



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC I
BACHARELADO EM PSICOLOGIA**

ALICE ALMEIDA TRINDADE

**LUDICIDADE COMO RECURSO NA INCLUSÃO E NA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE
ESCOLAR**

SALVADOR

2025

ALICE ALMEIDA TRINDADE

**LUDICIDADE COMO RECURSO NA INCLUSÃO E NA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado no Departamento de Educação, no Colegiado de Psicologia, como requisito básico para a aprovação no curso de bacharelado em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isis Gomes Vasconcelos

SALVADOR

2025

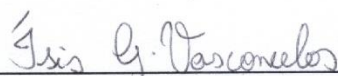
ALICE ALMEIDA TRINDADE

**LUDICIDADE COMO RECURSO NA INCLUSÃO E NA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de em **Bacharelado em Psicologia** Campus I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Ísis Gomes Vasconcelos

Aprovada em: 27/11/2025

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Ísis Gomes Vasconcelos – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof.a Me. Izabel Cristina Vale de Carvalho – membro 01
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Profa. Maria Josy Santos de Santana – membro 02
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus! Toda honra e toda glória sejam dadas a Ele! Sempre!

Também agradeço à minha família, sobretudo à minha mãe Dailde, por sua incrível garra e força; ao meu pai Deoclides, pelo amor incondicional; e à minha irmã Bruna, pela sua total disponibilidade e ajuda.

Agradeço também aos amigos de caminhada, que dividiram comigo o fardo pesado da faculdade, sobretudo à minha duplinha Brenda, que segurou minha mão em todos os momentos; e aos amigos de fora, principalmente Nando, que me ouviu falar incessantemente sobre o meu tema.

Gostaria de manifestar minha gratidão ao professor Diogo Cavalcanti, por ter tirado muitas dúvidas sobre a escrita e por ter tornado esse processo mais leve, especialmente no início, quando tudo era tão confuso.

E, por fim, agradeço imensamente à minha orientadora Ísis Vasconcelos, pela ajuda, atenção, dedicação e orientação. O processo se tornou muito mais tranquilo e fácil com seu auxílio. Obrigada por toda empatia e humanidade!

“Ó profundidade da riqueza, tanto da sabedoria como do conhecimento de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis, os seus caminhos. Quem, pois, conheceu a mente do Senhor? Ou quem foi o seu conselheiro? Ou quem primeiro deu a ele para que lhe venha a ser restituído? Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém!”

Romanos 11: 33-36

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar o uso das estratégias lúdicas para a inclusão e a aprendizagem de alunos com TEA na escola, bem como seus impactos. Trata-se de uma revisão integrativa. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 11 textos para análise dos dados. Todas as publicações destacaram a relevância da ludicidade no desenvolvimento infantil. As ferramentas lúdicas utilizadas foram diversas e, quanto ao profissional mais implicado em sua aplicação, o professor foi o principal. Os benefícios do uso de recursos lúdicos puderam ser observados, todavia, a ausência de procedimentos de mensuração do impacto das atividades lúdicas na escola foi marcante em todos os textos. É possível concluir que, apesar da ludicidade ser relatada como benéfica na inclusão e na aprendizagem, a falta de mensuração foi um obstáculo persistente e, portanto, faz-se necessário que novas pesquisas sejam feitas posteriormente.

Palavras-chave: TEA; Brincar; Ludicidade; Inclusão; Aprendizagem; Escola.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the use of play-based strategies for the inclusion and learning of students with ASD in school, as well as their impacts. This is an integrative review. After applying the inclusion and exclusion criteria, 11 texts were selected for data analysis. All publications highlighted the relevance of playfulness in child development. The play-based tools used were diverse, and the teacher was the main professional involved in their application. The benefits of using play-based resources could be observed; however, the absence of procedures for measuring the impact of play-based activities in school was significant in all texts. It is possible to conclude that, although playfulness is reported as beneficial in inclusion and learning, the lack of measurement was a persistent obstacle, and therefore, further research is necessary.

Keywords: ASD; Play; Playfulness; Inclusion; Learning; School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CEXMEC	Comissão Externa de Acompanhamento do Ministério da Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PVC	Policloreto de Vinila
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
VB-MAPP	Avaliação de Marcos do Comportamento Verbal e Programa de Nivelamento

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma de Pesquisa.....	17
Quadro 1 – Apresentação dos resultados.....	18

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1.1.1 Transtorno do Espectro Autista	11
1.1.2 O brincar	12
1.1.3 Estratégias de aprendizagem inclusiva	14
2 OBJETIVOS	15
2.1 OBJETIVO GERAL	15
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
3 MÉTODO	15
3.1 BASES DE DADOS	16
3.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	16
3.3 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	16
3.4 PROCEDIMENTOS DE REVISÃO	17
4 RESULTADOS	17
5 DISCUSSÃO	34
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), vinculada à Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2020, o índice de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista era de uma para cada 160 crianças nas Américas (OPAS/OMS, 2020). O autismo, por ser um transtorno do neurodesenvolvimento, está presente na infância, e gera dificuldades sociais, interacionais, comprometimento da linguagem e, muitas vezes, da aprendizagem (APA, 2023).

Em 2023, o censo escolar brasileiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), associado ao Ministério da Educação (Brasil, 2024), revelou que o índice de alunos especiais, incluindo com TEA, matriculados no ensino regular das classes comuns subiu para 95%, em comparação com 2019, que era de 92,7%.

Autores como Winnicott (1975), Vigotski (2007), Wallon (2007) e Piaget (2017) preconizaram sobre a contribuição do lúdico, ou seja, do brincar, no desenvolvimento humano, considerando seu papel em facilitar o aparecimento de funções sensório-motores, intelectuais e de socialização.

Considerando, portanto, a grande incidência de diagnósticos de TEA, além do alto índice de matrículas em redes escolares, juntamente com a própria condição do sujeito com autismo, em que há dificuldades comunicacionais, interacionais e, frequentemente, de aprendizagem ou déficits intelectuais, o que dificulta a relação com os pares e, conseqüentemente, a inclusão, e por levar em consideração a importância que os processos lúdicos têm no desenvolvimento humano, o objetivo da presente pesquisa é realizar uma revisão integrativa na literatura acerca dos profissionais, recursos e procedimentos utilizados na implementação de estratégias lúdicas para a aprendizagem e a inclusão de alunos com TEA na escola, bem como analisar os impactos das intervenções.

Desse modo, esta pesquisa propõe-se a revisar e compilar as diversas possibilidades do uso do brincar na escola com crianças atípicas, além de reunir informações importantes acerca do assunto, considerando dados teóricos e empíricos. Para tal, está dividida em fundamentação teórica, com definição do autismo, do brincar e das estratégias de aprendizagem inclusiva; objetivos; metodologia; resultados e discussão da pesquisa realizada; e, por fim, considerações finais.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1.1 Transtorno do Espectro Autista

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em sua quinta edição, versão revisada (APA, 2023), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se enquadra nos transtornos de neurodesenvolvimento, e configura-se como “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos[...]” (APA, 2023, p.161), além de “Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades[...]” (APA, 2023, p.161), os quais podem dificultar ou limitar o início das interações sociais, com aparente pouco interesse em relações sociais e preferência por atividades solitárias. Além disso, ainda segundo o DSM-V-TR (APA, 2023, p.169), “Muitos indivíduos com transtorno do espectro autista também apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem”, como atraso, ausência ou déficit no início da fala e pouca compreensão da linguagem. Ademais, déficits motores, com prejuízos na coordenação, também podem ser visualizados em pacientes com tal transtorno (Khoury et al, 2014) . No DSM-V-TR (APA, 2023), o TEA engloba autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Os sinais e sintomas do TEA apresentam-se desde tenra idade e comprometem ou dificultam o funcionamento do indivíduo, prejudicando os processos de reciprocidade social e emocional, interação entre pares e, em muitos casos, a aprendizagem (OMS, 2019).

O autismo apresenta níveis de gravidade, a depender da necessidade de suporte: o nível um exige apoio relativo, já que, sem ele, os prejuízos são notáveis, como, por exemplo, dificuldades em flexibilizar atividades e conseguir independência; o nível dois apresenta necessidade de apoio substancial, com déficits em dar início a interações sociais e padrões repetitivos/restritivos; já o nível três requer muito apoio, com grande dificuldade na comunicação social, na interação entre pares e com muita inflexibilidade no comportamento (APA, 2023).

De acordo com o CDC - Centers for Disease Control and Prevention (2025), a estimativa é que o Transtorno do Espectro Autista está presente em 1 em cada 36 pessoas, e sua prevalência dos diagnósticos é de três para um entre meninos e meninas, respectivamente, porém tal dado pode estar relacionado à dificuldade em reconhecer o TEA no sexo feminino (APA, 2023). No Brasil, foram identificadas 2,4 milhões de pessoas com TEA, segundo dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022). Além disso, o autismo apresenta

comorbidades, e pode ser frequente o aparecimento de transtornos em associação, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do desenvolvimento intelectual, Transtorno da linguagem e ansiedade (APA, 2023).

