atividades criam um ambiente seguro e positivo para desenvolver habilidades cognitiva, física, emocional e social, especialmente em alunos com TEA, promovendo inclusão e cooperação entre todos.

A inclusão de estudantes com TEA no contexto educacional demanda a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas. É na interação entre as pessoas que se constrói o conhecimento e por meio das intervenções pedagógicas realizadas que os alunos conseguem progredir na construção desse aprendizado. Estas adaptações têm como objetivo promover um ambiente de aprendizagem favorável, que respeite suas características individuais e potencialize seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Entre as práticas recomendadas, destaca-se a utilização de recursos visuais para reforçar as instruções e explicações. Estudantes com TEA costumam responder bem a informações apresentadas de forma clara e estruturada, por isso o uso de quadros, tabelas, imagens e cronogramas pode ajudar na organização de tarefas e na compreensão do conteúdo. Além disso, é importante oferecer rotinas bem definidas e sinalizar mudanças com antecedência, uma vez que a previsibilidade tende a reduzir a ansiedade e favorecer a adaptação a novos contextos.

Outras medidas incluem adequar os métodos de avaliação, permitindo que os alunos demonstrem seus conhecimentos através de alternativas que considerem suas habilidades individuais, assim como criar espaços que possibilitem momentos de regulação emocional. A comunicação aberta entre educadores, familiares e profissionais especializados também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de planos educacionais eficazes.

Após receber um aluno autista, o primeiro passo para incluí-lo é certamente o "conhecimento" (Silva, 2012, p. 79). Assim, é fundamental que o educador possua um

conhecimento aprofundado sobre o aluno, incluindo suas particularidades e necessidades específicas, de modo a estabelecer estratégias eficazes para engajá-lo e, em seguida, implementar intervenções pedagógicas apropriadas. Portanto, o sucesso das adaptações está diretamente relacionado ao compromisso da equipe pedagógica em compreender as particularidades do aluno com TEA e em fomentar práticas que promovam inclusão à luz dos princípios da educação integradora e equitativa.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas tem se afirmado como uma demanda essencial no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante da heterogeneidade de perfis presentes nas salas de aula e da necessidade de assegurar o pleno desenvolvimento de crianças com autismo no ambiente escolar. Nesse cenário, o presente projeto propõe a elaboração e confecção dos quatro jogos inclusivos, visando à estimulação integrada das dimensões cognitivas, físicas, emocionais e sociais dos estudantes autistas.

Os jogos desenvolvidos foram pensados para serem trabalhados com os alunos com e sem autismo, a fim de avaliar sua efetividade e adequação às necessidades do público-alvo. Podem ser observadas questões relacionadas à acessibilidade, à participação ativa dos estudantes e aos resultados obtidos em cada uma das dimensões trabalhadas. Caso sejam identificadas limitações ou inadequações, os jogos poderão ser modificados ou ajustados, contribuindo para a construção de uma versão final mais eficaz e coerente com os objetivos da proposta.

Esta iniciativa fundamenta-se na perspectiva de que o brincar é um importante mediador no processo de ensino-aprendizagem, sendo capaz de promover a inclusão, a interação social e o desenvolvimento de competências diversas. Assim, os jogos inclusivos tornam-se ferramentas pedagógicas valiosas na construção de uma escola mais equitativa, democrática e sensível às diferenças individuais.

### 3.5. Propostas futuras

Ao concluir esta pesquisa, percebemos que o tema ainda apresenta caminhos a serem explorados. Como sugestões para estudos futuros, recomenda-se investigar o uso da

gamificação como estratégia pedagógica, com foco na criação de jogos inclusivos direcionados a crianças com TEA.

A gamificação entendida como a aplicação de elementos característicos dos jogos como desafios, recompensas, fases e feedbacks em contextos educacionais oferece uma abordagem inovadora para estimular o engajamento, a motivação e o aprendizado de forma lúdica, acessível e personalizada.

