

O LÚDICO COMO FATOR ESTIMULANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS

THE LUDIC AS A STIMULATING FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM IN THE INITIAL YEARS

Amanda Lima Nascimento ¹

Fabiana Vigo Azevedo Borges²

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi observar como as atividades lúdicas promovem e estimulam o desenvolvimento dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA), investigando como a atividade lúdica favorece o desenvolvimento infantil em múltiplos aspectos e em diferentes funções, especialmente no plano cognitivo, social, emocional e, também, motor. Essa pesquisa foi realizada com um estudo bibliográfico, de caráter qualitativo, apoiados em questionamentos direcionados sobre a temática. Apresentamos essa pesquisa em três partes, na primeira seção desenvolvemos as definições e conceitos importantes, sobre o que é autismo e suas características. Na segunda seção apresentamos nosso levantamento bibliográfico sobre o processo de inclusão dos alunos com TEA, e na terceira seção apresentamos o uso do lúdico como estímulo ao desenvolvimento dos alunos com TEA, destacando o uso de jogos e brincadeiras. Por fim, realizamos a conclusão, defendendo o uso do lúdico como fator estimulante para o desenvolvimento dos alunos com espectro autista nas séries iniciais.

Palavras-chave: Autismo. Jogos . Brincadeiras. Lúdico. Educação.

¹Graduada em Pedagogia no Centro Universitário UNIFAFIBE de Bebedouro, SP. E-mail: amandalimanascimento@hotmail.com

² Professora Doutora no Centro Universitário UNIFAFIBE de Bebedouro, SP . E-mail: fabianavigo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, podemos observar um movimento de construção da escola inclusiva, com a abertura de matrícula para todos os alunos, considerando o cenário educacional público. Percebemos que o número de matrículas de alunos que possuem alguma necessidade educacional especializada aumentou substancialmente nas redes regulares de ensino. Segundo o Censo Escolar 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), houve um aumento de cerca de 30% no número de matrículas, nas redes públicas, de estudantes com necessidades especiais no período entre 2014 a 2018. Entretanto, a ampliação de matrículas de alunos na rede pública de educação não representa sucesso pleno no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Quando nós apoiamos na legislação, observamos a Educação Básica como um direito, de todas as crianças, sustentado e garantido, pela Constituição Federal (1989), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (2000), e por muitas resoluções e decretos. Mas, atualmente, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão (2017), num movimento nacional de educação para todos, que garanta a escola inclusiva.

Ao refletirmos sobre a escola inclusiva percebemos que para além da garantia de matrícula são necessários mecanismos didáticos, estratégias metodológicas e planejamento sistêmico que sustentem um ensino com oportunidades equitativas para todos os alunos, compreendendo as diferenças como marcas individuais e a diversidade de ritmos e formas de aprender como especificidade humana.

Entretanto, percebemos dificuldades estruturais e organizacionais para a efetivação da escola inclusiva, como as barreiras arquitetônicas, obstáculos curriculares, dificuldades metodológicas, resistências conceituais, ausência de equipe de apoio e material adaptativo e principalmente de pessoal qualificado, já que os professores não possuem formação adequada para a diversidade presente no cotidiano de sala de aula.

Considerando a diversidade de alunos especiais nas escolas brasileiras, encontramos os alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou como normalmente é reconhecido autista. Os alunos com TEA podem apresentar dificuldade comunicativa e em alguns casos atraso no desenvolvimento motor,

cognitivo e social, bem como, a dificuldades de concentração e socialização o que dificulta a sua aprendizagem na escola, e prejudica a interação na sala de aula, gerando grandes problemas.

Diante dessa realidade e considerando nossa experiência com alunos com TEA, resolvemos estudar a temática, com as seguintes questões-problemas: “Como a escola pode utilizar das atividades lúdicas para promover o desenvolvimento dos alunos autistas, estimulando seu processo de aprendizagem?” E “Como o lúdico pode estimular o desenvolvimento da criança com TEA?”.