Também é importante salientar que o diagnóstico é feito de maneira clínica, com “[...]entrevistas com os pais ou responsáveis, testes psicológicos e neuropsicológicos (realizados com a criança), escalas e questionários, técnicas de observação e obtenção, junto aos pais, professores, familiares e pessoas próximas da criança de informações adicionais” (Montenegro; Celeri; Casella, 2018, p.66). O autismo perdura durante toda a vida e pode trazer prejuízos escolares, sociais, entre outros (OMS, 2019). É importante salientar, no entanto, que o TEA “[...]não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida” (APA, 2023, p.171), e indivíduos no espectro podem ser capazes de alcançarem independência.

De acordo com Montenegro, Celeri e Casella (2018), o tratamento pode combinar, a depender do caso, intervenções medicamentosas, com a utilização de psicofármacos que auxiliam com os sintomas ou com as comorbidades, como antipsicóticos, estabilizadores de humor, antidepressivos e anticonvulsivantes; e não medicamentosas, com terapias de intervenção precoce, como fonoterapia, para diminuir os déficits existentes na fala e estimular a linguagem; terapia ocupacional, com objetivo de melhorar o desempenho escolar, facilitar a independência e o funcionamento do indivíduo, além de minimizar as dificuldades interacionais; e Terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicada), que tem como intuito principal reforçar comportamentos desejáveis e substituir os inadequados. Iniciativas como o Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism (Steinbrenner *et al.*, 2020) auxiliam a fundamentar a recomendação de tratamentos com base nas melhores evidências disponíveis. É importante ressaltar que as intervenções para pessoas com TEA não têm por finalidade combater ou mascarar as características do autismo. Elas se fazem necessárias quando a pessoa com TEA enfrenta prejuízos na sua autonomia e independência pessoal (Graber; Graber, 2023).

1.1.2 O brincar

Diversos autores se propuseram a estudar sobre a importância da ludicidade na infância e sobre seu papel no desenvolvimento humano. Entre eles, Winnicott (1975) preconizou que a brincadeira é universal e natural do ser humano, podendo proporcionar crescimento do indivíduo e, portanto, a saúde, além de facilitar as interações sociais e os

vínculos estabelecidos em relacionamentos, sendo uma forma de comunicação. Para Winnicott, o conteúdo da brincadeira é menos importante do que o ato de brincar em si.

Já segundo Vigotski (2007), o brinquedo coloca a criança em ação e, é a partir dele, que a mesma cria uma situação imaginária. O autor afirma que (Vigotski, 2007, p. 68):

Situações de brinquedo na vida real só são encontradas habitualmente num tipo de jogo em que as crianças brincam aquilo que de fato estão fazendo, criando, de forma evidente, associações que facilitam a execução de uma ação desagradável (como, por exemplo, quando as crianças não querem ir para a cama e dizem: "Vamos fazer-de-conta que é noite e que, temos que ir dormir")

Wallon (2007), em seu livro “A evolução psicológica da criança”, discorre sobre o papel do jogo no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Jogo é definido como atividade recreativa característica da criança; uma antecipação e aprendizagem das atividades que as crianças farão mais tarde, depois de adultas. Wallon (2007) afirma que o jogo é capaz de ajudar em todos os estágios do desenvolvimento humano, facilitando o aparecimento e a aptidão de funções, como: destreza, precisão, rapidez, memória verbal, aperfeiçoamento intelectual e conhecimento acerca da socialização, com jogos e brincadeiras que envolvem equipes ou grupos e com regras, os quais imitam atividades adultas e promovem cooperação.

Por fim, Piaget (2017, p.138) alega que “[...]o jogo da imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações.”, ou seja, há um desejo de satisfação individual que não submete-se à realidade exterior. Com o desenvolvimento da criança e sua socialização, o jogo evolui, adotando regras de convívio social, adaptando “[...]imaginação simbólica aos dados da realidade[...]” (Piaget, 2017, p. 138).

Desse modo, considerando as várias definições supracitadas, é importante ressaltar também que o brincar espontâneo e natural do ser humano é, por si mesmo, uma terapia (Winnicott, 1975), e se apresenta como intervenção lúdica na medida em que se torna um recurso “[...]com foco no investimento de todo o seu potencial de desenvolvimento[...]” (Cipriano; Almeida, 2016, 80).

Portanto, o lúdico “[...]sai do lugar que muitas vezes ocupa, apenas relacionado ao entretenimento e ao lazer, para ocupar um lugar de destaque na intervenção direta junto à criança em atendimento, assumindo o poder transformador e terapêutico que ele tem” (Cipriano; Almeida, 2016, 79). Ademais, o lúdico favorece a intervenção por facilitar a

construção do vínculo, sem o qual o trabalho não pode ser realizado. Ou seja, a medida que o vínculo é estabelecido, a interação social entre o profissional e a criança aumenta, e a combinação entre atividade e brincadeira pode ser feita, propiciando a mediação (Stasun; Sabino; Grossi, 2019)

1.1.3 Estratégias de aprendizagem inclusiva

A Lei Nº 9.394, de 1996, responsável por estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), prevê em seu capítulo cinco o oferecimento de recursos e serviços de apoio especializados que favoreçam a aprendizagem e a inclusão de portadores de necessidades especiais. Segundo a mesma Lei, no artigo 59, as instituições de ensino devem assegurar a existência de “[...] I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 19).

Em 2008, foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 16), a qual estabelece que “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”. Tal política também afirma que (Brasil, 2008, p. 16):

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Com o crescimento do aluno, “o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem [...]” (Brasil, 2008, p. 16).

Dessa maneira, ainda segundo a Política (Brasil, 2008), as instituições de ensino e os professores são os responsáveis por adaptar os processos e estratégias educacionais, com o intuito de favorecer a aprendizagem inclusiva. Ações como: ajustar o planejamento do conteúdo curricular; utilizar mecanismos e recursos alternativos de atividades; estabelecer

rotinas apropriadas às necessidades; gerir o tempo dos trabalhos balanceando com o ritmo dos alunos; além de promover a autonomia e utilizar métodos de avaliação mais flexíveis são algumas das formas de beneficiar alunos com necessidades especiais, como com o Transtorno do Espectro Autista (Morgado, 2009).

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Verificar na literatura quais são os profissionais, recursos e procedimentos utilizados na implementação de estratégias lúdicas para a inclusão e a aprendizagem, bem como os resultados obtidos a partir da aplicação de estratégias lúdicas em termos de aprendizagem dos objetivos acadêmicos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1- Elaborar uma revisão integrativa de literatura sobre o uso de ferramentas lúdicas na aprendizagem e na inclusão de crianças autistas na escola.

2- Conceituar o termo “ludicidade”, relacionando e comparando com as definições trazidas nos artigos.

3- Examinar quais são as atividades lúdicas utilizadas nas escolas como instrumento de aprendizagem e inclusão de alunos com autismo.

4- Identificar os profissionais envolvidos na elaboração e condução das intervenções lúdicas.

5- Avaliar quais os impactos que o uso de recursos lúdicos traz na aprendizagem e na inclusão de estudantes com TEA, enumerando quais possíveis benefícios ou limitações.

3 MÉTODO

Foi realizada uma revisão integrativa, a qual permite coletar dados teóricos e empíricos, com participação de estudos experimentais e não experimentais (Souza; Silva; Carvalho, 2010). O método adotado “[...]tem a finalidade de sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, com o

objetivo de contribuir para o conhecimento desse tema ou questão” (Roman; Friedlander, 1998, p.109).

Além disso, o procedimento de revisão integrativa permite que seja construído um corpo teórico acerca do assunto de interesse a partir de um levantamento das informações já existentes e dos autores que já investigaram sobre o mesmo tema. Por ter uma forma estruturada de ser concebida, eleva a confiabilidade do processo, (Roman; Friedlander, 1998), em que “[...]oferece um caminho metodológico a ser seguido, previne erros ou distorções e orienta na direção conhecida” (Roman; Friedlander, 1998, p.109).

Segundo Cooper (1982 apud Roman; Friedlander, 1998), a revisão integrativa de literatura começa com a formulação de uma pergunta a ser respondida. Com a questão bem formulada, começa-se com a coleta de dados, seguida pela avaliação e julgamento dos dados obtidos. Após isso, tem a fase de análise e interpretação das informações coletadas, de forma a responder o problema de pesquisa. Por fim, há a escrita do documento responsável por divulgar as informações sintetizadas.

3.1 BASES DE DADOS

A revisão integrativa da literatura foi realizada em quatro bases de dados: Google Acadêmico, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SciELO (Scientific Electronic Library Online) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), entre agosto e outubro de 2024, utilizando o cruzamento das principais palavras-chave relacionadas aos temas investigados: “Autismo”; “TEA”; “Brincar”; “Ludicidade”; “Inclusão”; “Aprendizagem”, objetivando que nenhum estudo relevante fosse excluído do levantamento.

