



## JOGOS ESTRUTURADOS COMO RECURSO SOCIALIZADOR PARA ESTUDANTES COM TEA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### STRUCTURED GAMES AS A SOCIALIZING RESOURCE FOR STUDENTS WITH TEA IN SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE FOR CHILDHOOD EDUCATIONAL

Paula Leal de Oliveira  
Taise Escobar  
Elisangela Macedo

**RESUMO:** A utilização dos jogos como um facilitador para a socialização da criança com TEA na educação infantil promove possibilidades de potencializar a socialização com o grupo no qual esta criança está inserida. Está cada dia mais comum a criança com TEA que inicia na sua primeira infância a educação infantil, sendo assim cada vez mais cedo se atende esse público no AEE. Para desenvolver e estimular as possibilidades dos alunos se faz a necessidade de um material diversificado, lúdico, de fácil acesso e planejado para alcançar aos objetivos a serem trabalhados com estas crianças. Sendo assim, os jogos tornam-se aliados do professor do AEE para potencializar as aprendizagens da criança com TEA. Foi possível constatar através das pesquisas bibliográficas presentes neste artigo e estudo de caso através de uma professora de AEE de uma escola de Educação Infantil municipal da cidade de Uruguaiana-RS, a importância e indispensabilidade dos jogos e seus favorecimentos à aprendizagem como ampliação da comunicação, curiosidade, concentração, ajuda na construção de vínculos afetivos de um modo potencializador de socialização com o meio que a criança com TEA está inserida.

**Palavras-chave:** Jogos; TEA; Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado.

**ABSTRACT:** The use of games as a facilitator for the socialization of children with ASD in early childhood education promotes possibilities to enhance socialization with the group in which this child is inserted. It is increasingly common for children with ASD who start early childhood education, so this audience is increasingly attended to in the AEE. In order to develop and stimulate the possibilities of students, there is a need for a diversified, playful, easily accessible and planned material to achieve the objectives to be worked with these children. Thus, games become allies of the AEE teacher to enhance the learning of children with ASD. It was possible to verify through the bibliographical research present in this article and case study through an AEE teacher from a municipal early childhood school in the city of Uruguaiana-RS, the importance and indispensability of games and their favors for learning as an expansion of communication, curiosity, concentration, help in building affective bonds in a way that enhances socialization with the environment in which the child with ASD is inserted.

**Keywords:** Games; Autism Spectrum Disorder; Child education; Specialized Educational Services.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (E.I) é a primeira etapa da educação básica, em muitos casos,



é a primeira separação entre a família e a criança. A escola de E.I será um dos lugares de primeira socialização desse pequeno sujeito, fora seus familiares.

Será por meio da E.I. que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possivelmente iniciará seus acompanhamentos, assim o Atendimento Educacional Especializado (AEE) fará parte de sua rotina escolar, buscando meios de incluir essa criança de forma significativa, construindo sua aprendizagem e vivências sociais.

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto da sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (BNCC, 2017, p. 37).

Estimular e potencializar as aprendizagens de uma criança com TEA baseia-se na observação e conhecimento da mesma, de forma a traçar um planejamento que contemple suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, analisou-se assim a importância dos jogos estruturados para criar um intermédio entre o ambiente escolar e a criança com TEA, crianças que nos dias atuais estão frequentando cada vez mais e mais cedo a escola de E.I. e como resultado, exemplos de caminhadas exitosas pela educação infantil e fases seguintes da vida escolar das mesmas.

Iniciamos essa escrita, justificando o motivo da escolha da escola e da educação infantil como campo de pesquisa. Ambas autoras deste trabalho atuam como docentes na educação infantil, a referida escola é conhecida nossa, é nosso chão de prática pedagógicas junto à sala regular e justamente por conhecermos a realidade dessa escola em um dos turnos de trabalho, é que temos observado com o passar dos anos o aumento de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, com diagnóstico médico ou em hipótese de diagnóstico.

O referido artigo pretende discutir a relevância dos jogos e a contribuição dos mesmos como recurso de socialização na Educação Infantil, para estudantes com TEA.

Durante a pesquisa e o estudo de caso realizado, foram construídos dois jogos estruturados que foram doados à sala de AEE, para utilização da professora nos seus atendimentos, os referidos recursos são apresentados ao longo deste trabalho, bem como a devolutiva da professora parceira do AEE em relação à contribuição dos mesmos para o atendimento da criança com TEA.

## BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A inclusão dos sujeitos com deficiência é um grande desafio para todos os envolvidos no processo educacional. Sobre isso pontua a meta de número quatro do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, acesso à educação básica e ao atendimento educacional



especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional especializado, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou privados. (BRASIL, 2014, Meta, 4.)

Teixeira (2019), resgata o processo histórico de atendimento a pessoas com deficiência no Brasil. Antes do Plano Nacional de Educação, de 2014, existiu uma construção de caminhos legislativos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência. Segundo a autora, desde a época do império foram criadas instituições para o atendimento de pessoas com surdez e cegueira, no século seguinte, em 1926, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A seguir, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases passou a orientar que sempre que possível, o atendimento dos excepcionais, deveriam ser enquadrados no sistema geral da educação a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961). Na sequência, o decênio seguinte trouxe a LDB n°5692/71, orientação de que a educação dos deficientes deveria acontecer no ensino regular.

A década de 80, foi marcada pela promulgação da Constituição Federal, que assegura a educação como direito de todos (BRASIL, 1988). Na sequência, respectivamente, em 1990 e em 1994, aconteceram avanços internacionais significativos referentes ao Atendimento Educacional Especializado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e Declaração de Salamanca.

No ano de 1994, foi criada a Política Nacional de Educação Especial que passou a orientar que tivesse acesso ao ensino regular todos aqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades, da mesma maneira que os estudantes ditos normais. (BRASIL, 1994). Nesta continuidade a LDB n° 9.394/96, define a educação especial como modalidade a ser ofertada preferencialmente na rede regular e ainda prevê àqueles que não possuem possibilidade de serem integrados no ensino regular em virtude de suas especificidades, classes, escolas e serviços especializados (BRASIL, 1996).

Ainda sobre o resgate histórico referente ao atendimento a pessoas com deficiência, Teixeira (2019) destaca a criação do Plano Nacional de Educação, lei n° 10.172/2001 define objetivos e metas para que todos os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. No mesmo ano, a Resolução CNE/CBE n° 02/2001 institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que indicou caminhos que a Educação Especial percorreria no país nos próximos anos.

No ano a seguir a Resolução CNE/CP n° 1/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que instituições de nível superior contemple em sua organização curricular conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Neste sentido, a Normativa 13/2007 ordena a criação do Programa das Salas de Recursos Multifuncionais, objetivando apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007).



O primeiro documento norteador do AEE foi o Decreto nº 6.253/2007, seguido do Decreto nº 6.571/2008, que definiu os objetivos do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, direcionamentos para o desenvolvimento profissional docente na perspectiva do AEE, como também o público (BRASIL, 2007d; 2008b), revogado pelo Decreto nº 7.611/2011. Segundo o Art. 3 do documento, são objetivos do AEE

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 02).

Ao encontro disso, a autora traz a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destacando-a como um novo direcionamento ao (AEE) Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (TEIXEIRA, 2019).

Em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, amparado pelo Decreto nº 7.612, visa promover e amparar o aprimoramento das políticas inclusivas e a garantia das pessoas com deficiência. Na sequência, em 2013, a LDB 9.394/1996, no seu artigo 4, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), passou a ser citado pela primeira vez no documento, quando diz que

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013, Art.4)

Além da reformulação acima citada, excluiu o termo “**portadores de necessidades especiais**” (grifo nosso) e passou a denominar “**o público da Educação Especial**” (grifo nosso) (BRASIL, 2013).

Referente à realidade educacional no município de Uruguaiana, (Teixeira, 2019) salienta o Plano Municipal de Educação que estabelece diretrizes para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

[...] o município deve programar políticas educacionais obedecendo aos princípios da política nacional, garantindo o direito ao acesso do aluno, eliminando os obstáculos, tanto pedagógicos, como arquitetônicos, promovendo a construção de uma sociedade justa e igualitária (PME, 2016, p. 118-119).

Ainda segundo (Teixeira, 2019), no ano de 2018, o governo federal lançou uma proposição de reformulação da Política Nacional de Educacional na Perspectiva Inclusiva, com ações voltadas ao retrocesso que representa um atraso de mais de trinta anos na área no país, entre essas ações, consta a retirada do termo na Perspectiva Inclusiva, do nome da política. (*apud* Mantoan, 2018).

