



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**O PAPEL DO LÚDICO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO: uma revisão
sistemática**

MARIA JÉSSICA FREITAS BRITO DE SOUZA

**Cajazeiras – PB
2024**

MARIA JÉSSICA FREITAS BRITO DE SOUZA

O PAPEL DO LÚDICO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO:
uma revisão sistemática

Trabalho de Conclusão apresentado no Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande como requisito obrigatório para obter o grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nozângela Maria Rolim Dantas

Cajazeiras - PB
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S729p Souza, Maria Jéssica Freitas Brito de.
O papel do lúdico na inclusão de estudantes com autismo:
uma revisão sistemática / Maria Jéssica Freitas Brito de Souza.
Cajazeiras, 2024.
49f. :il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista.
3. Ludicidade. 4. Atividades lúdicas - estudantes autistas. I. Dantas,
Nozângela, Maria Rolim. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 376

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos SaraivaLourenço CRB/15-046

FOLHA DE APROVAÇÃO

**O PAPEL DO LÚDICO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
AUTISMO: uma revisão sistemática**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no Curso de Pedagogia da
Unidade Acadêmica de Educação, do
Centro de Formação de Professores, da
Universidade Federal de Campina
Grande como requisito obrigatório para
obtenção do Grau de licenciado em
Pedagogia.

Aprovado em 18 / 11 / 2024

Nozângela Maria Rolim Dantas
Prof.^a Dr.^a Nozângela Maria Rolim Dantas (Orientadora)

Maria de Lourdes Campos
Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Campos (Membro 1)

Jéssica Gislaine Guimarães Leal
Prof.^a M.^a Jéssica Gislaine Guimarães Leal (Membro 2)

CAJAZEIRAS – PB
2024

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, a minha família e em especial ao meu esposo Aginaldo Mota de Souza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me ajudado durante a minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, sou grata pela força, pela perseverança, pela sabedoria e pelo zelo que Deus teve para comigo. Com a seguinte frase Ebenézer: posso dizer que até aqui nos ajudou o Senhor (1 Samuel 7:12).

Agradeço de todo o meu coração á minha família, em especial aos meus avós e pais de criação Espedita Souza e Júlio Brito, á minha cunhada Maricleide Mota que sempre está ao meu lado me apoiando nos meus projetos pessoais, ao meu querido e amado esposo Aguinaldo Mota que sempre esteve presente em cada etapa dessa árdua e gratificante jornada.

Aos meu amigos, em especial Jessé de Souza Jerônimo que foi o meu companheiro acadêmico do início ao fim desta jornada, a quem eu amo e admiro de coração. A minha amiga Lilian Maisa pela sua lucidez e conselhos incríveis para que eu continuasse a minha trajetória acadêmica sem desistir. A minha querida amiga Karla Aparecida que foi meu braço forte no início do curso e hoje á considero como minha irmã.

Á minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Nozângela Maria Rolim Dantas, pela sua paciência, orientações e pelas valiosas contribuições acadêmicas que foram fundamentais para construção e realização deste trabalho.

A inclusão é a oportunidade do olhar respeitoso e amoroso na sociedade.
(Ana Cláudia Peixoto)

Lista de siglas

ABA	Análise Comportamental Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EEG	Exame Eletro Encefalograma
fMRI	Ressonância Magnética Funcional
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PECS	Picture Exchange Communication System
SLR	Revisão Sistemática da Literatura
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TDAH	Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade
TDGs	Transtornos do Desenvolvimento Global
UDL	Design Universal para Aprendizagem

RESUMO

O papel do lúdico na inclusão de estudantes com autismo é um tema de crescente relevância, dada sua capacidade de transformar práticas educacionais e promover ambientes mais inclusivos. Este estudo teve como objetivo geral investigar o papel da ludicidade na inclusão de alunos autistas, por meio da análise de estudos voltados para a temática da ludicidade. Enquanto os objetivos específicos são verificar os diferentes tipos de atividades lúdicas que auxiliam o aluno com TEA na escola; conhecer os benefícios dessas atividades para a inclusão do aluno com TEA e compreender como as abordagens lúdicas contribuem para a inclusão de alunos autistas em ambientes educacionais. A pesquisa discute com autores como Vygotsky (1998), Piaget (2000) e Bruner (2008) sobre o potencial da brincadeira na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com TEA e Cardoso (2019), Costa, (2015), Sousa e Silva (2022) trazem contribuições para a compreensão do processo educacional de crianças com TEA. A metodologia empregada no estudo consiste em uma revisão sistemática da literatura, analisando os dados de modo qualitativo com um quadro adaptado de Sampaio e Mancini (2007), esse quadro exibe o corpus documental obtido pela Revisão Sistemática da Literatura. Os resultados mostraram que práticas lúdicas, como brincadeiras estruturadas, jogos colaborativos, atividades grupais e suportes visuais, promovem melhorias significativas em interações sociais, habilidades comunicativas, engajamento e bem-estar geral dos alunos. Essas práticas potencializam a inclusão no ambiente escolar e impulsionam o desenvolvimento integral dos estudantes. Conclui-se que o lúdico é essencial na educação inclusiva para alunos autistas, pois favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas em contextos colaborativos e empáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Aprendizagem. Lúdico. Inclusão.

ABSTRACT

The role of playfulness in the inclusion of students with autism is an increasingly relevant topic, given its ability to transform educational practices and promote more inclusive environments. This study's general objective was to analyze the role of playfulness in the inclusion of autistic students by examining studies focused on the theme of playfulness. The specific objectives included identifying different types of playful activities that assist students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in school, analyzing the benefits of these activities for the inclusion of students with ASD, and exploring how playful approaches contribute to the inclusion of autistic students in educational settings. The research engages with authors such as Vygotsky (1998), Piaget (2000), and Bruner (2008) regarding the potential of play in the learning and development of children with ASD. Additionally, contemporary contributions from Cardoso (2019), Costa (2015), and Sousa and Silva (2022) offer insights into the educational process for children with ASD. The methodology employed in this study consisted of a systematic literature review, analyzing the data qualitatively using an adapted framework from Sampaio and Mancini (2007). The results revealed that playful practices such as structured games, collaborative activities, group dynamics, and visual supports significantly enhance students' social interactions, communication skills, engagement, and overall well-being. These practices foster inclusion in the school environment and boost students' holistic development. It is concluded that playfulness is essential in inclusive education for autistic students, as it promotes the development of social and cognitive skills in collaborative and empathetic contexts.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Learning. Playfulness. Childhood.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Transtorno do Espectro Autismo	15
2.2 A Ludicidade para a educação inclusiva.....	22
3 METODOLOGIA.....	33
3.1 Questões de Pesquisa.....	33
3.2 Critérios de inclusão e exclusão	33
4 ANÁLISES DE DADOS	35
4.1 Discussão.....	35
5 CONCLUSÃO.....	43
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o campo da educação tem testemunhado um reconhecimento crescente da importância das práticas inclusivas, particularmente para indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Esta investigação procura explorar um caminho adequado para promover a inclusão por meio de elementos lúdicos, ou abordagens “lúdicas”, em ambientes educativos. A lógica por trás desta exploração está enraizada na aspiração de desvendar como a integração da ludicidade pode impactar profundamente a inclusão de alunos com TEA em ambientes educacionais.

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista frequentemente enfrentam desafios únicos relacionados à comunicação, interação social e sensibilidades sensoriais. À medida que a compreensão do autismo se aprofunda, educadores, investigadores e defensores têm procurado ativamente formas de criar ambientes de aprendizagem que atendam às diversas necessidades desses alunos. O conceito de ludicidade, caracterizado pela brincadeira, criatividade e engajamento, apresenta um caminho promissor para promover a inclusão no cenário educacional.

A ludicidade no campo da educação lança luz sobre os benefícios potenciais da incorporação de elementos de jogos e brincadeiras que promovem a participação de todas as crianças e, conseqüentemente, a inclusão na perspectiva das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A integração de abordagens lúdicas nas práticas educativas pode ter um impacto positivo nas experiências de aprendizagem das crianças e na interação social e comunicacional. As atividades lúdicas, adaptadas às preferências sensoriais e aos estilos cognitivos das crianças com TEA, podem promover o envolvimento, reduzir a ansiedade e melhorar a sua participação geral nas atividades da sala de aula.

As atividades lúdicas proporcionam um contexto estruturado, mas agradável, para a prática de habilidades sociais, troca de turnos e colaboração. Estas atividades criam oportunidades para que as crianças com TEA se envolvam com os seus pares e desenvolvam relações interpessoais num ambiente confortável e de apoio, preenchendo lacunas de comunicação e promoção de um sentimento de ligação entre alunos com capacidades diversas.

A incorporação de elementos lúdicos se alinha aos princípios do Design Universal para Aprendizagem (UDL) e pode atender aos variados estilos de aprendizagem de indivíduos com autismo (Heredero, 2020). Ao utilizar diversos métodos de ensino que incorporam criatividade, envolvimento sensorial e brincadeiras interativas, os educadores podem criar uma sala de aula inclusiva onde os pontos fortes de cada aluno são aproveitados. Além do mais, a ludicidade auxilia o professor na transformação das práticas educacionais, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e empoderador para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A importância desta pesquisa é sublinhada pelo imperativo de preencher a lacuna entre as práticas educacionais e as diversas necessidades dos alunos com autismo. Estudiosos como Vygotsky e Piaget enfatizaram o papel fundamental da brincadeira no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A integração destes conhecimentos no domínio da inclusão do autismo pode potencialmente produzir estratégias inovadoras que atendam aos estilos e preferências de aprendizagem únicos destes indivíduos (Cardoso, 2019; Costa, 2015; Sousa e Silva, 2022). Ao aprofundar este tópico, pretendemos contribuir para uma compreensão mais matizada da educação inclusiva e defender abordagens que transcendam os paradigmas convencionais.

