

EXPLORANDO ESTRATÉGIAS LÚDICAS NOS ANOS INICIAIS: EFEITO SOBRE A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Vitória Regina Pedroza das Neves¹
Lúcia Maria Caraúbas²

RESUMO

Este artigo teve como objetivo investigar as estratégias lúdicas adotadas por uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental I no processo de aprendizagem de crianças com autismo. A pesquisa buscou compreender de que maneira essas estratégias podem favorecer o desenvolvimento dos alunos, bem como identificar os principais desafios enfrentados na integração da ludicidade à prática pedagógica. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, com base em dez observações registradas em diário de campo e em uma entrevista semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita. A análise dos dados evidenciou que determinadas estratégias lúdicas apresentam potencial para contribuir com o processo de aprendizagem de crianças com autismo; contudo, sua implementação em sala de aula mostrou-se limitada em razão das dificuldades enfrentadas pela professora.

PALAVRAS CHAVE: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estratégias Lúdicas. Educação Inclusiva. Desenvolvimento Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A partir de um contexto histórico e social, as crianças se desenvolvem criando e recriando seu mundo por meio de suas experiências, influenciadas pelas interações com outros indivíduos mais experientes. Essas interações ampliam seus conhecimentos e ajudam a organizar suas ideias e sentimentos sobre si mesmas. Portanto, é fundamental que o professor, no contexto escolar, investigue como as crianças aprendem, o que trazem consigo, como se relacionam com seus pares e as condições do meio em que vivem, bem como compreenda as

¹ Concluinte do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - 2024.2 (e-mail: vitoria.pedroza@ufpe.br)

² Professora (Orientadora) do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. (e-mail: lucia.caraubas@ufpe.br)

trajetórias que as crianças percorrem para alcançar níveis avançados de conhecimento e desenvolver autonomia.

Na prática escolar, observa-se que os estudantes são diversos; dessa forma, identificar as necessidades específicas de cada um, além de promover o desenvolvimento integral do estudante e suas potencialidades, torna o trabalho do educador mais eficiente. Nesse contexto, uma educação inclusiva deve garantir que todos aprendam de forma interativa e heterogênea, independentemente de suas origens, condições pessoais, sociais ou culturais, inclusive aqueles com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências.

Segundo a UNESCO (2005), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade dos estudantes, promovendo a participação e reduzindo a exclusão na educação. Ela envolve a presença, a participação e as conquistas de todos os estudantes, especialmente aqueles que estão ou podem ser marginalizados. A presença refere-se ao acesso e à permanência na escola; a participação significa que o currículo deve atender às necessidades de todos os estudantes e incluir suas opiniões nas decisões escolares; as conquistas refletem a necessidade de que todos os alunos adquiram, conforme suas capacidades, as aprendizagens necessárias para seu desenvolvimento pessoal e socialização. A verdadeira inclusão vai além do acesso, envolvendo a máxima aprendizagem a partir do potencial de cada aluno.

Para apoiar a inclusão e o desenvolvimento pedagógico de crianças com deficiência, é necessário criar arranjos em sala de aula que favoreçam as interações entre diferentes alunos, sob a intervenção do professor e orientadas pelas trocas significativas entre os pares. Vygotsky (1998) destaca que o aprendizado ativa processos internos de desenvolvimento, que se manifestam quando a criança interage com pessoas e colabora com seus pares. Dessa forma, o professor assume um papel essencial como mediador do conhecimento, sendo necessário buscar estratégias diferenciadas que facilitem esse processo.

Ao longo do curso de Pedagogia, muito se falou sobre como o uso de atividades lúdicas é importante para o desenvolvimento infantil, pois brincadeiras e jogos são meios privilegiados de educação, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e permitindo que a criança transcenda o mundo real para o imaginário. As brincadeiras também ajudam a expressar sentimentos e desejos, reforçando laços afetivos e aumentando o interesse da criança pelas atividades. No entanto, observa-se que crianças com deficiência, como as diagnosticadas com TEA, embora frequentem escolas regulares, ainda enfrentam a falta de suporte pedagógico. Professores muitas vezes utilizam métodos como memorização e cópia frequente, sem integrar as brincadeiras como aliadas na educação desses alunos.

É importante reconhecer que crianças com autismo frequentemente apresentam características específicas que podem influenciar seu processo de aprendizagem, como variações na concentração, na interação social e na comunicação. Posto isso, surgem questões como: como as estratégias lúdicas podem atender às necessidades de crianças com autismo? Quais desafios as professoras enfrentam ao aplicar essas estratégias e como superá-los? Durante o estágio, esses questionamentos emergiram, despertando o interesse pela pesquisa sobre o uso de atividades lúdicas como ferramenta de ensino, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As experiências vivenciadas geraram um desconforto ao observar a aplicação de práticas pedagógicas generalistas que não traziam melhorias significativas no aprendizado de alguns alunos.

Este artigo tem como objetivo geral investigar o uso de estratégias lúdicas por uma professora no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental, complementado pelos seguintes objetivos específicos: (1) caracterizar a ludicidade em uma sala de aula do Ensino Fundamental; (2) identificar como as estratégias lúdicas estão presentes na prática pedagógica; e (3) delinear desafios encontrados pela professora para implementar estratégias lúdicas no contexto do ensino de crianças com autismo.

Na metodologia, buscamos entender de que forma as atividades lúdicas contribuem para a superação de desafios comuns enfrentados por crianças com TEA, como dificuldades de comunicação e interação social, e como essas estratégias podem ser ajustadas para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo uma educação inclusiva e significativa.

Quando os professores investem no desenvolvimento integral do aluno, respeitando as necessidades específicas, o resultado do processo educativo tende a ser mais efetivo. Isso possibilita a implementação de uma educação inclusiva que respeita as pessoas e as ajuda a superar barreiras. Dessa forma, é possível que os indivíduos aprendam de forma interativa e diversificada, incluindo aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem. No entanto, ainda existe uma lacuna significativa em termos de apoio pedagógico e investimento direcionado à prática do lúdico em sala de aula para crianças com autismo. Em muitas salas de aula, observamos que as professoras frequentemente não possuem abordagens diferentes para as necessidades individuais dos alunos com autismo e, muitas vezes, negligenciam os interesses, as preferências sensoriais e diferentes estilos de aprendizagem, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Além disso, é crucial que os profissionais estejam cientes da diversidade encontrada no campo educacional e busquem personalizar os recursos a serem utilizados.