A proposta visa investigar como a inserção de mecanismos gamificados pode potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais em crianças autistas, respeitando suas particularidades e necessidades. Para isso, pretende-se desenvolver jogos adaptáveis, com níveis de dificuldade ajustáveis, reforço positivo claro e estrutura previsível, de modo a proporcionar um ambiente seguro e estimulante para a aprendizagem. Aspectos como controle sensorial (sons, cores e luzes), interatividade social, construção de rotinas e regulação emocional serão considerados fundamentais no processo de design dos jogos.

Além disso, a pesquisa buscará integrar recursos que favoreçam a comunicação verbal e não verbal, por meio de desafios interativos que estimulem o uso da linguagem, o reconhecimento de emoções e a prática de habilidades sociais básicas, como turnos e contato visual. A gamificação, portanto, será investigada não apenas como uma ferramenta de entretenimento, mas como uma estratégia educacional estruturada, capaz de contribuir significativamente para a inclusão e o desenvolvimento global de crianças autistas no ambiente escolar.

Com essa proposta, espera-se contribuir para o avanço das práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas na tecnologia e no brincar, reafirmando o potencial dos jogos como instrumentos de mediação no processo de aprendizagem e socialização de crianças com TEA. Além dos benefícios proporcionados pelos jogos, também enfrentamos atualmente desafios relacionados à gamificação em jogos para crianças autistas, a sensibilidade sensorial, em algumas crianças autistas podem ser altamente sensíveis a certos estímulos sensoriais, como luzes piscando ou sons altos.

É essencial que os jogos sejam projetados com essas sensibilidades em mente, oferecendo opções de personalização, como o ajuste da intensidade de cores e sons. E os níveis de habilidade variados, crianças autistas têm uma ampla gama de habilidades, por isso, criar jogos que possam ser adaptados para diferentes níveis de desenvolvimento pode ser desafiador. A personalização de dificuldades é importante, mas também deve ser fácil para os responsáveis acompanharem e ajustarem conforme necessário. A falta de interesse por certos tipos de jogos,

algumas crianças podem não se interessar por jogos tradicionais ou de estilo competitivo. Por isso, é essencial considerar o que realmente atrai a criança e como envolver sua atenção de maneira positiva e eficaz.

A gamificação de jogos inclusivos para crianças autistas oferece um potencial imenso para promover o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades de uma forma lúdica e personalizada. Quando bem projetados, esses jogos podem ser uma ferramenta poderosa para ajudar crianças atípicas a melhorar suas habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais enquanto se divertem e interagem com o mundo ao seu redor. No entanto, é fundamental que esses jogos sejam adaptáveis às necessidades individuais e que considerem as particularidades sensoriais e emocionais de cada criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como tema central a criação de jogos inclusivos como instrumentos de aprendizagem e socialização de crianças com TEA. Os resultados obtidos demonstraram que os jogos pedagógicos inclusivos podem ter um grande potencial para favorecer o aprendizado e a interação entre crianças com diferentes níveis de suporte. As atividades propostas mostraram-se eficazes na promoção da comunicação, interação, criatividade e da empatia, possibilitando que as crianças com e sem autismo participassem ativamente das atividades de grupo e se sentissem integradas ao ambiente escolar.

As contribuições deste estudo se manifestaram em três dimensões, a primeira e a teórica, ao reforçar a importância do jogo e da ludicidade na aprendizagem, fundamentando-se em autores como Piaget, Kishimoto e Vasconcelos, e ao ampliar o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas. A segunda à prática, por oferecer um produto aplicável ao cotidiano escolar, com potencial para auxiliar professores na mediação pedagógica e na inclusão de alunos com TEA. E o terceiro e último, o social, ao incentivar uma cultura de respeito, empatia e a valorização das diferenças, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Quanto ao ato de brincar através dos jogos e brincadeiras no contexto familiar, a pesquisa evidencia sua importância na socialização da criança. O ambiente familiar, sendo o primeiro espaço de interação social na vida infantil, torna-se um cenário privilegiado para experiências lúdicas que vão além do mero entretenimento. Essas atividades não só contribuem para o desenvolvimento integral da criança, como também fortalecem os laços afetivos, promovem a socialização e facilitam o aprendizado de forma prazerosa e inclusiva.

