



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS**  
**ESCOLARES**

**OS JOGOS COMO FACILITADORES DO PROCESSO DE INCLUSÃO – UM**  
**ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM AUTISMO**

Michelle Labarrere de Souza  
Nº de Matrícula: 112790035B  
Polo: Carandaí

Juiz de Fora  
2019

MICHELLE LABARRERE DE SOUZA

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO  
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

OS JOGOS COMO FACILITADORES DO PROCESSO DE INCLUSÃO – UM  
ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM AUTISMO

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Inclusiva em contextos escolares, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Especialista.

Orientadora Elismara Vaz Talmas

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca  
Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza, Michelle Labarrere de.

Os jogos como facilitadores do processo de inclusão - um estudo de caso de um aluno com  
autismo / Michelle Labarrere de Souza. -2019.

35 p.: il.

Orientadora: Elismara Vaz Talmas

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Faculdade de Educação., 2019.

1. Jogos. 2. Inclusão. 3. Autismo. 4. Socialização. I. Talmas, Elismara Vaz, orient. II. Título.

MICHELLE LABARRERE DE SOUZA

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**  
**PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Inclusiva em contextos escolares, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Especialista.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Elismara Vaz Talmas

Nome da Orientadora

---

Professora Marcia Marin Vianna (Doutora)

---

Alan Willian Jesus (Mestre)

Belo Horizonte

2019

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus pela vida.

Ao meus pais pelo amor, exemplo de força e persistência.

Ao meu marido pelo apoio.

Aos familiares pela escuta.

Aos professores e tutores da UFJF por mostrarem o caminho do conhecimento.

A orientadora Elismara pelo tempo dedicado.

Aos colegas de curso pela troca de experiências.

A escola e profissionais pela contribuição.

Aos alunos pela participação.

Aos amigos pela compreensão.

O meu muito obrigada por mais um avanço em minha carreira profissional e pessoal.

## RESUMO

Sabendo-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como um dos pontos limitantes a dificuldade de comunicação, torna-se um desafio enorme para os profissionais de educação o desenvolvimento do aluno junto aos seus pares em busca da inclusão e autonomia. Dessa forma, torna-se essencial a busca por estratégias que facilitam esse processo de interação, permanência e qualidade do aprendizado. A estratégia utilizada na intervenção foi o jogo, desenvolvido em uma escola estadual em Belo Horizonte/MG com um aluno autista e com o desejo de ajudá-lo a vencer suas dificuldades, surgiu o questionamento: Será que os jogos podem facilitar o processo de inclusão desse aluno? O principal objetivo foi identificar a importância dos jogos como recurso auxiliar no processo de socialização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista em contextos escolares, facilitando o desenvolvimento cognitivo, nos moldes da inclusão. Através de uma investigação qualitativa realizando um estudo de caso, foram propostas intervenções com jogos. A supervisora e a professora de apoio responderam questões sobre o comportamento social, comunicação e linguagem, além da prática e conhecimento delas sobre o autismo. Elas reconhecem a dificuldade do aluno na comunicação e relacionamento, mas acreditam que os jogos podem contribuir para a socialização e aprendizagem dele. Após análise dos dados da intervenção, os jogos se mostraram eficientes no processo de socialização e aprendizagem desse aluno estudado, porém mais estudos precisam ser realizados com duração maior para que mudanças de comportamento do aluno autista sejam confirmadas e o processo de inclusão aconteça de forma efetiva.

Palavras-chave: Jogos. Inclusão. Autismo. Socialização.

## SUMÁRIO

1)INTRODUÇÃO .....	6
2) IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA/QUESTÃO .....	7
3) DESCRIÇÃO DO QUE TE FEZ ELEGER TAL PROBLEMA/QUESTÃO .....	8
4) JUSTIFICATIVA.....	9
5) OBJETIVO GERAL .....	12
6) OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	12
7) ALTERNATIVAS ESCOLHIDAS PARA A INTERVENÇÃO.....	12
8) CRONOGRAMA .....	14
9) RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	15
10) CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	26
ANEXO I.....	30
ANEXO II.....	31
REFERÊNCIAS .....	33

## **PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

### **OS JOGOS COMO FACILITADORES DO PROCESSO DE INCLUSÃO – UM ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM AUTISMO**

#### **1) INTRODUÇÃO**

O cenário mundial e nacional aponta para um crescimento considerável do número de autistas. Segundo dados do Center of Diseases Control and Prevention (CDC, 2018), existe hoje no mundo um caso de autismo a cada 110 pessoas. De acordo com a Inspirare (2018), estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas, sendo a maioria do sexo masculino.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), como define Xavier (2017, p. 24 apud Nunes, 2015, p. 145), “é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos sociocomunicativos e comportamentos/interesses atípicos”. Segundo a autora, a comunicação está diretamente ligada às habilidades de sociais e comportamentais. Um dos pontos limitantes da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a dificuldade em se comunicar e torna-se um desafio para os profissionais da educação. É através da comunicação que a criança descobre o mundo a sua volta e expressa suas ideias e desejos. De acordo com Cunha (2015), é necessário entender que a sua condição humana e os seus atributos vão além da sua condição de autista.

No Brasil, de acordo com Bragin (2011), a educação das pessoas com autismo e outras deficiências foi oferecido primeiramente na educação especial em instituições especializadas e atualmente a educação sugerida tem sido em escolas regulares na perspectiva inclusiva, evitando segregação (BRASIL, 2001/2008).

A escola, como um dos principais meios de convivência e aprendizado das crianças, tem que se preparar para receber esses alunos, ampliando suas possibilidades, desenvolvendo suas habilidades e buscando sua autonomia. Vasques (2003), considera que a inclusão de alunos com autismo “pode ser plenamente possível na rede regular de ensino, desde que a escola e os professores estejam preparados tecnicamente para receber esses alunos”. Segundo Almeida (2018), “a educação não pode curar os problemas subjacentes ao autismo, mas pode tornar a

vida um pouco mais compreensível para essa criança dotando-a de habilidades úteis para aumentar sua capacidade de lidar e ter prazer com a vida.”