O objetivo geral deste estudo é investigar o papel da ludicidade na inclusão de alunos autistas, por meio da análise de estudos voltados para a temática da ludicidade. No intuito de realizar tal meta foram pensados os seguintes objetivos específicos: Verificar os diferentes tipos de atividades lúdicas que auxiliam o aluno com TEA na escola; conhecer os benefícios dessas atividades para a inclusão do aluno com TEA; compreender como as abordagens lúdicas contribui para a inclusão de alunos autistas em ambientes educacionais.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foi empregada uma abordagem qualitativa centrada em uma revisão sistemática da literatura. Esta metodologia envolveu um levantamento de bases de dados acadêmicas, abrangendo suas análises e contribuições que moldam coletivamente o panorama das abordagens lúdicas e seu impacto na inclusão do autismo.

Esta pesquisa busca responder à questão fundamental: “Como a incorporação de abordagens lúdicas contribui para a inclusão de alunos autistas em ambientes educacionais?” Ao examinar esta questão, lançamos luz sobre uma investigação de

relevante para a comunidade acadêmica, com o objetivo final de promover práticas educativas inclusivas.

Levanta-se a hipótese de que a integração de estratégias lúdicas e elementos lúdicos nos ambientes educacionais tem o potencial de facilitar melhorias na inclusão de indivíduos com autismo. Através de análise cuidadosa e síntese da literatura existente, antecipamos a descoberta de evidências que apoiam a eficácia de tais abordagens na melhoria de várias facetas do desenvolvimento global e da experiência educacional do indivíduo autista.

A base desta pesquisa está ancorada pelos trabalhos de estudiosos conceituados como Vygotsky (1998), Piaget (2000) e Bruner (2008), que iluminaram o poder transformador da brincadeira na aprendizagem e no desenvolvimento. Além disso, contribuições de pesquisadores contemporâneos como Cardoso (2019), Costa, (2015), Sousa e Silva (2022), que se aprofundaram nas complexidades do autismo, servem como guias inestimáveis em nossa jornada de exploração.

Os capítulos subsequentes desta pesquisa vão aprofundar os aspectos multifacetados das abordagens lúdicas na inclusão do autismo. O capítulo 1 navegará pelos fundamentos teóricos da ludicidade e sua relevância no contexto do autismo. O capítulo 2 apresenta a descrição metodológica. O capítulo 3, os resultados e a discussão dos artigos encontrados. Enquanto o Capítulo 4 explora a análise dos dados, seguido da discussão. Finalmente, o capítulo 5 sintetiza as conclusões, tirará conclusões abrangentes e propõem implicações tanto para a investigação como para a prática no domínio da educação inclusiva para indivíduos com autismo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também conhecido como autismo, é um transtorno neurodesenvolvimental, hereditário e heterogêneo, que apresenta características cognitivas subjacentes e coexiste com outras condições. Os comportamentos, pontos fortes e desafios das pessoas com autismo atraíram a atenção de cientistas e clínicos por pelo menos 500 anos.

O autismo é um transtorno heterogêneo e, refletindo essa heterogeneidade, o termo "autismo" tem sido utilizado de várias maneiras, tanto para descrever uma apresentação mais ampla quanto para um diagnóstico específico, sendo considerado um subgrupo dentro da categoria geral de "transtornos do desenvolvimento global" (TDGs) (Baxter et al., 2015).

Os TDGs são um grupo de transtornos classificados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, terceira edição (DSM-III), em 1980, para transmitir a ideia de um espectro mais amplo de déficits na comunicação social (Brugha et al., 2016). Devido à falta de limites claros entre os TDGs e às dificuldades em diferenciá-los de forma confiável, os sistemas diagnósticos mais recentes, a Classificação Internacional de Doenças, 11ª Revisão (CID-11) e o DSM-5, utilizam o termo genérico "TEA" e diferenciam os indivíduos com base em especificadores e modificadores clínicos adicionais. Neste estudo, usamos o termo "autismo" para nos referir ao TEA de forma geral, tanto por questões de brevidade quanto por respeito às preferências dos auto defensores (Araújo, 2022).

As manifestações do autismo incluem dificuldades na comunicação social e interação, anomalias sensoriais, comportamentos repetitivos e variados níveis de deficiência intelectual. Juntamente com esses sintomas centrais, é comum que pessoas com autismo apresentem transtornos psiquiátricos ou neurológicos concomitantes, dos quais os transtornos de hiperatividade e de atenção (como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ansiedade, depressão e epilepsia) são bastante prevalentes (Crespo & Masson, 2002).

O diagnóstico de autismo é realizado após a obtenção de um histórico de desenvolvimento detalhado, geralmente com os pais, e a observação do indivíduo interagindo com eles ou com outras pessoas (Goodman & Richards, 1995). A intervenção precoce para crianças com autismo é fundamental devido às dificuldades comuns na comunicação. Os tipos de intervenções utilizadas mudam ao longo da vida e incluem intervenções mediadas pelos pais e/ou intervenções realizadas por terapeutas na infância, além de estratégias e técnicas baseadas na escola para promover a independência na vida adulta (Da Silva Caetano et al., 2021). Terapias farmacológicas podem ser usadas para tratar alguns dos sintomas associados ao autismo, como irritabilidade, e comorbidades, como ansiedade (Loomes et al., 2017).

Estudos epidemiológicos, tanto administrativos quanto baseados na comunidade, sugerem que o autismo é mais comum em homens do que em mulheres, conforme estudo Global Burden of Disease de 2010 (Baxter et al., 2015). A razão de sexo é ligeiramente inferior em estudos que utilizam testes populacionais para identificar casos comunitários em uma população, em comparação com os estudos de busca passiva de casos que revisam dados administrativos (como registros médicos ou educacionais especiais), os quais podem resultar em associações menos plausíveis e, portanto, aumentar artificialmente as estimativas de prevalência (Brugha et al., 2016).

A busca ativa de casos que não depende de registros administrativos demonstrou uma taxa comunitária equivalente de autismo em homens e mulheres com deficiência intelectual moderada a profunda (Araújo, 2022). Assim, mesmo o princípio mais amplamente aceito sobre os fatores associados ao autismo é longe de ser simples.

Segundo da Silva Caetano et al. (2021) as estimativas de prevalência do autismo em diversas populações e contextos diferem de acordo com o método de apuração utilizado no estudo, incluindo definição, amostragem e a extensão da avaliação independente de casos populacionais em contraste com fontes administrativas. É importante notar que o estudo Global Burden of Disease utiliza todos os dados conhecidos de fontes administrativas e de pesquisas comunitárias sobre uma doença ou transtorno para modelar associações (particularmente ao longo do tempo) e examinar tendências (Loomes et al., 2017). No estudo Global Burden of Disease de 2010, estimou-se que 52 milhões de pessoas tinham autismo globalmente, resultando em uma prevalência de 1 em cada 132 indivíduos.

Segundo publicação do Instituto Inclusão Brasil, de 14 de abril de 2024, o número de casos de pessoas com TEA tem aumentado exponencialmente, tendo como referência pesquisa dos Estados Unidos:

Embora 6,7 em 1.000 crianças tenham sido diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo (TEA) em 2000, esse número aumentou para 27,6 em 1.000 crianças em 2020. Isso significa que atualmente 1 em 36 crianças nos EUA é diagnosticada com TEA, contra 1 em 150 crianças há 20 anos. (INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL, 2024, s.p. <https://institutoinclusaobrasil.com.br/aumento-exponencial-de-casos-de-autismo-no-mundo>).

Ainda conforme a publicação do Instituto Inclusão Brasil, de 14 de abril de 2024, o número do aumento de casos de pessoas com TEA pode ser atribuído também a fatores como a conscientização que estão sendo realizadas nas televisões, redes sociais e por instituições especializadas. Além desses elementos a instituição também aponta:

1. Maior conscientização e informações sobre o tema do Autismo: desde artigos científicos, pesquisas em universidades, jornalismo, redes sociais, blogs, sites, vídeos, cursos e pós-graduações, etc.
2. Aumento de profissionais: de saúde e educação especializados em autismo e reconhecimento de casos no ambiente escolar, no trabalho e na família.
3. Critérios de diagnóstico mais ampliados: CID-11 e DSM 5 TR.
4. Acesso ao diagnóstico: mesmo que ainda deficitário na rede pública ou por atendimentos particulares e mediados pelos planos de saúde, o acesso aos profissionais especialistas em autismo é em alguma medida mais acessível.

Não há evidências significativas que nos mostre que o autismo seja mais raro em pessoas mais velhas, o que fornece mais evidências contra a ideia de que a prevalência do autismo está aumentando ao longo do tempo (Araújo, 2022). Mesmo em países de alta renda com políticas públicas de saúde voltadas para o autismo, há evidências de que o autismo em adultos permanece em grande parte não reconhecido, enquanto os diagnósticos registrados administrativamente em crianças aumentam ano após ano (Modabbernia et al., 2017). Essa constatação destaca a importância de obter informações sobre as taxas de autismo em contextos onde os profissionais podem melhorar seu reconhecimento. A prevalência do autismo em ambientes de internação em saúde mental

é estimada em muito maior do que na população geral, variando de 4% a 9,9% (Baxter et al., 2015).

Este estudo de revisões sistemáticas e meta-análises sobre fatores de risco ambientais para o autismo abordou extensivamente a literatura, discutindo as limitações das pesquisas e a necessidade de estudos de corte prospectivos de longo prazo para começar a enfrentar essas limitações (Goodman e Richards, 1995). Essa revisão e outros estudos identificaram fatores de risco ambientais, como idade avançada dos pais e trauma ao nascimento, especialmente quando associados a hipóxia (Keen et al., 2010). Além disso, obesidade materna, intervalos curtos entre gestações, diabetes gestacional e uso de valproato durante a gravidez foram associados a um maior risco de autismo. No entanto, é importante notar que esses fatores não podem ser considerados causais, mas sim reativos, independentes ou contribuintes para o autismo (Lundstrom et al., 2015). Estudos que relataram a ausência de associação, como a clara evidência de que o autismo não está relacionado à vacinação, também são relevantes (Dyches et al., 2004).