Sendo assim, propomos um trabalho que possui como objetivo geral investigar e compreender o papel das atividades lúdicas para o desenvolvimento escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, no contexto da Educação nas séries iniciais. Bem como, objetivamos analisar as recomendações pedagógicas para estímulo dos alunos com TEA e caracterizar o papel do professor para o trabalho escolar com alunos com TEA.

Para atingir esses objetivos, realizaremos uma pesquisa bibliográfica, que se pauta em referencial teórico constituído principalmente de livros e artigos científicos, bem como, material eletrônico que exploram nossa temática e que podem ser analisados e compreendidos de modo a responder nossa questão problema. Neste sentido, buscaremos ter contato com tudo que foi escrito sobre o assunto, com a finalidade de colaborar na análise da pesquisa. (LAKATOS e MARCONI, 2009).

Acreditamos na hipótese de que as atividades lúdicas são ferramentas eficazes de promoção da aprendizagem, permitindo o desenvolvimento pleno e saudável de todos indivíduos. A atividade lúdica é compreendida neste trabalho como uma atividade que permeada pela diversão desenvolvida por meio de brincadeiras e jogos diversos.

Concordamos com Silva et al. (2011) quando afirma que nestas atividades o importante não é o produto da atividade, mas sim a reação, o sentimento advindo dessa experiência, pois permite aos alunos que a vivencia “momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida” (SILVA et al., 2011, p.20).

Diante disso, defendemos que atividade lúdica é essencial para todas as crianças, pois favorece o seu desenvolvimento em múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, sendo uma estratégia docente valiosa.

Sendo assim, organizamos o trabalho da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta conceptualização e caracterização dos alunos com TEA, indicando as características e as possibilidades de desenvolvimento. Já na segunda seção apresentaremos o levantamento teórico sobre o processo inclusivo dos alunos com TEA. Na terceira seção destacaremos a relação do lúdico para o desenvolvimento do aluno com TEA, considerando as recomendações teóricas encontradas e o papel do professor neste contexto.

Frente ao exposto, o presente trabalho busca fundamentações teóricas sustentadas na perspectiva de autores como Kishimoto (2001), Suplino (2002), Cunha (2006), Baptista e Bosa (2002), colocar os outros autores que serão utilizados e diversos outros que trataram do assunto sob o aspecto de ressaltar o lúdico para o desenvolvimento dos alunos com TEA.

I- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS.

Considerando a atual perspectiva de compreensão da deficiência encontramos pela Lei de 2015, que a definição de deficiência indica aquelas pessoas que possuem “impedimento, de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições” (BRASIL, 2015, s.p). Entre os diferentes tipos de deficiência encontramos o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que poderá ser denominado de autista, neste trabalho.

Segundo Orrú (2012), o autismo é uma palavra de origem grega (autós), que significa por si mesmo. É um termo usado para designar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo, sendo classificado como, transtorno global do desenvolvimento.

De acordo com Baptista e Bosa (2002), o autismo foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner, em 1943, que apresentou um extenso trabalho com as características do “distúrbio artístico do contato afetivo”, como era chamado, classificando como alterações no contato afetivo. Já Hans Asperge, em 1944, ampliou as descrições e características apresentadas por Kanner. Segundo Baptista e Bosa (2002, p. 25)

A questão da dificuldade das crianças que observava em fixar o olhar durante situações sociais, mas também fez ressalvas quanto a presença de olhar periférico breve; chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos – carentes de significados e caracterizados por estereotípias – e da fala, a qual podia apresentar-se sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona.

De modo geral, podemos observar que as áreas afetadas nas crianças com TEA são de comunicação, comportamento restrito e repetitivo e interação social, o que obstaculiza um desenvolvimento pleno. Por esse motivo, segundo Suplino (2005) “o autismo é um transtorno de invasivo do desenvolvimento” e inclui grandes “dificuldades de contato com pessoa, desejo obsessivo de manter as situações sem alterações, ligação especial com objetos”. (SUPLINO, 2005, p. 16)

Em relação aos distúrbios que o autista pode apresentar Cunha (2009) discorre que autistas apresentam problemas no desenvolvimento linguístico e de comunicação não verbal, dificuldades na interpretação de gestos e expressões faciais, podendo ainda, estes modos de comunicação, serem totalmente ausentes.