Após perceber a dificuldade de socialização dos alunos autistas no ambiente escolar e acreditando que se pode ter prazer no aprendizado, depois de conseguir alguns resultados positivos em minha prática pedagógica através dos jogos, surgiu o desejo e a necessidade de aprofundar e documentar sobre o tema, em concordância com o que cita Almeida (2019) e Amy (2001), as brincadeiras, os contatos físicos e as interações entre pares são fundamentais na socialização e na linguagem dos indivíduos.

## **2) IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA/QUESTÃO**

No ambiente escolar, um dos desafios encontrados pelos profissionais é a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular. Esse transtorno caracteriza por limitações nas áreas comportamentais, de interação social e comunicação e não deve ser negligenciada na escola. De acordo com Xavier (2017), “um dos elementos centrais de limitação da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve a comunicação, a qual está diretamente associada às habilidades de interação social e comportamentais[...]” (XAVIER, 2017, p. 17).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2008) asseguram “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, aliada a Lei 12.764/2012 que enquadra os educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficientes, garantindo assim todos os seus direitos legais.

Diante dessa realidade, os educadores precisam buscar condições de trabalho que respeitem a legislação vigente e consigam não só a inclusão no espaço físico, mas a permanência e a qualidade do aprendizado em busca da autonomia dos educandos. Nesse sentido, buscando na minha prática pedagógica como professora de Educação Física em uma Escola Estadual no Município de Belo Horizonte e tendo uma segunda formação como Pedagoga, observei que trabalhando com a ludicidade como estratégia de ensino, obtive resultados satisfatórios no aprendizado do conteúdo referente à Educação Física e socialização dos alunos regulares.

Como na Escola que atuo tem uma criança autista e como ela têm dificuldade de relacionar com os demais alunos, surgiu o desejo de utilizar a estratégia

dos jogos com esse aluno, na tentativa de eliminar as barreiras que impedem a real inclusão do mesmo, proporcionando momentos de socialização e aprendizado, já que sabe-se da importância da socialização no processo de desempenho cognitivo nas crianças autistas (FACCHIN, 2018).

### **3) DESCRIÇÃO DO QUE TE FEZ ELEGER TAL PROBLEMA/QUESTÃO**

Em busca de um ambiente escolar mais prazeroso e produtivo, sempre procurei pautar minha prática profissional em atividades recreativas, sem perder de vista os objetivos propostos e a avaliação do aprendizado dos alunos. Moura e Silva (2005) afirmam que através da ludicidade as crianças descobrem suas possibilidades de interação.

A Escola Estadual onde a pesquisa foi realizada atende atualmente o Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos (EJA - noturno). Possui aproximadamente 1700 alunos, distribuídos em três turnos, contando com quase 140 profissionais.

A realidade da escola em questão abrange crianças de vários bairros e comunidades, por ser uma escola de fácil acesso e por ser muito tradicional. Dessa forma, a heterogeneidade cultural é grande, recebendo alunos em risco social, tornando-a rica em vivências e experiências. O espaço da escola e sala de aula pode propiciar trocas de experiências e interações sociais que possibilitarão o desenvolvimento e inclusão do aluno autista. De acordo com Colaço (2007), na escola o aluno constrói e reconstrói conhecimentos, ampliando os significados e aprendizagens não só dos conteúdos formais como na forma de convivência e comunicação.

A escola possui Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dessa forma recebe muitos alunos com deficiência de outras escolas da mesma Metropolitana, no contraturno e com diferentes deficiências.

A Escola foi escolhida por acreditar que pelo seu porte, localização e tradição na região, pode abranger um público maior e mais diversificado, servindo de modelo para outras instituições menores. Além disso, possui parcerias com Universidades e Faculdades, recebendo estagiários de diferentes cursos, facilitando a troca de experiências e conhecimento que podem ultrapassar os muros da Escola e

alcançar a sociedade como um todo, minimizando as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência e acolhendo a inclusão.

O aluno escolhido teve o diagnóstico de autismo definido aos 7 anos de idade, mas a mãe já desconfiava desde os seis meses de idade, porque ele apresentava características próprias do transtorno como: empilhava objetos, possuía movimento estereotipado, gostava apenas de alimentos crus, começou a andar apenas aos 18 meses, sempre gostou de rotina, tinha dificuldade para dormir, preferência pela cor azul, preferência por dinossauros e dragões e não conseguia ficar com as mãos e roupas sujas. Além disso sempre teve dificuldade de socialização, brincando muito sozinho e não suportava lugares cheios e com muito barulho.

De acordo com Silva e Mulick (2019), as crianças com autismo frequentemente apresentam problemas comportamentais, sensoriais e médicos. Sobre os comportamentais, pode ocorrer uma atenção hiperselativa, baixa tolerância a frustração e acessos de raiva e escândalos. Já os sensoriais podem apresentar uma hiper ou hipossensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos, demonstrando fascínio por estímulos visuais ou gostos, cheiros e texturas específicas. Os problemas médicos incluem a alimentação (dieta hiperselativa) e o sono (dificuldade para adormecer e se manter adormecido).

Quando fui apresentada a história do aluno, fiquei imaginando como eu poderia ajudá-lo a vencer as suas dificuldades e ser feliz, já que no relato da mãe, aos 3 anos de idade quando ele chegava da escola integral (Educação Infantil), se isolava no quarto e não dizia absolutamente nada a ninguém. Foi aí que resolvi buscar alternativas pedagógicas para auxiliá-lo em suas descobertas e foi através dos jogos que percebi que essa proposta de intervenção poderia obter resultados positivos, surgindo o questionamento: será que os jogos podem facilitar o processo de inclusão desse aluno autista? A acessibilidade diz respeito não só aos aspectos arquitetônicos, mas a igualdade de oportunidades para que a pessoa com deficiência possa viver independente e plenamente.

#### **4) JUSTIFICATIVA**

Uma das definições de transtorno do espectro autista encontrada na literatura descreve que o TEA provoca alterações no neurodesenvolvimento de uma

pessoa, determinando quadros muito distintos, mas mantendo em comum um grande prejuízo na sociabilidade (BORDINI e BRUNI, 2014).

Outra definição do Autismo o considera como um transtorno comportamental, apresentando um comprometimento das relações sociais, comunicação, padrões de comportamento estereotipados e repetitivos, sendo uma doença multifatorial de difícil diagnóstico por apresentar padrões diferentes entre os indivíduos (CANUT *et al.* 2019).