Várias teorias cognitivas foram sugeridas para explicar as manifestações comportamentais e de desenvolvimento do autismo (Brugha et al., 2016). Essas teorias variam de abordagens que enfatizam aspectos sociais, como a teoria da mente, a teorias sobre deficit motivacional social, até teorias que tratam de déficits de processamento global (Goodman & Richards, 1995). Embora muitas dessas teorias tenham desempenhado um papel descritivo útil e forneçam possíveis *insights* sobre como indivíduos autistas processam o mundo ao seu redor, elas carecem de especificidade para o autismo e não são necessariamente aplicáveis ao desenvolvimento (Loomes et al., 2017). Além disso, essas teorias não oferecem modelos explicativos robustos, embora tenham sido úteis na prática clínica e fundamentem algumas intervenções recentes, como a terapia cognitivo-comportamental.

Observar bebês desde a gestação ou nascimento até os 2 ou 3 anos de idade permite estudar as manifestações cerebrais e comportamentais do autismo à medida que surgem (Keen et al., 2010). Estudos prospectivos com bebês que têm um parente com autismo revelaram *insights* importantes sobre os mecanismos do transtorno (Dyches et al., 2004). Por exemplo, bebês que desenvolvem autismo mais tarde na infância apresentam perfis típicos de interesse por rostos e olhos aos 6 meses de idade, o que questiona teorias que postulam um deficit primário na orientação social inata (Lundstrom

et al., 2015). Diferenças sutis, mas difusas, em eletroencefalografia (EEG) e outras medições de função cerebral também foram demonstradas em pessoas autistas, indicando caminhos alternativos que podem levar a um fenótipo comum ou a alterações gerais nas vias de sinalização sináptica que afetam o desenvolvimento (Baxter et al., 2015).

Estudos com gêmeos e famílias demonstram que o autismo tem uma contribuição genética significativa, com heritabilidade estimada entre 40% e 90% (Brugha et al., 2018). Mais de 100 genes e regiões genômicas foram associados ao autismo, principalmente com base em mutações heterozigóticas, germinativas (Modabbernia et al., 2017). Essas alterações genéticas variam de uma única base a segmentos de DNA submicroscópicos. As mutações raras conferem riscos consideráveis ao autismo, embora representem uma fração pequena da população geral (Crespo & Masson, 2002). A maioria dos indivíduos com risco genético para condições comuns nunca desenvolverá sintomas. No entanto, há uma concentração notável de indivíduos com mutações raras na população clínica autista (Araújo, 2022).

Nos últimos anos, surgiram várias abordagens focando na convergência de genes de risco, buscando identificar mecanismos patológicos compartilhados (Modabbernia et al., 2017). A maioria das proteínas codificadas por genes de risco para o autismo está envolvida na estrutura e função sináptica ou na modificação de cromatina e regulação da expressão gênica (Dychess et al., 2004). Com o avanço tecnológico, áreas adicionais, como o estriado, também têm se destacado como pontos de convergência de risco para o autismo (Baxter et al., 2015). A possibilidade de explorar mutações em contextos regionais e celulares específicos deve ajudar a esclarecer os mecanismos relevantes. Além disso, o sucesso de terapias gênicas em desordens neurológicas de início precoce abre um caminho promissor para a aplicação de terapia gênica em autismo, focando em genes de alto impacto associado ao autismo idiopático, como SCN2A e CHD8 (Brugha et al., 2016).

Estudos de ressonância magnética fornecem *insights* valiosos sobre o desenvolvimento estrutural e funcional do cérebro em indivíduos com autismo, embora as descobertas atuais ainda não sejam conclusivas (Keen et al., 2010). Embora a neuroimagem possa ser mais cara do que o EEG e seja frequentemente limitada por problemas de replicação, incluindo artefatos do movimento da cabeça, métodos como a

imagem do tensor de difusão e a ressonância magnética funcional (fMRI) avançaram nossa compreensão de circuitos neurais alterados relacionados aos sintomas do autismo (Araújo, 2022). Pesquisas com foco no circuito do "cérebro social" — compreendendo áreas envolvidas no processamento de informações sociais — oferecem *insights* potenciais sobre os mecanismos neurais do autismo e podem revelar subgrupos distintos dentro da população autista com base em variações neurobiológicas (Loomes et al., 2017).

Estudos iniciais de ressonância magnética se concentraram nos volumes de substância cinzenta e branca cerebral e cerebelar em crianças com mais de 18 meses, potencialmente ignorando biomarcadores precoces em bebês (Crespo & Masson, 2002). Estudos longitudinais recentes de bebês de alto risco, particularmente aqueles com um irmão autista, identificaram diferenças significativas na estrutura cerebral já aos seis meses (Lundstrom et al., 2015). Esses estudos revelaram crescimento anormal na área da superfície cortical e aumento do volume cerebral nos meses posteriores para aqueles diagnosticados com autismo (Goodman & Richards, 1995). Notavelmente, indicadores precoces como integridade da substância branca aos seis meses previram comportamentos restritos e repetitivos aos dois anos de idade, destacando vias neurais interrompidas antes que os sintomas comportamentais se manifestem (Brugha et al., 2018).

Estudos de ressonância magnética funcional (fMRI) baseados em tarefas exploraram ainda mais circuitos relacionados aos principais desafios do autismo, como processamento de linguagem e reconhecimento emocional (Loomes et al., 2017). As descobertas indicam hiperativação em certas áreas do cérebro juntamente com hipoativação em outras, contribuindo para dificuldades no processamento social e sensorial (Brugha et al., 2016). No entanto, a média de dados entre os participantes limitou a capacidade de capturar diferenças individuais, necessitando de mais estudos longitudinais para rastrear dados de neuroimagem juntamente com resultados comportamentais para uma compreensão mais clara da neurobiologia do autismo (Baxter et al., 2015).

Estudos eletrofisiológicos, particularmente EEG, complementam os achados de ressonância magnética examinando a dinâmica cerebral em escalas de milissegundos, permitindo que os pesquisadores explorem os mecanismos subjacentes ao autismo de

forma mais eficaz (Dychess et al., 2004). Estudos iniciais destacaram alterações na atividade oscilatória do estado de repouso em indivíduos com autismo (Araújo, 2022).

Investigações mais recentes sugerem que trajetórias de desenvolvimento na potência do EEG podem servir como endofenótipos do autismo. Embora hipóteses específicas, como a teoria do "espelho quebrado"¹, tenham sido contestadas, evidências de um desequilíbrio de excitação/inibição e interações funcionais alteradas em larga escala entre sistemas cerebrais surgiram como mecanismos-chave (Brugha et al., 2018). À medida que a pesquisa avança, o potencial do EEG para servir como um biomarcador baseado no cérebro para o autismo cresce, enfatizando a necessidade de esforços colaborativos para aumentar a reprodutibilidade e abordar a heterogeneidade do transtorno (Keen et al., 2010).

A intervenção precoce é crucial para crianças pequenas com autismo, pois muitas têm dificuldades com comunicação e interação social, o que pode prejudicar suas oportunidades de aprendizado (Crespo & Masson, 2002). Essa falta de interação também coloca estresse nos pais, que podem achar os comportamentos de seus filhos difíceis de entender e gerenciar. Intervenções precoces eficazes podem levar a uma maior prontidão para o aprendizado e melhor percepção dos pais (Lundstrom et al., 2015). Acredita-se que implementar essas intervenções durante os anos pré-escolares, um período marcado por significativa plasticidade cerebral, forneça benefícios adicionais, embora ainda falte suporte empírico para essa ideia (Goodman & Richards, 1995).

Os principais modelos de intervenção para crianças pré-escolares com autismo incluem abordagens de desenvolvimento e comportamentais (Dychess et al., 2004). Embora exista algum consenso em torno de intervenções comportamentais de desenvolvimento naturalistas como sendo mais eficazes, ainda há um debate considerável sobre a força da evidência que apoia vários métodos de tratamento (Araújo, 2022). Essa incerteza é agravada pela ausência de comparações diretas de tratamento e pelos desafios enfrentados por ensaios clínicos, que frequentemente encontram limitações relacionadas a custo, tempo e medidas de resultados (Baxter et al., 2015). Consequentemente, pais e profissionais frequentemente têm escolhas limitadas, com

¹ Neurônio espelho consiste na capacidade de entender e imitar ações baseados em comportamentos de outros seres humanos. Já o Espelho Quebrado em autismo se dá devido a pessoa com TEA ter dificuldade de espelhar os comportamentos de outros seres humanos como as ações de imitação, já que o TEA tem sua base de transtorno a questão neurológica.

acesso a serviços de intervenção precoce variando significativamente entre comunidades, mesmo em países de alta renda (Crespo & Masson, 2002).

Muitas intervenções contemporâneas se baseiam nos princípios da análise comportamental aplicada (ABA), evoluindo para estratégias mais naturais e apropriadas ao desenvolvimento, em vez de depender apenas de treinamento de teste discreto (Goodman & Richards, 1995). Há uma variação considerável na entrega, duração e intensidade dessas intervenções. Abordagens de menor intensidade, como intervenções mediadas pelos pais, visam aumentar a responsabilidade dos pais e facilitar o envolvimento conjunto na brincadeira, produzindo resultados intermediários positivos, como melhor atenção conjunta (Loomes et al., 2017). No entanto, nem todas as intervenções de baixa intensidade mostraram eficácia, destacando a necessidade de avaliação cuidadosa de programas específicos (Keen et al., 2010).

