

**DESENVOLVIMENTO NEUROLINGÜÍSTICO DE CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PENSANDO
PROJETOS LÚDICOS NO ENSINO INFANTIL**

Lara de Amorim D'Avila Prottes (UENF)

laraamorimdavilaprottes@gmail.com

Lidiane Silva Torres (UENF)

lidiholly@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como foco central analisar o desenvolvimento neurolinguístico de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, com isso, identificar por meio de uma revisão sistemática de literatura estudos de caso que utilizaram projetos lúdicos no ensino infantil como forma de desenvolvimento dessas crianças. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental, versão cinco, os indivíduos com TEA apresentam impactos na interação social, na comunicação e na linguagem, variando de acordo com a idade do sujeito e os níveis de desenvolvimento de cada um. Alguns autores identificam que a neurolinguística e a linguagem podem ser um lugar de destaque na abordagem com o autismo. Diante dessas considerações, inspiramo-nos na teoria sociointeracionista de Vygotsky como possibilidade de promover uma educação inclusiva para crianças com TEA de forma lúdica e com ferramentas que despertem o interesse da criança no ensino infantil, bem como auxiliem seu aprendizado e desenvolvimento de forma diferenciada. Pensando nisso, considerou-se a necessidade em analisar o TEA na fase escolar, ao identificarmos segundo o Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que o número de crianças em escolas públicas e em classes comuns vem aumentando a cada ano. Por esse motivo, este trabalho se justifica por dois motivos: 1) pela necessidade cada vez maior de estudos na temática, mas, principalmente, pelo 2) contexto escolar pós-pandemia em que o ensino regular se encontra na atualidade.

Palavras-chave:

Neurolinguística. Ensino Infantil. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The central focus of this work is to analyze the neurolinguistic development of children with autism spectrum disorder (ASD) and, with that, to identify, through a systematic literature review, case studies that used playful projects in early childhood education as a form of development. of these children. According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, version five, individuals with ASD have impacts on social interaction, communication, and language, varying according to the subject's age and developmental levels. Some authors identify that neurolinguistics and language can be a prominent place in the approach to autism. In view of these considerations, we are inspired by Vygotsky's socio-interactionist theory as a possibility to promote an inclusive education for children with ASD in a playful way and with tools that arouse the child's interest in early childhood education, as well as help their learning and development. differently. The need to analyze ASD in the school phase

was considered, when we identified, according to the School Census, published by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), that the number of children in public schools and in common classes is increasing every year. For this reason, this work is justified for two reasons: 1) due to the increasing need for studies on the subject, but mainly due to 2) the post-pandemic school context in which regular education is currently found.

Keywords:

Kindergarten. Neurolinguistics. Autism Spectrum Disorder.

3.1.1.1. *Notas introdutórias*

O contexto escolar pós-pandemia em que o ensino básico regular se encontra na atualidade tem revelado novos desafios, dentre eles podemos identificar as dificuldades no processo de aprendizagem das crianças no ensino infantil, com destaque para as crianças com transtorno do espectro autista. Diante desse cenário o presente trabalho pretende por meio de uma revisão sistêmica de literatura e análise qualitativa identificar atividades e projetos lúdicos utilizados no ensino infantil como forma o desenvolvimento e o interesse da criança com autismo no ensino infantil.

Nessa possibilidade de pensarmos projetos lúdicos no ensino infantil, entendemos que a utilização de ferramentas pedagógicas poderia auxiliar no processo de aprendizagem das crianças com TEA, principalmente nesse contexto em que a educação atual se encontra, de retorno totalmente presencial.

Entende-se que apesar dos avanços promovidos pelo acesso ao ensino regular a realidade ainda aponta para a necessidade de ampliação de espaços de socialização dos alunos com alguma necessidade especial (Cf. RIBEIRO; BENITE, 2010), mas principalmente para práticas pedagógicas e novas linguagem no processo de ensino-aprendizagem e oralição dos alunos com TEA.

Esse cenário é evidenciado ao constatar que a cada ano aumenta-se o quantitativo de crianças com autismo no ensino regular (Cf. SANTOS, 2016). Segundo dados do Censo Escolar, veiculados na internet, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de crianças em escolas públicas e em classes comuns vem aumentando a cada ano, representando um aumento de 77.102 crianças em 2017, para 105.842 alunos no ano de 2018e, um salto significativo para o ano de 2021, com 294.394 alunos com autismo cursando os ensinos in-

fantas, fundamentais e médios nas redes públicas e privadas (Cf. ESTADÃO CONTEÚDO, 2022).