Porém, Segundo Santos (2008), o psiquiatra infantil Leo Kanner, em 1943, foi o primeiro a utilizar a palavra autismo para definir as crianças que ficavam isoladas do convívio social e tinham dificuldade de sair da rotina. Ele a classificou como uma doença do tipo esquizofrênica, porém Mecca *et al.* (2011), ressaltam que, de acordo com o DSM-IV, o Transtorno do Espectro Autista, juntamente com Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação e Síndrome de Rett foram classificados na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Em 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), estabelece que o TEA passa a ser uma categoria diagnóstica e se caracteriza por

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-5 p. 31)

Ainda de acordo com o DSM-5, a Síndrome de Rett não faz parte do mesmo espectro do autismo sendo considerada uma Síndrome a parte. O Autismo engloba agora o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação e se divide em três níveis de gravidade envolvendo os critérios de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, que são: nível 3 – exige apoio muito substancial; nível 2 – exige apoio substancial e nível 1 – exige apoio.

Como citado anteriormente, as relações sociais proporcionam um avanço cognitivo e promovem momentos de relação com a cultura e as práticas sociais. Baptista

e Bosa (2002), afirmam que é importante a busca por um constante aprendizado, desmitificando as crenças e valores para a compreensão do autismo, buscando também o autoconhecimento.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte da história do homem desde seus primórdios, sendo a sua prática altamente socializadora. Através das atividades lúdicas, pode-se promover as relações sociais tendo como benefício o desenvolvimento do indivíduo autista, de maneira prazerosa, aumentando a qualidade das relações com os seus pares e proporcionando a inclusão.

Segundo Mantoan (2019) um dos princípios da Constituição é “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V) Mantoan (2019, p. 22). Para que a evasão escolar não aconteça e a inclusão prevaleça, as escolas devem atender aos princípios garantidos por lei sem excluir ninguém em função de suas diferenças.

Pode-se considerar que uma forma de inclusão é promover atividades em que todos os alunos possam participar e interagir com os pares, como forma de crescimento pessoal. A partir da dificuldade de interação dos alunos diagnosticados com Síndrome do Espectro Autista, os jogos apresentam características que podem estreitar as relações entre os pares e facilitar a comunicação verbal e não-verbal.

Para Almeida (2019), a ludicidade é necessária para a vida do ser humano, devendo ser considerada como momentos ricos ao desenvolvimento da criatividade, socialização, raciocínio, coordenação motora, domínios cognitivos, afetivos e psicomotores.

Segundo Huizinga (1996) e Brougère (2010), os jogos e as brincadeiras proporcionam a criança a liberdade de escolha, proporcionando ao aluno experimentar e criar, modificando-se culturalmente a partir da exploração do desconhecido. Carmo (2018, p. 11) cita que “a cultura é um fator determinante na concepção do brinquedo e da brincadeira”.

A proposta de trabalho através do lúdico propõe mudanças nas rotinas das escolas, tornando-as mais acessíveis e inclusivas, já que as brincadeiras acontecem naturalmente no mundo das crianças, propiciando um espaço de interação e desenvolvimento da comunicação entre os alunos autistas e regulares, buscando uma vivência escolar cheia de significado e aprendizado.

## **5) OBJETIVO GERAL**

- Identificar a importância dos jogos como recurso auxiliar no processo de socialização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista em contextos escolares, facilitando o desenvolvimento cognitivo, nos moldes da inclusão.

## **6) OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Compreender os significados das palavras jogos e inclusão;
- Definir o Transtorno do Espectro Autista, seus graus de comprometimento;
- Descrever a importância do processo de socialização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no desenvolvimento educacional;
- Observar e registrar a interação do aluno autista com os demais colegas durante os jogos.

## **7) ALTERNATIVAS ESCOLHIDAS PARA A INTERVENÇÃO**

A investigação escolhida foi qualitativa, pois acredita-se ser a estratégia metodológica mais indicada ao estudo, que tem como foco principal a observação do processo de socialização do aluno autista, não se fixando apenas nos resultados obtidos com a pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Será realizado um estudo de caso com um aluno autista, que nos permite observar o ser humano nas suas relações escolares, com todas as interferências do ambiente, aumentando as possibilidades de informações. Segundo André (2005), o conhecimento advindo do estudo de caso possui três características, que são: mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor.

A turma trabalhada será a do aluno com autismo citado anteriormente, com o consentimento da direção, supervisão, professora regente e de apoio e a família do aluno. Será usado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (UFJF, 2018) – Anexo I. A professora de apoio e a supervisora responderão a um questionário, que será

analisado pela pesquisadora após a intervenção, contendo sete questões sobre o conhecimento prévio delas sobre o Autismo e outro sobre o comportamento do aluno.

A intervenção acontecerá por meio de propostas de jogos realizados pela pesquisadora três a quatro vezes na semana, durante duas semanas e meia, com duração de 50 minutos cada sessão, envolvendo todos os alunos da sala. Durante a realização da atividade, será feita a observação do comportamento do aluno autista e demais alunos e será transcrita diariamente após o término da atividade.

A intervenção constará de 4 momentos assim divididos: 1º momento – Observação da criança em seu espaço de aprendizagem formal e aplicação do questionário aos professores; 2º momento – Escolha dos jogos (Pegador de corrente, Coelhoinho sai da toca, Circuito, Amarelinha, UNO, Formação de letras e palavras humano, Adedanha e Bingo); 3º momento – Aplicação dos jogos na turma e transcrição das observações - 4º momento – Escrita final com embasamento teórico.