Com o presente estudo, não temos a intenção de esgotar o tema, mas sim de contribuir para o debate, que se mostra essencial, sobre a importância de criar estratégias de intervenção que promovam a socialização e interação de alunos com seus colegas e profissionais escolares através do uso de atividades lúdicas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) compreende uma gama de manifestações, pois trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que pode se tornar visível desde os primeiros meses de vida. Entretanto, há casos em que uma pessoa chega à idade adulta sem receber qualquer diagnóstico, muitas vezes devido à falta de reconhecimento dos sintomas. O autismo é caracterizado, segundo a American Psychiatric Association (APA, 2014), por dois domínios centrais: (1) déficits na comunicação e interação social e (2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.

Ainda de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da APA (2014), as características do Transtorno do Espectro Autista se manifestam de maneira diversa conforme a idade, capacidade, intervenções e apoios disponíveis. O documento ressalta que a gravidade dos sintomas pode variar em uma escala de 1 a 3, conforme definido pela APA: leve, moderado e severo, podendo incluir hipersensibilidade a barulhos, seletividade alimentar e atraso verbal; em casos mais graves, também pode haver comprometimento de funções motoras, entre outros. Além disso, aponta a importância de um diagnóstico preciso, obtido por meio de observação cuidadosa e avaliação de várias fontes, permitindo que o indivíduo obtenha um laudo que, por sua vez, possibilita acesso a direitos garantidos por lei.

No contexto educacional, é fundamental reconhecer que pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possuem potencial para aprender, desenvolver habilidades e, em determinados casos, acompanhar o ritmo da turma. Contudo, para que alcancem êxito no processo de aprendizagem, é necessário que haja a implementação de adaptações pedagógicas e a oferta de condições que favoreçam sua inclusão e pleno desenvolvimento. Segundo Cunha,

O aluno aprende. O aluno com transtorno do espectro autista aprende (...) A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e a aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não imperativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (Cunha, 2014, p. 15)

Ao desconstruir a concepção equivocada de que estudantes com deficiência são incapazes de aprender, torna-se fundamental reconhecer que cada criança possui características singulares que demandam atenção no processo de ensino. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve ser elaborado de maneira inclusiva, atendendo à diversidade da turma, mas também considerando as necessidades específicas, os diferentes ritmos de aprendizagem e os níveis de desenvolvimento. Cunha (2014) destaca que, em determinados casos, alunos com TEA apresentam limitações em relação à autonomia em atividades cotidianas, como escovar os dentes ou se alimentar de forma independente. Nesse contexto, tais práticas adquirem valor pedagógico, sendo a escola uma importante aliada na promoção do desenvolvimento dessas habilidades, contribuindo significativamente para a autonomia e inclusão desses educandos.

Para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade, é imprescindível a existência e a aplicação de legislações que garantam os direitos educacionais de todos os estudantes, com especial atenção aos alunos com deficiência. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito de todos, conforme mencionado nos seguintes artigos:

art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Em 2012, foi promulgada no Brasil a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que estabelece que indivíduos com autismo são considerados "pessoas com deficiência para todos os efeitos legais" (Brasil, 2012). Esta legislação representou um avanço significativo na conquista de direitos essenciais. No entanto, mesmo com essa garantia legal, indivíduos com deficiência podem enfrentar desafios na inclusão em diversas esferas da sociedade, sobretudo no âmbito educacional. Nesse contexto, é imperativo garantir a inclusão de estudantes com autismo de maneira equivalente a qualquer outro aluno, assegurando que suas necessidades específicas sejam atendidas e que, quando necessário, sejam realizadas adaptações que favoreçam seu pleno desenvolvimento.

Em Pernambuco, o prefeito João Campos, por meio do Decreto nº 36.309, estabeleceu a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife. O Art. 2º do decreto especifica os seguintes objetivos:

- I - Prover condições para o acesso, permanência, qualidade, participação e aprendizagem no ensino regular, além de garantir serviços de apoio especializados conforme as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Assegurar a transversalidade das ações de educação especial inclusiva no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Garantir condições para a continuidade dos estudos em níveis, etapas e modalidades de ensino oferecidos pela rede municipal de ensino do Recife (Recife, 2023).

As garantias para uma educação inclusiva devem ser rigorosamente seguidas, e a responsabilidade pela mudança não pode recair exclusivamente sobre os professores. A inclusão exige uma transformação abrangente em toda a instituição educacional, com a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Adicionalmente, a escola desempenha um papel crucial na construção de princípios, sendo a segunda instituição mais relevante, após a família, na formação de valores, pensamentos e na desconstrução de preconceitos direcionados às pessoas com deficiência. Dessa forma, deve ser desde o ingresso das crianças nesse espaço formal da educação, um ambiente permeado por boas práticas pedagógicas e inclusivas, a fim de promover o pleno desenvolvimento delas. Conforme destacado por Mantoan,

[...] inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (2003, p. 20).

O grande desafio, e possivelmente o mais complexo, reside em fazer da inclusão uma parte natural do ambiente escolar, como afirmado por Mantoan (2003), exigindo uma transformação completa no cenário educacional. Vários fatores contribuem para as dificuldades na implementação de uma escola inclusiva, tais como o déficit na formação profissional e no comprometimento dos professores, a limitada participação familiar e a falta de discussões sobre o tema no ambiente educacional. Embora a inclusão seja amplamente debatida, respaldada por estudos acadêmicos e garantida por legislações tanto municipais quanto federais, as dificuldades persistem e continuam a comprometer a efetiva transformação do ambiente escolar. A autora cita tarefas que considera fundamentais na mudança da escola; são elas:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;

- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência;
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (Mantoan, 2003, p. 33).

As tarefas citadas pela autora podem viabilizar a inclusão e são frequentemente vistas de forma "simples"; porém, observa-se pouco esforço das partes envolvidas para torná-las efetivas nas escolas. É importante destacar o dever da instituição, em todas as circunstâncias, de incluir crianças com autismo ou com outras necessidades educacionais específicas. Glat e Blanco (2007, p. 16) enfatizam que "para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social". Portanto, é evidente a necessidade de mais diálogo, tanto dentro quanto fora da escola, sobre a importância da transformação das instituições para que a inclusão de crianças com autismo promova seu desenvolvimento de maneira positiva.