3.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Na pesquisa coletada entre agosto e outubro de 2024, foram incluídos artigos e dissertações originais completos, publicados entre 2014 e 2024, somente na língua portuguesa, que possuíssem natureza empírica e que abordassem sobre a relação entre ludicidade, autismo e aprendizagem ou inclusão dentro da escola.

3.3 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Como critérios de exclusão não foram utilizados os estudos que fossem apenas de natureza de revisão, que não tivessem como foco a inclusão e/ou a aprendizagem de crianças

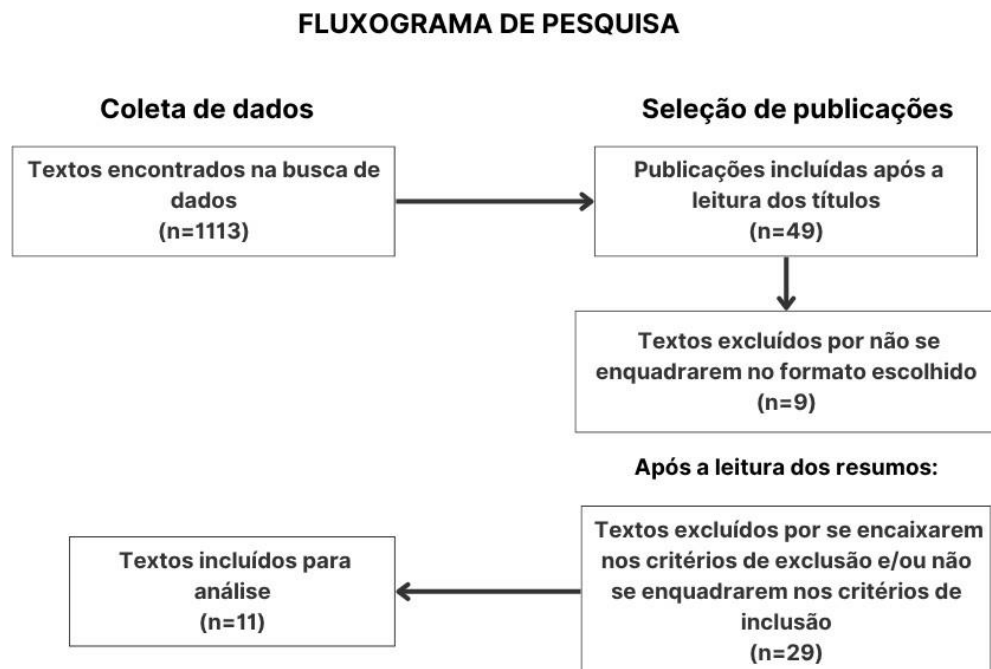
com TEA especificamente no ambiente escolar e que não se enquadrassem no recorte temporal supracitado. Também foram excluídos textos duplicados ou que não fossem estruturados como artigos ou dissertações.

3.4 PROCEDIMENTOS DE REVISÃO

O levantamento dos dados ocorreu tendo como base os critérios de inclusão e exclusão determinados. A busca proporcionou 1.090 resultados no Google Acadêmico, dois no CAPES, 11 na BDTD, e zero na SciELO, totalizando 1.113 publicações. Após a leitura dos títulos, foram selecionados 49 textos. Destes, foram rejeitadas nove publicações por não se enquadrarem no formato escolhido. Após a leitura dos resumos, 29 publicações foram rejeitadas por se enquadrarem nos critérios de exclusão ou por não preencherem os critérios de inclusão, restando um total de 11 artigos ou dissertações, as quais foram consideradas úteis para a pesquisa.

A Figura 1 apresenta uma síntese do esquema de pesquisa e seleção.

Figura 1 - Fluxograma de pesquisa



Fonte: própria autoria (2024)

4 RESULTADOS

No quadro abaixo, serão elencadas as principais informações a respeito das publicações analisadas para a pesquisa, tais como título, autoria, método utilizado, procedimentos de pesquisa e principais resultados.

Quadro 1 - Apresentação dos resultados

TÍTULO	PARTICIPANTES	MÉTODO	PROCEDIMENTOS	RESULTADOS
1.A importância da ludicidade para inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA)	18 alunos do 3º ano do ensino fundamental (entre 8 a 9 anos), 11 meninos e 7 meninas (na turma, há 2 alunos com TEA)	Estudo qualitativo, descritivo e exploratório, com aproximações a estudo de caso, sendo uma pesquisa-ação	Questionário semiestruturado sobre os conhecimentos dos alunos sobre reaproveitamento de materiais; registros em um diário de bordo; e confecção de jogos e outros recursos lúdicos com canos de PVC	É possível inserir a pesquisa em sala de aula utilizando a ludicidade para inclusão do aluno com TEA e criar um ponto de união entre a educação inclusiva e a sustentabilidade.
2.O brincar no espaço escolar como estratégia de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	28 profissionais (supervisores, diretora, professores regentes, professores de atendimento educacional especializado, bibliotecário e pedagogos)	Estudo de caso de cunho qualitativo e caráter descritivo	Questionário com 20 questões, sendo 17 objetivas e 03 dissertativas	O brincar favorece a inclusão de alunos com TEA e pode ser utilizado como uma estratégia para a inclusão, propiciando o desenvolvimento global, a aprendizagem, a interação e o respeito à diferença.

<p>3.Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)</p>	<p>89 professores de educação infantil do sistema municipal; 1 professora de classe comum, 1 professor de educação especial e cuidador, e 24 crianças da turma do jardim I, com faixa etária de 4 a 5 anos</p>	<p>Pesquisa com enfoque misto (quanti-qualitativa); estudo bibliográfico buscando embasamento teórico; e estudo de caso</p>	<p>Questionário; observação participante; e registro das atividades lúdicas</p>	<p>O lúdico é importante para o desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação pessoal e social das crianças, propiciando o conhecimento de suas próprias capacidades e valorização do outro, enriquecendo o aprendizado e contribuindo com a formação pessoal e social.</p>
<p>4.A relevância da ludicidade na inclusão de alunos autistas</p>	<p>Alunos do Pré II-B, de 5 anos de idade, incluindo neurotípicos ou não (Não há menções quanto ao número de alunos)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, observações e intervenção</p>	<p>O material utilizado como atividade lúdica foi o “Jogo da Memória: animais e nomes”. É munido de figuras coloridas, confeccionado em MDF e composto por 40 peças</p>	<p>A inclusão de alunos autistas pode acontecer no ambiente escolar através de atividades lúdicas, tornando esse processo uma interação com todos os envolvidos, atípicos ou não.</p>

<p>5. Autismo e inclusão escolar: reflexões sobre o brincar na educação infantil.</p>	<p>4 profissionais de uma instituição de ensino infantil (1 professora regente de educação infantil, 1 profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 2 profissionais de apoio)</p>	<p>Pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualitativa</p>	<p>Entrevista semiestruturada</p>	<p>A proposta lúdica articula a convivência com as diferenças, tornando a experiência singular. Nesse sentido, o lúdico pode contribuir com a alteração de paradigmas, trazendo um novo modo de pensar a educação inclusiva.</p>
<p>6. Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar</p>	<p>3 alunos, mas optou-se por descrever somente o trabalho com um dos participantes (menino de 8 anos e diagnosticado com TEA)</p>	<p>Estudo de caso.</p>	<p>Entrevista com o responsável; e testes de informação social, orientação temporal, capacidade perceptiva, comunicação, teste cognitivo-raciocínio lógico e testes psicomotores de Picq e Vayer; e intervenção com atividades lúdicas</p>	<p>O trabalho com as atividades lúdicas pode oferecer a oportunidade de uma educação da qual o aluno autista pode participar em pé de igualdade com seus colegas neurotípicos, mostrando uma inclusão que não se limita à sua mera presença na escola</p>

<p>7.A ludicidade como recurso emancipatório para alunos autistas na escola Acy de Jesus Barros Pereira</p>	<p>Diretor, 1 professora responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado, e 2 professoras do ensino regular</p>	<p>Pesquisa de campo</p>	<p>Entrevista de forma interpessoal (9 questões objetivas e subjetivas), com observação participante</p>	<p>A ludicidade proporciona um ambiente de aprendizagem prazeroso e motivador, sendo uma estratégia para o desenvolvimento integral de habilidades sociais, cognitivas, emocionais e motoras</p>
<p>8.A utilização de jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem de alunos com Transtornos do Espectro Autista - TEA</p>	<p>Alunos com TEA</p>	<p>Pesquisa de cunho qualitativo, com base em observações e trabalhos apresentado com ajuda do professor supervisor na escola Centro de Ensino Maria José Aragão.</p>	<p>Observação dos alunos com TEA na sala de aula através de jogos, aulas e provas específicas a cada aluno</p>	<p>Os jogos didáticos podem promover o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos com autismo, podendo contribuir para uma educação mais equitativa e inclusiva, que atenda às necessidades individuais de todos os alunos.</p>
<p>9.Brinquedos de sucata e estratégias para o aprendizado de crianças autistas na cidade de Guanambi – Bahia</p>	<p>Professores e responsáveis de crianças com Transtorno do Espectro Autista; e crianças entre 7 e 10 anos, matriculadas no Colégio</p>	<p>Método quali-quantitativo, nortado pela análise de conteúdo</p>	<p>Questionário semiestruturado e jogos pré-selecionados</p>	<p>As atividades lúdicas podem possibilitar o aprendizado da criança autista, através de brinquedos construídos com sucatas</p>