O ato de brincar, especialmente durante a infância, é uma experiência marcante que serve como ferramenta de aprendizagem, expressão emocional e criação de vínculos. No contexto de famílias atípicas aquelas que cuidam de crianças com deficiência, atrasos no desenvolvimento ou condições específicas, o brincar assume uma relevância ainda maior. Nesse caso, torna-se uma estratégia indispensável para fortalecer a conexão entre família e criança, ao mesmo tempo que proporciona estímulos essenciais para seu desenvolvimento geral.

A família é o primeiro espaço em que a criança tem contato com o mundo ao seu redor, onde começa a entender relações, construir significados e desenvolver segurança emocional. Por meio das brincadeiras compartilhadas em casa, a criança sente-se acolhida e pertencente, algo particularmente importante para crianças atípicas que lidam com desafios motores, cognitivos, sensoriais ou comunicativos. Ao envolver-se nas brincadeiras com os filhos, os

familiares demonstram afeto genuíno e disposição para compreender as particularidades da criança. Essa interação reforça os vínculos emocionais imprescindíveis ao seu crescimento.

A presença ativa da família cria uma base emocional estável que permite à criança explorar o ambiente ao seu redor com confiança, enfrentar desafios e acreditar em suas próprias capacidades. O contexto lúdico também age como um espaço de socialização inicial, ajudando a criança a desenvolver importantes habilidades, como compartilhar, esperar sua vez e expressar emoções. Para crianças atípicas, que podem ter mais dificuldades nesses aspectos, os momentos de brincar em família se tornam ainda mais valiosos.

A interação familiar durante as brincadeiras amplia as possibilidades de aprendizado ao oferecer modelos positivos tanto de comunicação quanto de apoio. Nesse espaço seguro criado pelos familiares, a criança tem a oportunidade de aprimorar a linguagem, exercitar a criatividade, resolver problemas e melhorar sua coordenação motora. Esse engajamento emocional e social representa um compromisso direto da família com o crescimento integral da criança. Além disso, por meio do brincar, os familiares conseguem observar avanços, reconhecer necessidades específicas e identificar potenciais, contribuindo diretamente para o fortalecimento da autonomia e autoestima infantil, e assim quando necessário buscar uma rede de apoio mais precocemente.

Particularmente nas famílias atípicas, essas vivências proporcionam uma ressignificação das expectativas e celebram conquistas no ritmo singular da criança. Esse diálogo lúdico fortalece uma convivência empática e consciente, onde as particularidades são celebradas em vez de serem vistas como barreiras. As lembranças criadas nesses momentos de brincadeiras são carregadas de afeto e têm um impacto duradouro na vida da criança.

Experiências simples como um jogo colaborativo, uma leitura interativa ou danças improvisadas se transformam em memórias profundas que expressam amor e conexão genuína. Essas experiências são especialmente significativas porque reafirmam a cultura, o valor da sua identidade completa, indo além das limitações impostas por suas condições. Assim, brincar em família não apenas proporciona momentos felizes e leves, mas é também um ato de cuidado profundo, inclusão verdadeira e compromisso inabalável com um desenvolvimento humano pleno.

No que se refere à sociabilidade da criança com TEA, esta pesquisa demonstrou que as atividades lúdicas e os jogos inclusivos constituem ferramentas eficazes para estimular a interação social e a comunicação. Observou-se que, ao participar de jogos estruturados e mediados adequadamente, a criança autista amplia suas possibilidades de expressão, desenvolve habilidades de convivência e fortalece laços interpessoais com seus familiares,

pares e colegas de sala. Dessa forma, os resultados confirmam que o brincar compartilhado promove avanços significativos na socialização, favorecendo o desenvolvimento integral e contribuindo para a inclusão efetiva no ambiente escolar e social.

A constante busca por aprimoramento por parte dos professores é imprescindível para garantir uma educação de qualidade e equidade. Em um contexto escolar cada vez mais diversificado e ou multifacetado, onde novas turmas apresentam variados desafios no processo de ensino e aprendizagem, é indispensável que o educador esteja bem preparado para reconhecer e lidar com diferentes ritmos, necessidades e estilos de aprendizagem.