Dessa forma, podemos concluir que a inclusão escolar vai além da mera adaptação do ambiente para atender alunos com deficiência e se constitui como um processo contínuo de transformação. Este processo demanda a reconfiguração dos currículos, da infraestrutura física, da mudança na cultura escolar e das práticas pedagógicas. Nesse contexto, podemos incluir o brincar como uma ferramenta valiosa, não apenas por seu papel no desenvolvimento infantil, mas também por sua contribuição essencial para o aprimoramento das habilidades sociais, interação, linguagem, coordenação motora e criatividade.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

Desde a antiguidade, o ato de brincar está presente na história da humanidade, inicialmente como forma de entretenimento entre adultos. Com o tempo, esse hábito passou a ser reconhecido como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos cognitivos, motores, psicológicos e sociais, tornando-se uma linguagem essencial das crianças (Costa, 2010). Por meio da brincadeira, a criança expande suas interações com o mundo, enriquecendo suas relações interpessoais e seu contexto sociocultural. Esse processo envolve mais do que o simples ato de brincar; estimula a criatividade, a resolução de problemas e o uso de estratégias diante de conflitos e demandas (Moura, Santos & Marchesini, 2021).

Na brincadeira, a criança manifesta sua intencionalidade e expressa suas vivências, percepções de mundo e relações sociais, sendo um meio de atribuir significado a objetos,

peças e sentimentos. Ao participar de brincadeiras simbólicas, como o faz de conta, a criança experimenta e internaliza papéis sociais, como o materno, explorando conceitos e regras sociais em um espaço de liberdade expressiva. Atividades simbólicas, portanto, ajudam a criança a desenvolver consciência de suas ações, compreender e aplicar regras, e explorar desejos e ideias que não podem ser plenamente realizados em sua realidade (Chicon et al., 2019).

Em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o brincar apresenta características particulares. Devido ao pensamento mais concreto, elas podem enfrentar desafios para participar de brincadeiras imaginativas, como o faz de conta, e no desempenho de atividades simbólicas. Muitas vezes, as crianças com TEA seguem comandos de outros ou usam as brincadeiras como formas de autorregulação, com movimentos repetitivos, limitando-se ao uso estereotipado de objetos. Estudos indicam que essas dificuldades não se devem apenas a causas biológicas, mas também à dificuldade de compartilhar e criar brincadeiras, o que limita as interações e a busca ativa por parceiros para brincar (Bagarollo, Ribeiro & Panhoca, 2013).

O brincar simbólico é uma forma essencial de comunicação e interação, afetando diretamente o desenvolvimento da linguagem e das habilidades cognitivas e sociais das crianças com TEA. Vygotsky (1998) argumenta que a fala, uma função psicológica superior, é profundamente influenciada pela interação social e pelas experiências de brincar, o que reforça a importância de expor as crianças com TEA a essas oportunidades. A ludicidade estimula não apenas a comunicação, mas também a autorregulação, o controle emocional, e a capacidade de adaptação, aspectos críticos para o desenvolvimento pleno dessas crianças.

Brincadeiras direcionadas, com mediação adulta, são especialmente valiosas, pois podem introduzir novos desafios e expandir o repertório lúdico da criança. Conforme Vygotsky (1998), todas as funções superiores se originam das relações entre indivíduos, sugerindo que o desenvolvimento dessas funções superiores em crianças com TEA pode ser aprimorado por meio de brincadeiras que promovam a interação e a construção social. Essa mediação é essencial para auxiliar a criança a superar barreiras e a desenvolver uma maior flexibilidade de pensamento e resiliência diante de desafios.

Portanto, é importante que profissionais e cuidadores tracem estratégias para incluir as crianças com TEA em atividades lúdicas, assegurando o direito de brincar conforme estabelecido pela Lei nº 12.764/2012, que protege os direitos das pessoas com TEA no Brasil. A inclusão no brincar não apenas promove prazer, mas também é uma via para a adaptação cerebral e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ampliando as oportunidades de interação com o mundo e com os outros (NAPE, 2020).

2.3 A LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO

A ludicidade é um conceito ainda em processo de construção do ponto de vista epistemológico. No entanto, é compreendida como um estado prazeroso alcançado ao participar de atividades que podem despertar alegria e satisfação, tais como brincadeiras, viagens, entretenimento, etc. Segundo Luckesi (2023), a sensação de ludicidade é uma experiência interna da pessoa que a vive, o que implica que uma atividade considerada lúdica por uma pessoa pode não ser percebida da mesma forma por outra. Portanto, o autor define a ludicidade como um:

[...] estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem (Luckesi, 2014, p. 18).

As atividades lúdicas são estratégias que podem e devem ser utilizadas no cotidiano escolar, visto que são capazes de promover uma experiência individual leve e prazerosa para cada criança. Entretanto, considerando a diversidade de estudantes em uma sala de aula, é fundamental que o professor esteja atento às particularidades de cada um, especialmente quando se trata de alunos com autismo. Isso ocorre porque os interesses desses alunos muitas vezes podem ser diferentes dos interesses da maioria da turma, mas, para serem explorados, é necessário desenvolver a capacidade simbólica. Brincadeiras, histórias, canções etc., que costumam interessar à maioria das crianças, podem não resultar no mesmo efeito nos alunos com autismo. Entretanto, eles podem e devem participar de atividades grupais. Diante disso, o professor precisa se envolver ativamente nos interesses específicos desses alunos, buscando conhecer suas preferências, atividades e até mesmo desenhos que possam chamar sua atenção. Sendo assim,

um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (Franco, 2016, p. 541)

É necessário considerar que, em uma sala de aula, há diversos alunos, e todos precisam que seus contextos sociais sejam significativos. No entanto, alguns professores tendem a generalizar as atividades; ou seja, planejam suas aulas com base em um modelo único de estudante, desconsiderando as diferenças individuais presentes na turma, incluindo os mesmos

jogos e brincadeiras e aplicando a mesma abordagem, o que pode tornar a aprendizagem menos prazerosa para algumas crianças.

Embora frequentemente o uso de atividades lúdicas em contextos educacionais seja associado predominantemente à educação infantil, a ludicidade é um elemento intrínseco à experiência humana, independentemente da faixa etária ou nível educacional e pode ser utilizada de forma enriquecedora no Ensino Fundamental.

De acordo com a observação de Roloff (2009) embora seja uma tendência comum ao longo dos anos que as pessoas deixem de lado as brincadeiras, no campo da educação há um reconhecimento contínuo da importância de incorporar atividades lúdicas desde a educação infantil até o nível universitário. A inclusão de momentos de descontração e atividades recreativas contribui para a redução da rigidez e promove um ambiente mais leve, desafiando a ideia de que o brincar é exclusivo da infância.

Para Luckesi (2023, p. 89), é possível compreender características da ludicidade como "o estado interno de alegria, realização, experiência plena e bem-estar de quem vivencia a experiência.", o que torna evidente o quão valioso e indispensável é incorporar a ludicidade à educação, garantindo que as atividades sejam envolventes e proporcionem um ambiente propício ao aprendizado para todos os alunos.