	Alves e com diagnóstico de TEA			
10. Efeito da utilização de atividades lúdicas na motivação para aprendizagem de um aluno com TEA	1 aluno do 1º ano do ensino fundamental que apresenta o Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Estudo de caso	Projeto "Meu Primeiro Livro", desenvolvido durante as aulas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	As atividades lúdicas promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo, estimulante e eficaz, desenvolvendo habilidades cognitivas do aluno com autismo
11. Jogos Digitais no Atendimento Educacional Especializado: um estudo com estudante que possui Transtorno do Espectro Autista	Professora do AEE e 2 estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas optou-se por descrever somente o trabalho com um dos participantes (menina de 11 anos)	Pesquisa de natureza qualitativa com abordagem colaborativa	Entrevista com a professora do AEE e com os pais da aluna, além de observação da estudante em atividades do AEE	O uso de recursos tecnológicos (jogos digitais) pode representar uma alternativa de aprendizagem, podendo auxiliar no desenvolvimento das funções executivas de alunos com TEA

Fonte: própria autoria (2024)

O **texto 1** foi publicado na forma de artigo. Nele, não há a conceituação do termo ludicidade, porém é mencionado seu papel essencial e imprescindível no desenvolvimento e no crescimento do indivíduo. Em relação às atividades lúdicas utilizadas na escola como instrumento de aprendizagem e inclusão de alunos com autismo, o texto foca nos brinquedos, jogos e experimentos construídos a partir da reutilização de canos de PVC (Policloreto de Vinila), os quais tiveram o propósito de unir lúdico e ciências na sala de aula. Os autores não descreveram como se deu cada uma das atividades. O profissional responsável por elaborar e conduzir as atividades lúdicas foi o professor titular da turma. Por fim, os autores mencionam que há benefícios no uso da ludicidade no ambiente escolar, possibilitando a inclusão do aluno com TEA, e favorecendo a sua aprendizagem, comprovando, a partir de fotos, a participação dos alunos com TEA em todas as etapas de construção dos brinquedos e jogos com canos de PVC, mas sem mencionar qualquer outro tipo de mensuração de resultados. Os autores não incluíram quaisquer limitações.

O **texto 2** é um artigo. Nele, o lúdico é definido como uma ação espontânea e que traz autonomia e emoção, auxiliando a criança a desenvolver um mundo de possibilidades e de atuação ativa. O brincar também é trazido como a forma da criança se comunicar e se expressar, além de ser o modo pelo qual a criança se relaciona com os outros e aprende, sendo uma atividade que contribui para a inclusão de alunos que necessitam de atendimento especializado, como no caso do TEA. No texto, Fam, Reis e Barbosa (2021) não especificam o tipo de atividade lúdica, mencionando apenas o brincar livre; e nem como tais atividades são aplicadas. Os principais mediadores são os educadores, os quais devem desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a inclusão das crianças com TEA dentro das escolas. O texto não menciona quaisquer procedimentos de mensuração do impacto das atividades lúdicas. Como limitações do uso de atividades lúdicas, os autores apontaram a falta de preparo e formação dos professores, a escassez de recursos; falta de uma equipe multiprofissional; falta de informação dos pais e responsáveis de crianças autistas acerca do transtorno e das suas possibilidades; e, por fim, os déficits comunicacionais e de interação social, o comportamento rígido e repetitivo característico do autismo, e o baixo potencial imaginativo nas atividades relacionadas ao brincar, o que torna esse brincar disfuncional na ausência de apoio e mediação.

O **texto 3** é uma dissertação. Conceitua a ludicidade como uma atividade livre e de aprendizagem social por permitir a interação entre pares em situações de convívio social e,

muitas vezes, de imaginação, facilitando a aprendizagem. Costa (2015) acrescenta que a brincadeira permite à criança estabelecer vínculos entre o papel assumido na brincadeira e outros papéis que a mesma terá que vivenciar quando adulta, como uma forma de generalização das competências aprendidas. Ademais, o brincar ocupa papel de lazer, já que o lúdico é um adjetivo que remete à diversão. As atividades lúdicas também teriam um papel essencial por favorecer a autoestima da criança, auxiliando no desenvolvimento da autonomia e da identidade do sujeito, além de aprimorar habilidades de atenção, imitação, imaginação, socialização e interação.

Quando se trata das ferramentas lúdicas, Costa (2015) lista os jogos educativos, os brinquedos e as brincadeiras, e cita, de forma mais detalhada, os jogos simbólicos, como o “faz-de-conta”, os jogos de montar, encaixar e construir, e as atividades com movimento como os recursos com mais incidência. Na intervenção relatada, foram utilizadas brincadeiras com bambolê, brincadeiras de pular ou correr, brincadeiras musicais, pega-pega, brincadeiras livres nos equipamentos recreativos, brincadeiras de roda, “patinho-feio” e “teia da aranha” (sem descrição textual das duas últimas brincadeiras). Costa (2015) destaca que as atividades realizadas estimularam habilidades de coordenação motora, equilíbrio, direção, atenção, concentração, esquema corporal, agilidade, noção espacial, percepção de si e do outro, velocidade, percepção do espaço, noção de regras, trabalho cooperativo, tomada de decisões e imaginação.

Também foram utilizados como recursos lúdicos a “casa dos brinquedos” (sem descrição textual do recurso), que objetivou oralidade, socialização, faz-de-conta, imaginação, criatividade, aprendizado de funções sociais, e percepção de si e do outro; a “dança da cadeira”, trabalhando equilíbrio, lateralidade, orientação espacial, atenção, estratégia, ritmo, noção de espaço e tempo, concentração e percepção do outro e de si; atividades com pintura e os “jogos de armar” (sem descrição textual dos jogos), os quais visaram coordenação motora, criatividade, planejamento de construções, exploração de cores, formas e tamanhos, socialização, imaginação, criatividade, percepção tátil, percepção visual e expressividade; a modelagem com areia e massinha, para desenvolvimento da coordenação motora, criatividade, exploração de peso e volume, socialização, imaginação e criação; a “hora da história” com livro ou fantoches, roda cantada e leitura, com a finalidade de abarcar atenção, letramento, manuseio de livros, oralidade, prazer pela leitura e escuta de histórias, imaginação, criatividade, expressividade, socialização, memória, ritmo, percepção visual e auditiva e interação; as brincadeiras com o “túnel atenção” (sem descrição textual da atividade), que pontuou noção de dentro/fora, imaginação, coordenação motora ampla e

interação; a brincadeira de “vamos passear na floresta” (sem descrição textual da brincadeira), que se dedicou ao uso da atenção, noção espacial e temporal, faz-de-conta, expressividade, percepção de si e do outro, criatividade e interação; os jogos com nome e números, para trabalhar reconhecimento de nome/número, identidade, oralidade, escrita, socialização, noção temporal, noção de antecessor e sucessor e socialização; e a brincadeira de “laranja na cesta” (sem descrição textual da atividade), com o intuito de trabalhar atenção, noção de regra, quantidade, contagem por pareamento, e conceito de mais/menos, maior/menor.

Essas ferramentas lúdicas devem ser aplicadas considerando a organização do espaço e o planejamento do tempo necessário para sua utilização, além da liberdade da ação da criança. Desse modo, o professor, o qual é tido como principal mediador, deve planejar as ações que possibilitem a participação e a diversão, respeitando o limite de cada um e sendo flexível, quando necessário. Quanto às adaptações necessárias para a aplicação dos recursos lúdicos às crianças com autismo, os autores indicam que as atividades lúdicas, devem contar com apoio visual; permitir a previsibilidade da rotina; apresentar regras claras e bem explicadas; além de poder contar com reforçadores positivos. Tal proposta curricular deve levar em conta também o nível cognitivo e as possibilidades de cada criança, sendo adequadas para elas e potencializando as capacidades das mesmas.