Acompanhando a linha do tempo criada pela autora acima citada, trazemos a



Política Nacional da Educação Especial, instituída pelo Decreto nº 10.502/2020, que trata de dar às famílias o direito de escolha entre a escola regular ou especial. Em tempo a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), manifestou-se acerca dessa proposição na referida política.

Repasar às famílias o poder de escolha entre escola regular ou especial, está longe de ser a solução que o Brasil precisa para enfrentar a inclusão e garantir a equidade das condições de aprendizagem em relação aos estudantes com deficiência. Precisamos fortalecer o sistema educacional inclusivo, com investimento para formação e qualificação de professores, metodologias e estratégias para atender as singularidades dos estudantes, materiais pedagógicos adequados, estrutura de acessibilidade, transporte escolar adaptado, entre outras ações necessárias. Sendo que, caso a família decida pelo atendimento especializado, esse atendimento deve ser complementar à escola regular. (Undime, 2020)

Segundo (Rocha et.al, 2021) o Decreto Presidencial nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida–PNEE - 2020 (BRASIL, 2020a), pretendendo substituir a política vigente até então, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Entretanto, a PNEE - 2020 foi a política nacional de Educação Especial mais curta da história do Brasil, durando apenas cerca de 60 dias, envolta em grandes discussões e dividindo opiniões.

Ainda, de acordo com os autores,

No dia 19 de dezembro de 2020, foi finalizado o julgamento virtual sobre a PNEE-2020 e publicada, dois dias após, uma liminar referendando a decisão pela suspensão da eficácia do Decreto Nº 10.502/2020. Posteriormente, no dia 3 de fevereiro de 2021, foi publicado o despacho deferindo medida cautelar para suspender os efeitos do Decreto Nº 10.502 e, assim, para subsidiar o julgamento definitivo do feito, estabelecendo prazo para manifestações das autoridades requeridas e vistas, ao Advogado-Geral da União e ao Procurador-Geral da República (BRASIL, 2020c). No inteiro teor do acórdão, publicado em 12 de fevereiro de 2021, é possível ter acesso à íntegra do texto da decisão e ao relatório com os votos dos Ministros. (ROCHA, et. Al, 2021, p.07)

Diante de todo o exposto, vale destacar a extrema relevância da Educação Especial Inclusiva e de sua potência emancipatória. A educação como um todo deve ser tratada com muita seriedade, sobretudo a Educação Especial.

Em face de todo o processo evolutivo da humanidade, no que diz respeito à Educação Especial, também estamos em tempo de avançar e não de retroceder.

## O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

“São seres diferentes, com uma inteligência excepcional, mas a quem tudo tem de ser ensinado. São também crianças que têm muito para ensinar; elas são o exemplo vivo da condição humana, que nos conduz a uma permanente reflexão.” (PEREIRA, 2006, p. 07).

Uma escola realmente inclusiva é o sonho de todos os professores comprometidos



com a educação e dos pais de estudantes atípicos.

Criada e utilizada inicialmente pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, em 1911, faz alusão para assim definir um sintoma que ele acreditou ser secundário da esquizofrenia. Segundo Rodrigues (2010):

[...] Bleuler propõe uma “ausência da realidade”, com o mundo exterior, e, conseqüentemente, impedimento ou impossibilidade de comunicar-se com o mundo externo, demonstrando atos de um proceder muito reservado (RODRIGUES, 2010, p. 19).

As primeiras publicações a respeito da síndrome do autismo foram de autoria do psiquiatra austríaco Leo Kanner em 1943, denominando-se inicialmente de distúrbio autístico do contato afetivo. Logo depois o termo foi substituído por “autismo infantil precoce” (Kanner, 1943).

O autismo caracteriza-se por um transtorno de desenvolvimento que se manifesta na infância afetando a forma na qual a criança se relaciona com o mundo. Toda criança autista apresenta algum comprometimento nas áreas de comunicação, interação e comportamento, podendo também apresentar dificuldades motoras e sensoriais.

Segundo o professor de psicologia Thomas Whitman (2015, P. 33) que discute em sua obra o emprego do termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), utilizado em nossa pesquisa “A denominação tem sido usada para reconhecerem-se as amplas diferenças individuais que existem entre pessoas diagnosticadas como autistas [...] o argumento para o autismo estar em um espectro ou ser um transtorno de espectro baseia-se na similaridade da sintomatologia de indivíduos no espectro”.