No entanto, somente o acesso não é o suficiente para garantir a escolarização e a inclusão desses sujeitos na educação básica de qualidade. Concordando com Spengler (2014) ao ser citado por Cassemiro *et al.* (2017) é preciso fazer mais, é preciso investir em ferramentas que ajude a desenvolver intelectualmente, de forma motora e principalmente, que estimule o desenvolvimento social dessa criança da melhor maneira possível. Por esse motivo, este trabalho se justifica por dois motivos: 1) pela necessidade cada vez maior de estudos na temática, mas, principalmente, pelo 2) contexto escolar pós-pandemia em que o ensino regular se encontra na atualidade.

3.1.1.2. Revisão teórica

2.1 Notas teóricas iniciais sobre o transtorno do espectro autista (tea) e as dificuldades de linguagem no autismo

O termo “autismo” tem origem grega e vem de “autos” que significa “de si mesmo”, sendo relativo à autonomia. O conceito foi desenvolvido inicialmente pelo psiquiatra Plouller em 1906, após o contato e análise de crianças diagnosticadas, a princípio, com demência infantil. Algumas décadas depois, mais especificamente em 1943, foi feito um estudo mais abrangente por Leo Kanner, que realizou a análise dos casos de 11 crianças na faixa dos dois aos oito anos. O pesquisador denominou de “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, o comportamento das crianças autistas na análise. Em sua análise o pesquisador notou que as crianças possuíam dificuldades de interação no meio social que viviam, e que por consequência tendiam a adotar posições mais isoladas. Nestas primeiras décadas, os casos de autismo eram frequentemente registrados como casos de “Esquizofrenia infantil” (Cf. SANTOS; RODRIGUES; BISPO, 2020; XAVIER, 2021).

Décadas depois, novos avanços surgiram no que tange aos estudos do autismo. Em 1978, o pesquisador, Michael Rutter identificou um conjunto de características que serviram de base para a construção de uma classificação sobre o Transtorno, sendo: 1) atraso e desvio sociais, não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início

antes dos trinta meses de idade (Cf. XAVIER, 2021).

O autismo atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que compreende um conjunto de distúrbios relacionados e que impactam o desenvolvimento neurológico dos indivíduos, levando por consequência ao comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, bem como comportamentos estereotipados. Apesar de serem considerados sinais de TEA, os indivíduos com autismo podem apresentar outras características, e o TEA desta forma, abrange desde indivíduos com Deficiência Intelectual (DI), seja grave ou baixo, até pessoas com Quociente de Inteligência (QI) normal, e que conseguem viver de forma totalmente independente. Pesquisas apontam que o TEA afeta 1% da população mundial, e que sua incidência é cerca de quatro vezes mais prevalente entre homens do que entre mulheres (Cf. OLIVEIRA; SERTIE, 2017).

Segundo alguns autores a origem exata dos problemas de linguagem no autismo ainda é pouco compreendida, principalmente ao levar em consideração as diversas manifestações do quadro (Cf. NASCIMENTO, 2017). De forma geral, podemos encontrar as alterações de linguagem. Berry e Eisenson (1995) relatam a ecolalia, alterações de timbre e prosódia, fala como autoestimulação e sem função comunicativa e uso instrumental das outras pessoas (Cf. FERNANDES, 1994).

Para Ingram (1975 *apud* FERNANDES) referem-se as alterações consideradas típicas em uma criança com TEA, sendo elas: “pouca comunicação, repetição imediata mais comum, inversão pronominal, afirmação indicada pela repetição, frases incompletas e agramaticais” (1994, p. 6). Esse mesmo autor coloca que os dois sintomas mais comuns são: a 1) inversão pronominal, “que é a utilização frequente nessas crianças, da terceira pessoa no lugar da primeira” e, a 2) ecolalia, que corresponde à repetição de palavras e expressões já ouvidas antes (Cf. FERNANDES, 1994).

Já Bouton (1976 *apud* FERNANDES (1994) coloca que as alterações na linguagem começam a aparecer de forma mais evidente por volta dos dois anos de idade, é nessa fase que acontece o maior desenvolvimento da linguagem. Isso significa que a linguagem é usualmente empregada para diagnosticar a origem dos quadros de autismo infantil (Cf. FERNANDES, 1994).