## 8) CRONOGRAMA

<b>Data</b>	<b>Encontros</b>	<b>Tema</b>	<b>Carga horária</b>
A partir de 02/02/19	Contato com o orientador	Possíveis ajustes	-----
08/03/19	1º contato com a escola	Apresentação do Projeto para direção da escola, supervisão e professores	2h
20/03/19	2º contato com a escola	Entrega do Questionário para a Professora regente e professora de apoio.	1h
21/03/19	1º e 2º momento da Intervenção	Observação do aluno em sala de aula e escolha dos jogos	4h30min.
21/03/19 a 05/04/19	3º momento da intervenção	Intervenção Pedagógica com os jogos	18 dias - 5h
05/04/19 a 03/05/19	4º momento	Análise dos dados coletados e produção escrita	28 dias
04/05/19	Versão para análise do orientador	Entrega da primeira versão trabalho de conclusão do curso	-----
15/05/19	Retorno do Orientador	Retorno orientador após versão final	11 dias
20/05/19	Retorno para Orientador	Entrega da versão final com esboço do pôster para apresentação (90 x 120cm)	5 dias
25/05/19	Apresentação	Apresentação do trabalho na UFJF	5 dias
25/06/19	Entrega na secretaria	Entrega Final do TCC na secretaria do curso	1 mês

## **9) RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

O primeiro contato foi com a diretora da escola que ao saber sobre do que se tratava o projeto foi muito solícita e autorizou que fosse realizado, recebendo uma cópia do Termo de Consentimento para Desenvolvimento de Projeto de Intervenção e a Autorização do Uso de Imagem. Posteriormente, a supervisora e a professora de apoio (professora II) se mostraram interessadas em participar e o questionário (anexo II) foi entregue as duas. Ele continha duas partes, sendo uma relacionada ao comportamento social do aluno, comunicação e linguagem e comportamentos restritos e repetitivos e a outra relacionada a prática pedagógica ligada ao professor.

A supervisora Sandra (nome fictício) optou por não se identificar e relatou ter experiência com alunos com deficiência e ser formada em Pedagogia, mostrando interesse em fazer um curso de especialização em Educação Especial. A professora de apoio (professora II), tem 30 anos de experiência no magistério, tem 57 anos de idade e adora trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais e por isso além do curso de graduação em Pedagogia fez especialização em Educação Especial e tem muita afinidade com alunos autistas. Ambas trabalham na Rede Estadual de Ensino e responderam o questionário baseado nessa realidade. Logo em seguida pude dar continuidade ao trabalho.

Sendo assim, deu-se início a intervenção com o aluno autista. Fui ao encontro do aluno em sua sala de aula. O primeiro dia teve como objetivo a observação do aluno em sala para definir os jogos que seriam escolhidos para a intervenção.

O aluno Dino (nome fictício) é estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental I e ao ser apresentado a mim, a primeira coisa que ele fez foi vir em minha direção e dizer que ele adora dinossauro e me perguntou se eu sabia muitas coisas sobre o animal. Tive dificuldade de entender o que ele dizia, mas depois de algumas repetições foi possível o entendimento e ao responder que eu não conhecia muito, ele começou a me dar uma aula, dizendo sobre alimentação, tamanho, peso e velocidade de deslocamento que atingiam. Então passei o pincel para ele e pedi que desenhasse no quadro o animal que tanto gostava e ele o fez com riqueza de detalhes. Depois pedi a ele que explicasse aos colegas o que representava aquele desenho. Percebi a satisfação do mesmo em ter estampado no quadro o seu desenho e poder falar um pouco sobre algo que ele tem fixação e a partir daí pude “acessar” o mundo imaginário do aluno e parece que foi a

senha para que eu tivesse acesso liberado para interagir com o mesmo e isso estreitou nossa relação.

Durante o tempo que permaneci na escola, Dino fazia parte das atividades com a ajuda da professora de apoio, mas não conseguia permanecer assentado por muito tempo e por isso não concluía as atividades propostas. Não mantinha relação com nenhum aluno e às vezes sentia necessidade de sair de sala (sua mesa era colocada perto da porta de forma estratégica), sempre acompanhado pela professora de apoio. Essa necessidade muitas vezes era associada ao barulho produzido pela turma, o que intensificava os movimentos estereotipados do mesmo.

Antes do horário do lanche, ele perguntava muitas vezes qual era a hora de comer e ficava ansioso quando estava com muita fome, sendo conduzido a cantina antes dos demais colegas. Durante o lanche, mesmo tendo lanchado ia de encontro aos colegas e sem pronunciar nenhuma palavra deixava a entender que queria experimentar um pouco do lanche dos demais e alcançava seu objetivo porque se fazia entender.

No recreio ele brincou sozinho a maior parte do tempo sendo estimulado pela professora a fazer contato com os colegas. Sempre correndo de um lado para outro, gostando de admirar a natureza e observando a brincadeira dos colegas. No período após o recreio, ele executou algumas atividades, mas se distraíndo com bastante facilidade, querendo ser atendido de prontidão e com uma necessidade de caminhar pela sala de aula. Ao término daquele período de aula, o aluno teve que esperar o responsável buscá-lo e demonstrou dificuldade em aceitar que ficasse sem a professora de apoio, pois, segundo ele “minha mãe disse para eu esperá-la apenas com a professora de apoio (professora II)”.

Como percebi que o aluno não tinha facilidade em interagir com os colegas, escolhi algumas atividades que propiciasse a socialização. Na primeira aula a proposta de atividade foi “Coelhinho sai da toca”. Os alunos assentaram na arquibancada para que eu pudesse explicar a atividade e como estavam eufóricos e barulhentos, o Dino assentou na arquibancada ao lado e ficou prestando atenção à explicação. Como inicialmente cada aluno teria um bambolê com exceção do aluno escolhido para iniciar a brincadeira, Dino participou sem nenhum problema e quando perguntei quem poderia ficar sem o bambolê ele foi o primeiro a levantar a mão. Quando já haviam entendido a atividade, eu fui pedindo que tivessem dois coelhos em cada toca, e inicialmente ele teve resistência em aceitar um colega dentro do bambolê junto com ele. Depois ele começou a correr atrás desse colega para ficarem juntos e logo em seguida, eles

definiam qual bambolê iriam e quando haviam traçado a estratégia para ficarem juntos, eu pedi que ficassem em trios, depois quatro e assim sucessivamente. A primeira formação em trio causou estranheza no aluno que depois de algumas rodadas foi acostumando-se com a ideia e aceitou novas formações com mais alunos, desde que não tivesse contato físico.