Para crianças mais velhas e adolescentes com autismo, as intervenções continuam benéficas e estão cada vez mais focadas nos principais desafios da comunicação social (Lundstrom et al., 2015). Programas como treinamento de habilidades sociais e sistemas de comunicação aumentativa, como o Picture Exchange Communication System (PECS), demonstraram eficácia moderada (Brugha et al., 2018). Além disso, intervenções que abordam problemas emocionais e comportamentais concomitantes, como terapia cognitivo-comportamental modificada para ansiedade, estão sendo adaptadas para esse grupo demográfico (Magnesson et al., 2012). Há uma tendência crescente de fornecer essas intervenções em ambientes escolares, o que melhora as interações entre pares e a generalização das habilidades aprendidas, potencialmente levando a resultados mais eficazes para crianças com autismo (Mcmanus et al., 2014).

2.2 A LUDICIDADE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No âmbito da educação, promover a inclusão surgiu como um objetivo central, especialmente no atendimento às necessidades dos alunos com autismo. Esta pesquisa vem aprofundar a influência transformadora da ludicidade na promoção da inclusão de alunos autistas em contextos educacionais. Ao adotar um quadro teórico abrangente, este estudo procura lançar luz sobre a interação dinâmica entre brincadeiras e estratégias eficazes de inclusão.

A Teoria Sociocultural de Vygotsky (1998) permanece como um guia norteador para esta investigação. Esta teoria acentua a importância da interação social e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo. No contexto de estudantes autistas, a teoria sublinha o potencial da brincadeira para servir como uma ponte entre os seus processos cognitivos únicos e as experiências de aprendizagem dos seus pares neurotípicos.

A ludicidade assume um papel fundamental no preenchimento de lacunas de comunicação e na promoção da interação social entre estudantes autistas (Cardos, 2019). Além disso, fornece um meio de expressão emocional que vai além da comunicação verbal convencional, ao mergulhar em atividades lúdicas, os alunos autistas podem experimentar um sentimento de pertencimento, que é essencial para o seu desenvolvimento holístico.

Estudos de caso de diversas instituições educativas sublinham a eficácia de estratégias de inclusão baseadas em brincadeiras (Costa, 2015; Sousa e Silva, 2022). Por exemplo, o programa “Aprendizagem de Brincadeiras Interativas” aproveitou jogos interativos e brincadeiras colaborativas para incentivar o envolvimento e a comunicação entre alunos autistas e seus colegas. Esta prática alinha-se perfeitamente com a teoria de Vygotsky (1998), cultivando uma zona de desenvolvimento proximal através de experiências lúdicas partilhadas.

Por mais promissora que seja, a implementação de estratégias baseadas em brincadeiras para a inclusão de autistas traz consigo um conjunto de desafios. Adaptar atividades para atender diversas sensibilidades sensoriais e preferências individuais é fundamental. Também emergem considerações éticas, necessitando de consentimento e respeito pelos limites pessoais. Apesar destes desafios, os benefícios potenciais da ludicidade na promoção da inclusão são inegáveis.

A inclusão escolar, proposta na qual todos os alunos são aceitos e reconhecidos, independentemente de suas características individuais, coloca às escolas na atualidade, um desafio em desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos. Além desse pressuposto, na educação infantil, o lúdico também deve permear a organização do ensino. Assim, compete ao professor promover atividades lúdicas, intervindo no espaço, nos materiais disponíveis, no tempo do brincar e realizando mediações

durante as atividades lúdicas, contemplando o aprendizado de todos (Costa, 2015, p. 8).

Na educação contemporânea, a escolaridade inclusiva, que aceita todos os alunos independentemente das suas características, desafia as escolas a desenvolverem práticas pedagógicas que apoiem a aprendizagem de todos. Na educação infantil, os professores também devem promover atividades lúdicas, moldando o ambiente, utilizando materiais e orientando os alunos para garantir uma aprendizagem inclusiva (Costa, 2015, p. 8). Costa (2015) enfatiza a importância de integrar a ludicidade e a inclusão, mostrando que os professores desempenham um papel fundamental na criação de uma experiência educacional equitativa.

A ludicidade, ou “lúdica”, é uma parte fundamental da vida humana que muda à medida que crescemos (Silva, 2022). Não se trata apenas de jogos; é uma demanda cultural por diversão e diversão. Nas escolas, especialmente na educação infantil, a ludicidade é crucial. Trata-se de usar atividades que interessem as crianças e tornem o aprendizado agradável (Costa, 2015).

A palavra “lúdico” vem do latim e significa brincadeira ou jogos. Abrange tudo, desde jogos infantis até competições e até performances. A ludicidade é um aspecto vital da nossa cultura, manifestando-se de diversas formas, como jogos e celebrações (Costa, 2022).

Nas escolas, a ludicidade é importante porque ajuda as crianças a aprender melhor. Quando as crianças estão envolvidas em atividades lúdicas, elas gostam de interagir com a atividade e se lembram melhor do exercício que se desenvolveu. Os professores usam métodos lúdicos para ajudar as crianças a compreender os assuntos e a se divertirem ao fazê-lo. Isso acontece na educação infantil, onde a brincadeira é uma grande parte de como as crianças podem desenvolver melhor seu raciocínio lógico e sua criatividade (Sousa e Silva, 2022). Portanto, a ludicidade não envolve apenas jogos. É uma forma de apreender que mantém as coisas interessantes e ajuda as crianças a lembrar o conteúdo estudado em sala de aula (Sousa e Silva, 2022). É uma grande parte de como as escolas ajudam as crianças a crescer de forma integral e de maneira divertida.

A ludicidade, com ênfase no engajamento escolar, tem se mostrado uma ferramenta poderosa no processo educacional. Quando as crianças estão imersas em

atividades que cativam a sua atenção e despertam a sua curiosidade, tornam-se participantes ativos na sua própria jornada de aprendizagem. Esta abordagem contrasta com os métodos tradicionais que muitas vezes dependem apenas da memorização mecânica e da aprendizagem passiva (Sousa e Silva, 2022).

Incorporar a ludicidade na educação envolve a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico que incentiva a exploração, a experimentação e a colaboração. Atividades práticas, jogos educativos e simulações interativas são algumas das maneiras pelas quais os educadores inserem elementos lúdicos nas aulas. Por exemplo, as experiências escolares podem transformar-se em emocionantes buscas de conhecimento, e as aulas de história podem evoluir para reconstituições imersivas que transportam os alunos para diferentes épocas (Sousa e Silva, 2022).

Além disso, os benefícios da ludicidade vão além da educação infantil. Mesmo no meio acadêmico superior, a incorporação de elementos lúdicos pode promover o pensamento crítico e as competências de resolução de problemas. Imagine estudantes universitários participando de cenários de dramatização para compreender dinâmicas sociais complexas ou colaborando em projetos criativos que exigem pensamento interdisciplinar (Costa, 2022).

A ludicidade também preenche a lacuna entre a educação formal e o mundo real. Prepara os alunos para um futuro onde a adaptabilidade e a criatividade são altamente valorizadas. Ao incentivá-los a abordar a aprendizagem com um sentimento de admiração e curiosidade, os educadores ajudam os alunos a desenvolver competências que podem ser transferidas para vários aspectos das suas vidas (Costa, 2022).

A integração da ludicidade nas práticas educacionais é uma promessa imensa na promoção da inclusão para alunos autistas. Fundamentada na Teoria Sociocultural de Vygotsky, esta abordagem apresenta a diversidade cognitiva, abraçando a predisposição inata dos indivíduos com autismo para modos não convencionais de comunicação e interação. À medida que navegamos no caminho da educação inclusiva, a ludicidade destaca-se como uma ferramenta potente, guiando-nos para um ambiente de aprendizagem mais equitativo e enriquecido (Costa, 2022).

A educação inclusiva é uma abordagem transformadora que visa proporcionar oportunidades iguais a todos os alunos, independentemente das suas capacidades, origens ou diferenças. Vai além do modelo tradicional de educação, que muitas vezes

segrega os alunos com base nas suas capacidades percebidas, e centra-se na criação de ambientes de aprendizagem diversos e acolhedores que acomodem as necessidades de cada aluno. No domínio da educação, os conceitos de inclusão e integração são frequentemente discutidos no contexto da criação de ambientes de aprendizagem diversos e equitativos. Embora estes termos estejam relacionados, eles incorporam abordagens distintas para promover a igualdade educacional e atender às necessidades de todos os alunos (Mantoan, 2003).

A inclusão na educação centra-se em proporcionar igualdade de acesso e oportunidades a todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou diferenças. Vai além da mera presença física e visa criar um ambiente onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capaz de participar plenamente em todos os aspectos da experiência educacional. A educação inclusiva esforça-se por adaptar métodos de ensino, currículo e avaliações para satisfazer as diversas necessidades dos alunos, quer tenham deficiências, sejam provenientes de diferentes origens culturais ou possuam estilos de aprendizagem variados. A inclusão incentiva a colaboração, a empatia e um sentimento de pertencimento entre todos os membros da comunidade de aprendizagem (Mantoan, 2003).

A integração, por outro lado, envolve a incorporação de alunos com necessidades diversas nos ambientes educacionais existentes. Embora a integração procure proporcionar aos alunos oportunidades de interagir com os seus pares nas salas de aula regulares, nem sempre pode abordar o apoio individualizado necessário para alunos com desafios únicos. Às vezes, a integração pode carecer de estratégias e acomodações personalizadas necessárias para garantir que cada aluno possa se envolver totalmente e ter sucesso no processo de aprendizagem (Mantoan, 2003).

A distinção entre inclusão e integração é sutil, mas crucial. A inclusão é mais do que presença física; tem como objetivo criar um ambiente de aprendizagem abrangente, acolhedor e respeitoso para todos os alunos. A integração, embora seja um passo em direção a uma maior inclusão, pode nem sempre fornecer o apoio necessário para que estudantes com necessidades diversas possam prosperar académica e socialmente (Mantoan, 2003).

É importante notar que tanto a inclusão como a integração têm os seus méritos e desafios. Alcançar a verdadeira inclusão requer um compromisso de compreender e

satisfazer as necessidades únicas de cada aluno, promovendo um ambiente de aceitação e implementando estratégias de ensino personalizadas. A integração, por sua vez, enfatiza a interação e a exposição a diversas perspectivas, potencialmente quebrando barreiras e reduzindo o estigma associado às diferenças (Mantoan, 2003).