De forma geral, o TEA, de acordo com Cunha (2013) é um transtorno que prejudica o comportamento e o cognitivo da criança, e por isso, uma das deficiências destacadas é a “capacidade sensorial” em que a criança apresenta hipersensibilidade aos estímulos do ambiente, tornando tanto a audição quanto a visão, bastantes sensíveis. Para o autor, algumas vezes, podemos observar a presença da agressividade tanto no ambiente familiar e no escolar.

Diante disso, podemos sustentar de acordo com Bianchi eGracioli(2014) desde os primeiros casos estudados cientificamente pode-se observar “a presença de uma mesma ‘incapacidade de se relacionar’ constatada desde o início da vida, além de respostas incomuns ao ambiente, como: movimentos corporais repetitivos, resistência à mudança de rotina, etc.” (p. 126).

Sendo assim, observamos que o TEA atinge os principais aspectos relacionais do indivíduo, causando comprometimento na comunicação, na interação social e em atividades restrito-repetitivas, por isso Bianchi eGracioli(2014, p.126) afirmam que o autista apresenta “uma tríade de comprometimento”:

Esta tríade é essencial ao ser humano pois, abrange os mecanismos de interação social, que permitem ao homem ser ativo em relação ao ambiente externo, no entanto, quando for comprometida denota como se o sujeito não pertencesse a este mundo.

Para comprovar essa tríade, nós apoiamos em Martins, Preusseler e Zavschi (2002, p. 41) que descrevem como as principais dificuldades àquelas relacionadas “as habilidades de interação social e comunicação, associadas à presença de comportamento repetitivo e/ou restrito e interesses em atividades estereotipadas, que representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento”. Dificuldades que obstaculizam a inserção plena na sociedade.

De acordo com Ferreira (2017) a epidemiologia do autismo corresponde entre 1 a 5 casos em grupos de cada 10.000 crianças, numa proporção de 70% maior em homens, causando a predominância do sexo masculino.

Entretanto, é importante destacar que o autismo é encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer classe social, étnica e racial, não existindo evidências que provem que as interferências no meio ambiente social e contexto psicológico possam causar a doença, já que há estudiosos que atribuem a causas neurológicas e outros a causas metabólicas, o que nos leva a concluir que “que há uma incerteza do ponto de vista do diagnóstico sobre as causas e origem desse transtorno”. (FERREIRA, 2017 p.53)

Sobre este aspecto, Cunha (2009) destaque que na origem dos estudos sobre o autismo, focou-se no comportamento dos pais como fatores responsáveis pelo transtorno, porém, apesar dessa interpretação perdurar por alguns anos, descarta-se totalmente essa relação, segundo o autor

Credita-se o comprometimento autista a alterações biológicas, hereditárias ou não. Os pesquisadores de formação psicanalítica, que se interessam pelo autismo, objetivando a melhoria do tratamento terapêutico, ao mesmo tempo em que tentavam descortinar os mecanismos psicológicos atuantes na síndrome, contribuíram grandemente para os estudos que visavam elucidar o espectro. (CUNHA, 2009, p.25).

Segundo Santo e Coelho, (2006) pode haver fatores pré-natais ligados a incidência de autismo como a rubéola na gravidez, hipertireoidismo, ou a exposição a determinadas substâncias tóxicas, porém, não há comprovação científica. Já nos fatores natais, os riscos são em crianças prematuras, baixo peso ao nascer, infecções graves neonatais, traumatismo de parto, tendo também uma grande influência no aparecimento das perturbações do espectro autista (SANTO e COELHO, 2006).

O diagnóstico do TEA pode ser realizado por neurologista ou psiquiatra especializado, mas o ideal seria a participação de uma equipe multidisciplinar com a presença de médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e pedagogos. Esse diagnóstico é processual, feito pela observação da criança e da realização de alguns testes de diagnósticos, entre os dois e três anos de idade, considerando as diferentes intensidades das manifestações comportamentais nas áreas de interação social, alteração comportamental e falhas na comunicação.