Figura 1

Ao final da aula os alunos puderam criar brincadeiras com os bambolês e o Dino juntamente com a sua dupla, criaram um trenzinho que foi ampliando com os demais colegas, mas novamente a estratégia desenvolvida por ele foi que cada aluno segurasse o seu bambolê e o do colega juntos, como não havia contato físico, a brincadeira foi bem aceita e quando apitei dizendo que a aula havia acabado, ele ficou muito bravo e saiu para longe de todos e ficou emburrado, até que a professora de apoio conseguiu convencê-lo de voltar para a sala de aula. O tempo de aula é um limitador para o desenvolvimento das atividades. Dependendo da complexidade e interesse dos alunos, a interrupção causa muita frustração.



Figura 2

Na segunda aula, a atividade foi “Pegador de corrente”. Escolhi o Dino para ser o pegador e ele corria atrás dos colegas como se fosse um dinossauro. Ele foi logo pegando o mesmo aluno que fez dupla com ele na aula anterior. Ele se sentiu muito importante por ter sido escolhido, mas na hora que descobriu que deveria dar a mão aos colegas que fossem pegos, ele ficou pensativo, se recusou inicialmente e criou uma estratégia. Todos que fossem pegos ficariam de mãos dadas com o colega e não com ele. E assim a corrente foi crescendo e ele achou muito interessante o movimento que a corrente fazia em torno das pessoas para pegá-las.



Figura 3

Na terceira aula a atividade foi “Amarelinha”. Os alunos deveriam desenhar a amarelinha com giz no chão e depois participar da brincadeira. Quando ele percebeu que iria desenhar, ficou muito agitado e logo procurou um espaço livre e como desenhava fazendo muita força, sempre vinha me pedir mais giz. No lugar da atividade proposta, ele fez um dragão, muito rico em detalhes, escreveu a palavra “dragão” com o giz e só depois foi participar da brincadeira proposta inicialmente em uma amarelinha feita pelos colegas, não contribuindo para a confecção da mesma. Entendeu as regras da atividade, mas não conseguiu permanecer a aula toda participando.



Figura 4



Figura 5

Na quarta aula a atividade foi “Circuito” contido por várias estações. O aluno deveria saltar com um pé só dentro dos bambolês e depois passar sem esbarrar na corda que foi colocada em ziguezague no chão, depois saltar dentro dos bambolês com os dois pés e logo em seguida fazer um salto em distância ultrapassando a corda. O aluno participou da atividade depois da execução de alguns colegas, pois, achou que a corda colocada em ziguezague fosse uma cobra de verdade. Logo depois da explicação e entendimento, ele fez o exercício com dificuldade de coordenação e de manter a

concentração durante todo o tempo, mas entendeu a atividade e realizou com empenho. Depois foi proposto que os próprios alunos criassem uma forma de vencer os obstáculos e cada um fez da forma que queria, porém, o aluno Dino a repetiu da mesma maneira. Nesse dia representantes da Secretaria de Educação estavam na escola e gostaram muito da proposta da aula e inclusive fizeram fotos e elogiaram a atividade para a direção da escola.



Figura 6

No quinto e sexto dia, em função da chuva, tive que flexibilizar o planejamento e propor atividades em sala de aula: “Adedanha” e “Bingo”. Na primeira, com os alunos divididos em grupos, eles deveriam escrever uma palavra que começasse com a letra escolhida, dentro dos quesitos previamente definidos juntamente com a turma (Nome de pessoa; Cidade, Estado ou País; Carro; Animal; Cor; Fruta; Esporte e Objeto). Como a turma ficou muito agitada, ele sentiu necessidade de sair da sala e quando retornou, começou a responder e acertou todas as palavras que disse, mostrando que entendeu o objetivo proposto e a relação entre a letra e os quesitos, porém não conseguia falar em voz baixa para que o outro grupo não ouvisse. Ao explicar as regras novamente para ele, teve a iniciativa de vir até mim e dar a resposta de item por item, sem, portanto, contribuir com o grupo.

No “Bingo”, disse inicialmente que não iria participar, ficou nervoso porque a aula seria em sala e não no pátio, e teve dificuldade para entender a mudança na rotina. Falei que a opção de escolha seria dele, mas que a atividade era muito interessante e que ele mesmo que seria prejudicado. Então pedi aos alunos que se organizassem em duplas e em poucos minutos ele retornou, observou o andamento da mesma e perguntou se poderia me ajudar a cantar os números. Ao retirar as pedras de dentro do saco, ele fazia os movimentos estereotipados e depois tentava falar sem fluência os números. Teve dificuldade de falar os números com dois dígitos, mas depois de algumas ajudas ele demorava alguns segundos, porém respondia corretamente. Os colegas foram muito pacientes com ele e até o incentivavam, deixando-o à vontade para tentar decifrar o próximo número. Quando o aluno cantou “Bingo”, ele ficou atento ao me ver conferindo a numeração e vibrou com a dupla vencedora.



Figura 7



Figura 8

Uma das dificuldades encontradas foi ter que trabalhar dentro de sala, pois o aluno demonstrou muita agitação, comprometendo a primeira parte da aula e conseguindo concentrar-se apenas na segunda metade. Os alunos ficaram muito alvoroçados e o barulho incomodou, fazendo com que o Dino saísse de sala algumas vezes, mesmo estando interessado na atividade proposta.

Na sétima aula, a atividade proposta foi “Formação de letras e palavras com o próprio corpo”. A turma foi dividida em dois grupos e ao sinal da professora os alunos deveriam, deitados no chão, formar a letra ou palavra proposta pela professora e posteriormente a mesma era escolhida pelos próprios alunos. O aluno demorou a entender que muitas pessoas poderiam formar uma única letra e me disse que estava tudo errado, que os colegas não haviam entendido a atividade. Segundo ele, cada aluno formaria uma letra e assim a palavra, se tivesse 6 letras a palavra, deveria ter 6 crianças e não mais. Aí expliquei que existem várias formas de formar as letras e palavras e que a forma como pensou não estava errada, mas sim diferente. Então ele quis explicar para a turma como ele havia pensado e a turma entendeu a explicação do mesmo. Quando falei a última palavra, só faltava uma parte da letra para que o grupo dele marcasse ponto, quando ele percebeu, correu para fazer parte da letra e vibrou ao final da atividade.