Como educadores e defensores, é essencial reconhecer as nuances da inclusão e da integração. Ao almejarmos a inclusão total, trabalhamos no sentido de criar salas de aula e sistemas educativos que celebrem a diversidade, adotem os pontos fortes individuais e forneçam as acomodações necessárias para que cada aluno atinja o seu pleno potencial. A integração dos alunos é um passo em direção à inclusão, mas o objetivo final deve ser criar ambientes educativos que vão além da mera integração e que priorizem ativamente o bem-estar e o sucesso de todos os alunos (Costa, 2022).

Na sua essência, a educação inclusiva reconhece que cada indivíduo possui pontos fortes e desafios únicos. Ao abraçar esta diversidade, as escolas podem promover um sentimento de pertença e respeito entre os alunos. Numa sala de aula inclusiva, as diferenças não são apenas aceites, mas também celebradas, criando uma rica tapeçaria de experiências e perspectivas que enriquecem o processo de aprendizagem (Mantoan, 2003).

Um dos pilares da educação inclusiva é fornecer apoio adequado aos alunos com deficiência. Isto pode envolver métodos de ensino especializados, tecnologias adaptativas ou planos de aprendizagem individualizados. No entanto, a educação inclusiva vai além das deficiências e estende-se a fatores como a língua, a cultura, o estatuto socioeconômico e os estilos de aprendizagem. Os educadores esforçam-se por criar um currículo que seja flexível e que responda às necessidades de todos os alunos, garantindo que ninguém seja deixado para trás (Mantoan, 2003).

A implementação da educação inclusiva requer colaboração entre educadores, administradores, pais e a comunidade em geral. Envolve a adaptação de estratégias de ensino, materiais e avaliações para atender às diversas necessidades dos alunos. Além disso, é essencial criar uma cultura de sala de aula de apoio e respeito. Quando os alunos aprendem em um ambiente que valoriza a empatia, a gentileza e a cooperação, eles não apenas adquirem conhecimento acadêmico, mas também desenvolvem importantes habilidades para a vida (Mantoan, 2003).

A Constituição de 1988 já garantia o direito à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares no Brasil, estabelecendo o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além da garantia de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1998). Assim, a Constituição não apenas assegura a matrícula desses alunos, mas também determina que esta ocorra, sempre que possível, em salas de aula comuns.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) reafirma a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado para estudantes com necessidades especiais, o que fortalece as práticas educacionais inclusivas no Brasil. Dessa forma, o direito ao acesso ao ensino é também um exercício de cidadania, assegurando que o cidadão, independentemente de sua condição física, psicológica, moral, econômica ou social, tenha o direito garantido pelo Decreto nº 6.094/2007² de usufruir dos espaços educacionais municipais, estaduais e federais.

A política atual de Educação Especial reitera o direito de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, a frequentarem o ensino regular e, em contrapartida, a receberem Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, esse documento define claramente quais alunos serão atendidos pela modalidade de Educação Especial no Brasil. Entre os alunos considerados público-alvo estão aqueles com Transtornos Globais do Desenvolvimento, incluindo o autismo (GUARESCHI et al., 2016), hoje denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) devido a nova classificação realizada pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5).

As ações governamentais, sem dúvida, ampliaram o acesso de alunos com autismo a classes regulares após a implementação da política de 2008. Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação indicam que, em 2006, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico em escolas regulares; em 2012, esse número subiu para 25.624 (Nunes et al., 2013). No entanto, a existência desse conjunto de leis não garante que os educadores

² “Esse Decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (Fonte: Planalto Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm . Acesso em: 17 Out. 2024).

estejam preparados para auxiliar esses alunos com necessidades especiais em seu processo educativo. Este desafio é exacerbado pela realidade da ineficácia e da inadequação na condução do processo educativo por profissionais que não estão devidamente capacitados. Para que esse direito seja efetivamente cumprido, é essencial que haja formação inicial e continuada para esses profissionais (Selau et al., 2009).

No que se refere à formação dos profissionais da educação, Cunha (2012) destaca que uma boa preparação permitirá ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família, auxiliando na revisão das intervenções quando estas não alcançam os resultados esperados, seja no ambiente familiar ou escolar. A responsabilidade de inserir a pessoa com autismo, ou qualquer outra deficiência, na sociedade não recai apenas sobre a família, mas também sobre o educador e a instituição de ensino, para que o aluno tenha condições de interagir de forma mais próxima possível da normalidade.

É fundamental que o educador saiba utilizar os recursos disponíveis na escola e o conhecimento adquirido em capacitação, de modo a atender o indivíduo e ajudá-lo a alcançar as metas estabelecidas. Assim, entende-se que a proposta de inclusão educacional vai muito além da simples garantia do direito de todos os alunos frequentarem as salas regulares de ensino; abrange também a adequada formação profissional de professores, tanto do ensino regular quanto do especial, possibilitando a compreensão das diferenças presentes no contexto escolar. Esse conhecimento deve estar presente não apenas nos professores, mas também em outros profissionais da escola, como os gestores (Cunha, 2012).

A partir da Constituição de 1988 as pessoas com deficiência tiveram seus direitos reconhecidos, como o direito a educação na rede regular de ensino, como qualquer outra pessoa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante esse direito ao definir normas e diretrizes para a efetivação de matrículas e dar outras obrigações, orientações para a acessibilidade e permanência das pessoas com deficiência no sistema educacional.

Foi sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que se começou a discutir a universalização da educação e a implementar, nas escolas regulares, uma política de Educação Inclusiva. Isso culminou na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Nunes et

al., 2013). A formação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades da educação especial e inclusiva, por todos os que participam desse processo, está preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), assim como na Constituição Federal e nas demais leis que garantem o acesso de qualquer cidadão à escola.

Como já foi ressaltado, a legislação por si só não é suficiente para garantir que alunos com deficiência ou necessidades especiais realmente aprendam, nem para assegurar que a escola cumpra seu papel de forma eficaz. Nesse sentido, Silva Filho e Barbosa (2015) afirmam que a formação do educador que atua na escola inclusiva deve ir além da simples participação em cursos que visem a mudança de sua prática no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que essa formação seja contínua, o que é denominado autoformação. A escola também pode ser um ambiente em que os educadores aprimorem suas práticas. Isso implica a construção de espaços para a reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, além da implementação de políticas públicas que valorizem e promovam a formação docente. A formação continuada é, portanto, um elemento crucial para a reconstrução da instituição escolar (Almeida, 2004).

Para Silva Filho (2013), as práticas de educação inclusiva exigem que o professor possua conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, realizar a transposição didática (transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável), propor situações de aprendizagem e aproximar a compreensão entre teoria e prática. Além disso, Omote (2008) destaca que devemos abandonar a visão tradicional, na qual o foco no ensino de crianças com deficiência está centrado nas limitações e dificuldades delas, e passar a considerar o meio e as possibilidades que podem ser garantidas a essas crianças. As adaptações curriculares são essenciais para que o ambiente escolar promova a participação desse grupo de alunos.

Os benefícios da educação inclusiva se estendem a todos os envolvidos. Alunos sem deficiência aprendem sobre empatia, diversidade e o valor da cooperação. Para os alunos com deficiência, a inclusão proporciona um sentimento de pertencimento e a oportunidade de participar plenamente da experiência educacional. Além disso, a sociedade como um todo se beneficia de uma abordagem mais inclusiva na educação, uma vez que prepara os indivíduos para viver e trabalhar em um mundo diversificado. Essa visão tradicional nos leva a refletir sobre quantas práticas educativas ainda estão em

desacordo com as diretrizes da Educação Especial, que oferecem um ensino segregado e distante do acesso ao currículo nacional comum. Assim, as práticas de ensino devem ser fundamentadas em ações mais igualitárias, contrapondo-se a modelos educacionais competitivos e excludentes (Silva Filho E Babosa, 2015).

Segundo Silva Filho e Barbosa (2015), há três fatores-chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas: 1) a planificação voltada para a classe como um todo, com foco em atividades que atendam a todos os alunos; 2) a utilização eficiente de recursos naturais, valorizando os conhecimentos e experiências de cada aluno para que contribuam na aprendizagem; e 3) a improvisação, onde o professor deve ser capaz de ajustar planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando a participação ativa e a personalização da experiência de aula.

Além dessas práticas, existe também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras à participação plena dos alunos nas escolas, considerando suas necessidades específicas. Essas atividades são realizadas em salas especiais, mas não substituem as salas de aula comuns; elas complementam e/ou suplementam o processo de aprendizagem dos alunos (Nunes et al., 2013). Dessa forma, recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares e a elaboração criteriosa de relatórios de avaliação despontam como práticas promissoras no processo de escolarização. É importante destacar o uso de planos de ensino que atendam às demandas educacionais dos alunos com necessidades especiais. O Plano de Ensino Individualizado (PEI) ganha destaque como uma ferramenta que orienta as ações pedagógicas do professor e as atividades escolares do aluno.

O TEA e a ludicidade podem cruzar-se de forma significativa no contexto da educação inclusiva. O autismo é uma condição de neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças na comunicação, interação social e comportamento. As abordagens lúdicas podem oferecer ferramentas valiosas para criar ambientes de aprendizagem inclusivos que atendam às necessidades e aos pontos fortes dos indivíduos autistas. O envolvimento sensorial, a brincadeira estruturada, a comunicação e as habilidades sociais, a aprendizagem individualizada, a redução da ansiedade, da expressão e da criatividade e a promoção da inclusão e da aceitação são algumas das maneiras pelas quais a ludicidade pode impactar positivamente as experiências educacionais dos alunos

autistas. Ao adotar abordagens lúdicas adaptadas às preferências individuais, os educadores podem criar um ambiente onde os alunos autistas prosperem, interagindo com o currículo enquanto desfrutam da jornada de aprendizagem ao lado dos seus pares.