Nesse sentido, investir na própria atualização deixa de ser uma opção e torna-se uma responsabilidade primordial. Assim como o PROFEI desempenha um papel fundamental no crescimento profissional dos docentes, ao ampliar oportunidades de formação e incentivar cada vez mais professores a buscar novos conhecimentos, fortalecendo o desejo contínuo de aprender e aprimorar sua prática pedagógica. Inspirado por essa proposta formativa, meu percurso também foi marcado por intensos momentos de dedicação, estudos, leituras, aprendizagens, renúncias e escolhas que contribuíram significativamente para minha evolução enquanto educadora e pesquisadora.

Estudos apontam que a formação continuada dos profissionais da educação desempenha um papel fundamental na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Os dados indicam que manter-se atualizado, especialmente ao adotar novas abordagens e estratégias pedagógicas, é uma prática indispensável para atender às exigências impostas por turmas heterogêneas e com dificuldades diversificadas. Desta forma, fica evidente que o professor que prioriza sua formação desenvolve habilidades mais avançadas de mediação, gera ambientes de aprendizagem mais inclusivos e contribui para o avanço cognitivo e socioemocional dos estudantes.

Em suma, o esforço constante em estudar e se atualizar não apenas aprimora a atuação docente, mas também se afirma como um elemento crucial na construção de uma educação de qualidade, pautada nos valores contemporâneos de equidade, inovação e eficiência pedagógica, reforçando o que as leis garantem aos estudantes, o direito de aprender de forma igualitária. Ao buscar novos conhecimentos, o professor amplia sua compreensão sobre as metodologias ativas, tecnologias educacionais e estratégias inclusivas. Isso lhe permite reinventar suas práticas, tornando o processo de ensinar mais dinâmico, significativo e adaptado à realidade de seus estudantes. Além disso, estudar continuamente ajuda o educador a desenvolver um olhar mais sensível e acolhedor, favorecendo intervenções pedagógicas mais eficazes.

O compromisso com a formação permanente reflete diretamente na qualidade do ensino, professores que aprendem, inspiram alunos a aprender. Assim, o profissional que se dedica a aprimorar suas práticas não apenas fortalece sua atuação em sala de aula, mas contribui para uma educação mais humana, democrática, métodos de ensino eficazes e transformadoras. Seja como simples ato de brincar de forma direcionada, com objetivos claros, isso tornará a aprendizagem mais leve e agradável. Em um mundo em constante mudança, o professor que continua estudando, ele planta várias sementes ao longo de seu percurso, torna-se um agente de inovação e garante que sua prática pedagógica acompanhe as necessidades das novas gerações. Essa postura é primordial para quem acredita que ensinar é, antes de tudo, um ato de compromisso com o futuro.

Os jogos têm se consolidado como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico, participativo e inclusivo. Ao serem incorporados às práticas de ensino, os jogos possibilitam que o estudante aprenda de forma lúdica, espontânea e prazerosa, favorecendo não apenas a assimilação dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais. Quanto às interações entre crianças com e sem autismo, a pesquisa evidenciou que essas relações devem ser continuamente incentivadas por meio de diferentes mediadores, família, professores e colegas, pois constituem um importante meio de aprendizagem social.

Verificou-se que o convívio entre pares diversos favorece o desenvolvimento da empatia, da comunicação e da cooperação, promovendo experiências inclusivas que contribuem para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para a construção de uma convivência mais respeitosa e acolhedora entre todos. Quando jogam com seus colegas, as crianças vivenciam experiências de cooperação, comunicação, respeito e resolução de conflitos, estreitando laços de amizade e fortalecendo o senso de pertencimento ao grupo.