Para a implementação de estratégias lúdicas em sala de aula, é imprescindível que o professor integre atividades e desenvolva momentos que envolvam os alunos em sua prática pedagógica. Conforme Franco, as práticas pedagógicas,

incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (2016, p. 547)

Segundo Alves, Feitosa e Soares (2015, p. 02), "a prática pedagógica através da ludicidade pode proporcionar o desenvolvimento de atividades que estimulem o raciocínio lógico, a criatividade e o crescimento pedagógico de forma mais significativa." Apesar dos estudos e vivências demonstrarem a importância de utilizar práticas lúdicas na rotina escolar, alguns profissionais e familiares são contrários a essa abordagem. Eles possuem uma visão da escola como um ambiente sério, centrado no conteúdo, onde os alunos estão presentes apenas para adquirir conhecimento por meio de atividades tradicionais. Essa visão limitada impede a associação da aprendizagem com algo prazeroso, privando as crianças de experiências

divertidas que poderiam agregar conhecimento e tornar o ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Assim como foi dito por Ribeiro:

[...] o brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas de educação e priorizam a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem como valores primordiais a serem cultivados nas escolas (2011, p. 150).

Dessa maneira, se faz necessário uma desconstrução da visão tradicional que ainda prevalece em muitas escolas. Ao restringir as crianças ao contato espontâneo com brincadeiras e jogos, há uma perda de oportunidades de aprendizado significativas. Através do ato de brincar, é possível desenvolver habilidades sociais, emocionais e educativas essenciais para o crescimento de cada indivíduo. Ao implementar recursos por meio da ludicidade, é importante que o professor não restrinja essas atividades a todas as crianças da mesma forma. É interessante diversificar as atividades, levando em consideração os interesses individuais de cada aluno, o que tornará a aprendizagem mais prazerosa e engajadora para todos. De acordo com Souza:

[...] Utilizando-se da mediação lúdica, pode-se despertar aos alunos com NEE a curiosidade e, por consequência, o interesse por aprender. Dessa forma, constata-se que de fato as práticas pedagógicas mediadas pela ludicidade do brincar e jogar, podem propiciar a inclusão, uma vez que, forma-se indivíduos com capacidade de autonomia, motivados para muitos interesses e, portanto, capazes de se inserir no contexto escolar com mais facilidade (2019, p. 195).

Sendo assim, as atividades devem ser pensadas e ajustadas conforme o aluno vai demonstrando interesse por cada uma, afim de facilitar o processo de aprendizagem e, também, contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dessas crianças de acordo com as necessidades específicas individuais. Ao realizar estratégias lúdicas com uma criança autista, é essencial que o professor faça uma preparação antecipada, planeje de forma acessível, com estratégias e recursos que favoreçam sua participação, pois suas reações comportamentais podem ser imprevisíveis, além disso, é interessante explicar a atividade com o uso de comunicação aumentativa e alternativa, com uso de suporte visual para que ela entenda. Portanto, como citado por Sanches (2019), é fundamental explicar a atividade por meio de gestos, palavras ou demonstrações, sendo uma opção fornecer um modelo de como fazer. Além disso, a autora ressalta a importância de não forçar a criança a participar da atividade, a fim de preservar a ludicidade.

Assim, é preciso observar, acompanhar e investigar os gostos pessoais das crianças, com o intuito de planejar e ajustar atividades conforme o interesse demonstrado por elas ao longo do tempo. Isso não apenas facilitará o processo de aprendizagem, mas também contribuirá para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança autista, levando em conta suas necessidades específicas.

3. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, que teve como objetivo investigar o uso de estratégias lúdicas no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental, optou-se pela abordagem qualitativa. Nesse contexto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995).

A escolha pela pesquisa qualitativa mostrou-se a mais adequada, porque permite uma investigação mais aprofundada e contextualizada das experiências individuais dos estudantes, bem como das interações sociais e culturais que influenciam seu desenvolvimento escolar. Além disso, facilita a compreensão das emoções presentes no ambiente escolar e de como essas emoções impactam o desempenho, capturando uma ampla variedade de informações que refletem as diferentes percepções dos participantes (Godoy, 1995).

Foi realizado um estudo de caso, que, conforme definido por Godoy (1995), se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Esse tipo de pesquisa possibilita uma compreensão mais profunda e contextualizada das experiências e percepções dos participantes, contribuindo para uma análise mais abrangente e significativa do fenômeno investigado.

A pesquisa foi conduzida com uma docente atuante no 2º ano do Ensino Fundamental em uma instituição da Rede Municipal de Ensino do Recife, situada em um bairro da 4ª Região Político-Administrativa (RPA 4). A seleção da escola foi determinada pelo contato prévio estabelecido por meio de estágios realizados na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, bem como durante o estágio não obrigatório. A escolha da turma do 2º ano decorreu da observação da interação dos alunos com necessidades educacionais específicas e das diferentes estratégias pedagógicas empregadas pela professora.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação e a entrevista semiestruturada. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), na observação, o pesquisador presencia o fato, mas não participa diretamente dele, mantendo-se alheio às situações e atuando como espectador. No entanto, isso não significa que a observação seja desprovida de intencionalidade; pelo contrário, ela é conduzida de maneira consciente, dirigida e organizada, com um propósito claramente definido. Esse procedimento possui um caráter sistemático.

Já a entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1977) tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Para ele a entrevista semiestruturada geralmente,

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1977, p. 146).

As entrevistas foram gravadas em áudio para possibilitar a transcrição posterior das falas, assegurando a preservação de todas as informações relevantes. A gravação oferece a vantagem de registrar todas as expressões orais imediatamente, permitindo que o entrevistador dedique toda a sua atenção ao entrevistado.

Por meio da análise de conteúdos, que consiste numa “técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos” (Guerra, 2014, p. 38), foi realizada a análise das observações e entrevistas. A partir da análise minuciosa, os dados coletados foram transformados em texto e devidamente descritos a fim de possibilitar um melhor entendimento sobre o uso das estratégias lúdicas no processo de aprendizagem de crianças com autismo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A docente possui uma vasta experiência na área da educação inclusiva, com mais de 25 anos de atuação em sala de aula, revelando o uso de estratégias lúdicas ao longo de sua carreira para promover uma aprendizagem significativa para crianças com autismo. No entanto, essas estratégias não foram amplamente aplicadas na sala de aula em questão. Para uma melhor compreensão da realidade investigada, dividimos a análise em três subcategorias que serão exploradas a seguir.