Com relação ao diagnóstico precoce já na primeira infância Whitman, 2015 pontua que,

“Em virtude da importância de se iniciar intervenções o quanto antes, é fundamental diagnosticar o autismo no estágio mais prematuro possível, embora muitos instrumentos não tenham sido validados em crianças com menos de três anos de idade, tais métodos começam a evoluir.” (WHITMAN, 2015, p.15).

Torna-se importante considerar as afirmativas que o reconhecimento na primeira infância se torna fundamental para a iniciação da estimulação da criança com TEA e assim o desenvolvimento do trabalho com esta criança já na educação infantil visivelmente só trará benefícios para seu desenvolvimento em longo prazo.

Os Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil (BRASIL, 2006) reforçam a importância da intervenção precoce com o intuito do desenvolvimento integral da criança de zero a três anos, nos aspectos físicos, cognitivos, culturais e sociais, além de promover o suporte à família objetivando a inclusão.

## A HISTÓRIA E A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A POTENCIALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS

A educação infantil é o primeiro encontro da criança com seu grupo de interação longe da família e do convívio de casa, os primeiros anos da vida de uma criança são fundamentais para sua formação e amadurecimento de desenvolvimento, carregados de



aprendizagens que os nortearão ao longo da vida escolar e também em sociedade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais e interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas de sociais com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também serão. Para se desenvolver, as crianças precisam aprender com os outros, por meio de vínculos que estabelecem. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. (p.21, v 1, 1998)

A história da educação infantil no Brasil nos remete ao surgimento das creches, vinculadas à história da mulher trabalhadora, caracterizando-se como uma instituição substituta do lar materno. Durante o final do século XIX e início do século XX, essa concepção assistencialista prevaleceu e o caráter educacional dessa faixa etária foi desconsiderado.

O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A (LDB, 1996) define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Fundamentando a proposta de educação inclusiva, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar já na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação. Segundo Mendes (2010, p. 47-48), os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc.

Sobre os avanços que ocorreram e sobre o olhar nas infâncias na Educação Infantil, Fochi escreve em seu livro que,

“A escola de educação infantil, ao longo dos anos vem representando diversas funções para a sociedade, especialmente para adultos e crianças que fazem desta instituição um espaço de cuidado, de socialização, de aprendizagem e de educação. Isso resulta do fato de que, nas últimas décadas, os diversos segmentos da sociedade têm voltado sua atenção para as necessidades das crianças em contextos de vida coletiva.” (FOCHI, 2015, p. 31)

Carneiro (p.15, 2012) escreve em seu artigo que a prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar. Sendo assim percebemos a evolução que vem ocorrendo acerca das infâncias e seus estudos sobre a melhor forma de proporcionar desenvolvimento e aprendizagem para este grupo etário que tanto depende



não só de cuidados e afetos, mas de estimulação.

Um dos principais documentos que norteiam a prática na educação infantil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar — especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (p. 36).

Consideramos TEA como uma condição maior que compreende tal variabilidade é levar em conta a individualidade, as necessidades particulares, as habilidades, os graus de severidade e o tipo de apoio de que cada pessoa irá precisar em sua vida doméstica, social e escolar (LEON; FONSECA, 2013, p.180).

Caminha-se para o encontro entre a Educação Infantil e o AEE, formando um conjunto de estímulos possíveis e positivos a serem realizados junto às crianças que se encontram em nossas escolas diagnosticadas ou em processo de diagnóstico, garantindo acompanhamentos e realizações de intervenções que antes não eram possíveis.

## JOGOS ESTRUTURADOS COMO ESTRATÉGIA DE SOCIALIZAÇÃO PARA SUJEITOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Com base nos estudos de Piaget (1973), que determina as fases do desenvolvimento infantil em estágios. É no estágio pré-operatório, de 2 a 7 anos, que surge o símbolo lúdico, que se transforma em esquema simbólico, dando início ao faz-de-conta, para alguns alunos TEA, isso se configura como uma grande dificuldade.

Ao encontro disso está o que aponta (DA SILVA, 2012, p. 53) que, identificar o lúdico (jogos pedagógicos) como elemento formador na aquisição da aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento global em especial a pessoas com necessidades específicas é objetivo principal da educação.