Costa (2015) conclui afirmando que os recursos lúdicos têm significativo papel no desenvolvimento da interação, comunicação e comportamento da criança com TEA, favorecendo no processo de interação, além de potencializar a exploração e a construção de conhecimento, propiciando a ação ativa e motivadora. O texto não menciona quaisquer procedimentos de mensuração do impacto das atividades lúdicas. Como limitações, a autora cita a dificuldade de envolvimento e de participação, e as limitações motoras e comportamentais da criança com Transtorno do Espectro Autista, a carência de recursos humanos e materiais, impasses na adequação curricular e na infraestrutura, e barreiras na formação continuada dos professores. Além disso, também é citada, como limitação geral no processo de inclusão do aluno com TEA na escola a escassez de políticas públicas que efetivem a educação inclusiva. Tal desafio ultrapassa as informações coletadas através da pesquisa.

Algo pertinente a se pontuar é que a publicação destaca que há um conflito no sistema educacional, o qual, ao introduzir atividades lúdicas como educativas, fazem com que muitas percam o seu lado espontâneo e de diversão. Desse modo, propõe-se que a escola use o brincar não apenas como um meio a um fim, mas que seja mantida sua vivência lúdica e prazerosa.

No **texto 4**, um artigo, Mazzinghy (2020) define o lúdico como o ato ou a ação de brincar, e esse brincar é prazeroso para a criança e permite que ela interaja com outras pessoas através das brincadeiras, construindo para si significados das coisas ao redor, sendo também, um tipo de atividade social. Em relação às atividades lúdicas utilizadas na escola com o fito de promover inclusão e aprendizagem de alunos com TEA, o texto faz referência ao “Jogo da Memória: animais e nomes”, o qual é composto por 40 peças de figuras coloridas. O mesmo foi aplicado pela autora e utilizado na intervenção como ferramenta de ludicidade. A autora não informa acerca da autoria do jogo. É importante afirmar também que o texto não menciona qual profissional está diretamente implicado nas intervenções cotidianas no ambiente escolar.

Para além disso, Mazzinghy (2020) menciona também a importância de adaptações curriculares, facilitação de atividades lúdicas respeitando o limite e o nível cognitivo de cada aluno e a necessidade de tornar o ambiente não só mais lúdico, mas também mais motivador e agradável. A publicação finaliza apresentando resultados benéficos sobre o uso do jogo em questão, afirmando que as ferramentas lúdicas favorecem o raciocínio lógico, a concentração, a noção de espaço e a socialização, porém, não informam como tais benefícios foram mensurados. Quanto a limitações, os autores apontam a carência de profissionais qualificados para tais ações.

O **texto 5** é um artigo. Ele menciona o papel dos brinquedos no desenvolvimento infantil, definindo a ludicidade como uma atividade dotada de significação social, ou seja, não é uma mera dinâmica interna do indivíduo e, por isso, necessita de aprendizagem. Almeida (2022) utiliza, entre outros nomes, autores como Vigotski e Winnicott, os quais já preconizavam que o brinquedo liga a criança à ação e permite uma conexão com a realidade. Além disso, o brincar promoveria diversão, socialização, colaboração, fomenta o trabalho em grupo e a cooperação, além de permitir o desenvolvimento da atenção e da produção de conhecimentos. O texto lista exemplos de atividades lúdicas, como jogos, colagens, desenhos, pintura e outros recursos, e frisa a relevância do professor regente como principal mediador entre a criança com autismo e as brincadeiras, porém mencionando também outros profissionais envolvidos, como o professor de apoio, o acompanhante da criança com TEA e o atendente da sala de recursos.

Quanto à forma como essas ferramentas são aplicadas no âmbito escolar, Almeida (2022) esclarece em sua publicação, a partir do olhar dos profissionais entrevistados, que deve haver uma adaptação de cada método em prol de cada estudante, em particular, e também que os alunos autistas devem ser ensinados acerca de como manusear os brinquedos, para que tal

atividade seja funcional. Além disso, as atividades precisam despertar o interesse dos alunos, favorecendo também sua socialização com os colegas. Para que isso seja possível, o professor deve ser capacitado adequadamente para identificar necessidades e desenvolver estratégias de adaptação e flexibilização dos meios disponíveis para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais adequado e atrativos para as crianças com necessidades especiais, a fim de incluí-las no sistema educacional.

Por fim, o texto reforça os benefícios da ludicidade nas escolas, como no desenvolvimento de habilidades de concentração, coordenação, atenção, motricidade ampla e fina, raciocínio lógico, interação social e aprendizagem. O texto não menciona quaisquer procedimentos de mensuração do impacto das atividades lúdicas, mas aponta dificuldades no processo geral de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, como o descaso para com as pessoas deficientes, a visão capacitista e estigmatizada dos profissionais da educação, a rigidez no processo educativo, a pouca autonomia dos professores em desempenhar atividades, a falta de suporte governamental, a escassez de investimento e valorização, vista em relação aos recursos humanos e materiais, e os prejuízos a nível simbólico e imaginativo nos indivíduos com autismo. Ademais, o brincar no ambiente escolar ainda é muito limitado, sendo utilizado, muitas vezes, apenas na hora do recreio.

O **texto 6** é uma dissertação. A autora define as atividades lúdicas como fontes de significação que auxiliam a criança a reinventar e reconstruir sua realidade e suas vivências, favorecendo o desenvolvimento educativo e a aprendizagem de maneira prazerosa. Para tal conceitualização, a autora cita, entre outros autores, Piaget.

As ferramentas lúdicas mencionadas por Pinho (2018) incluem jogos, brincadeiras, dramatizações, histórias infantis, atividades pedagógicas e, de forma mais detalhada, envolvem, como exemplo, quebra-cabeça, dominó, bingo de letras, telefone sem fio, e chamada visual. Com relação às adaptações necessárias para a inclusão das crianças com autismo, a autora aponta a utilização de materiais como alfabeto móvel, objetos, ou até computadores, os quais são mais concretos, já que são visuais e não imaginativos, facilitando a compreensão. Tais ferramentas são aplicadas, segundo Pinho (2018), pelos professores, os quais são os principais mediadores, e devem facilitar a interação das crianças entre pares, ampliando a coletividade e a inclusão. É importante ressaltar que as atividades devem ser estruturadas, organizadas e planejadas com rotina e previsibilidade, favorecendo que os alunos com TEA possam ter mais controle da situação, tomando uma postura mais ativa e participativa. Ademais, a estruturação do trabalho lúdico, com seleção e disposição dos materiais, e linguagem clara e objetiva, visa contribuir para uma maior compreensão dos

alunos, tanto das atividades propostas quanto dos papéis sociais assumidos, melhorando a interação. O professor, desse modo, deve promover curiosidade e interesse na criança com autismo.

Por fim, quanto aos impactos da ludicidade nas escolas, Pinho (2018) ressalta os benefícios de seu uso, como no desenvolvimento de funções perceptivas, cognitivas, psicomotoras, afetivas e linguísticas, favorecendo a identificação de habilidades e dificuldades dos alunos. Também desperta prazer e autoconhecimento, elevando a autoestima e auxiliando o aluno na resolução de problemas e na participação ativa, o que promove aprendizagem, ampliação da linguagem e do universo simbólico. No texto, Pinho (2018) também menciona como a ludicidade pode contribuir para a criatividade, a afetividade e a autonomia, as quais dão suporte às capacidades intelectuais, como memória, atenção, imaginação e comunicação. Tais resultados acerca dos efeitos da intervenção no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno autista foram obtidos através do relatório escrito pela professora titular. Não foi mencionado nenhum outro procedimento de mensuração do impacto das atividades lúdicas. Por fim, o texto também menciona uma série de limitações da pesquisa relacionadas à forma de aprendizagem da criança com TEA, a qual difere daquela das crianças com desenvolvimento neurotípico. Foram listadas dificuldades interacionais e comunicacionais, além dos movimentos estereotipados; a desorganização no recebimento e processamento de informações sensoriais externas, o que pode gerar prejuízos na emissão de respostas; a dificuldade na atenção compartilhada e a falta de reciprocidade; os interesses restritos; a limitada capacidade de imitar ações e comportamentos alheios, o que prejudica nas condutas sociais; a defasagem na teoria da mente, a qual diminui a compreensão acerca do outro; os problemas de simbolização e faz-de-conta; e a ansiedade diante de imprevisibilidade. Outrossim, questões como a escassez de recursos e materiais no sistema educacional, a falta de preparação dos profissionais e o tabu em se utilizar recursos lúdicos com crianças autistas também foram mencionadas na dissertação como limitações existentes.

O **texto 7** é uma dissertação. Nele, a autora conceitua o lúdico como atividade satisfatória e prazerosa, além de essencial no desenvolvimento de habilidades emocionais, afetivas, sociais, cognitivas, biológicas e motoras, sendo também uma forma de expressão de sentimentos, desejos e emoções. É através do brincar que a criança fantasia, imagina e satisfaz necessidades básicas infantis, como imitação, dominação de habilidades, aquisição de competências e ampliação de novas descobertas. O jogo pode ser um instrumento pedagógico importante, na medida em que ele pode harmonizar aprendizagem e divertimento, e favorecer o desenvolvimento corporal, a atividade psíquica, a inteligência e a adaptação ao grupo.