4.1 A OBSERVAÇÃO E O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EM SALA DE AULA

A turma era composta por 25 alunos, incluindo três com necessidades específicas (Transtorno do Espectro Autista - TEA, paralisia cerebral e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH). A professora, apesar de ter vasta experiência, estava atuando como substituta na turma há um mês. A sala de aula era ampla, equipada com um quadro branco,

mesas e cadeiras novas, dois aparelhos de ar-condicionado, uma variedade de livros, estantes, materiais didáticos e alguns brinquedos.

Durante as dez observações realizadas na turma, foi possível identificar uma diversidade de atividades. Embora em alguns momentos houvesse a implementação de estratégias variadas, como roda de leitura, contação de histórias, atividades de pintura, etc. a maior parte do tempo a prática da professora era marcada por atividades baseadas em cadernos e livros. No contexto escolar, é essencial que as atividades lúdicas sejam integradas com o objetivo de promover uma aprendizagem que seja ao mesmo tempo leve, prazerosa e efetiva no desenvolvimento dos estudantes. No entanto, observou-se que, as atividades lúdicas ainda são frequentemente percebidas como uma compensação ou complemento às atividades curriculares tradicionais. Esta tendência foi observada em diversas ocasiões na sala de aula em questão. Conforme Roloff (2009), o uso de atividades lúdicas na sala de aula pode proporcionar momentos de felicidade em qualquer fase da vida, trazendo leveza à rotina escolar. Isso facilita a assimilação dos conteúdos pelos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo.

Dessa forma, é possível integrar ensino e aprendizagem de maneira relevante, o que pode, inclusive, facilitar o trabalho do professor.

Em uma das aulas, a docente relatou a importância de incorporar música e brincadeiras no processo educativo para crianças. Essa perspectiva foi corroborada por um de seus depoimentos, no qual ela afirmou que:

Deveria ter muito na escola, instrumento, pandeirinho, porque a criança ia pegar, ia tocar, ia ver (...) inserir música, a gente não vê musicalidade na escola como deveria, a música é arte, a expressão corporal é arte, né? então o corpo dessa criança fala, deixa o corpo dessa criança falar...

É fundamental que a escola funcione como um ambiente que permita aos alunos expressar suas emoções, sejam elas de felicidade, tédio, tristeza, entusiasmo, entre outras, sem que isso interfira negativamente na abordagem educacional. Essas emoções desempenham um papel crucial para que o educador compreenda aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento de atividades que sejam de interesse e relevância para o processo formativo de todos. Conforme ressaltado pela professora, as atividades artísticas servem como um meio de expressão para a criança, além de promoverem a inclusão, a coletividade e a diversidade.

Entre as atividades que podem ser consideradas lúdicas na rotina da turma, destacam-se o uso de massinha de modelar, a contação de histórias, conversas descontraídas, colagens, pinturas, vídeos, brinquedos e leituras e pinturas livres. No entanto, essas atividades eram predominantemente realizadas após os exercícios tradicionais ou como recompensas pelo comportamento dos alunos, sem uma consideração adequada pelos interesses individuais deles.

Isso indica que a ludicidade não era integrada de maneira espontânea e intrínseca ao processo de aprendizagem. Conforme Roloff (2009) para que a aula se torne significativa, o lúdico é de extrema importância, pois o professor além de ensinar, aprende o que o seu aluno construiu até o momento, condição necessária para as próximas aprendizagens.

Quanto ao aluno com TEA, a docente, ao longo das aulas, embora algumas práticas lúdicas fossem aplicadas com certa intencionalidade, percebeu-se que o aluno com autismo nem sempre mostrava interesse nas atividades propostas. A estagiária precisou utilizar técnicas específicas, adaptadas aos interesses individuais do aluno, como desenhos e brinquedos de seu agrado, para incentivar sua participação e favorecer seu processo educativo. Essa experiência destaca a importância de refletir sobre a eficácia das estratégias lúdicas para crianças autistas, um tema que será explorado na próxima sessão.

4.2 ESTRATÉGIAS LÚDICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Nesta categoria, buscamos inicialmente compreender as características individuais do aluno com autismo, que optamos por chamar de Amado. Ele tem 7 anos, demonstra acompanhar a maioria dos conteúdos abordados pela turma, contudo, a maioria das atividades necessita de adaptações. Em certos momentos, observa-se uma resistência por parte do aluno para realizar as atividades propostas, o que requer a implementação de estratégias específicas. Amado é descrito pela professora como um aluno afetuoso, que interage com os colegas e demonstra um entusiasmo particular por brinquedos relacionados aos seus interesses específicos, como por exemplo tubarões, aranhas e Patrulha Canina.

Na educação de crianças com autismo, frequentemente observam-se características que podem comprometer negativamente o processo de aprendizagem. Entre essas características, destacam-se déficits de atenção, hiperatividade, estereotípias e movimentos disruptivos, que são comuns no comportamento de alguns alunos e podem interferir no seu desenvolvimento educacional (Cunha, 2020). Diante disso, Cunha (2020) sugere que, frente a essas dificuldades, o primeiro passo a ser dado pelo professor será conhecer seu aluno, seus afetos e interesses. Isso permitirá a criação de exercícios, atividades e tarefas que contribuirão para direcionar sua atenção.

Nesse contexto, o uso de atividades lúdicas pode ser uma ferramenta valiosa, desde que esteja alinhado aos interesses específicos dos alunos. Ao questionar a professora sobre como

ela descreveria o efeito do uso de estratégias lúdicas no processo de aprendizagem de crianças com autismo, ela respondeu:

[...] eu acho que o uso de estratégias lúdicas permite que eles evoluam 100%. É gratificante você olhar pra uma criança, alguns deles não gostam de olhar, nem do toque, ai vamos brincar de pular corda, tem escola que possui um material riquíssimo para isso... aquelas bolas que a gente usa na academia, ginástica, pilates, se você pegar um autista que não fala, uma criança que não gosta, muito atípica, você bota ela sentada naquela bola, você senta no chão, abre as pernas, senta ela na bola e segura a mão dela, automaticamente ela vai pular sozinha, ai ele rir, você rir, se ele não emite som, você faz a mesma coisa que ele e você ver que a expressão facial é como se você tivesse se comunicando com ele e ele com você, eu fiz isso na creche com uma criança que tinha um problema de saúde.