Nesse sentido, os jogos estruturados podem se tornar grandes aliados na prática docente na sala de recursos da Educação Infantil, junto aos estudantes com TEA, como recurso na tentativa de equilibrar as emoções e diversos estímulos que esse estudante encontra nas escolas de educação infantil de um modo geral, relacionados às diversas cores, espaços, sons, falas, cores. Quando inventamos, criamos, transformamos ou reproduzimos uma infinidade de jogos, também somos recriados por eles. (SOMMERHALDER E ALVES, 2011).

Como nos diz a pesquisa de Albuquerque (2018) jogos são ferramentas lúdicas de aprendizagem que com efeito eficaz e encantador garantem rapidez na aquisição de novos conhecimentos. Assim sendo, estes jogos com intencionalidade e planejamento, potencializa a aprendizagem da criança, desafiando suas possibilidades de novas construções e tornando assim o momento prazeroso e carregado de memórias afetivas



também.

Piaget (1976) fala que ação lúdica é o princípio básico das atividades intelectuais da criança, são meios que auxiliam e melhoram o progresso intelectual. Ele afirmou:

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a está seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1976, p. 160).

As autoras Fonseca e Ciola (p.75, 2016), falam do ensino estruturado que para a criança com TEA as estratégias visualmente apresentadas permanecem fixas, não desaparecem do campo visual... de posse das instruções visuais, os alunos também têm mais tempo de olhar e absorver os dados que ali estão. Transpondo essa fala para a educação infantil percebe-se a relevância que um material objetivado e estudado para um jogo tem em relação a diferenciação na hora da construção das aprendizagens da criança com TEA.

Ainda sobre o ensino estruturado, as autoras baseiam seus estudos nos fundamentos do programa *TEACCH* (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), que diz respeito a organização, sinalização e confirmação de que pessoas com autismo processam informações visuais mais facilmente que as instruções verbais, aspectos fundamentais para a aprendizagem do aluno com autismo, confirmando dados de Wheller e Carter (1998).

O modelo *TEACCH* foi criado em 1971 por Eric Schopler e seus colaboradores americanos da Universidade da Carolina do Norte e é um programa de tratamento e educação para as pessoas de todas as idades com autismo e problemas relacionados com a comunicação, ainda que incorpore a palavra “crianças” em sua sigla (Fonseca e Ciola p. 16, 2016)

“Nesse sentido o pensamento do TEACCH pode ser resumido da seguinte forma: se a cognição é diferente, logo, o método de aprendizagem também precisa ser diferenciado, necessita valorizar e entender essas diferenças.” (LEON, 2016: p. 14).

Os métodos de trabalho do ensino estruturado seguem uma forma sistemática de apresentação, onde as instruções, as tarefas e os materiais são elaborados para que os alunos trabalhem de forma independente e direta, sendo objetivos nos resultados e assim dando direcionamento, segurança de resultados e rotina para a criança com TEA. “É um sistema que a pessoa usa para ser independente: olhar, buscar, engajar, executar e terminar.” (FONSECA e CIOLA, 2016 p.19).

Por intermédio deste modelo de ensino, podem-se embasar os jogos construídos para o estudo de caso que será dissertado a seguir, contemplando sua relevância e trazendo suas contribuições a partir das pesquisas e do livro de Fonseca e Ciola (2016) que deram suporte e referência para a construção dos referidos.



## ESTUDO DE CASO E OS JOGOS ESTRUTURADOS COMO FACILITADOR DE SOCIALIZAÇÃO PARA A CRIANÇA COM TEA

A metodologia utilizada para a pesquisa, foi estudo de caso realizado em uma escola de educação infantil, que possui significativa demanda de alunos com características de TEA.

A professora parceira, atuante na sala de AEE, da escola participante do estudo, decidiu por este estudante especificamente também na expectativa de que nós pudéssemos dar algum suporte, no sentido de sugerir alguma prática diferenciada que viesse a contribuir para a evolução do mesmo. Sobre esse compromisso docente, Paulo Freire destaca que:

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar - aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade” (FREIRE, 2021, p. 26).

Já no primeiro encontro da entrevista, foi possível constatar a grande preocupação demonstrada pela professora ao relatar que recebeu um contato por parte de um profissional que presta atendimento ao estudante em uma clínica privada e foi informada que, após aproximadamente um ano de atendimento o menino apresenta nenhum avanço.