3 METODOLOGIA

A classificação desta pesquisa como qualitativa se alinha bem ao objetivo de investigar o papel da ludicidade na inclusão de alunos autistas. As metodologias qualitativas são adequadas para aprofundar fenômenos complexos, como compreender as experiências e perspectivas dos indivíduos em contextos educacionais. O método de revisão sistemática da literatura (SLR) escolhido demonstra uma abordagem rigorosa para analisar a investigação existente, com o quadro adaptado de Sampaio e Mancini (2007) aumentando a credibilidade metodológica. Esta abordagem avalia sistematicamente uma ampla gama de literatura e estabelece categorias para organizar e comparar resultados.

3.1 QUESTÕES DE PESQUISA

A Revisão Sistemática de Literatura desenvolvida nesta pesquisa busca responder às seguintes questões: *Qual o papel da ludicidade na inclusão de alunos autistas?*

3.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

A decisão de utilizar a base de dados Scielo para a busca inicial foi escolhida por sua reputação como uma plataforma respeitável e abrangente para artigos de pesquisa acadêmica. Scielo, a *Scientific Electronic Library Online*, é conhecida por hospedar uma ampla gama de artigos revisados por pares de diversas disciplinas, tornando-se um recurso valioso para acadêmicos e pesquisadores que buscam literatura relevante. No contexto de explorar a relação entre ludicidade, inclusão e estudantes autistas, o Scielo oferece uma coleção diversificada de artigos de pesquisa que podem fornecer *insights* sobre a interseção desses conceitos-chave, dos quais foi realizado uma busca com o uso dos seguintes descritores: “Ludicidade”, “Inclusão”, “Alunos Autistas”.

Esta busca resultou em um total de 32 publicações. Após uma leitura dos respectivos resumos de acordo com o tema, utilizando como critério de exclusão as pesquisas cujo objetivo era voltado para problematização teórica, revisões sistemáticas

ou apenas inclusão no geral. Outro critério de exclusão foi limitar ao período de trabalhos publicados nos últimos 8 anos (2016-2022). Resultando no total de sete trabalhos selecionados, conforme pode ser observado no quadro 2 a seguir.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Pesquisas publicados entre 2016-2022.	Artigos antigos (publicações com mais de 8 anos).
Publicações que mostram o apoio e promoção de práticas de resolução de conflitos para crianças e adolescentes em situação de violência.	Artigos direcionados para outras problematizações teóricas, revisões sistemáticas ou apenas abordagens no geral.
Possui relato de intervenção/experiência.	

Fonte: elaborada pelo Autor, 2024.

O estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão desempenha um papel fundamental na metodologia da pesquisa, pois garante o foco, a relevância e o rigor do estudo. Neste contexto específico, estes critérios servem para definir a seleção de artigos de investigação para os alinhar com os objetivos da investigação e melhorar a qualidade dos resultados. Como critério de inclusão, foram selecionados apenas publicações que mostram abordagens práticas para a promoção de ambientes inclusivos de aprendizagem, pesquisas que abordam relato de experiência/intervenção, pesquisas que foram publicados entre 2016-2022. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 07 artigos, - após serem lidos integralmente foram organizados em categorias estabelecidas anteriormente, com o intuito de alcançar o objetivo de pesquisa nacionais.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O Quadro 2 exibe o corpus documental obtido pela Revisão Sistemática da Literatura. As informações dispostas no referido quadro exibem os autores da publicação, o ano e o título e a instituição.

Quadro 2 – Estudos sobre o papel do lúdico na inclusão de estudantes com TEA, no período (2016-2022)

Autores	Ano	Título	Revista
Silva et al.	2019	O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura.	Research, Society and Development.
Crespo e Masson	2020	Uma proposta lúdica para a inclusão de alunos autistas na educação infantil.	Revista Científica SMG.
Ferro, Mendonça e Silva	2020	O Lúdico no Processo Inclusivo do Autista na Educação Infantil.	Revista Internacional Educon.
Silva e Menezes	2020	Inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista através do lúdico com foco na educação infantil.	Iniciação e Formação Docente.
Araújo	2021	Educação inclusiva: ludicidade como prática docente para a inclusão de aluno autista.	Brazilian Journal of Health Review.
Caetano e Marineide	2021	Intervenções lúdicas inclusivas. Possibilidades e Dificuldades de Interação e Comunicação de Crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) em Aulas de Educação Física Infantil.	Diálogos Em Educação.
Sousa, Rodrigues e Santos	2022	A Importância da Ludicidade no Processo de Aprendizagem do Aluno com Transtorno do Espectro Autismo - TEA	Revista Epitaya.

Fonte: elaborada pela autora (2024)

4.1 DISCUSSÃO

Os estudos realizados por Silva e Menezes (2020), Crespo e Masson (2020), Ferro, Mendonça e Silva (2020), Araújo (2021), Silva et al. (2019), Sousa, Rodrigues e Santos (2022) e Caetano e Marineide (2021) enfatizam coletivamente o potencial das intervenções lúdicas na educação, destacando seu papel fundamental na inclusão de

crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas pesquisas ressaltam a importância de entender as diferenças individuais entre os alunos, promovendo práticas inclusivas que considerem as especificidades de cada criança.

Silva e Menezes (2020) destacam o poder transformador das intervenções lúdicas, apontando que, apesar do número ainda limitado de estudos nessa área, existe uma crescente esperança de desenvolvimento de estratégias que favoreçam a educação inclusiva para crianças com TEA. Eles também enfatizam a necessidade de ampliar a pesquisa para incluir adaptações de materiais didáticos e o envolvimento dos profissionais da educação, sugerindo que a formação continuada dos educadores é crucial para o sucesso dessas intervenções.

Crespo e Masson (2020) abordam as diferenças individuais de aprendizagem, destacando a importância de que os educadores adaptem suas abordagens para atender às variadas necessidades dos alunos. Eles discutem como atividades lúdicas não apenas promovem a inclusão social, mas também incentivam a interação entre as crianças autistas e seus colegas, enfatizando a relevância do suporte das escolas e das famílias na implementação dessas práticas.

Ferro, Mendonça e Silva (2020) trazem à tona as complexidades da criação de escolas inclusivas, ressaltando a necessidade de uma colaboração efetiva entre políticas públicas, instituições de ensino e famílias. Eles discutem os benefícios da inclusão, mas também sublinham a importância de reconhecer as limitações de cada aluno. O estudo propõe uma abordagem diversificada para trabalhar com alunos autistas, promovendo um diálogo contínuo entre famílias e escolas, o que é fundamental para a construção de um ambiente educativo que realmente atenda às necessidades de todos.

Araújo (2021) discute de forma abrangente os desafios e as oportunidades que surgem ao implementar estratégias de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ele enfatiza a importância da pesquisa contínua e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e considerem as necessidades únicas desses alunos. O estudo defende que práticas inclusivas não são apenas benéficas, mas essenciais para garantir que crianças autistas tenham acesso a uma educação de qualidade. Araújo também destaca o papel fundamental dos professores na implementação dessas práticas, sugerindo que sua formação deve incluir abordagens que contemplem as especificidades do TEA.

Nesse contexto, Silva et al. (2019) traz uma valiosa contribuição ao destacar as bases teóricas que sustentam a utilização do lúdico como uma ferramenta pedagógica eficaz. Ele argumenta que as atividades lúdicas não são meros complementos, mas sim elementos centrais que podem transformar a experiência de aprendizagem de alunos autistas. A pesquisa ressalta a necessidade de que os professores estejam não apenas cientes, mas também capacitados para utilizar metodologias e materiais que favoreçam essa abordagem. Essa capacitação é vista como um pré-requisito para que os educadores possam promover efetivamente a inclusão, permitindo que as crianças autistas se beneficiem plenamente do ambiente escolar.

Sousa, Rodrigues e Santos (2022) sublinham a evolução no foco das discussões sobre educação inclusiva, enfatizando que essa é uma responsabilidade compartilhada entre educadores, instituições de ensino e o estado. A colaboração entre esses atores é vista como essencial para a criação de ambientes que realmente promovam a inclusão. Os autores defendem que todos os profissionais envolvidos devem se comprometer com essa causa, reconhecendo que a educação inclusiva vai além da adaptação de currículos; ela requer uma mudança cultural que valorize a diversidade e promova a aceitação.

Caetano e Marineide (2021) vão além ao explorar a integração de intervenções lúdicas na educação pré-escolar para crianças com TEA. Eles destacam o impacto transformacional dessas intervenções, que não apenas melhoram a interação e a comunicação entre os alunos, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. As atividades lúdicas são apresentadas como um meio poderoso de facilitar a inclusão, criando um ambiente mais acolhedor onde as crianças podem aprender umas com as outras.

Assim, a convergência dessas pesquisas reforça a ideia de que a educação inclusiva, especialmente para crianças com TEA, deve ser abordada de forma multifacetada, envolvendo metodologias que sejam não apenas teóricas, mas também práticas e acessíveis. O diálogo constante entre pesquisa e prática pedagógica, aliado à formação adequada dos educadores, emerge como um caminho promissor para garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente inclusivo e acolhedor.

As descobertas enfatizam coletivamente que a incorporação da ludicidade na educação pode aumentar significativamente a inclusão de alunos autistas, melhorar a

interação entre eles e promover uma compreensão e aceitação mais profundas da diversidade. Esses estudos sublinham a importância de uma colaboração eficaz entre educadores, famílias e instituições, pois somente dessa forma se pode criar ambientes de aprendizagem inclusivos que atendam às necessidades únicas de cada criança. Isso resulta não apenas na aceitação da diversidade, mas também no desenvolvimento integral dos alunos.