Essa fala revela uma prática pedagógica afetuosa e intuitiva, em que a docente, por meio do brincar mediado, consegue estabelecer um canal de comunicação com a criança, respeitando seu tempo e suas particularidades. No entanto, é importante observar que, ao dizer que “alguns deles não gostam de olhar, nem do toque”, a professora expressa uma percepção comum, porém limitada, sobre características sensoriais do TEA. É crucial compreender que a evitação do contato visual e do toque físico não está relacionada apenas a preferências pessoais, mas a condições neurossensoriais frequentemente presentes em indivíduos com autismo.

Ao interpretar essas manifestações como aspectos do funcionamento neurológico e não como resistência comportamental, o educador amplia sua capacidade de atuar com empatia e efetividade. A própria docente, ainda que sem utilizar termos técnicos, demonstra essa sensibilidade ao adaptar suas ações de forma espontânea, utilizando a ludicidade como ponte para a construção de vínculos. Essa atitude evidencia que o brincar, quando mediado de forma consciente e respeitosa, pode funcionar como uma ferramenta de inclusão, favorecendo a expressão, a comunicação e o desenvolvimento global da criança com TEA.

Observa-se que a docente considera a ludicidade como um elemento importante para o desenvolvimento pleno dos alunos. A perspectiva da professora, que valoriza o uso de abordagens simples, porém eficazes, alinha-se com a visão de Cunha (2020, p. 22), que afirma: "não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significativos, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua." Dessa forma, não há justificativas para transformar o ensino de crianças autistas em um processo complicado. Entretanto, na prática cotidiana da educadora, poucas vezes foram observadas a implementação das estratégias lúdicas, que foram bastante valorizadas em sua fala.

Além disso, ao final de sua fala, ao referir-se a criança como alguém que “tinha um problema de saúde”, a docente recorre a uma linguagem que pode ser considerada capacitista,

ainda que de forma não intencional. Tal expressão carrega uma visão patologizante da deficiência, associando-a a um quadro de doença ou anormalidade. Essa concepção é incompatível com os pressupostos da educação inclusiva.

Durante as observações na sala do 2º ano, ficou evidente a importância de elementos que podem favorecer a aprendizagem e tornar o processo mais agradável. Em situações em que o aluno mostrava resistência em participar das atividades, a estagiária utilizava recursos como brinquedos de massinha, músicas e outras abordagens para incentivá-lo. No entanto, nem sempre os recursos disponíveis se mostravam eficazes para estimular o interesse do aluno, uma vez que, na maioria das situações, as atividades propostas — geralmente compostas por fichas impressas com conteúdos específicos das disciplinas — não apresentavam elementos atrativos que favorecessem o engajamento. Como consequência, o estudante demonstrava baixa motivação para realizá-las. Quando questionada sobre a utilização de recursos e materiais para tornar a sala mais inclusiva e lúdica, a professora respondeu

É muito melhor você tirar um bocadinho desses cadernos de sala de aula, sabe? Me incomoda muito que é sempre aquele negócio bitolado, bota brinquedo para essas crianças, mas brinquedo com finalidade, né? Digamos, vai dar aula de Ciências, usa aquele boneco naquela aula de Ciências, leva ele para o lado de fora, pegar folha de árvore e pintar as folhas da árvore, colocar como decalque, você vai ver é diferente de... você dar ali para a criança pintar, né? Eles não têm atrativo de ta todo dia com aquilo ali, pinta com a mão, deixa se melar, dá banho de mangueira.

De fato, o ensino tradicional frequentemente tem o potencial de tornar o processo de aprendizagem, por vezes, monótono. Entretanto, embora a docente apresente diversas abordagens para a implementação dos conteúdos programáticos, é fundamental reconhecer que, ao lidar com crianças com autismo, a aplicação de diferentes estratégias não garante, necessariamente, a efetividade no engajamento do aluno. Conforme salientado por Sanches (2009), é crucial que as atividades lúdicas não sejam simplesmente impostas ao aluno, mas que se desenvolvam de maneira envolvente e atrativa. Dessa forma, a ludicidade será verdadeiramente incorporada ao processo de aprendizagem.

Outro ponto importante nessa fala, é a concepção pedagógica que valoriza o contato direto com o ambiente, promovendo a aprendizagem por meio da exploração sensorial e do movimento corporal, elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança, especialmente aquelas com autismo. Ao propor atividades fora da sala de aula, como recolher folhas de árvores e utilizá-las como decalques, a professora cria oportunidades de experiências táteis, visuais e proprioceptivas, que estimulam não apenas os sentidos, mas também o corpo em movimento e a percepção espacial.

Observamos que Amado demonstrava um interesse significativo por certos personagens, frequentemente levando para a escola brinquedos relacionados a seus interesses atuais. Além disso, ele solicitava à estagiária que realizasse desenhos para que ele pudesse pintá-los e fixá-los na parede, que já exibia uma extensa coleção de suas obras artísticas. Esses momentos mostraram-se eficientes para promover a concentração do aluno, funcionando como um incentivo para a realização de tarefas e como uma estratégia para restaurar seu foco quando este se mostrava disperso ou agitado. O olhar atento da estagiária aos gostos pessoais do aluno, levou ao diálogo com a professora, que por sua vez, passou a adotar desenhos em atividades de classe e casa com seus personagens preferidos. Como citado por Cunha

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como mediação pedagógica. Na pintura, no desenho, nas atividades com massa ou na música, os canais sensoriais são os melhores receptores de aprendizagem (Cunha, 2020, p. 26).

Diante disso, as abordagens artísticas se mostraram como uma ótima possibilidade na aprendizagem. Outrossim, a docente expôs a necessidade de alguns recursos que, de acordo com seu ponto de vista, deveriam estar presentes em sala de aula, ao relatar que:

Essas salas precisam de material, não precisa de muita coisa para a prefeitura não, pode ser caixotes, tipo rampa, que essas crianças subam e desçam, pode ser pneus, pode ser cones, pode ser cordas, mas que tenham objetos concretos, que essas crianças possam brincar (...) essas crianças precisam brincar mais, sentir o chão, ter um lugar que tenha terra para eles andarem descalços, sentir a natureza.

Ao destacar a necessidade de incrementar a quantidade de atividades lúdicas e recursos que promovam a interação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a professora indica que a incorporação de brincadeiras na rotina dos alunos não requer materiais sofisticados. Contudo, apesar da relevância desses recursos, é crucial reconhecer que o caráter lúdico pode ser efetivamente integrado mesmo na ausência de materiais concretos. A ênfase da docente na importância do brincar reflete uma perspectiva alinhada com o que é descrito por Hendler,

[...] o brincar faz parte da vivência da criança, é um modo dela interagir com o mundo de forma criativa e saudável. As atividades lúdicas devem ser inseridas na prática escolar, pois é por meio da brincadeira que a criança nos mostra toda a sua forma de comunicação, sua linguagem, seus sentimentos e emoções. Além disso, é uma maneira da criança compreender melhor a realidade em que vive (Hendler, 2010, p. 24).