Figura 9



Figura 10

Na oitava aula foi escolhido o jogo “UNO”. Pedi aos alunos que formassem grupos de 4 ou 5 crianças. Expliquei as regras, apresentei e distribui as cartas. O aluno se mostrou muito interessado nos desenhos e a cada carta colocada ele pedia aos colegas um tempo para que pudesse observar os desenhos, fazendo logo após a análise das figuras a sua participação. Consegui se concentrar o tempo todo na atividade e entendeu as regras integralmente. Teve apenas dificuldade em decorar qual a função de cada carta, mas como me sentei junto a ele, fui direcionando e lembrando a função de cada uma delas e o jogo prosseguiu tranquilamente. Percebi uma diminuição dos

movimentos estereotipados durante essa atividade. Participou da aula toda e interagiu com os colegas.



Figura 11



Figura 12

Em todas as atividades propostas, pude contar com a ajuda da professora de apoio que se mostrou discreta, mas sempre participativa, incentivando o aluno a participar da atividade e interferindo quando o mesmo tentava agredir os colegas, reações que foram diminuindo ao longo dos dias. Essa reação se sobressaía quando ele era impedido de correr ou pegar algum objeto do seu interesse. Após o período de intervenção proposto, combinei de levar o aluno para a piscina, mas como ele esqueceu a roupa, sugeri que construísse um brinquedo com os espaguete e ele fez um "tubarão", explicando onde estava a cabeça, barbatanas e nadadeiras. No dia seguinte ele levou a roupa adequada e ficou muito eufórico ao entrar na piscina grande e com um apoio de espaguete aproveitou a aula toda. A última foto mostra a interação dele com os colegas durante o horário livre.



Figuras 13 e 14



Figura 15



Figura 16

## 10) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionário aplicado à supervisora e professora colaborou para conhecer melhor o aluno e detectar quais as atividades que poderiam contribuir mais para o desenvolvimento do aluno e verificar qual o conhecimento prévio que elas possuíam sobre o Transtorno do Espectro do Autismo.

Na primeira parte relacionada às características do aluno principalmente no que tange ao comportamento social, as respostas foram convergentes. Relataram que o relacionamento com os colegas é difícil, não se aproxima para se relacionar, mantendo sempre uma distância. Sendo assim, ele não possui amigos na escola, dando prioridade para atividades individuais, apesar de ser bem aceito por eles. Segundo Pinheiro et al (2006), a criança precisa de uma convivência próxima com seus pares para que seja influenciado por eles.

Na segunda parte, relacionada à comunicação e linguagem, as duas relataram que ele responde sempre ao ser chamado, mas mantém a conversação com dificuldade, pronunciando as palavras com rapidez e às vezes incoerência, o que torna a comunicação oral um pouco comprometida. Possui várias formas de expressar os seus sentimentos através de gritos, choros, pulos, desenhos, fuga para fora da sala, gesticulações, apresentando dificuldade de olhar nos olhos, mas demonstra suas emoções através de seu semblante, juntando as sobrancelhas quando fica insatisfeito com alguma coisa.

Com relação aos comportamentos restritos e repetitivos, ambas responderam que o aluno se aborrece quando a rotina é modificada, sendo que a supervisora acrescentou que fica “mais ou menos nervoso de acordo com o humor no dia”. Os movimentos estereotipados foram relatados pelas duas acontecendo diariamente, sendo intensificado nos momentos de euforia, ansiedade ou nervosismo. De acordo com Baptista e Bosa (2002), as crianças com autismo apresentam déficits no relacionamento interpessoal, na linguagem/comunicação, na capacidade simbólica e no comportamento estereotipados, levando-se em conta a individualidade.

Sobre a conhecimento que o professor tem acerca do autismo, o conceito de Transtorno do Espectro do Autismo foi caracterizado por elas como um transtorno do neurodesenvolvimento infantil caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação, comportamentos repetitivos e interesses restritos, apresentando sensibilidades sensoriais.

Quando questionadas sobre a metodologia utilizada para facilitar o processo de inclusão dos alunos autistas, a supervisora relatou que acostuma fazer um quadro de rotina para listar as atividades do dia, utiliza muitos recursos visuais para facilitar o entendimento e ensinar os comportamentos desejados, estabelecendo limites. Utiliza-se de recursos sensoriais, fazendo uma pausa para estimular a criatividade e aumentar a concentração nas atividades, ajudando a desenvolver o perfil da criança, respeitando os limites dela.

A professora II acrescentou a importância da participação da família na elaboração de um relatório de interesses e preferências do aluno, para facilitar o entendimento e as relações com a comunidade escolar. Sugeriu pausas entre as atividades e aumento gradativo da complexidade dos conteúdos para facilitar a compreensão. Relata que não fala muito e evita falar alto para não o deixar nervoso e ansioso, dando prioridade aos estímulos visuais. Caso o aluno se desorganize, o importante é que a professora fique calma e conheça técnicas de modificação de conduta.

Com relação ao conhecimento sobre o conceito de jogos e brincadeiras, a supervisora respondeu que “são extraordinários recursos didáticos propiciadores do desenvolvimento total da criança.” Já a professora II deixou claro sua preocupação em respeitar os limites da criança autista, não o forçando a fazer algo que não queira para não aumentar a irritabilidade e a ansiedade. As duas concordaram que os jogos e brincadeiras podem contribuir para a socialização e aprendizagem dos alunos autistas, disseram ainda que costumam fazer uso deles, desempenhando importante papel no desenvolvimento social, cognitivo e emocional. A professora II disse que gosta muito dos jogos que objetivam o desenvolvimento da atenção e concentração.

A reação dos alunos com os jogos foi descrita de forma diferente pelas participantes. A supervisora relata que todos se mostram muito empolgados, demonstrando alegria e criatividade. Porém a professora II acredita que muitas vezes ele não se interessa e abandona a atividade sem a devida finalização. Tudo depende do interesse e entendimento da atividade proposta.

No que diz respeito à linguagem e desenvolvimento cognitivo e social, elas acreditam que essa relação pode ser prejudicada, dificultando principalmente as relações sociais, mas a professora II acrescentou que existem softwares próprios de Comunicação Alternativa que auxiliam bastante, apesar de acreditar que toda restrição

causa prejuízos. Ela finaliza dizendo que “as coisas fluem quando usamos tudo no tempo certo.”

Tanto a supervisora como a professora de apoio demonstraram uma relação positiva com o aluno, envolvendo-se com o processo de desenvolvimento, baseadas em uma troca de respeito e confiança e uma crença na evolução do aluno. Rocha (2019) ressalta que essa atitude terá um impacto positivo tanto no desempenho do aluno como na atuação profissional do professor.