Ademais, na brincadeira, a criança interage com pares e também transmite conhecimentos, já que a ludicidade impulsiona o desenvolvimento humano e é repleta de significados. É jogando que a criança socializa e aprende. Rodrigues (2023) também cita o autor Vigotski e sua conceitualização do lúdico, o qual afirma que o brinquedo e as brincadeiras ensinam a criança a desejar, sendo essenciais para a saúde física, emocional e intelectual; e o autor Piaget, que preconizou que o lúdico enriquece o desenvolvimento intelectual, desenvolve o simbolismo, melhora o sensório-motor, e possibilita a construção, organização e reflexão de seu mundo interior.

Os recursos lúdicos mencionados na publicação envolvem jogos, brincadeiras em grupo e com materiais sensoriais, brinquedos educativos, histórias e atividades práticas, além de meios tecnológicos, como tablets e celulares, e os professores são os principais mediadores para que as brincadeiras possam ser inclusivas. É essencial, porém, que para que tais recursos sejam bem aproveitados, deve haver uma adaptação do ambiente e dos materiais; uma redução dos estímulos distratores; o uso de quadros e rotinas, além de atividades estruturadas, os quais são mais acessíveis para um aluno que possui TEA, devido à necessidade de previsibilidade; e também devem ser estimulados o interesse, a liberdade do aluno, sua participação ativa e sua autonomia.

Entre os benefícios na utilização de atividades lúdicas dentro do ambiente escolar junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista, são destacados o desenvolvimento da afetividade; da socialização, como em interpretação de pistas sociais; da aprendizagem; criatividade; expressão de desejos; motricidade; empatia; exercício cognitivo; entre outros. Outrossim, também são ilustradas as vantagens em facilitar e viabilizar a aprendizagem e a inclusão no processo escolar, além de minimizar ansiedade e estresse. A autora não menciona, contudo, de qual forma tais benefícios foram mensurados.

Rodrigues (2023) também menciona desafios para a implementação da educação inclusiva, como pouco espaço para a ludicidade dentro do sistema educacional; currículo centrado nos conteúdos; desvalorização do trabalho docente; carência de recursos humanos e materiais; não investimento na formação continuada; carga de trabalho docente excessiva; falta de capacidade das escolas e falta de conhecimento dos profissionais da educação; déficits a nível do jogo simbólico em crianças com TEA; dificuldades de meninos e meninas autistas em praticar atividades físicas e motoras; e obstáculos na comunicação, socialização e pensamento imaginativo. Contudo, Rodrigues (2023) deixa explícito que os obstáculos presentes na condição do autismo podem ser superados pela criança com TEA.

O **texto 8**, que é um artigo. Os autores afirmam que a ludicidade é um recurso de extrema importância no desenvolvimento mental infantil, facilitando a aprendizagem, já que estimula a memória, atenção, criatividade, imaginação e socialização. O texto também define o lúdico como algo que vai além do simples brincar, colocando-o não apenas como divertimento, mas também como forma de estimulação do desenvolvimento intelectual e social da criança. A atividade lúdica apontada por Bezerra *et al.* (2024) foi o “Jogo de tabuleiro por todos os lados”¹, que tinha o objetivo de favorecer a interação dos alunos autistas com o professor da sala de aula e com os alunos não autistas. A atividade foi aplicada por um dos autores do texto com ajuda do professor supervisor. Os autores afirmam que para que atividades lúdicas sejam interessantes como recurso na aprendizagem e inclusão de crianças autistas, é importante que os educadores, principais mediadores no ambiente escolar, sejam sensíveis e acolhedores, propiciando um espaço seguro de troca de relações e uma adaptação no ambiente, nas instruções e nos materiais, com o intuito de favorecer ao aluno autista a possibilidade de participação.

Por fim, o artigo de Bezerra *et al.* (2024) deixa claro o quanto o lúdico pode contribuir na aprendizagem de crianças com TEA dentro do ambiente escolar, sendo esta uma ferramenta valiosa por poder oferecer ao aluno autista momentos de diversão, mas também oportunidades para explorar conceitos, muitas vezes complexos, de forma mais leve, prática e participativa. Desse modo, a criatividade, a colaboração, a socialização e a curiosidade são estimuladas. Outrossim, a ludicidade pode diminuir a ansiedade acerca da aprendizagem, por oferecer uma estrutura clara e previsível, permitindo que a criança com TEA se sinta mais confortável e receptiva às novas informações e conhecimentos passados. O texto não menciona quaisquer procedimentos de mensuração do impacto das atividades lúdicas. Além dos benefícios supracitados, não foram destacadas limitações.

O **texto 9** é uma dissertação. Nele, o lúdico é descrito como atividade prazerosa, alegre, de contentamento e de liberdade, mas que é para além disso, não é apenas uma forma de entretenimento, mas um meio de comunicação entre a criança e ela mesma, e entre a criança e o mundo. A ludicidade favorece a atenção, a imitação, a criatividade, a memória e a resolução de conflitos, além de contribuir no desenvolvimento da personalidade, da afetividade, da socialização, da empatia e da cognição. As brincadeiras também estimulam a autonomia, a identidade e o pensamento verbal, sendo atividades espontâneas, voluntárias e

¹ A turma foi dividida e os representantes de cada lado eram os alunos autistas, os quais ficaram responsáveis pelo manuseio dos anéis. À medida que os alunos iam acertando as perguntas feitas, os alunos autistas iam pulando de casa em casa no jogo por todos os lados.

dotadas de significado. Oliveira (2022) também menciona o conceito de Vigotski de que o brincar faz parte do processo de constituição do sujeito, sendo uma forma de expressão; e da apropriação de papéis e responsabilidades do mundo adulto através da vivência simbólica.

Os recursos lúdicos mencionados no texto são os jogos e brincadeiras construídos com sucatas (tampinhas, garrafas PET, palitos de picolé, jornais, rolos de papel higiênico e pregadores de roupas). O docente ocupa lugar de destaque, mas a construção das atividades ocorre de forma colaborativa, juntamente com o aluno. Entre as adaptações necessárias para o público autista, a autora aponta: local calmo, com pouco barulho e menos luminoso, instruções claras e diretas.

Entre os impactos da ludicidade trazidos na dissertação, Oliveira (2022) aponta o desenvolvimento de coordenação motora, da capacidade imagética, de habilidades específicas e da interação social entre crianças neurotípicas e neurodivergentes, além de favorecer a tolerância à frustração, a empatia, o contato visual, a cognição, a cooperação e a consciência social. O autor também analisa a elaboração de brinquedos com materiais de sucata e como está atividade relaciona questões como cultura, valores e meio ambiente, dando à criança a possibilidade de montar e desmontar o próprio brinquedo. O texto não menciona quaisquer procedimentos de mensuração do impacto das atividades lúdicas. Por fim, a publicação também ilustra alguns desafios, como a falta de incentivo e investimento na formação continuada de professores e outros profissionais da escola; a falta de apoio do sistema educacional; a escassez de espaços e recursos apropriados; e a dificuldade no brincar de crianças autistas, devido ao déficit imaginativo e simbólico,

No **texto 10** é um artigo. Souza *et al.* (2023) trazem a conceituação de ludicidade como forma de incorporar, dentro do ambiente pedagógico, jogos e brincadeiras ao espaço de ensino e aprendizagem, com a finalidade de deixá-lo mais dinâmico e interessante. Dessa maneira, o lúdico permite à criança a exploração, o desenvolvimento de criatividade e do pensamento crítico. Também favorece a colaboração, o trabalho em equipe, a empatia e a descoberta do novo. É no jogo que as crianças aprendem a compartilhar, negociar, cooperar e respeitar. Ademais, é o lúdico que contribui para que as noções acerca da realidade sejam internalizadas pelas crianças, e o brincar pode desenvolver o aparecimento de funções e habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Souza *et al.* (2023) mencionam no texto atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, e utilizam, como principal recurso, a criação do primeiro livro, com enredo e ilustrações produzidas pela própria criança com autismo, com o objetivo de proporcionar expressão de ideias, emoções e criatividade. No

artigo, o principal responsável por mediar tais recursos é o educador, mas também pode ter apoio de estagiários e de profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

Em relação aos benefícios no uso da ludicidade com crianças autistas dentro da escola, o artigo aponta para a melhora no desempenho acadêmico e na motivação, e para a redução do estresse e da ansiedade em relação ao ambiente escolar. O lúdico também pode gerar um aprimoramento no foco, na atenção, na memória, na linguagem e criatividade do aluno, melhorando a comunicação, o desenvolvimento cognitivo e a diversão. Foi possível perceber, desse modo, que o estudo de caso mostrou, sem destacar como tais resultados foram mensurados, que o aluno obteve maior sucesso em expor seus pensamentos e sentimentos, resultando em aumento de bem-estar, contribuindo não só para a aprendizagem e a inclusão, mas também para o desenvolvimento pessoal, social e emocional. Não foram mencionadas limitações ou desafios.