No que se refere às habilidades que os professores que trabalham com crianças com autismo precisam desenvolver, para implementar de maneira eficiente estratégias lúdicas em sua prática pedagógica, a docente afirmou que,

o professor tem que ter aquele olhar clínico com aquela criança, é buscar mais e mais estratégia, não aquela que só a BNCC dá, não só aquelas que o livro dá, mas outra, se a criança se sente bem, digamos dentro de uma água, traz uma vez ou outra um balde, bota ela dentro daquele balde, traz uma piscina plástica, a escola devia ter, mas o ambiente... eu bato nessa tecla, pra poder existir a inclusão, tem que existir espaço

para que essa inclusão seja favorecida, esse corpo precisa correr, esse corpo precisa bater no outro, sentir...

A fala da docente enfatiza a necessidade de o professor explorar diversas estratégias pedagógicas que atendam às especificidades individuais de cada aluno, levando em consideração seus interesses particulares e o ambiente em que está inserido. Contudo, ela chama atenção a carência de recursos que possam atender as necessidades das crianças com TEA. Segundo Cunha (2020, p. 54), "no contexto do autismo, a qualidade do trabalho em sala de aula iniciar-se-á pela descoberta do aluno: o que ele faz, deseja e como ele aprende." Assim, é fundamental que o educador conheça não apenas o aluno e direcione suas abordagens pedagógicas de forma a otimizar o processo de aprendizagem, mas que ele tenha a sua disposição recursos didáticos que possam significar o processo de ensino-aprendizagem de todos.

Diante do exposto sobre a integração da prática pedagógica com a ludicidade, é importante compreender como superar os desafios que podem impedir a efetiva utilização de estratégias lúdicas em sala de aula. Como mencionado por Hendler (2010), muitos estudos abordam a importância de incorporar o lúdico no ambiente escolar, mas ainda há uma lacuna em sua concretização nas escolas brasileiras; é necessário transformar esses estudos em aplicações efetivas no ambiente escolar.

4.3 PRINCIPAIS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Em relação aos desafios na promoção de estratégias lúdicas destinadas a contribuir com a aprendizagem de crianças com autismo, observamos que a professora não havia implementado muitas tentativas nesse sentido. Em uma das observações, a professora mencionou a necessidade de adaptações nas atividades para o aluno, mas indicou que essas adaptações não estavam sendo realizadas devido à incerteza quanto à sua permanência na turma, visto que ela atuava como substituta. Isso sugere que o professor deve assumir plenamente suas funções enquanto estiver presente na turma, independentemente da duração de sua permanência, pois “ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade” (Gadotti, 2007, p. 65).

Ao assumir a responsabilidade pela turma, é preciso que o educador esteja plenamente consciente dos desafios enfrentados e busque superá-los dentro de suas possibilidades, considerando as condições vigentes no ambiente e empenhando-se em promover melhorias quando necessário. Conforme observado por Vasconcellos (2003, p. 67), “percebemos hoje

uma necessidade básica para o professor: superar as desculpas e assumir a sua realidade! É até uma questão de inteligência, de qualidade de vida, de sabedoria: estar inteiro no que faz!”

Nesse contexto, em relação aos principais desafios enfrentados no ensino de crianças com autismo, a professora identificou dois principais: o espaço físico e os materiais disponíveis. Como ela relatou,

O maior objetivo, dificuldade que a gente encontra primeiro é duas, é o espaço físico que não é favorável para essas crianças, eu não acho favorável, a rede às vezes fala assim “vamos incluir”, mas para mim incluir uma criança tem que dar aquilo, aquele suporte que aquela criança precisa, um espaço. Materiais didáticos adequados para a necessidade daquela criança, mobilidade, cadê a mobilidade que às vezes a sala não tem? não tem um espaço para aquela criança digamos sentar, uma cadeira confortável...

Percebemos que, o ambiente escolar no qual o aluno está inserido e os recursos disponíveis, não atendem de forma significativa e abrangente o processo de aprendizagem dele. Não é adequado tratar todos os alunos de forma homogênea, assumindo que todos enfrentam as mesmas dificuldades. Nesse sentido, é responsabilidade do município assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola, de maneira a garantir que suas necessidades individuais sejam adequadamente atendidas. De acordo com Miranda (2001) apud Silva e Carvalho (2017, p. 295)

[...] pensar em uma escola inclusiva significa pensar em uma escola para cada um, isto é, em uma escola em que cada aluno seja atendido de acordo com suas necessidades e dificuldades, utilizando os recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento.

Considerando que o ensino requer a implementação de estratégias, práticas e abordagens diferenciadas para atender às necessidades dos alunos, a ludicidade emerge como uma importante aliada, especialmente no contexto de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme relatado pela docente, a eficácia das estratégias lúdicas é comprometida na ausência de recursos adequados, como destacado em sua fala a seguir:

Então é pegar para todas as escolas que tenham crianças atípicas e botar esses materiais específicos. Por que uma sala especial de AEE e na sala de aula onde a professora tá aquela criança não tem aquele material? por que uma criança que não tem coordenação motora tem que pegar num lápis fino? por que os pinceis não vem grosso?

Certamente, algumas instituições enfrentam a falta de recursos e estratégias essenciais para atender adequadamente aos alunos. No entanto, a retenção de certos materiais na sala de recursos multifuncionais (SRM) evidencia uma deficiência na articulação entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a gestão escolar e a professora da sala de aula regular. No contexto da escola analisada neste estudo, foi observado que, quando há

necessidade de utilização desses recursos, os apoios (estagiários e AADEE) podem solicitar os materiais da sala de recursos para utilizarem na sala regular.

Em um contexto geral, outro desafio identificado pela professora foi a falta de disposição de alguns colegas em procurar continuamente as melhores práticas para seus alunos. Em outras palavras, há professores que estão empenhados apenas em fazer o que está dentro do seu limite, sem levar em consideração procedimentos que possam ajudar os alunos, superando as abordagens tradicionais. Conforme relatado por ela:

É eu que conheço a minha criança se ela é atípica (...) então eu tenho que buscar, propor a minha criança uma aula prazerosa, independente, é porque quando você limita, dizer assim “ah não” tem pessoas que fala assim: “não! Eu não venho pra isso, é só até aqui e acabou!” Não! É seu aluno, eu acho que é satisfatório quando você olha pra criança e você ver a satisfação no riso de uma criança, né?