Em se tratando da intervenção com o aluno, pude perceber que as reações de Dino são variadas, de acordo com o alcance de seus objetivos ou não. Por outro lado, ficou evidente um avanço no tempo de participação nas atividades e aceitação da aproximação dele com relação aos colegas e vice-versa.

Em nosso primeiro encontro, quando fui apresentada a Dino, percebi uma afinidade que acredito ter sido motivada pela atenção dispensada ao aluno. Segundo Robertson *et al.* (2003), uma relação positiva entre o professor e o aluno autista diminuem os problemas comportamentais e favorece a aceitação social por parte dos colegas em sala de aula.

Durante todo o tempo de intervenção vislumbrei uma participação efetiva do aluno, acreditando no seu potencial e buscando adaptações para que ele pudesse participar dos jogos, respeitando as regras e entendendo o objetivo de cada atividade. De acordo com Martini (2003), quando o professor realmente acredita no potencial do seu aluno e atua como facilitador do processo de aprendizagem, esse terá grandes chances de ter um bom desempenho escolar.

Durante a observação em sala de aula, ficou claro o carinho e o potencial das professoras e o quanto elas se esforçavam para que o aluno alcançasse todo o seu potencial, respeitando as limitações e além de desenvolver rotinas elas criavam estratégias para aumentar a concentração e empenho do mesmo. Sempre tinham uma atitude positiva em relação ao aluno, fazendo-o acreditar em seu potencial, contribuindo para a melhora da autoestima.

Apesar do esforço a professora de apoio relatou a dificuldade de incluir um aluno autista diante da realidade existente no país atualmente. Em diversos momentos o aluno sentia vontade de se afastar do grupo para se acalmar, como ele mesmo dizia “vocês sabem que eu não dou conta”. Em outros momentos, os alunos estavam concentrados e se sentiam incomodados com os gritos e agitação do colega autista. Mesmo diante desse cenário, sabe-se, como cita Pinheiro *et al.* (2006), que

quanto maior e mais próxima for a convivência da criança com seus pares, mais significativa será a influência no comportamento infantil, aumentando o seu repertório social.

Apesar do aluno ter a necessidade de se afastar dos colegas em alguns momentos em função do barulho, sabe-se da importância da comunicação/linguagem para que a sua interação aconteça efetivamente. Orrú (2007) afirma que a comunicação verbal é uma das dificuldades do autista, podendo ser desenvolvida apenas a comunicação não-verbal em alguns casos. Colaço (2007) reforça a importância da linguagem quando cita que ela representa uma forma de organização do pensamento, fazendo parte das integrações das ações e utilizada como recurso de mediações.

O aluno buscava um ambiente mais tranquilo e quando se exaltava demais, afastava do grupo e esse tempo foi respeitado, acreditando que, como ressaltam Eman e Farrel (2010), quando as tensões são minimizadas, o aumento da qualidade do trabalho tende a evoluir. Quando o aluno que não consegue estabelecer uma forma de comunicação com o colega acaba se isolando e é excluído do convívio social e das possibilidades de desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural.

Porém, sugere-se que os jogos favoreceram essa aproximação de Dino com os colegas, uma vez que ao final da intervenção o aluno tinha estreitado as relações com três colegas e nos momentos livres os procuravam para dar continuidade as relações. Além disso, nos últimos dias de intervenção, o aluno estava mais amável com todos, aceitando o olhar nos olhos e pedindo abraço, além de buscar minha mão para segurar e em alguns momentos encostava-se em mim enquanto eu explicava alguma atividade.

Diante da evolução do aluno tanto na socialização como na linguagem e também no aprendizado de regras e conteúdos matemáticos, sugere-se que os jogos sejam recursos de grande valia para auxiliar os professores no processo de desenvolvimento e inclusão dos alunos autistas.

A partir dessas considerações, faz-se necessário novos estudos, envolvendo crianças com autismo durante um período maior de tempo para que o comportamento dos alunos também possa ser avaliado, juntamente com uma avaliação da formação dos professores para atuação com esse público e se confirme a hipótese de que os jogos podem auxiliar os alunos no processo de inclusão e desenvolvimento escolar.

**ANEXO I**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS  
ESCOLARES  
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE  
INTERVENÇÃO

À Direção da Escola

Prezado (a) Senhor (a)

Como aluno (a) do curso de especialização em EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS ESCOLARES promovido pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF, através do CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD, venho por meio desta, solicitar a autorização para desenvolvimento de meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que consiste em um projeto de intervenção com o objetivo de

\_\_\_\_\_.

Para o desenvolvimento deste projeto, que será realizado na turma \_\_\_\_\_ serão utilizados procedimentos \_\_\_\_\_ tais como \_\_\_\_\_.

Como estudante do referido curso, gostaria de assegurar o caráter acadêmico do presente estudo, assim como a utilização de procedimentos para a proteção da identidade dos sujeitos, a confiabilidade dos dados e a ética no tratamento dos dados quando estes se referirem ao sujeito e a instituição em que este desenvolve o seu trabalho.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, na certeza de que o resultado de tal estudo possa contribuir para a obtenção de informações que permitam uma melhor compreensão \_\_\_\_\_ sobre \_\_\_\_\_, e contribuindo assim, para a construção de práticas escolares mais inclusivas que garantam o direito à educação para todos.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Nome do aluno (CPF/ telefone de contato)

## ANEXO II

### MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Participante:

Idade:

Nível de escolaridade:

Tempo de experiência:

Pesquisadora:

Local:

Data:

#### 1ª parte: Questionário sobre o aluno

Comportamento Social	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Como é o relacionamento do seu aluno com os demais colegas?</li><li>2) O aluno se aproxima de alguma criança para brincar?</li><li>3) Ele possui amigos na escola?</li><li>4) Ele participa de trabalhos em grupo?</li><li>5) Ele é bem aceito pelos colegas?</li></ol>
Comunicação e linguagem	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Como é a comunicação do aluno em sala de aula?</li><li>2) O aluno olha nos seus olhos por mais de dois segundos?</li><li>3) O aluno demonstra suas emoções através de seu rosto?</li><li>4) Como o aluno expressa seus sentimentos?</li></ol>
Comportamentos restritos e repetitivos	<ol style="list-style-type: none"><li>1) O seu aluno se aborrece se a rotina é modificada?</li><li>2) O aluno possui movimentos estereotipados?</li><li>3) Em quais momentos ele mais executa esses movimentos?</li></ol>