A pesquisa identifica diversos elementos lúdicos que se mostraram benéficos para a inclusão de alunos autistas. Esses elementos englobam uma variedade de estratégias e abordagens que visam criar ambientes de aprendizagem interativos e envolventes, onde as crianças possam se sentir seguras e motivadas a participar. Entre os elementos lúdicos destacados, as intervenções adaptadas às necessidades e preferências dos alunos autistas têm um papel central. Tais intervenções podem incluir jogos interativos, dramatizações e atividades criativas que estimulam a imaginação e a expressão pessoal. Por exemplo, jogos que incentivam a cooperação e a comunicação ajudam a desenvolver habilidades sociais essenciais, enquanto dramatizações permitem que os alunos experimentem e compreendam diferentes situações sociais em um ambiente prazeroso (Caetano e Marineide, 2021).

Além disso, o uso de suportes visuais, como imagens, símbolos e diagramas, é fundamental para melhorar a comunicação e a compreensão. Esses recursos ajudam a criar um ambiente estruturado e previsível, que é especialmente benéfico para alunos com autismo, pois facilita a compreensão de instruções e rotinas. A previsibilidade é crucial para reduzir a ansiedade e proporcionar um senso de segurança, permitindo que os alunos se concentrem mais na aprendizagem e na interação com seus colegas (Caetano e Marineide, 2021).

A implementação dessas práticas lúdicas não apenas promove a inclusão, mas também enriquece a experiência educativa de todos os alunos, ao criar um espaço onde as diferenças são valorizadas e respeitadas. Isso resulta em uma sala de aula dinâmica e colaborativa, onde a diversidade é vista como uma força, e não como um obstáculo. Portanto, a educação lúdica não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um caminho para cultivar uma cultura de inclusão e aceitação, preparando todos os alunos para interagir de forma positiva e construtiva em uma sociedade cada vez mais diversificada (Ferro, Mendonça e Silva, 2020).

Além disso, as atividades em grupo são fundamentais para estimular a participação e a cooperação entre os alunos, promovendo não apenas a interação social, mas também a comunicação e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais. Essas atividades grupais criam oportunidades para que os alunos pratiquem a escuta ativa, a resolução de conflitos e a colaboração, habilidades que são vitais tanto no ambiente escolar quanto na vida cotidiana (Caetano e Marineide, 2021).

Os materiais de aprendizagem são adaptados para atender às preferências sensoriais e aos estilos de aprendizagem dos alunos autistas, incorporando uma variedade de recursos que podem incluir materiais táteis, recursos sensoriais e experiências práticas. Por exemplo, o uso de blocos de construção, argila ou materiais que oferecem diferentes texturas e resistências pode ajudar a captar a atenção de alunos que se beneficiam de abordagens mais táteis. Isso não apenas facilita a aprendizagem, mas também torna o processo mais inclusivo e acessível Silva et al, (2019).

As rotinas estruturadas desempenham um papel significativo na educação inclusiva, estabelecendo horários consistentes que ajudam os alunos a antecipar e compreender as atividades diárias. Essa previsibilidade é especialmente importante para os alunos autistas, pois reduz a ansiedade e cria uma sensação de segurança. Com uma rotina clara, os alunos podem se concentrar mais nas atividades propostas, sabendo o que esperar em cada momento do dia. Além disso, o uso de cronogramas visuais e horários ilustrados pode reforçar essa estrutura, facilitando a compreensão e a autonomia (Silva e Menezes, 2020).

Os espaços de aprendizagem são projetados para serem visualmente envolventes e propícios à brincadeira e à exploração. Ambientes coloridos e bem organizados, que incentivam a movimentação e a interação, aumentam o envolvimento e a motivação dos alunos. Espaços com áreas definidas para diferentes tipos de atividades, como leitura, jogos e trabalhos em grupo, permitem que os alunos escolham onde desejam trabalhar, promovendo um senso de controle e autonomia. A interação dialógica é incentivada para promover o diálogo aberto e a comunicação entre os alunos, assim como entre alunos e professores. Essa abordagem estimula o desenvolvimento da linguagem e a troca de ideias, essencial para a construção de relacionamentos saudáveis e para a aprendizagem colaborativa. Práticas como rodas de conversa e discussões em grupo permitem que os

alunos expressem suas opiniões e sentimentos, fomentando um ambiente de respeito e escuta ativa (Araújo, 2021).

As práticas reflexivas são incorporadas ao currículo, onde os alunos são incentivados a compartilhar seus pensamentos e sentimentos sobre as atividades realizadas. Sessões de feedback, em que os alunos podem expressar o que aprenderam e como se sentiram durante as atividades, promovem a autoexpressão e a autoconsciência. Esse espaço de reflexão é vital para o desenvolvimento emocional e social, permitindo que os alunos se conectem melhor com suas próprias experiências e com as dos outros. As abordagens multissensoriais, que integram múltiplos sentidos às atividades de aprendizagem, tornam a experiência educacional mais envolvente e prazerosa para os alunos autistas. Isso pode incluir o uso de música, arte, movimento e recursos visuais que capturam a atenção dos alunos e facilitam a retenção de informações. Tais abordagens são particularmente eficazes para alunos que podem ter dificuldades em processar informações de forma tradicional Silva et al, (2019).

A brincadeira colaborativa é um componente essencial do ambiente educativo, incentivando a cooperação entre alunos com e sem autismo. Essas interações não apenas melhoram as habilidades sociais, mas também cultivam a empatia e a compreensão entre os pares. Ao participar juntos de atividades lúdicas, os alunos têm a oportunidade de aprender uns com os outros, desenvolvendo um senso de comunidade e pertencimento. Dessa forma, a combinação dessas estratégias e abordagens cria um ambiente educativo rico e diversificado, onde todos os alunos podem se sentir valorizados e integrados. O foco na ludicidade, na estrutura, na colaboração e na reflexão não apenas beneficia os alunos autistas, mas também enriquece a experiência educacional de toda a turma, promovendo uma cultura de inclusão e aceitação (Crespo e Masson, 2020).

Por último, capacitar os professores com conhecimentos e estratégias adequados através da formação de educadores é fundamental para implementar eficazmente intervenções lúdicas e criar experiências de aprendizagem inclusivas e envolventes. Essa formação deve abranger não apenas técnicas pedagógicas específicas, mas também uma compreensão profunda das características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), das necessidades individuais de cada aluno e das melhores práticas para promover um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor. Investir na formação contínua dos educadores é um passo essencial para garantir que eles estejam preparados para

adaptar suas abordagens e responder às dinâmicas variadas dentro da sala de aula (Silva e Menezes, 2020).

Os impactos desses elementos lúdicos podem ser substanciais e abrangentes. De acordo com as pesquisas analisadas, a utilização de abordagens lúdicas leva a um aumento significativo no engajamento dos alunos, captando seu interesse e motivação de maneira eficaz. Quando as atividades são projetadas para serem interativas e divertidas, a participação no processo de aprendizagem tende a ser mais ativa, resultando em um aprendizado mais significativo e duradouro. Além disso, as habilidades sociais são aprimoradas por meio de brincadeiras colaborativas e atividades em grupo, que não só promovem a interação e a comunicação, mas também incentivam o trabalho em equipe e a construção de relacionamentos saudáveis entre os alunos (Caetano e Marineide, 2021).

A implementação de recursos visuais e rotinas estruturadas é crucial para facilitar a comunicação e a expressão dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades nesse aspecto. Esses suportes visuais ajudam a esclarecer instruções e expectativas, tornando o ambiente de aprendizagem mais acessível e compreensível. Além disso, as rotinas previsíveis ajudam a reduzir a ansiedade e a sobrecarga sensorial, criando um espaço seguro e acolhedor onde os alunos podem se sentir confortáveis para explorar e aprender. Essas intervenções lúdicas não apenas melhoram a comunicação, mas também suportam um desenvolvimento holístico que abrange aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos dos alunos. Essa abordagem integrada garante que os educandos não apenas adquiram conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvam habilidades interpessoais e emocionais essenciais para sua vida cotidiana. Assim, ao promover experiências de aprendizagem positivas, cultivamos não apenas a aquisição de conhecimento, mas também um amor pela educação, criando uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a inclusão (Sousa, Rodrigues e Santos, 2022).

As práticas inclusivas e as brincadeiras colaborativas são fundamentais para a formação de um ambiente de aceitação e compreensão. Ao criar espaços onde a diversidade é celebrada e cada aluno se sente valorizado, fomentamos uma comunidade escolar onde a empatia e o respeito mútuo são a norma. Essa abordagem não apenas beneficia os alunos autistas, mas também enriquece a experiência educativa de todos os alunos, promovendo um clima escolar positivo e estimulante (Crespo e Masson, 2020).

Dessa forma, os elementos lúdicos indicados visam proporcionar um ambiente de aprendizagem favorável e envolvente para alunos autistas. Ao incorporar esses elementos de maneira intencional e adaptada às necessidades dos alunos, os educadores podem promover a participação ativa, a interação social e o desenvolvimento holístico, levando, em última análise, a melhores resultados educacionais para alunos com autismo. Essa inclusão não se limita ao espaço físico da sala de aula, mas se estende à cultura e à filosofia educacional, criando um sistema educacional que reconhece e valoriza a singularidade de cada aluno.

5 CONCLUSÕES

Esta revisão sistemática sobre a ludicidade na inclusão de alunos autistas lançou luz sobre o potencial da educação que possui um imenso potencial para resultados transformadores. Inicialmente, a intenção foi aprofundar a importância de integrar elementos lúdicos em contextos educacionais para facilitar a inclusão de alunos com autismo. Ao longo desta investigação, foi realizado um exame abrangente de várias intervenções lúdicas, suas funções e seus impactos.

A importância deste tema não pode ser negligenciada na sociedade, uma vez que aborda políticas públicas, famílias e escola que tem implicações de longo alcance tanto para a academia como para a sociedade em geral. As conclusões destes estudos de investigação revelam os profundos efeitos positivos que a ludicidade pode ter no envolvimento, na interação social, na comunicação e no desenvolvimento holístico de estudantes autistas em ambientes educacionais regulares. Isso não apenas contribui para o seu crescimento individual, mas também promove uma sociedade mais inclusiva e empática que valoriza a diversidade e a colaboração.