Segundo Suplino (2005) o TEA, quando apresenta características leves, pode ser confundindo-se com timidez, dificuldade social ou falta de atenção, como ocorre no caso da síndrome de Asperger e de Rett (descrito por muitos como autista de alto funcionamento). (SUPLINO, 2005, p. 18) E por isso é importante o acompanhamento especializado durante todo o processo de desenvolvimento, para direcionamentos e estímulos específicos.

Após o diagnóstico é importante que as famílias, se preparem para realizar o a estimulação, que quanto mais precoce for mais resultado pode alcançar. Além da estimulação é necessário que a criança seja matriculada no atendimento educacional especializado e também buscar grupos de apoio e orientação.

Para Ferreira (2017) a intervenção precoce no TEA atua sobre a sintomatologia inicial do transtorno, evitando que este se torne irreversível e de difícil tratamento. Segundo pesquisa da autora há diferentes abordagens que podem ser empregadas para ajudar a criança com autismo, sendo que essas intervenções devem ter início o mais precocemente possível. Entretanto é destacado que as terapias estejam adaptadas às necessidades de cada criança.

Características Diagnósticas As características essenciais do transtorno do espectro autista

Com isso o DSM-5 compreendemos que a característica do TEA (Transtorno do Espectro Autista) é colocado que o TEA tem prejuízos na comunicação, interação social. Nesse documento, analisamos também que tem padrões restritos e repetitivos no comportamento, de interesses.

O autismo, tem estágio, onde há um prejuízo funcional, que varia de acordo com características do indivíduo e seu ambiente .

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto

funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Os diagnósticos são mais válidos e confiáveis quando baseados em múltiplas fontes de informação, incluindo observações do clínico, história do cuidador e, quando possível, autorrelato. Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual.

Dessa forma, e considerando os legais dos alunos com necessidades educativas especiais, inclusive aqueles com TEA, devem ser matriculados na rede regular de ensino e participar ativamente do processo de ensino-aprendizado, mediante a consolidação da educação inclusiva que será trabalhada na próxima seção.

II-A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O LÚDICO PROCESSO DE ESTIMULAÇÃO DO ALUNO COM TEA

A Educação inclusiva deve ser efetivada mediante “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal” (BRASIL, 2008, p. 1).

Esse paradigma é defendido pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que segundo Dutra (2008), evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, ressaltado a partir do processo de democratização da educação para todos os alunos, ampliando-se a matrícula nos sistemas de ensino, universalizando o acesso, mas permanecendo com a exclusão de indivíduos e grupos que são considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (DUTRA et al., 2008, p. 06).

Neste sentido, a atual luta é para uma prática pedagógica inclusiva que para além da obrigatoriedade da escola, seja comprometida em educar cada criança, independentemente de sua origem social, cultural ou de suas dificuldades. Dessa maneira, a proposta de inclusão favorece uma pedagogia que considera e dá ênfase à diversidade, assegurando o direito de aprendizagem e de desenvolvimento. Segundo Ferreira (2017, p. 43),

No que diz respeito à educação, a tradução desse direito engloba a construção de um espaço dialógico onde as diferenças se complementem, e não sirvam à exclusão, e os currículos tornem-se abertos e flexíveis, viabilizando a reflexão crítica sobre as necessidades das minorias, incluindo aqui as pessoas com deficiência.

Neste sentido, concordamos com a importância de uma atuação pedagógica contextualizada guiada por práticas que enfatizem a importância de ambientes heterogêneos e de intervenções docentes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos (DUTRA et al., 2008, p. 15), pois defendemos um projeto pedagógico pautado no respeito e não na distinção de nenhum indivíduo, especialmente os alunos com TEA.

A inclusão de alunos que possuem TEA pressupõem saberes docentes específicos, que envolvem o conhecimento das características da criança e a promoção de acomodações físicas e curriculares necessárias, buscando sempre as adaptações e suporte físico e acadêmico, e quando for possível a presença de um facilitador e ou a tutoria. (SERRA, 2010)

Sendo assim, concordamos com FERREIRA (2017) que defende a necessidade de formação específica aos docentes em razão das singularidades dos alunos com autismo, ou seja, é importante desenvolver uma “formação específica com relação às metodologias de ensino utilizadas para lidar com estas crianças” (Ferreira, 2017, p. 60). Segundo a autora outro ponto essencial é o reconhecimento das características comuns aos alunos com autismo, visando a melhoria da comunicação, pois assim, “a professora possa melhor interagir e se comunicar com eles, além de atender às suas necessidades educacionais especiais” (FERREIRA, 2017 p.77).