O relato da professora está em consonância com o trecho descrito na Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que diz

[...] que cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui. (1997, p. 38)

É responsabilidade do professor facilitar a aprendizagem, ajustando suas práticas de acordo com o perfil e os conhecimentos prévios dos estudantes. A ludicidade oferece ao aluno com autismo a oportunidade de aprender de maneira significativa e prazerosa, superando as limitações do ensino tradicional, o que nos faz pensar como as estratégias lúdicas podem auxiliar na superação desses desafios. Por isso, de acordo com Cunha (2020) é necessário que haja formação profissional, capacitação humana e de políticas públicas que deem condições práticas às escolas no exercício da educação inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou que a ludicidade pode ser incorporada ao ambiente escolar de diversas maneiras, sendo importante adicionar estratégias lúdicas no aprendizado de crianças com autismo, seja por meio de recursos concretos ou de forma subjetiva, através de conversas e histórias. Observamos que, embora a ludicidade esteja presente em momentos específicos, como em atividades com massa de modelar, brinquedos e jogos, a limitação de recursos ainda restringe a habilidade da professora de incluir outras atividades que poderiam tornar um processo de aprendizagem mais agradável. A professora demonstra reconhecer o lúdico como

um recurso valioso, contudo, a ausência de atenção aos interesses pessoais dos estudantes impede que as atividades recreativas sejam totalmente espontâneas.

Além disso, as brincadeiras eram comumente percebidas como uma forma de compensação pelo comportamento dos alunos, mesmo que a professora ressaltasse a relevância do ato de brincar no ambiente escolar. A professora se esforçava para incluir estratégias diversificadas, tais como vídeos e músicas, para auxiliar no processo de aprendizado.

No que diz respeito às estratégias direcionadas ao desenvolvimento do estudante com autismo, notou-se que, no início, a docente não aplicava muitas delas devido ao seu papel de substituta e à instabilidade da classe. No entanto, após conversa com a estagiária, começou a adotar estratégias mais interessantes, o que resultou em progressos no desenvolvimento social, motor e cognitivo do aluno com autismo.

Observamos que entre os desafios enfrentados pela docente estava uma certa falta de articulação com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dificultando a obtenção de recursos específicos para uso em sala de aula. No entanto, a estagiária tinha a liberdade de requisitar alguns materiais conforme a necessidade. Em relação ao espaço físico, apesar da necessidade de melhorias estruturais, há potencial para a implementação de recursos lúdicos que poderiam auxiliar no processo educativo das crianças. Ficando claro na prática como a ludicidade melhora a qualidade do trabalho em sala de aula, permitindo que o ensino se torne mais significativo para os alunos. Vimos que as brincadeiras e os jogos despertavam o interesse das crianças e contribuem para o trabalho do professor. As atividades lúdicas proporcionam às crianças a oportunidade de ir além do mundo real, criando um ambiente imaginário onde podem explorar sua criatividade e desenvolver suas habilidades de maneira mais livre e espontânea.

Nesse contexto, é essencial considerar a faixa etária e os interesses individuais de cada criança durante seu desenvolvimento escolar, atribuindo uma importância especial ao aspecto lúdico como uma ferramenta de ensino. Isso é especialmente relevante para crianças com autismo, pois ajuda a aumentar gradualmente seus níveis de independência, autonomia e aprendizado, adaptando as atividades de acordo com suas necessidades específicas.

Por fim, reconhecemos a importância de considerar as particularidades do espectro autista, incluindo preferências sensoriais, estilos de aprendizagem e desafios na comunicação. Estimular a interação social através de estratégias lúdicas pode ser especialmente valioso na promoção de habilidades sociais e emocionais, as quais frequentemente apresentam desafios para crianças dentro do espectro. Portanto, enfatizamos a necessidade de construir práticas

pedagógicas mais inclusivas e adaptadas, reconhecendo e respeitando a singularidade de cada criança com autismo, com o objetivo de promover seu pleno desenvolvimento escolar e pessoal.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. A; FEITOSA, R. C. S; SOARES, M. B. **A ludicidade na prática docente: o que pensam os professores.** 2015. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/ALVES%3B+FEITOSA%3B+SOARES+-+2015.1.pdf/43073694-d6b3-4df8-9c7a-4d2304b85938>. Acesso em: 24 fev. 2024.

AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013. DOI 10.1590/S1413-65382013000100008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/abstract/?lang=pt>.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 22 fev. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASÍLIA. Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 jul. 2024.

CHICON, J. F. et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Vitória, v. 41, n. 2, p. 169-175, 2019. DOI 10.1016/j.rbce.2018.01.017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/tLVB39V7NKctxQLC5Yv6Vjy/abstract/?lang=pt>.

COSTA, T. **Psicanálise com crianças.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar** - ideias e práticas pedagógicas. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspZTq/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 15 set. 2024.

GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GUERRA, E. L. A. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Grupo Anima Educação, 2014.

HENDLER, V. B. O lúdico nas primeiras séries do Ensino Fundamental. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 149-158.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa** [livro eletrônico: compreensões conceituais e proposições]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

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

MANTOAN, T. E. **Inclusão Escolar: o que é, por quê, como fazer**. São Paulo: Summus, 2015.

MOURA, A. M.; SANTOS, B. M. L.; MARCHESINI, A. L. S. O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, [online], v. 21, n. 1, p. 24-38, 2021. ISSN 1519-0307. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v21n1p24-38>.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA (NAPe). Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios da inclusão. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2020. v. 2. Disponível em:

https://saocamilosp.br/_app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape_volume_02_13abr_FINAL.pdf.

RECIFE. Decreto nº 36.309, de 30 de janeiro de 2023. Institui a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pe/r/recife/decreto/2023/3631/36309/decreto-n-36309-2023-institui-a-politica-publica-de-educacao-especial-inclusiva-para-os-estudantes-da-rede-municipal-de-ensino-do-recife?q=Decreto%20n%BA%2036.309>. Acesso em: 22 fev. 2024.

RIBEIRO, M. L. S. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p.149-158.

ROLOFF, E. M. A importância do lúdico em sala de aula. In: **X Semana de Letras da PUCRS**, 2009, Porto Alegre. A importância do lúdico em sala de aula. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

SANCHES, T. A. **O lúdico na aprendizagem da criança com autismo**: rompendo a cápsula. In: XV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador, 2019.

SILVA, N. C; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2024.

SOUZA, F. V. C. A construção de práticas pedagógicas inclusivas mediadas pela ludicidade. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 32, p. 183-197, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Orientações para a inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos. 2005. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.