Assim, o jogo ultrapassa a dimensão do entretenimento e se torna um instrumento pedagógico que promove interação e aprendizagem significativa. Do ponto de vista pedagógico, os jogos apresentam grande potencial porque permitem que as disciplinas dialoguem entre si, favorecendo a interdisciplinaridade. Através de atividades bem planejadas, é possível integrar conteúdos das mais diversas áreas como arte e a matemática, através do jogo 1, brincando e construindo com cores e formas, com educação física através do jogo 2, circuito motor dos movimentos e em ciências pois eles tocam, exploram os animais que encontram no caminho do circuito de forma articulada e contextualizada. No jogo 3, português (interpretação) com a trilha das emoções, onde os alunos identificam as emoções através das imagens, e no jogo 4, de mãos dadas com o rabanete, que necessita da leitura e interpretação da história, o grande rabanete.

Os jogos funcionam como a "linha que costura" diferentes saberes, possibilitando que os estudantes compreendam a relação entre os conteúdos e desenvolvam um pensamento mais complexo e crítico. Essa abordagem interligada torna o processo de aprendizagem mais rico, estimulante e alinhado às necessidades contemporâneas da educação. Além disso, os jogos representam uma estratégia valiosa na promoção da inclusão. Ao permitir diferentes formas de participação, níveis de desafio e ritmos de aprendizagem, eles acolhem as especificidades de cada estudante.

Crianças com dificuldades de aprendizagem, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras demandas educacionais podem se beneficiar de atividades que valorizem suas habilidades, envolvam seus interesses e reduzam a pressão do erro. O ambiente lúdico, ao mesmo tempo estruturado e flexível, possibilita que cada aluno encontre seu espaço e se sinta parte do processo. Dessa maneira, o uso pedagógico dos jogos contribui para uma inclusão generalizada, onde todos têm a oportunidade de aprender, interagir e se expressar.

Assim, investir nos jogos como recurso pedagógico significa apostar em uma educação mais humana, colaborativa e criativa. Eles ampliam as possibilidades de ensinar e aprender, fortalecem vínculos sociais e tornam a escola um ambiente mais acolhedor e significativo. Quando bem planejados, os jogos se tornam catalisadores de aprendizagens profundas, capazes de transformar a sala de aula em um espaço de construção coletiva do conhecimento e de convivência democrática. Trata-se, portanto, de uma estratégia eficaz para promover a interdisciplinaridade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, compreende-se que uma pesquisa nunca se encerra por completo, pois o conhecimento é dinâmico e está em constante processo de construção e reconstrução, acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas e epistemológicas. Este estudo abre novas possibilidades de investigação sobre as interações e brincadeiras no contexto da educação inclusiva, especialmente no que se refere às crianças com TEA. À medida que as demandas sociais e educacionais evoluem, novas abordagens podem surgir, ampliando a compreensão sobre o potencial dos jogos e das atividades lúdicas na promoção da socialização, da aprendizagem e do desenvolvimento integral.

No que concerne, ensinar é um ato de semear. Cada proposta pedagógica aqui elaborada neste projeto, cada adaptação, cada intervenção foi cuidadosamente pensada por uma professora que representa uma semente lançada com esperança e compromisso no solo que é o aluno. Esse solo, único em suas potencialidades e limites, precisa ser instigado, nutrido e acolhido para que possa germinar de forma saudável. Quando o educador provoca o estudante a pensar

criticamente, respeita seu ritmo e acredita em suas possibilidades, ele prepara esse terreno para que a semente se fortaleça e floresça.

Acreditar no aluno é oferecer-lhe luz, regar com amor e carinho. Adaptar atividades, criar estratégias específicas e buscar caminhos alternativos é como regar essa semente diariamente, garantindo que ela encontre as condições necessárias para se desenvolver. Cada gesto pedagógico personalizado, cada cuidado, cada incentivo silencioso compõe um processo que, aos poucos, transforma o que parecia pequeno em algo grandioso.

Assim, os frutos que um dia virão não pertencem apenas ao aluno, mas também ao professor que acreditou quando talvez nem ele mesmo acreditasse. E, quando esse aprendizado germina, não nasce apenas conhecimento, mas nasce também vínculo. Os esforços do professor, suas adaptações, sua disponibilidade, sua sensibilidade tornam-se marcas afetivas que permanecem no coração do estudante. Ele se lembrará não somente do conteúdo aprendido, mas da forma como foi acolhido, respeitado e incentivado a crescer dentro de suas possibilidades.