A educação de crianças autistas é um processo que inclui muitas habilidades sociais, visuais, comportamentais e de rotina, por isso, Camargo e Bosa (2009) defendem que “para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos” (Camargo e Bosa, 2009, p. 67). Segundo essas autoras, a convivência das crianças com TEA com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo a suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo e ampliando seu desenvolvimento.

Entretanto, é importante destacar que além do ensino regular, ao estudante com TEA matriculado é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo a legislação nacional,

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2010, p. 22)

Ou seja, há o apoio das atividades e estímulos do AEE, que pressupõe o desenvolvimento de uma proposta diferenciada que apoie o estudante em suas necessidades, por meio de um estudo individualizado e que ofereça suporte também para os professores das salas regulares e aos familiares, promovendo condições de acesso e participação aos alunos com TEA.

Dessa maneira o atendimento educacional especializado tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substituídas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2010, p. 21).

Porém, para além do AEE, o processo de inclusão dos alunos com TEA, pressupõe o uso de adequações ambientais, curriculares e metodológicas nas salas de ensino regulares, o que significa investimento em estratégias de ensino e uso de recursos diferenciados, tal como o “Currículo Funcional Natural” que é defendido por Suplino (2005, p. 33), e tem como maior objetivo “tornar o aluno mais independente, produtivo e também mais aceito socialmente”. Essa metodologia se caracteriza pelo desenvolvimento de habilidades de forma funcionais (úteis) e ensinadas através de procedimentos naturais presentes no cotidiano (SUPLINO, 2005, p. 29).

E uma das possibilidades de desenvolvimento do aluno com TEA é o trabalho rotineiro, organizado e planejado com o uso dos jogos e brincadeiras no viés lúdico. Essa possibilidade será apresentada na próxima seção.

III-ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM ESPECTRO AUTISTA.

Inicialmente podemos destacar que o lúdico tem sido incluído nas escolas pelos professores, com o objetivo de realizar as atividades em sala de aula de forma mais dinâmica e divertida. Esta metodologia envolve o uso de jogos e brincadeiras para promover o processo de ensino e aprendizagem, instigando a curiosidade e motivando a construção do conhecimento.

De acordo com Almeida (2014) a atividade lúdica é compreendida como uma atividade que permeada pela diversão desenvolvida por meio de brincadeiras e jogos diversos, e existem três grandes apropriações da história do conhecimento em relação ao lúdico, a primeira ética; a segunda, o pensamento filosófico e a terceira uma perspectiva estética e pedagógica.

Segundo Kishimoto (2012) historicamente os jogos foram negligenciados pela escola, que não aceitava que houvesse brincadeiras, pois era compreendida como local para aquisição e transmissão de conhecimentos. Porém, mudanças sociais, e compreensões inovadoras sobre a infância e sobre as possibilidades pedagógicas, introduziram os jogos e as brincadeiras em sala de aula.

Segundo Almeida (2014) Froebel, foi um dos primeiros educadores a reconhecer os jogos e as brincadeiras como instrumentos educativos importantes, pois acreditava que através dos jogos e brincadeiras a criança demonstra sua forma de ver o mundo. A partir de então, de forma concisa, foi permitido aos docentes inserirem o jogo e as brincadeiras como recurso pedagógico na educação, em especial, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental.

Considerando a caracterização dos jogos e brincadeira, é importante apresentar conforme Kishimoto (1992), o jogo possui umas regras específicas, tempo determinado e indicação de vencedor, enquanto que as brincadeiras são mais flexíveis. Para a autora existem dois grandes tipos de brincadeiras, uma que pode ter um direcionamento pedagógico, e outra que é o brincar livre. Porém, por mais pedagógicas que sejam, as brincadeiras devem possuir instruções e regras que devem ser compreendidas pelos integrantes ou grupos de alunos.