Os resultados validaram os pressupostos iniciais, demonstrando que intervenções lúdicas cuidadosamente elaboradas melhoram significativamente a experiência educacional de estudantes autistas. A incorporação de suportes visuais, atividades em grupo, rotinas estruturadas e brincadeiras colaborativas, entre outros elementos, produz melhorias notáveis no envolvimento, nas habilidades sociais e no bem-estar geral. Esses resultados positivos sublinham o potencial para mudanças significativas na educação inclusiva, ressaltando a necessidade de integrar práticas lúdicas como parte fundamental do currículo escolar.

Para melhorar ainda mais a implementação da ludicidade na inclusão de alunos autistas, diversas sugestões podem ser consideradas. Em primeiro lugar, é crucial a formação contínua dos educadores para utilizarem eficazmente as intervenções lúdicas e adaptá-las às necessidades únicas de cada aluno. Essa formação deve incluir não apenas técnicas pedagógicas, mas também uma compreensão profunda das características do TEA, para que os educadores possam agir com empatia e eficácia. Em segundo lugar, a promoção da colaboração entre educadores, pais e decisores políticos permitirá a criação de ambientes educativos mais abrangentes e de apoio, garantindo que

todos os envolvidos na educação de crianças autistas estejam alinhados em suas abordagens e expectativas.

Terceiro, investir na investigação para explorar continuamente abordagens inovadoras e avaliar seu impacto garantirá o aperfeiçoamento contínuo das práticas. A pesquisa deve ser vista como um processo dinâmico e colaborativo, que não apenas busca soluções, mas também permite a reflexão sobre os métodos utilizados e seus resultados, contribuindo para uma melhoria constante.

Dessa forma, esta jornada de pesquisa iluminou o papel fundamental da ludicidade na promoção da inclusão de estudantes autistas em ambientes educacionais regulares. Os conhecimentos obtidos sublinham o potencial da ludicidade para revolucionar a educação, capacitar os alunos e moldar uma sociedade mais inclusiva. À medida que avançamos, é imperativo que estas conclusões sejam adotadas, traduzidas em estratégias viáveis e defendidas como componentes essenciais da educação moderna.

Por fim, é necessário reconhecer que a inclusão efetiva vai além da simples presença física de alunos autistas nas salas de aula. É um compromisso contínuo de todos os envolvidos em transformar o ambiente educativo em um espaço onde cada aluno, independentemente de suas especificidades ou desafios, possa prosperar. Através destes esforços concertados, o poder transformador da diversão pode ser aproveitado para criar um cenário educativo mais inclusivo e compassivo para todos os alunos, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a construção de uma comunidade mais justa e solidária.

Esta pesquisa trouxe contribuições significativas para o campo da educação inclusiva e para o entendimento do papel transformador da ludicidade na aprendizagem de alunos autistas. Ao analisar diversas intervenções lúdicas, a investigação ampliou o conhecimento sobre práticas pedagógicas inovadoras que podem ser aplicadas no contexto escolar. Além disso, os resultados oferecem um guia prático para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas que buscam criar ambientes educacionais mais acessíveis e acolhedores. A pesquisa também enfatizou como atividades lúdicas podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de estudantes com TEA, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas de forma integrada e significativa.

Para o campo educacional, a pesquisa reafirma a importância de incluir o lúdico como uma ferramenta pedagógica central, destacando sua capacidade de promover não apenas a inclusão, mas também o aprendizado efetivo e colaborativo. Além de beneficiar diretamente os alunos, os achados do estudo fortalecem a percepção de que a inclusão é um processo dinâmico e coletivo que demanda investimento contínuo em formação docente, infraestrutura e políticas educacionais. Com isso, a pesquisa não apenas contribui para o avanço do conhecimento na área, mas também inspira futuras investigações que possam explorar ainda mais as possibilidades de práticas inclusivas, reforçando a ideia de que a educação é um direito de todos e deve ser vivenciada em sua plenitude.

A pesquisa encontra diálogo com as contribuições de Piaget (2008), especialmente ao considerar sua afirmação de que "o jogo é a forma mais elevada de pesquisa" (p. 49). Essa perspectiva destaca a relevância do lúdico como um elemento essencial no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, incluindo aquelas com TEA. O trabalho de Piaget (2008) ressalta como o brincar proporciona uma base para a construção do conhecimento, permitindo que as crianças experimentem, interajam e desenvolvam habilidades fundamentais em um ambiente seguro e estimulante. Ao aplicar essa visão, a pesquisa demonstra que as atividades lúdicas não apenas promovem a inclusão, mas também criam oportunidades significativas para que estudantes autistas se envolvam de maneira ativa e construtiva no ambiente escolar, reforçando o papel do lúdico como uma ferramenta poderosa na educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; BASQUEIRA, A. P.; TOURINHO, A. C. D. Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: discussões iniciais a partir do ensino de música. **Revista da Abem**, v. 24, n. 36, 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/604>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ARAÚJO, F. R. D. Educação inclusiva: ludicidade como prática docente para a inclusão de aluno autista / Inclusive education: playfulness as a teaching practice for the inclusion of an autistic student. *Brazilian Journal of Health Review*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 2151–2166, 2022. DOI: 10.34119/bjhrv5n1-190. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/43632>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BATINGA FERRO, M. .; SOUSA MENDONÇA, . A. C. .; FRANÇA SANCHES SILVA, A. M. . **O Lúdico no Processo Inclusivo do Autista na Educação Infantil**. *Revista Internacional Educon*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e22031014, 2022. DOI: 10.47764/e22031014. Disponível em: <https://grupoeducan.com/revista/index.php/revista/article/view/1754>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRUNER, J. S. **Sobre o Conhecimento: Ensaio de mãos esquerda**. São Paulo: Phorte. 2008.

BAXTER, A. J. et al. The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychol. Med.*, 45, 601–613, 2015..

BRUGHA, T. et al. Epidemiology of autism in adults across age groups and ability levels. *Br. J. Psychiatry*, 209, 498–503, 2016.

BRUGHA, T.; et al. CDC autism rate: misplaced reliance on passive sampling? *Lancet*, 392, 732–733, 2018.

CARDOSO, L. T. S. . A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil . *Revista Caparaó*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e9, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/9>. Acesso em: 27 ago. 2023.

COSTA, F. A. S. Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, Programa de PósGraduação em Docência para a Educação Básica, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132928/costa_fasc_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 26 ago. 2023.

CRESPO, P. A.; MASSON, A. C. Uma proposta lúdica para a inclusão de alunos autistas na educação infantil. Revista Científica SMG, v. 7, n. 2, 2002. Disponível em: <https://revista.smg.edu.br/index.php/cientifica/article/view/34>. Acesso em: 26 ago. 2024.

DA SILVA CAETANO, U.; DE OLIVEIRA GOMES, M. . INTERVENÇÕES LÚDICAS INCLUSIVAS: possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças com transtorno do Espectro Autismo (TEA) em aulas de Educação Física Infantil. Momento - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 30, n. 01, 2021. DOI: 10.14295/momento.v30i01.12832. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/12832>. Acesso em: 26 ago. 2024.

ELSABBAGH, M. et al. Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. Autism Res., 5, 160–179, 2012.

GBD 2017 Disease and Injury Incidence and Prevalence Collaborators. Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 354 diseases and injuries for 195 countries and territories, 1990–2017: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. Lancet, 392, 1789–1858 (2018).

GOODMAN, R.; RICHARDS, H. Child and adolescent psychiatric presentations of second-generation Afro-Caribbeans in Britain. Br. J. Psychiatry, 167, 362–369, 1995.

HEREDEIRO, Eladio Sebastian. DIRETRIZES PARA O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM. 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/#> acesso em: 03 de out. 2024

KEEN, D. V.; REID, F. D.; & ARNONE, D. Autism, ethnicity and maternal immigration. Br. J. Psychiatry, 196, 274–281 (2010).

LOOMES, R.; HULL, L.; & MANDY, W. P. L. What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 56, 466–474, 2017.

LUNDSTROM, S.; et al. Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: prevalence trends over 10 years in general population samples. BMJ, 350, h1961, 2015.

MAGNUSSON, C. et al. Migration and autism spectrum disorder: population-based study. Br. J. Psychiatry, 201, 109–115, 2012..

MARCHESELLI, F. et al. Mental health of children and young people in England, 2017. NHS. Disponível em: <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-england/2017/2017> (2018).

MCMANUS, S.; BEBBINGTON, P.; JENKINS, R.; BRUGHA, T. Adult Psychiatric Morbidity Survey: mental health and wellbeing in England, 2014. NHS. Disponível em:

<https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/adult-psychiatric-morbidity-survey/adult-psychiatric-morbidity-survey-survey-of-mental-health-and-wellbeing-england-2014>.

MODABBERNIA, A.; VELTHORST, E.; REICHENBERG, A. Environmental risk factors for autism: an evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Mol. Autism*, 8, 13, 2017..

MONTAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: oque é? Por que? E como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento: Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos* (3. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

SILVA, M. D. et al. O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 4, pp. 01-21, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662195010/html/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SILVA, Gabriel de Oliveira. *Avaliação do TEA na educação infantil*. Orientador: Arilson Fernandes Mendonça de Sousa. 2022. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2022.

SILVA, K. R.; MENEZES, R. D. Inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista através do lúdico com foco na educação infantil. *Revista Iniciação & Formação Docente*, v. 7, n. 3, 2020.

SOUSA, A. de J.; RODRIGUES, M. C. N.; SANTOS, T. B. dos . A Importância da Ludicidade no Processo de Aprendizagem do Aluno com Transtorno do Espectro Autismo - TEA. *Epitaya E-books*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 55-65, 2022. DOI: 10.47879/ed.ep.2022380p55. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/334>. Acesso em: 26 ago. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.