Estudos envolvendo a linguagem as crianças com TEA sugerem que tais alterações na linguagem quando encontradas correspondem a um

atraso de desenvolvimento, mas também a um desvio dos padrões de aquisição observáveis em crianças normais (Cf. FERNANDES, 1994 ao citar outros).

Pensando isso, que o ensaio irá se desdobrar nos itens seguintes na interação sociointeracionista como possibilidade de educação inclusiva para as crianças com TEA.

3.2. A teoria sociointeracionista de Vygotsky e a sua aplicação na educação inclusiva para crianças com TEA

A teoria sociointeracionista tem como autor basilar Lev Vygotsky, teórico nascido na Bielorrússia e que debruçou seus estudos sobre o processo de aprendizagem humana, buscando compreender de forma geral a partir de quais formas o ser humano aprende. A partir disso, desenvolveu um conjunto de contribuições teóricas, dentre as quais, pretendemos destacar aqui a teoria sociointeracionista (Cf. ALMEIDA *et al.*, 2021).

A teoria sociointeracionista parte do princípio pilar de que o processo de aprendizagem dos indivíduos está profundamente relacionado com o meio social. Vygotsky parte do entendimento de que o homem é um ser histórico, e, portanto, um produto ou resultado de um conjunto de relações sociais que estabelece ao longo de sua vida. O autor então parte da premissa de que fatores sociais podem moldar a mente, ou seja, dar forma a processos de desenvolvimento cognitivo. Para melhor embasar suas contribuições teóricas, o autor em questão recorre a semiologia e a noção de signos, nos introduzindo que os signos são instrumentos que tem a potencialidade de agir internamente no indivíduo, ou seja, impactam bem como modificam seu interno, provocando desta forma, transformações diversas no ser. Tais transformações permitem ao indivíduo um processo de transição, de um ser essencialmente biológico para ser sócio-histórico (Cf. DAMIANI, NEVES, 2006; ALMEIDA *et al.*, 2021).

O autor em sua análise considera que outros elementos, como por exemplo aspectos biológicos, têm influência, sendo elemento relevante para compreender a aprendizagem, entretanto, traz à tona o aspecto social como elemento fundamental de análise da forma como aprendemos. A partir desta perspectiva, o biológico deixa de ser o único fator determinante no processo de construção de conhecimento pelo humano, e elementos como o contexto histórico do indivíduo, bem como o meio social o qual o indivíduo se insere, passam a ser elementos de análise para compreender como cada ser aprende (Cf. ALMEIDA *et al.*, 2021).

Para além da premissa inicial de Vygotsky de que o meio social é elemento ou fator determinante ao desenvolvimento humano, o autor coloca que isso ocorre fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem. Na medida em que como a consciência é desenvolvida a partir do contato do indivíduo com o meio social, os indivíduos se desenvolvem a partir das relações que estabelecem uns com os outros, o que tomando como base a semiologia, seria uma atividade sógnica, esta atividade sógnica, ou seja, estas relações e o conseqüente desenvolvimento humano através destas relações, é mediado pela linguagem, ou seja, a linguagem se torna meio que permite o estabelecimento de relações, que por conseqüência permitem a aprendizagem e por conseqüência o desenvolvimento do ser. Nessa lógica de pensamento, para além dos novos elementos trazidos por Vygotsky, o autor realiza uma crítica às teorias e teóricos anteriores a ele, que realizavam uma separação entre os elementos (1) aprendizagem e (2) desenvolvimento (Cf. DAMIANI, NEVES, 2006; ALMEIDA *et al.*, 2021).

Dentro deste contexto, as instituições de ensino formais, também denominada escola, têm papel fundamental, na medida em que são espaços os quais possibilitam aos indivíduos meios de desenvolvimento do denominado por Vygotsky de pensamento complexo pensamento, que significa o desenvolvimento do pensamento formal. Ao colocar o contexto social e histórico como elementos fundantes no processo de aprendizagem, bem como, a partir disso, considerar a escola (uma das instituições do social) como meio para o desenvolvimento da aprendizagem, temos um caldeirão de novos elementos de análise, que nos permitiram a Vygotsky bem como a um conjunto de teóricos no campo da educação, a construção de contribuições visando o fortalecimento de práticas de ensino, que considerem o indivíduo como sujeito ativo em relação ao meio o qual está inserido (Cf. ALMEIDA *et al.*, 2021).