Segundo Silva et al. (2019, p. 15) “as normas ou regras de uma brincadeira são essenciais para que a brincadeira seja livre de trapagens”, e as crianças com TEA devem compreender essas normas e as características para que possam participar plenamente da atividade.

Considerando o contexto de inclusão, segundo Silva et al. et al. (2019) os professores devem procurar “constantemente novos instrumentos e métodos que

facilitem a aprendizagem e desenvolvam nos alunos certas habilidades e capacidades” (SILVA et al., 2019, p. 3) e por isso o uso de jogos e brincadeiras vem sendo valorizado como um instrumento potencializado da aprendizagem. Para as autoras,

Os jogos assim como as brincadeiras são instrumentos facilitadores que proporcionam um aprendizado contínuo, usados pelo educador principalmente nos anos iniciais da educação infantil e fundamental. As atividades lúdicas vêm despertando a participação, curiosidade e motivando a criança a um aprendizado prazeroso (Silva et al., 2019, p. 3)

Por isso, é necessário que as crianças tenham contato com experiências diversas, sejam elas voltadas às brincadeiras ou para aprendizagens. O jogo pode ser visto pelo aluno como algo livre de pressões e avaliações, por criar um clima de liberdade, propiciando a aprendizagem, a descoberta e a reflexão.

Sob esta perspectiva destacamos Bagarollo et al. (2003) que ao observarem o desenvolvimento da criança com TEA, afirmam que

As crianças autistas, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, no entanto isto ocorre na dependência de imersão desta no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças, onde os brinquedos e brincadeiras estejam presentes. (Bagarollo et al., 2013, p.110)

Complementando essa ideia encontramos nos autores Silva et al. et al., (2019) a indicação de que “as brincadeiras são uma ferramenta lúdica para desenvolver o potencial psicomotor, social, afetivo e cognitivo da criança autista, proporcionando uma sessão prazerosa, respeitando seu nível de desenvolvimento” (SILVA et al., et al., 2019, p. 6). Ou seja, por meio de brincadeiras a criança com TEA passa a se interessar no conteúdo e se desenvolver.

Ainda de acordo com Silva et al. (2019, p. 15):

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

Enfim, a brincadeira é um recurso pedagógico muito importante para o trabalho com os alunos com TEA, desenvolvendo-os em diferentes aspectos.

Uma das vantagens do uso dos jogos no trabalho com os alunos com TEA, envolve a oportunidade de interação entre os colegas, afinal de contas é comum observar que “as crianças com TEA muitas vezes são excluídas de alguns ambientes

sociais, por não conseguirem se adequarem às regras e aos comportamentos exigidos pela sociedade” (SILVA et al. et al., 2019, p. 13). Para os autores,

Mesmo que a criança com autismo tenha dificuldades de se relacionar e demonstrar sentimentos, o brincar contribui para que essas expressões tão difíceis de serem demonstrados sejam expostos através das brincadeiras. (SILVA et al., 2019, p. 13).

Entretanto, para atingir esse resultado positivo é essencial que o professor faça intervenções pertinentes que permitam ao aluno com TEA participar realmente e interagir com os colegas e com o ambiente. Se for necessário seria interessante buscar auxílio e apoio de um facilitador, um professor auxiliar que acompanhe esse aluno. Por isso, é fundamental que o professor regular estabeleça contato e diálogo constante com o auxiliar, procurando intervir e direcionar o processo de aprendizagem.

Esse direcionamento deve ocorrer de forma respeitosa, garantindo o conforto e o espaço do aluno com TEA, considerando suas características e suas necessidades, podendo utilizar de metodologias alternativas de comunicação, com o uso de rotinas, de um ambiente organizado, de direcionamentos objetivos, simples e estruturados e a previsibilidade (que está ligada a rotina). (SILVA et al. et al., 2019)

Neste contexto de lúdico é importante apresentar os jogos e brincadeiras de forma tranquila, utilizando de treinamento visual, que permite o desenvolvimento da comunicação por meio de imagens, estimulando a ampliação do repertório comunicativo e o aumento de engajamento nas atividades e do entendimento do que se deve fazer, bem como, a diminuição dos comportamentos destrutivos.