Ainda de acordo com a professora, conforme dados informados pela família no momento da anamnese, o estudante recebe acompanhamento multidisciplinar nesta clínica no período de duas vezes semanais, com terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e psicopedagoga, por enquanto não recebe acompanhamento psicológico.

A criança indicada pela professora de AEE, é um estudante da etapa IV, da educação infantil de uma escola pública, situada na área central de um município da fronteira oeste do RS. Segundo as informações prestadas pela a professora durante a entrevista, o menino possui três anos e dez meses, o mesmo frequenta essa escola desde setembro de 2021.

Seguindo os protocolos e orientações do Conselho de Orientações Epidemiológicas do município, referente à COVID-19, os estudantes frequentam a escola em grupos I e II, em educação híbrida, intercalando aulas presenciais e atividades online. Fato que, segundo a professora, tem comprometido a qualidade do trabalho com os sujeitos de inclusão, em consequência da distância de tempo entre um atendimento e outro, de aproximadamente duas semanas.

Os relatos da professora tratam de três observações do menino na sala de aula regular, onde o mesmo somente gritava e jogava os brinquedos, apresentando significativa dificuldade de permanecer na aula, socializar com o grupo e concentrar-se nas atividades propostas pela professora.

Especificamente sobre o atendimento individual prestado ao estudante na sala de AEE, também não obteve êxito. O comportamento do menino foi o mesmo, as expressões de descontentamento foram através de gritos e arremesso dos brinquedos.



A professora faz correspondência a esse comportamento ao fato de ainda, em consequência do tempo, não ter sido possível estreitar os vínculos com a criança. A educadora tem esperança que a partir do momento que o menino se habitue a conviver com ela, no decorrer dos atendimentos, aceite mais ponderadamente as intervenções pedagógicas.

Sobre os comportamentos apontados pela professora Valle et. al (2018) explicam que o Transtorno do Espectro do Autismo se caracteriza por um conjunto de condutas, chamados comportamentos ritualísticos ou obsessão por uniformidade, acompanhados em alguns casos por ausência ou deformações da linguagem e também de repetições de movimentos corporais e dificuldade de interação e socialização.

A professora ressaltou a dificuldade nesse momento pandêmico, onde a educação teve que se reinventar, porém especificamente em se tratando de sujeitos com TEA, essa dificuldade torna-se muito maior, pois, segundo ela, a rotina é extremamente necessária para os avanços dos estudantes de inclusão.

A professora de AEE, recebeu os jogos e foi realizada uma sucinta conversa para informar sobre as sugestões de intervenções e posterior a isso agradecer pelo aceite em participar do estudo.

O primeiro jogo foi constituído por papel cartão retirado de uma embalagem que iria ser descartada e da mesma maneira de garrafas pets que também seriam descartadas. Na frente de cada garrafa, com o auxílio de cola, foram anexados números e suas respectivas quantidades impressas em papel sulfite.

Bolinhas de gude auxiliam na associação às quantidades demonstradas em cada garrafa. Após a mediação por parte da professora em demonstrar a contagem dos símbolos expostos na garrafa, deverá ser feita a contagem das bolinhas de gude, que deverão ser introduzidas dentro da respectiva garrafa através do gargalo que estará com a tampa que será retirada pela criança a cada nova contagem.

A referida atividade possui os objetivos de desenvolver e estimular a concentração, a atenção, o raciocínio lógico-matemático e também a associação às respectivas quantidades.

O segundo jogo foi constituído a partir de material reciclado de fácil acesso e pode ser também modificado ao longo das necessidades da professora e aluno, foram utilizados materiais para estimulação tátil como algodão, plumas, lixa, cartão em uma base de madeira tendo cada textura um par para a criança memorizar e encontrar as texturas iguais, seguindo as regras do jogo da memória usual. Para estimular também a motricidade fina do aluno, as tampas de lenços umedecidos servem como separadores das texturas.

O Jogo da Memória Tátil tem o objetivo de potencializar a estimulação sensorial e diferenciação das texturas buscando adequar o toque da criança ao material que possivelmente será de uso de sua rotina de atividades em sala de aula regular também, além de promover a atenção e memorização do pareamento das texturas apresentadas.

Da mesma maneira, é possível também utilizar apenas uma textura diferente em cada “janelinha” e deixar em um cesto ao lado a textura solta para o aluno identificar, bem como estimular a socialização tanto com o jogo sendo executado professora/aluno, como aluno e colega de AEE ou Sala de aula regular.