Dentro da lógica do sociointeracionismo, a constituição do indivíduo ocorre através das atividades, ou seja, das múltiplas formas através das quais os seres agem e interagem com o meio social – a sociedade –. Dentro da sociedade, há um conjunto de diferentes formas de linguagem (como por exemplo, a matemática, a língua, e inclusive meios lúdicos, como a música e a arte de maneira geral, por exemplo). O acesso do indivíduo a estas diferentes formas de linguagem, dentro desta lógica, permitem ao ser o desenvolvimento de suas capacidades tanto cognitivas quanto afetivas também (Cf. PORSANI, 2020).

É por meio da linguagem que nós indivíduos conseguimos exter-

nalizar nossos pensamentos ao outro, ou seja, é ela que viabiliza, seja através do meio verbal ou escrito, do meio formal ou lúdico, que indivíduos acessem o pensamento de outro ser, e conheçam suas subjetividades, ou seja, propiciam o acesso a subjetividade do sujeito, nesse sentido, Vygotsky coloca que:

O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. A natureza do próprio desenvolvimento se transformado biológico para o sócio histórico. (VYGOTSKY, 2005, p. 63 *apud* PORSANI, 2020, p. 21-2)

Nesse sentido, o sociointeracionismo parte da premissa de que um conjunto de instrumentos ou elementos potencializam o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a aprendizagem dos indivíduos, em especial das crianças, a partir do entendimento de que o desenvolvimento seja ele artístico, cultural, ou da linguagem, tem papel fundamental para o aprender. Dentre estes múltiplos meios de aprendizagem, inclui-se o brincar como fator importante, que na visão de Vygotsky, vai além da função de promover o prazer ou o desprazer para uma criança. A utilização dos meios lúdicos, a incluir, o brincar insere-se dentro do contexto de uma apropriação ativa do conhecimento que se encontra disponível na sociedade a qual a criança nasceu e está inserida (Cf. CHARLOT, SILVA, 2020; PORSANI, 2020).

Há uma relação fundamental entre o lúdico e o processo de aprendizagem, na medida em que a ludicidade permite e promove um conjunto de experiências sociais e culturais que permitem dessa forma, inicialmente a organização do funcionamento psíquico da criança, levando, portanto, ao desenvolvimento cognitivo infantil. Nessa linha, Vygotsky em suas contribuições teóricas sobre o lúdico, realizou a defesa da importância da brincadeira do faz-de-conta e do brinquedo, por exemplo, como meios potencializadores do processo de desenvolvimento cognitivo infantil (Cf. CHARLOT, SILVA, 2020).

O autor constatou através de suas pesquisas, que atividades lúdicas como o brinquedo, por exemplo, exercem um conjunto de contribuições ao desenvolvimento infantil, como por exemplo: (1) Promover a interação entre a criança e seus pares, (2) Favorecer a necessidade da criança em estar com outras crianças, (3) Permite a construção de um estágio de transição entre o pensamento e o objeto real, (4) Permite o envolvimento da criança através da criação de um mundo imaginário, e (5) Contribui para a ação no campo cognitivo (Cf. CHARLOT, SILVA, 2020).

3.3. O lúdico como elemento promotor do desenvolvimento da linguagem da criança autista

Há um conjunto de estudos que partem da premissa de buscar construir uma relação entre a utilização de atividades lúdicas como meios promotores do desenvolvimento cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, Elis (1996) apud Sanches (2019, p. 4) nos introduzem que a educação não consegue curar um severo déficit, entretanto, pode melhorar a capacidade de uma criança com Transtorno do Espectro Autista a entrar em contato, dialogar e enfrentar o mundo que se mostra a esta criança. Elis (1996 apud SANCHES, 2019, p. 4) constata que, nesse sentido, as dificuldades relativas ao ensino de crianças autistas se encontram no desafio de atrair a atenção bem como prender a atenção destas crianças. Diante disso, o contato da criança com autismo, tendo como objetivo o ensino, a jogos, brinquedos e brincadeiras (ou seja, um conjunto de meios lúdicos) mostra-se como um meio interessante, visto que ao brincar, a criança irá experimentar um conjunto de diversas sensações, bem como aprender sobre regras, interação social, ao evitar se isolar dos outros durante o envolvimento com os meios lúdicos.