Diante disso, Aranha (2000) indica as adaptações curriculares que devem ser utilizadas pelos professores, tais como: a. cantinhos, oficinas, ateliês, biblioteca; b. imagens, jogos, murais, brinquedos; c. softwares educativos; d. desenhos, mímicas, danças. Essas adaptações curriculares precisam ser construídas tendo como base o lúdico, tal como destacamos acima.

Diante desse contexto o professor possui papel essencial, já que ele deve planejar as adaptações curriculares e o uso do lúdico como ferramenta pedagógica de estímulo ao aluno com TEA. Segundo, Silva et al. (2019) os professores devem buscar constantemente novos instrumentos e métodos que facilitem a aprendizagem e desenvolvam nos alunos certas habilidades e capacidades” (p.3)

Neste sentido, o planejamento docente deve reconhecer as características dos alunos com TEA, considerar seus interesses e suas necessidades e adaptar os objetivos previstos para o ano escolar, de forma a usar os jogos e as brincadeiras como fonte de estímulo e interesse discente. Os jogos e as brincadeiras devem ser inseridos de modo processual e se possível com o auxílio de um cuidador que acompanhará individualmente o aluno. É importante que o professor invista numa rotina lúdica, já que a mesma produz segurança para os alunos.

Em suma, concordamos com Silva et al. (2019) quando a mesma defende que os jogos assim como as brincadeiras são instrumentos facilitadores que proporcionam um aprendizado contínuo” e por isso devem ser amplamente utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos nesse trabalho que o lúdico estimula o desenvolvimento dos alunos que possuem o TEA (Transtorno Espectro Autista), pois as aprendizagens permeadas pela diversão e o uso pedagógico de brincadeiras e jogos diversos com intervenções docentes são significativas, em especial para os alunos com TEA.

Neste sentido realizamos uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, apoiada em questionamentos direcionados sobre a temática para colher dados sobre o uso do lúdico com alunos com TEA. E com isso encontramos significativas contribuições teóricas que justificam o uso do lúdico no trabalho pedagógico com os alunos com TEA.

Entendemos que a atividade lúdica é importantíssima para os alunos com autistas, pois trabalha o desenvolvimento, em qualidade em suas múltiplas, habilidades e suas funções com o plano cognitivo, social, emocional e também e motriz.

Diante desse contexto, defendemos que o lúdico além de estimular a aprendizagem cognitiva e funcional, também estimula a relação com as pessoas, o contato social, a expressividade oral, superando vagarosamente uma das grandes dificuldades do TEA de relacionamento com as pessoas. Por isso a brincadeira, auxilia o aluno autista, a dar “passos” mais firmes, em sua aprendizagem, vida social, tendo significado em suas relações.

Os professores têm um papel importante no uso do lúdico com os alunos, pois é necessário adaptar as atividades, com a ludicidade, direcionadas para as características dos alunos. Sendo assim, é necessário que o professor possa construir espaços; intensificar o uso de uma rotina lúdica; dentro da sala de aula, procurando sempre, instaurar brincadeiras e jogos no processo de ensino-aprendizagem em suas aulas, e estimular o contato visual, para a sua comunicação com a criança autista, e manter organizado a sala de aula, e a rotina do seu aluno, para que consiga se organizar, e socializar.

É importante que o docente, elabore planejamentos nas características dos alunos, observando seus traços, personalidade, para desenvolver com amplitude suas atividades. Analisando com clareza, os seus objetivos, a aplicações das atividades sendo, prática e simples, objetiva para o entendimento do aluno autista.

Quando preciso, o pedagogo precisa de um auxílio e apoio de um facilitador, para ajudá-lo a desenvolver as atividades, do aluno autista, ressaltando o significado que o professor, orienta o auxiliar docente, a auxiliar o seu aluno com TEA. Considerando a cada necessidade do aluno, pois cada aluno, tem sua reação, significado, comprometimento, entre outros.