Ambos os jogos foram elaborados objetivando ser facilitador da aprendizagem e também como meio de socialização para o aluno TEA, com o direcionamento de jogos simples e práticos, para que a criança possa tomar posse de suas execuções e logo partilhar estas com colegas de sala de aula regular ou atendimentos em grupos na sala de AEE.

Entende-se que as áreas de maiores dificuldades encontradas para a aprendizagem de uma criança TEA está justamente voltada à estimulação das três áreas do desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamento. Sendo assim, a escola tem por principal função estar ligada ao conhecimento de trabalhar a aprendizagem de forma diferenciada, porém não excludente.

## DEVOLUTIVA DA PROFESSORA DO AEE SOBRE OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Após o encerramento do estágio e início da escrita do presente artigo a professora parceira do AEE conseguiu em tempo realizar a aplicação dos jogos com a criança do estudo de caso e assim elaborar um parecer sobre as contribuições dos jogos para o processo de aprendizagem do aluno na sala de AEE, como é possível acompanhar a seguir, no quadro 1.

### Quadro 1 – Relatório sobre a utilização dos jogos na sala de AEE

Relatório de observação da professora de AEE, sobre o estudante do estudo de caso

O jogo no processo educativo avança para uma educação inclusiva, pois os jogos visam a participação coletiva.

Iniciei oferecendo o jogo “números e quantidades simples de 1 a 5”, mostrando os números e os desenhos correspondentes, contando-os um a um. A seguir, mostrei como desenroscar as tampinhas das garrafas e retirar as bolinhas de gude de dentro. Após colocá-los novamente uma a uma contando e enroscando a tampa.

Foi um processo lento, passo a passo para o aluno conseguir entender o jogo, mas percebemos que trabalhamos várias habilidades em um só jogo.

Na sequência, continuamos com a segunda cartela do jogo de 6 a 10, e então conseguimos despertar a curiosidade e criatividade na criança, pois construiu outras formas de utilizar as bolas de gude, colocando-as dentro das tampinhas, enfileirando-as no tatame e empurrando-as até preencher o espaço entre o tatame e a parede, foi um momento muito significativo para a criança, pois o mesmo foi o protagonista da atividade.

No “jogo da memória tátil”, mostrei como abrir as tampinhas dos lenços umedecidos e o estimei a observar as texturas e logo depois peguei sua mão e o auxiliei a passar sobre cada uma das diferentes texturas.

Logo o menino fechou as tampas, pedi que abrisse qualquer uma e a seguir encontrasse a textura igual a descoberta naquele momento, o menino abriu todas as tampas, ainda não conseguindo associar uma textura a outra, entretanto manuseou as distintas consistências, presentes no jogo.

Através da atividade lúdica, descobrimos uma fonte para despertar e desenvolver o conhecimento e a aprendizagem.

O sucesso do nosso aluno é o sucesso do nosso trabalho!

Fonte: professora parceira do AEE

É possível observar no relatório descritivo da professora que, mesmo com todas



as dificuldades relatadas pela mesma ao longo desse estudo, o protagonismo e a interação da criança, se fizeram presentes no momento da oferta dos jogos. O menino construiu outras possibilidades, de forma atenta e concentrada e da mesma maneira socializando com a professora, seguindo suas solicitações durante o atendimento na Sala de Recursos.

Pequenos passos, são grandes avanços para um sujeito com Espectro do Autismo, os primeiros relatos da docente, nos contam sobre a divergência do estudante, mostrando seu descontentamento através do arremesso de brinquedos e postura irreduzível em permanecer em aula, com as diversas interações, através de uma integração respeitosa, chega-se então ao início da inclusão, onde são levadas em conta as especificidades do aluno.

Não existe um modelo de conduta ideal, ter uma visão democrática e não classificatória [...] a diferença está em um professor sensível, acolhedor e atento (VALLE, et. Al, 2018). Ao encontro do que dizem os autores vem a frase conclusiva do relatório tecido pela professora do AEE, **“O sucesso do nosso aluno é o sucesso do nosso trabalho!”** (Grifo nosso).