O **texto 11** foi publicado na forma de artigo, e traz a definição de que o lúdico facilita a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e motor, e é no brincar que a criança expressa desejos, fantasias e experiências, além de construir a própria personalidade. Santos, Alves e Neto (2024) deixam claro em seu texto, que a ludicidade também contribui para a aquisição de habilidades em crianças com alguma deficiência, por auxiliar no enfrentamento de dificuldades, além de ser fonte de desenvolvimento. Para tal conceitualização, a autora cita, entre outros autores, Vigotski.

O principal recurso lúdico mencionado por Santos, Alves e Neto (2024) foi o jogo digital “Dr. Baguncinha”², que objetiva o agrupamento de imagens, em que apenas uma delas não pertence ao grupo. O intuito é trabalhar métodos de comparação e classificação de categorias.

Santos, Alves e Neto (2024) indicam que o educador tem papel importante na aprendizagem e na inclusão de alunos com autismo nas escolas, sendo ele o responsável por utilizar a linguagem verbal de forma clara, e se aproveitar de recursos visuais e mais concretos, com o fito de aumentar a participação da criança com TEA. Quanto aos benefícios, o texto menciona a melhora na cognição e na aprendizagem, o que colabora na aquisição de conhecimentos. O texto não menciona quaisquer procedimentos de mensuração do impacto das atividades lúdicas, porém os autores deixam explícito que o desempenho de alunos autistas pode ser inconstante, devido às limitações em comunicação, déficits motores e de atenção, além da inflexibilidade comportamental, o que pode limitar a capacidade de

² O aluno deve auxiliar o personagem a organizar seu quarto, escolhendo e colocando os objetos em seu devido lugar, como uma criança faria se estivesse literalmente na situação.

abstração e de generalização, sendo estas dificuldades no uso do lúdico com alunos autistas nas escolas.

5 DISCUSSÃO

Este estudo objetivou investigar o estado da arte na literatura no que tange aos usos e impactos das intervenções lúdicas nas práticas de inclusão para a aprendizagem de crianças autistas no ambiente escolar. Nesse contexto, os recursos lúdicos com mais incidência nos textos foram os jogos, brincadeiras e brinquedos, destacando-se os jogos simbólicos, os jogos de montar, as histórias infantis, os desenhos e pinturas, e as brincadeiras em grupo e com materiais sensoriais. Contudo, há pouca especificação acerca de como as atividades foram aplicadas e qual o objetivo ou conteúdo trabalhado e avaliado em cada uma delas.

Nos textos em que apareceram os mediadores e aplicadores dessas atividades, os professores titulares foram apontados como os principais. A ausência de profissionais da psicologia na aplicação, execução e mediação de tais atividades foi marcante.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia, em “Psicologia e serviço social na educação básica - Lei n.º 13.935/2019: essa luta tem história”, que versa sobre recomendações para a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de ensino (CFP, 2022, p.6), o profissional em psicologia pode atuar desenvolvendo, implementando e reformulando “[...] currículos, projetos pedagógicos, políticas e procedimentos educacionais”. Também contribui para aperfeiçoar “[...] métodos, técnicas e instrumentos adequados para subsidiar a formulação e o replanejamento de planos escolares” (CFP, 2022, p.6), visando aprimorar processos fundamentais e garantir direitos, como no caso das pessoas com deficiência. Além disso, a cartilha também aponta para a necessidade de equipes multiprofissionais, as quais podem contribuir para a consolidação de um ensino público inclusivo, de qualidade e garantidor de direitos (CFP, 2022).

Como exemplo da atuação de psicólogos no sistema educacional frente a alunos com TEA, pode-se citar o trabalho de Débora Kagohara, que atua na Escola de Psicologia Educacional da Universidade Victoria de Wellington, na Nova Zelândia, e trabalha com autismo e formas alternativas de comunicação; e Mark O’Reilly, analista do comportamento e professor de educação especial na Universidade do Texas, em Austin, o qual tem trabalhos com enfoque em crianças com autismo. Em parceria com outros profissionais, os dois autores escreveram estudos, como a obra “Teaching children with Autism Spectrum Disorders to check the spelling of words” (2012), que visou ensinar dois alunos com TEA a utilizar a mediação de aparelhos tecnológicos para verificar ortografia de palavras em programas de

processamento de texto. Tais dispositivos eletrônicos foram embutidos de um recurso lúdico de apresentação de um segmento de vídeo mostrando ao aluno como executar uma tarefa específica, e fornecendo um modelo de imitação. No estudo realizado, o aprendizado foi bem-sucedido, propiciando o ensino de uma habilidade acadêmica para o sucesso com os trabalhos escolares.

Kagohara e O'Reilly também participaram de outras intervenções em sala de aula, como a descrita no artigo "Teaching picture naming to two adolescents with Autism Spectrum Disorders using systematic instruction and speech-generating devices" (2012), que objetivou ensinar dois alunos com TEA a nomear figuras utilizando formas alternativas de comunicação em recursos eletrônicos, levando em consideração o fato de que tal atividade educacional é usada para ensinar novos vocabulários e desenvolver habilidades de pré-alfabetização. O estudo resultou em impactos no desenvolvimento geral da linguagem dos alunos.

Ambos os estudos envolveram, além dos pesquisadores, que atuaram como aplicadores e instrutores da intervenção, outros profissionais, os quais eram professores regulares e assistentes de ensino. Os professores tiveram papel fundamental também como fontes de informação acerca do funcionamento dos indivíduos com TEA dentro da sala de aula, o que resultou em intervenções mais individuais, pautadas no desempenho de cada aluno. Observadores independentes também estavam presentes em cada sessão para coletar dados de integridade e verificar se os procedimentos foram seguidos conforme especificado.

A partir da análise dos textos, também foi identificada uma lacuna metodológica na mensuração dos resultados obtidos após a aplicação da ludicidade, já que grande parte dos estudos não determinou quaisquer procedimentos que foram utilizados para quantificar o impacto das atividades lúdicas em crianças com TEA nas escolas. Dessa forma, a inferência de que intervenções lúdicas trouxeram resultados sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças autistas envolvidas carece de dados e parece estar baseada na análise subjetiva dos profissionais que atuam com o aprendiz.

Também foi constatado que os textos 2, 3, 5, 6, 7 e 11 apontaram, dentre as limitações do uso de ferramentas lúdicas, características próprias do indivíduo com TEA. Tal colocação é analisada como problemática. Ao se analisar o termo "neurodivergente", cunhado em 1999 pela socióloga australiana Judy Singer, e que abarca pessoas diagnosticadas com autismo, tal conceito define indivíduos neurologicamente diferentes e, além disso, reconhece tais diferenças neurológicas como próprias de cada ser humano, influenciando nas formas de perceber, se comunicar e interagir com o mundo (Corker; French, 1999 apud Ortega, 2008). Desse modo, considerar tais diferenças como limitações se baseia numa visão normativa de

funcionamento humano e exclui a diversidade neurológica. Portanto, é válido destacar que tais características são inerentes ao indivíduo autista e, dessa forma, não podem ser usadas como justificativas da falta de inclusão escolar.

Dessa maneira, vale listar as limitações que, a partir desta análise, de fato, comprometem a verdadeira inclusão escolar. Os principais desafios apontados foram a falta de preparo e formação dos professores; a falta de profissionais especializados, a escassez de recursos materiais; a falta de uma equipe multiprofissional; impasses na adequação curricular e na infraestrutura e a falta de apoio do sistema educacional. Ademais, a escassez de políticas públicas também foi destacada no texto 3, porém como uma limitação abrangente no processo de inclusão educacional, e não necessariamente como um entrave evidenciado nos resultados coletados na pesquisa.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, de 2024 (Brasil, 2025), o percentual de alunos nas classes comuns do sistema educacional com acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado, ou seja, com acesso a mediações que possam contemplar necessidades específicas, como no caso de TEA, cresceu desde 2020, mas ainda se encontra na casa dos 40%, o que representa menos da metade dos alunos, ou seja, há uma limitação de inclusão devido à pouca presença de profissionais especializados que apoiem as atividades realizadas pelo professor na classe comum.

Entre 2019 e 2021, a temporária Comissão Externa de Acompanhamento do Ministério da Educação (CEXMEC), responsável por monitorar os trabalhos e planejamentos estratégicos do Ministério da Educação (MEC) e reportá-los à Câmara de Deputados, registrou em relatório que apenas 12%, ou seja, 7.265 escolas brasileiras foram contempladas pelo Programa Escola Acessível, o qual deveria atender 60 mil escolas, estipuladas pelo MEC (Câmara dos Deputados, 2022), e fornecer acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação para alunos com necessidades especiais (Brasil, 2018). Tais dados demonstram a escassez de recursos materiais e a falta de apoio do sistema educacional para a educação inclusiva.