É essa lembrança que faz do professor uma presença inesquecível em sua trajetória. Dessa forma, ao plantar a semente do conhecimento, o professor sabe que nem sempre verá imediatamente os frutos, mas confia profundamente no poder transformador do processo educativo. Porque, educar é isso acreditar que, com cuidado, respeito e estímulo, cada aluno pode florescer, por mais que as vezes isso pode demorar, mas uma hora isso vai acontecer, e que cada florada carrega, silenciosamente, a dedicação de um professor que soube cultivar com amor.

Nesse sentido, recomenda-se a realização de futuras pesquisas que ampliem o campo de aplicação dos jogos inclusivos, explorando seus efeitos em diferentes faixas etárias, áreas do conhecimento e contextos educacionais. Investigações voltadas ao uso de metodologias ativas, integradas ao brincar, também se mostram promissoras, podendo potencializar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se que o ato de brincar, quando associado à intencionalidade pedagógica e à sensibilidade docente, constitui-se em uma poderosa ferramenta de inclusão. Assim, reforça-se que a conscientização, o respeito e a valorização das diferenças são elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, acolhedora e verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vitor Sergio de; ALVES, Paloma Silva. **A contribuição dos jogos para o desenvolvimento infantil sob o prisma teórico de Piaget e Kishimoto**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 46, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2451> Acesso: 7 mar. 2026.

ALVES, Flávia Regina Ferreira. **Desafios e mudanças: Uma proposta de programa de exercícios físicos para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/724>. Acesso em: 7 mar. 2026.

ALVES, Marcia Doralina. **Alunos com autismo na escola: Um estudo de práticas de escolarização**. 2014. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4840>. Acesso em: 7 mar. 2026.

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

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARAÚJO, G.S. **Educação e Transtorno do Espectro Autista: Protocolo para criação/adaptação de jogos digitais**. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018.

BAI, Dan *et al.* Association of genetic and environmental factors with autism in a 5-Country Cohort. **JAMA Psychiatry**, [S. l.], n.76, v.10, p. 1035–1043, 2019. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/2737582>. Acesso em: 7 mar. 2026.

BELINKY, Tatiane. **O grande rabanete**. Ilustrações de Claudia Ceccon. - 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Girassol).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm) Acesso em: 06 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2012.773%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2012.773%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 06 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994.** Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília, DF, 1994. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8899.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8899.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de dezembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **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). Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a

Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília, DF, 17 de julho de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114624.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114624.htm). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei\\_vol1.pdf](https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf). Acesso em: 7 mar. 2026.

BRIOSCHI, Elisângela Letícia; SILVA, Keila Priscila da; SILVA, Naiara Santos Gomes da; ANTÔNIO, Núbia Mara do Espírito Santo; ROCHA, Tatiana Moraes. Jogo – uma abordagem lúdica na educação inclusiva. **Revista FT**, [s. l.], v. 29, ed. 149, 10 ago. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/dt10202508100928. Disponível em: <https://revistaft.com.br/jogo-uma-abordagem-ludica-na-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 6 mar. 2026

CALDEIRA, Danielle Grillo Alves. **Desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança autista: Um estudo psicogenético**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183431>. Acesso em: 7 mar. 2026.

CARVALHO, Mírian Carla Lima. **Práticas de socialização parental e comportamentos agressivos de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27115>. Acesso em: 7 mar. 2026.

CHAMBOREDON, Jean Claude; PRÉVOT, Jean. Le Métier d’Enfant: définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l’école maternelle. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 14, n.7, p. 295-335, 1973.

DEZINHO, Mariana. **Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva para Avaliação de Legendas para Surdos**: Aplicativo App-Eal. 2020. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2020.