Diante de uma prática pedagógica realmente comprometida e aberta à novas possibilidades, se deu o ponta pé inicial ao processo de socialização do sujeito pertencente a esse estudo caso, podendo afirmar que os jogos, podem sim, ser socializadores de estudantes com TEA, na Educação Infantil, como podemos comprovar no parecer acima.

## CONCLUSÃO

O estudo buscou investigar se os jogos estruturados são recursos para estimular a criança com TEA na educação infantil, bem como suas contribuições junto a possibilidades de atuação pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado para enriquecimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Temos a certeza de que as informações obtidas, não se encerram com este estudo, pois conforme passam os anos mais a estimulação precoce é valorizada, dando visibilidade para a parte tão importante e fundamental da educação, a Educação Infantil.

Sendo assim, destacamos a oportunidade e relevância deste estudo no sentido de entender um pouco sobre como os jogos voltados à criança com TEA colaboram com a prática da inclusão na Educação Infantil, buscando através da pesquisa as fundamentações e os aportes para esse trabalho, comprovando acerca das práticas positivas com as relações entre família e escola, como também possibilidades educativas e sociais, a partir do desenvolvimento de práticas direcionadas e orientadas para estes sujeitos (TEA) da educação infantil.

Na busca de uma prática que intervenha positivamente com essas crianças atendidas pelo professor do A.E.E, compreendemos que não existe uma única forma de atuação, cada indivíduo é singular e distinto, e a prática se constitui nas vivências e formações pelas quais passamos, tendo consciência de que cada realidade é única e de que compreender isso olhando nossos alunos com dedicação e propósito, estes recursos serão aliados para uma prática exitosa.

O jogo para a criança com TEA é um recurso para evolução de suas capacidades, promovendo momentos de socialização de uma forma interativa e estimuladora, tanto nos



atendimentos individualizados como nos atendimentos em grupos. O professor do AEE necessita ter por objetivo a fácil compreensão e manuseio do jogo pelo aluno a ser atendido

Faz-se necessário uma ação conjunta da professora da sala de aula regular, juntamente com a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado e demais membros da equipe escolar, para que o estudante com TEA seja efetivamente incluído e para que os jogos a serem utilizados no processo de aprendizagem sejam avaliados se realmente são significativos a esse sujeito e dessa forma promovam avanços no processo de socialização que é o assunto em questão.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Olívia Alexandre de. **A utilização dos jogos e das brincadeiras na educação infantil para crianças com transtorno do espectro autista**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, JOÃO PESSOA/PB 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14168>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 13 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192) . Acesso em: 17 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) . Acesso em: 04 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, **Formação Pessoal e**



**Social**, volume 2, Brasília MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124965>>. Acesso em 06 Dez 2021

FELIPPE, Carla Imaraya Meyer de; LARA, Claudia Camila; ILHA, Susie Enke (org). **Formação de Professores no Brasil Meridional: acessibilidade e inclusão para as Salas de Recursos Multifuncionais**. Rio Grande/RS: FURG, 2012.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. 68° ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, E. C.; PRODANOV, C.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário**. Porto Alegre, ed. Penso, 2015  
FONSECA, Maria E. G; CIOLA, Juliana de C. B; **Vejo e Aprendo: Fundamentos do programa TEACCH- O ensino estruturado para pessoas com autismo**. Ribeirão Preto: Book toy, 2016.

GARCIA, L. M. M; **Undime divulga posicionamento pelo direito a uma educação inclusiva**. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/13-10-2020-13-08-undime-divulga-posicionamento-pelo-direito-a-uma-educacao-inclusiva> Acesso em: 19 dez. 2021.

LEON, V. da C. de. FONSECA, M. E. G. **Contribuições do Ensino Estruturado na Educação de Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo**. In: Schimidt, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LEON, V. C. de. **Práticas baseadas em experiências para a aplicação do TEACCH nos Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2016.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

PEREIRA, M. C. **Autismo: Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento**. Canelas, Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2006.

PIAGET, J. **Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria



Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1976.

RENATO MARTINS DA ROCHA, L.; GONÇALVES MENDES, E.; BROGLIA FEITOSA DE LACERDA, C. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-18, 5 abr. 2021. Disponível em <https://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SHOMMERHALDER, A.; ALVES, D. F. **Jogo e a Educação da Infância muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

TEIXEIRA, M. A. **Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde), Universidade Federal do Pampa, 2019. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgeducacaociencias/dissertacoes-e-teses-2/> Acesso em: 23 out. 2021.