Adaptação da Tabela de Registro de Dados Q-Sort

## **2ª parte: Questionário sobre a prática do professor**

- 1) O que é o Transtorno do Espectro do Autismo?
- 2) Quais os recursos que você utiliza para facilitar a inclusão dos alunos autistas?
- 3) Qual a sua compreensão sobre o conceito de jogos e brincadeiras?
- 4) Os jogos e brincadeiras podem contribuir para a socialização e aprendizagem dos alunos autistas?
- 5) Você tem o hábito de trabalhar com jogos em sala de aula? Quais?
- 6) Como os alunos reagem aos jogos e brincadeiras?
- 7) Na sua opinião, o atraso ou a falta da linguagem nas crianças pode comprometer o seu desenvolvimento cognitivo e social, e automaticamente a sua inclusão? Por quê?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flávio. **Desafios da inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino.** Disponível em: [http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?desafios-da-inclusao-de-criancas-autistas-na-rede-regular-de-ensino&codigo=A1098](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?desafios-da-inclusao-de-criancas-autistas-na-rede-regular-de-ensino&codigo=A1098). Acesso em: 10 de nov. 2018.

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação terapêutica.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

ALMEIDA, A. **Ludicidade como Instrumento Pedagógico.** Disponível em: <http://www.cdof.com.br>. Acesso em: 09 abril 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS INSPIRARE. **Número de pessoas com autismo aumenta em todo o Brasil.** Disponível em: <http://www.associacaoinspirare.com.br/numero-de-pessoas-com-autismo-aumenta-em-todo-o-brasil/>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

BAPTISTA, C.R., BOSA, C. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** São Paulo: Porto Editora, 1994.

BORDINI, D; BRUNI, A.R. **Transtorno do espectro Autista.** In: ESTANISLAU, G.M.; BRESSAN, R.A. (org). **Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber.** p. 220-230. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRAGIN, J. (2011). **Antecedente da educação de autistas no Brasil: teorias políticas e suas influências nas práticas pedagógicas em centros de atendimento educacional especializado.** Revista Digital Fermentario. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/60/17>. Acesso em: 11 de dez. 2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 09 de dez. 2018.

BRASIL. (2001). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC; SEEP; 2008.

CANUT, A. C. A.; YOSHIMOTO, D. M. R.; SILVA, G. S.; CARRIJO, P. V.; GONÇALVES, A. S.; SILVA, D. O. F. **Diagnóstico Precoce do Autismo: Relato de Caso.** Brasília: Revista de Medicina e Saúde de Brasília, 3(1):31-7 2014. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/rmsbr/article/viewFile/4254/3132>. Acesso em: 7 de abril 2019.

CARMO, C., VEIGA, E., CINTRA, R., LIMA, S. **A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento.** Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23662\\_12144.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23662_12144.pdf) . Acesso em: 16 de set. 2018.

CDC. **Centers for Disease Control and Prevention.** Disponível em: [www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html](http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html). Acesso em: 13 de dez. 2018.

COLAÇO, V. et al. **Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula.** Estud. psicol. [on-line]. vol.12, n.1, Natal: 2007, p. 47-56.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015.

DSM 5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Disponível em: <http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 09 de abril 2019.

EMAM, M. M., & FARRELL, P. (2010). **Tensions experienced by teacher and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools.** *European Journal of Special Needs Education.*

FACCHIN, Cláudia. **O desenvolvimento da socialização nas crianças portadoras de autismo infantil e síndrome de asperger.** Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-desenvolvimento-da-socializacao-nas-criancas-portadoras-de-autismo-infantil-e-sindrome-de-asperger/66600/>. Acesso em: 17 de set. 2018.

FONTANA, Kiara; VASQUES, Adriana Machado. **Impactos Psicossociais na Mãe de Crianças Autistas.** *Psicologado.* Edição 09/2016. Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-da-saude/impactos-psicossociais-na-mae-de-criancas-autistas>. Acesso em: 7 de abril 2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996, 236p.

KANNER, L. (1943). **Affective disturbances of affective contact.** *The Nervous Child,* 2, 217 – 250.

MANTOAN, M.T. **Inclusão Escolar.** Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 9 de abril 2019.

MARTINI, M. L. (2003) **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: Investigando possíveis relações.** Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

MECCA, T. et al. (2011). **Rastreamento de sinais e sintomas de transtornos do espectro do autismo em irmãos.** Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, 33(2), 116-120.

MOURA, E. W.; Silva, P. A. C. (2005). **Aspectos Clínicos e Práticos da Reabilitação.** São Paulo: Artes Médicas.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PINHEIRO, M. I. S., HAASE, V. G., DEL PRETTE, A., AMARANTE, C. L. D. & DEL PRETTE, Z. A. P. (2006). **Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento.** Psicologia: Reflexão e Crítica.

ROBERTSON, K., CHAMBERLAIN, B. & KASARI, C. (2003). **General education teachers relationships with included students with autism.** Journal of Autism and Developmental Disorders.

ROCHA, Idneia Lima da. Disponível em [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha\\_GT1\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf) . Acesso em: 20 de abril 2019.

SANTOS, Clarice A. S. et al. (orgs.) **Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação.** Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 7).

SCHMIDT, C. E BOSA, C. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: Autismo. (In:) PETERSEIN, C. e WAINER, R. (Orgs.), **Terapias Cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes:** Ciência e Arte. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, M. MULICK, J. A. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100010). Acesso em: 05 de abril 2019.

UFJF. **Comitê de ética em pesquisa com seres humanos.** Disponível em: <http://www.ufjf.br/comitedeetica/documentos/>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

VASQUES C. **Um coelho branco sobre a neve.** Estudo sobre a escolarização de crianças com psicose infantil. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

XAVIER, Ana Paula. **Ensino de crianças com transtorno do espectro autista: ampliando possibilidades com o uso da comunicação alternativa e aumentativa.** Niterói, 2017.