DEZINHO, Mariana; SANTOS, Reinaldo dos. Levantamento bibliográfico sobre acessibilidade midiática para surdos no Brasil: o que dizem as produções encontradas. *In*: SANTOS, Reinaldo dos; GODOI, Eliamar (org.). **Pesquisas em educação, inclusão e diversidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. p. 121-146. Disponível em: <https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9786558404897.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2026.

DUVAL-COUILLET, Nathalie; DYRENFURTH, Michael. Teaching students to be innovators: Examining competencies and approaches across disciplines. **International Journal of Innovation Science**, v. 4, n. 3, p. 143-154, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1260/1757-2223.4.3.143>. Acesso em: 7 mar. 2026.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções**. São Paulo. Texto Editores Ltda, 2011.

FERNANDES, Cláudia Sofia Mendes. **O Brincar no Jardim de Infância**: perspectivas de educadores de infância e de crianças. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2014.

FERNANDES, Fernando Emanuel de Oliveira. **A acessibilidade de party games de cartas com ênfase em aspectos cognitivos do TEA**. 2023. 144 p. Dissertação (Mestrado em Design, Ergonomia e Tecnologia e Área de concentração: Planejamento e Contextualização de Artefatos) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/51730/1/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O%20Fernando%20Emanuel%20de%20Oliveira%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUARESCHI, Tais. **Inclusão educacional e autismo**: Um estudo sobre as práticas escolares.

2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3517>. Acesso em: 7 mar. 2026.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 21. ed. Record, 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IANNELLI, Vincent. **Uncovering the history and timeline of autism**. Revisão médica de Michael MacIntyre. New York: Verywell Health, 5 out. 2025. Disponível em: <https://www.verywellhealth.com/autism-timeline-2633213>. Acesso em: 7 mar. 2026.

KENWORTHY, Lauren *et al.* Randomized controlled effectiveness trial of executive function intervention for children on the autism spectrum. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [S. l.], v. 55, n. 4, p. 374-383, 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24256459/>. Acesso em: 01 mar. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli & Cia, 1994.

LEIVAS, Paulo Sayão Lobato. **Percepção dos professores de educação física sobre a inclusão de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar**. 2020. 57 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: [https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7811/Dissert\\_\\_\\_PAULO\\_SAYAO\\_LOBATO\\_LEIVAS.pdf?sequence=1](https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7811/Dissert___PAULO_SAYAO_LOBATO_LEIVAS.pdf?sequence=1). Acesso em: 7 mar. 2026.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget: sugestões aos educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 254 p.

LOPES, Patrícia. A importância do brincar. **Brasil Escola**, 2011. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/comportamento/a-importancia-brincar.htm>. Acesso em: 7 mar. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARQUES, Taís de Fátima; MIRANDA, Sirlenia Geralda; DUARTE, Ana Carolina Oliveira. Uso de jogos como ferramenta de inclusão nas escolas. **Revista Acervo Educacional**, v. 7, e17686, 2025. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/educacional/article/download/17686/9924/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

MATLIN, Margaret. **Psicologia Cognitiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>. Acesso em: 7 mar. 2026.

MICHILES, Romina Karla da Silva. **Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de educação física no contexto da educação inclusiva**. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

NASCIMENTO, João Pedro Oliveira do. **O uso de jogos durante o atendimento educacional especializado em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Contribuições à prática pedagógica no ensino da matemática**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49365>. Acesso em: 7 mar. 2026.

NODA, Vinicio. **As artes cênicas no processo de ensino e de aprendizagem: Uma perspectiva inclusiva para alunos com transtorno do espectro autista**. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. Disponível em: [https://profei.uem.br/dissertacao-de-noda\\_vinicio\\_240514\\_115724.pdf](https://profei.uem.br/dissertacao-de-noda_vinicio_240514_115724.pdf). Acesso em: 7 mar. 2026.