Por fim, o mesmo relatório também apontou que o MEC disponibilizava cursos de formação continuada para profissionais da educação básica em educação especial, porém, até 2021, o MEC não realizava “acompanhamento individualizado para saber se os profissionais da educação básica fizeram mesmo os cursos de formação continuada ofertados em educação especial. Portanto, não é possível afirmar se, de fato, as iniciativas foram efetivas.” (Câmara dos Deputados, 2022, p.29). Isso demonstra que, apesar da existência de um projeto que vise a formação continuada, não há um monitoramento e fiscalização da efetividade do projeto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imperioso destacar a importância da ludicidade como recurso para auxiliar a aprendizagem e facilitar a inclusão de crianças com autismo dentro do sistema educacional, proporcionando o desenvolvimento cognitivo e motor, e a aquisição de habilidades emocionais e sociais, aumentando a interação com pares e com outros envolvidos. Estudos como os de Kagohara e O'Reilly (2012) evidenciam a contribuição benéfica de tal método, o qual pode fornecer aos indivíduos com TEA mais independência e autonomia nas tarefas acadêmicas.

Porém, considerando os resultados da pesquisa, é possível concluir que a ausência de estudos com métodos de mensuração de resultados é um obstáculo que precisa ser superado. Nesse sentido, recomenda-se a realização de estudos adicionais que incluam procedimentos de avaliação pré e pós-intervenção, como forma de permitir a mensuração dos impactos para validar os achados e fortalecer a evidência de que o lúdico pode contribuir com a inclusão e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista na escola. Outra alternativa metodológica pode ser a comparação entre as mesmas atividades realizadas com ou sem ferramentas lúdicas. Um exemplo de instrumento recomendado é a Avaliação de Marcos do Comportamento Verbal e Programa de Nivelamento (VB-MAPP), que é uma ferramenta baseada na ABA para avaliar indivíduos diagnosticados com TEA e com atrasos de linguagem (Martone, 2017). Tal ferramenta permite que possam ser avaliadas capacidades acadêmicas iniciais, como nomear objetos e ações, compreender palavras e instruções, responder a perguntas e solicitar itens, os quais podem ser utilizados para mensurar o desenvolvimento do aluno com TEA. O VB-MAPP pode ser aplicado por diversos profissionais, como psicólogos, pedagogos e psicopedagogos.

Por fim, também recomenda-se que novos estudos considerem que características inerentes da pessoa autista não devem ser elencadas como empecilhos no uso de recursos lúdicos como forma de aprendizagem e inclusão no ambiente escolar, já que, mesmo que apareçam dificuldades em acompanhar determinadas atividades por parte dos alunos com autismo, as ferramentas lúdicas é que devem levar em conta as particularidades e características do aluno com TEA, sendo adaptadas ao nível de funcionamento de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. S. **Autismo e inclusão escolar**: reflexões sobre o brincar na educação infantil. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, p.25. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) et al. DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. [Texto revisado]. Porto Alegre: Artmed Editora, 2023.

BEZERRA, J. F. O. S. *et al.* A utilização de jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem de alunos com Transtornos do Espectro Autista - TEA. **Revista Acadêmica Online**, Brasil, v. 10, n.53, p. 10, 2024. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/281/420>. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília, DF: Inep/MEC, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso: set. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Escola Acessível. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>. Acesso em: set. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão Externa destinada a acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos do Ministério da Educação (MEC), bem como da apresentação do seu Planejamento Estratégico (CEXMEC). Relatório Final da CEXMEC (2019–2022). Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2338839&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: set. 2025.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. **Surveillance Summarie**, v. 74, n.2, p. (1–22), 2025. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm>. Acesso em: jul. 2025.

CIPRIANO, M. S.; ALMEIDA, M. T. P. O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v.2, n.11, p. (78-91), 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/62706/1/2016_art_mscipriano.pdf. Acesso em: set. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA — CFP. Psicologia e serviço social na educação básica - Lei n.º 13.935/2019: essa luta tem história. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB-1.pdf. Acesso em: abr. 2025.

COSTA, F. A. S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, p.121, 2015.

ESPECIAIS, Educativas. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: abr. 2025.

FAM, A. E. O.; REIS, S. P.; BARBOSA, R. P. C. O brincar no espaço escolar como estratégia de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento [online]**, v. 10, n. 6, p.12, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15912>. Acesso em: set. 2024.

GRABER, A.; GRABER, J.. Applied behavior analysis and the abolitionist neurodiversity critique: An ethical analysis. **Behavior Analysis in Practice**, v. 16, n. 4, p. 921-937, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40617-023-00780-6>. Acesso em: set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: jul. 2025.

KAGOHARA, D. M. *et al.* Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 6, n. 1, p. (304-310), jan-mar, 2012. [Tradução Livre]. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946711001085>. Acesso em: jun. 2025.

KAGOHARA, D. M. *et al.* Teaching picture naming to two adolescents with autism spectrum disorders using systematic instruction and speech-generating devices. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 6, n. 1, p. (1224–1233), 2012. [Tradução Livre]. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946712000414>. Acesso em: jun. 2025.

KHOURY, L. P. *et al.* **Manejo Comportamental de Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

MAZZINGHY, L. A relevância da ludicidade na inclusão de alunos autistas. **Revista Maiêutica Inclusiva**, Indaial, v. 2, n. 1, p. (53-60), 2020. Disponível em: <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/ICS/article/view/2056/966>. Acesso em: set. 2024.

MARTONE, M. C. C. **Tradução e adaptação do Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) para a língua portuguesa e a efetividade do treino de hábitos comportamentais para qualificar profissionais**. 2017.

MONTENEGRO, M. A.; CELERI, E. H. R.; CASELLA, E. B. **Transtorno do Espectro Autista-TEA: manual prático de diagnóstico e tratamento**. Rio de Janeiro: Thieme Revinter Publicações LTDA, 2018.

MORGADO, J. Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. **Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia**, Braga: Universidade do Minho (p. 104-117), 2009. Disponível em: https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/morgado_j._2009_educacao_inclusiva_nas_escolas_actuais.pdf. Acesso: set. 2024.

OLIVEIRA, A. M.; STROHSCHOEN, A. A. G. A importância da ludicidade para inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista eletrônica Pesquiseduca**, Universidade Católica de Santos, Santos, v. 11, n. 23, p. (127-139), 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/858/pdf>. Acesso: set. 2024.

OLIVEIRA, S. A. R. **Brinquedos de sucata e estratégias para o aprendizado de crianças autistas na cidade de Guanambi – Bahia**. Dissertação de mestrado. Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, p. 114, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Internacional de Doenças para estatísticas de mortalidade e morbidade. 11. ed. Genebra: OMS, 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS/OMS). Transtorno do espectro autista. *In*: Tópicos, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: set. 2024.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n.2, p. (477-509), 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/?format=pdf>. Acesso em: ago. 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. [Reimpr.] Rio de Janeiro: LTC, 2017.

PINHO, M. C. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, p. 173, 2018.

- RODRIGUES, P. S. **A ludicidade como recurso emancipatório para alunos autistas na escola Acy de Jesus Barros Pereira**. Dissertação de mestrado, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Macapá-Amapá, p. 144, 2023.
- ROMAN, A. R.; FRIEDLANDER, M. R. Revisão integrativa de pesquisa aplicada à enfermagem. **Cogitare enferm**, Curitiba, v.3, n.2, p. (109-112), 1998. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328057586.pdf>. Acesso em: out. 2024.
- SANTOS, A. P. S.; ALVES, A. G.; NETO, J. C. Jogos Digitais no Atendimento Educacional Especializado: um estudo com estudante que possui Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n.1, p. 21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/83806/63684>. Acesso em: out. 2024.
- SOUZA, A. T. *et al.* Efeito da utilização de atividades lúdicas na motivação para aprendizagem de um aluno com TEA. **Unisanta Humanitas**, v. 12, n.2, p. (102-110), 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/HUM/article/view/1122/1121>. Acesso em: out. 2024.
- SOUZA, M. T. D.; SILVA, M. D. D.; CARVALHO, R. D. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo: v. 8, n. 1, p. (102-106), 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2024.
- STASUN, L.; SABINO, G.; GROSSI, R.. A utilização do lúdico durante a intervenção do SAG-UEL com uma criança com TEA. *In*: SEI, M. B. (Org.). **A clínica e suas interfaces com a Justiça**, Cadernos de textos da IV Jornada de Práticas Clínicas em Psicologia, 1ª ed. Londrina/PR, UEL, (p. 182-186), 2019.
- STEINBRENNER, Jessica R. *et al.* Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. **Frank Porter Graham Child Development Institute**, The University of North Carolina at Chapel Hill, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. Jose Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. 1ª ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.