Para isso concluímos que é essencial que o professor busque formações continuada específica, para que possa estar sempre se atualizando e ampliando sua base de conhecimento e conseqüentemente sua prática.

Em suma, nossos os resultados apontam sobre a importância do planejamento docente, da adaptação da prática pedagógica, do cuidado com as necessidades e características das crianças com TEA, da organização de uma rotina lúdica, com uso de brincadeiras e jogos no processo de ensino-aprendizagem, e em especial, do respeito e consolidação da educação para todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica**: Jogos pedagógicos 1ed: São Paulo, Editora: Edições Loyola, 2014.

BAPTISTA, C.R; BOSA, C. **Autismo e Educação**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, MEC, 1996.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: . Acesso em: 21 fev. 2014.

BIANCHI. R. C. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. Revista Científica da Fundação Educacional de Ituverava, São Paulo, nº. 2 outubro de 2014. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989/1668>>. Acesso em 10 de abril de 2020.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20834/000718941.pdf?sequence=1>>. Acesso em: agosto de 2020.

CUNHA Eugênio. **Autismo na escola**: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 1ed: Editora: Wak, 2013.

FAMÁ Maria Eloisa D´ Antino. Interdisciplinaridade e Transtornos Globais do Desenvolvimento: Uma Perspectiva de Análise; Universidade Presbiteriana Mackenzie; Volume 8.; São Paulo, 2008.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista, Na Educação Infantil**: O Desafio Da Formação De Professoras. UFMG: Dissertação de Mestrado: Belo Horizonte 2017

GALVÃO FILHO, T.A. Tecnologia Assistiva: Favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C.R.M.; POKER, R.B; OMOTE, S. (Org). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/ SP: Cultura Acadêmica, 2012, p. 65-92.

GENERO Dayse Carla Serra. Entre a esperança e o limite: **Um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**.; Tese de Doutorado.; Instituição: Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro.; Rio de Janeiro, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo, a criança e a educação**. Tese de Livre-docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1992.

LAGO, Mara. **Autismo na Escola**: Ação e reflexão do professor. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, programa de pós-graduação em educação mestrado em educação. ; Porto Alegre, 2007.

MACHADO Edna Soares. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**.; Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ.; Faculdade de Formação de Professores- FFP.; São Gonçalo, 2010.

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

MARTINS, A. S. G.; PREUSSLER, C. M.; ZAVASCHI, M. L. S. A Psiquiatria da Infância e da Adolescência e o Autismo. In: BAPTISTA, C. R., BOSA, C. e Cols. **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artes Médicas: 2002, pp. 41-49.

MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A, **O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador, Editora EDUFBA, 2012.

ORRÚ, E.S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SERRA Ana Maria J.M. **Saberes e Práticas da inclusão: Dificuldade acentuadas de aprendizagem autismo.**; Brasília 2004.

SANINI Cláudia.; ALVES Cleonice. Mediação, autismo e educação infantil: Práticas para engajar a criança em atividades.; **V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa**; Universidade Federal do Rio Grande do Sul.; Rio Grande do Sul; 2005.

SILVA, Maria Aline Mendes et al. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas.**; Universidade de Brasília- Instituto de Psicologia-IP.; Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano-PED.; Programa de Pós- Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde-PGPDS.; Brasília, 2015.

SUPLINO, Maryse. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11). Disponível em: http://www.feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyn%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf . Acesso em: 25 agosto. 2020.

_____. **Inclusão escolar de alunos com autismo**. 2009. Disponível em: . Acesso em: 22 ago. 2020.

RODRIGUES, Bruna Carneiro. **Planejamento Escolar.**; Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.; Universidade Estadual de Goiás.; Anápolis-GO, 2016.

SANTO, A.M.E. ; COELHO, M.M. **Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/ Prolongado: no contexto da escola inclusiva**. Castro Verde: Cenfocal, 2006.

SERRA, Dayse. Sobre A Inclusão De Alunos Com Autismo Na Escola Regular. Quando O Campo É Quem Escolhe A Teoria. In: **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 1 n. 2, p. 163-176, jul./dez. 2010