OCHOA GUTIERREZ, Tesla Gessele. **Caracterização do desenvolvimento na primeira infância em crianças com autismo**. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação

Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/364f5969-26f0-42cb-adf8-b829657107ea>. Acesso em: 7 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **CID-11: Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da Cid-11. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Tradução: Caetano D. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Transtorno do espectro autista.** 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 7 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Manual de Frascati 2015:** diretrizes para o recolhimento e comunicação de dados de pesquisa e desenvolvimento experimental. Paris: OECD Publishing, 2015. Disponível em: <https://www.brinnconsulting.com.br/wp-content/uploads/2023/05/Manual-de-Frascati.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2026.

PAOLI, Joanna de; SAMPAIO, Juarez Oliveira. Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 2, p. 206-215, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/874>. Acesso em: 7 mar. 2026.

PEREIRA, Angelina Gabrielle Moreira Ornelas. **Inclusão escolar e autismo na educação infantil:** a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019a.

PEREIRA, Bruna Nogueira. **Equoterapia e psicomotricidade:** O brincar no processo educativo da criança com transtorno do espectro. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019b. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1\\_0868ffa580d7d97844dad3157233e904](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_0868ffa580d7d97844dad3157233e904). Acesso em: 7 mar. 2026.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990. 360p.

PIAGET, Jean. **A práxis na criança.** Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** Petrópolis: Vozes, 1970.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** 14ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 135p.

PIECZARKA, T. **O desenvolvimento do transtorno do espectro autista: Considerações a partir de Piaget.** 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/47984/R%20-%20T%20-%20THICIANE%20PIECZARKA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 mar. 2026.

QUEIROZ, Francisca Francisete de Sousa Nunes. **Atividades lúdicas em portal responsivo voltado a crianças com Transtorno do Espectro Autista.** 2023. 182 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade de Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://uol.unifor.br/auth-sophia/exibicao/28010>. Acesso em: 6 mar. 2026.

RAMOS, Daniela Karine. Jogos Cognitivos Eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 19-32, 2013. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212013000100002](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212013000100002). Acesso em: 7 mar. 2026.

RISSATO, Heloise. CID-11: o que muda no diagnóstico do autismo? **Genial Care**, 2023. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/cid-11-o-que-muda/>. Acesso em: 7 mar. 2026.

SANTOS, Luciana Miriam Pires dos. **Organização de ensino**: proposições para alfabetização e letramento de alunos público-alvo da educação especial – PAEE. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747124>. Acesso em: 7 mar. 2026.

SANTOS, Neide Maria. **Educação inclusiva**: Práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. 2021. 201 f. Dissertação ( Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas) Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7364>. Acesso em: 7 mar. 2026.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. (org.). **Motivation and self-regulated learning**: Theory, research, and applications. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

SILVA, Lorena Rosa. **As formas geométricas e o jogo digital**: uma análise das ações realizadas por crianças autistas em fase de alfabetização. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em:

[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_10\\_de\\_fevereiro.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_10_de_fevereiro.pdf). Acesso em: 7 mar. 2026.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular**: entenda o autismo. (Org.) Mayra Bonifacio Gaiato, Leandro Thadeu Reveles. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Maíra Batistoni; SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, p. e34674, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230129>. Acesso em: 7 mar. 2026.

SIMMS, Mark D. When autistic behavior suggests a disease other than classic autism. **Pediatric Clinics of North America**, [S. l.], v. 64, n. 1, p. 127-138, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27894440/>. Acesso em: 1 mar. 2026.

TAVARES, Talita Arruda. **O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112016-151017/publico/tavares\\_me.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112016-151017/publico/tavares_me.pdf). Acesso em: 7 mar. 2026.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; MECCA, Tatiana Pontrelli; VELLOSO, Renata de Lima; BRAVO, Riviane Borghesi; RIBEIRO, Sabrina Helena Bandini; MERCADANTE, Marcos Tomanik; PAULA, Cristiane Silvestre de. Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 56, n. 5, p. 607–614, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/QSzclX6yXg54bkMf6nsQbYk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2026.

TOLEDO, Tiago Barbosa. **Autismo e atividades físicas: Esportes e exercícios físicos**. Rio de Janeiro: Telha, 2023.

VASCONCELOS, Paulo A. C. **O jogo e Piaget**. São Paulo: EDS, 2003

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>. Acesso em: 1 mar. 2026.