Em complementaridade, Luckesi (2000 apud SANCHES, 2019) coloca que o brincar, jogar e agir ludicamente exige uma entrega total do indivíduo, tanto ao âmbito do corpo quanto ao âmbito da mente, ao mesmo tempo. Nesse sentido, o professor tem papel fundamental, devendo utilizar-se de atividades que possam inserir as crianças ao grupo social, através da utilização de jogos, cantigas de roda e brincadeiras como meios para atingir os resultados educacionais e de ensino que são esperados ou desejados.

No estudo de caso realizado por Mendes (2015), foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas elaboradas pela pesquisadora, como meio de criar um roteiro que norteasse o diálogo com os entrevistados. As entrevistas foram gravadas por áudio e analisadas pela pesquisadora, buscando melhor compreender a visão dos profissionais sobre a inclusão de práticas lúdicas para crianças com TEA. Foi feita a observação das estratégias pedagógicas do professor a partir da inclusão do aluno autista em sala de aula composta por 25 alunos (ou seja, em um ambiente coletivo), buscando compreender como este se relaciona com os demais alunos e profissionais. O aluno era uma criança de seis anos de idade já inserida no contexto escolar desde os três anos de idade e com atraso na linguagem.

A pesquisa constatou a necessidade de um ambiente lúdico para atender adequadamente os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a necessidade de métodos e técnicas adaptadas para que a inclusão da criança com TEA seja efetiva. Isso somado a um planejamento sistematizado da aplicação das brincadeiras e jogos, que devem ser aplicados de forma constante, contribuindo para que os alunos autistas melhor percebam o mundo ao seu redor, e para ampliar a interação das crianças autistas com seus pares (Cf. MENDES, 2015).

Já no estudo de caso realizado por Góes e Martins (2013) mais abrangente em termos de quantidade de crianças com TEA analisadas, participaram três crianças em uma instituição que recebe crianças com distúrbios globais do desenvolvimento, incluindo os quadros de autismo. Os participantes tinham a faixa etária de 6 a 12 anos. As sessões de brincadeira realizadas com as crianças duraram cerca de sete meses. Nas sessões, a pesquisadora procurou envolver as crianças nas brincadeiras propostas, incentivando o contato interpessoal, bem como criava condições para que ocorressem ações imaginativas, sendo que a partir disso, apontava a possibilidade de uso de objetos no processo (bolas coloridas, blocos de montar, massa de modelar), brinquedos de faz de conta (boneca, utensílios de cozinha, kit médico etc.).

Os resultados obtidos constataram que durante a brincadeira, as crianças autistas chegaram a apresentar ações imaginativas, ou seja, se desprenderam das situações imediato-concretas, as quais, segundo Vygotsky (1984 *apud* GOES; MARTINS, 2013) a significação, ou seja, o significado passa a superar ou colocar em posição de subordinação, a percepção. A subordinação está frequentemente presente nos jogos de papéis, que simulam situações do cotidiano. Constatou-se que em vários momentos, as crianças chegaram a se envolver no jogo e papéis, ou seja, as crianças se mostraram responsivas ao encorajamento dos adultos, demonstrando potencialidades na relação da criança autista com o outro, através da utilização dos meios lúdicos.

No estudo realizado por Silva (2016) e que buscava identificar quais as contribuições da utilização de meios lúdicos para melhorar o aprendizado em termos de leitura de crianças com TEA, realizada com uma criança de dez anos diagnosticada com TEA e com dificuldades de leitura e compreensão de texto, foram utilizados como instrumentos de análise a observação, entrevista de anamnese e entrevista operatória centrada na aprendizagem (que abrangiam a utilização de atividades lúdicas e atividades de leitura e interpretação). Os resultados da pesquisa conclu-

íram que houve um sucesso na utilização de elementos lúdicos como meios potencializadores no processo de leitura, ao longo das dez sessões realizadas com a criança. Foram analisados os desempenhos apresentados pela criança através da utilização do lúdico como elemento mediador do processo de aprendizagem, o que possibilitou à criança o desenvolvimento de suas habilidades, de modo que ao fim do processo, a criança encontrava-se apta a fazer uma leitura compreensível.

No estudo de caso realizado por Xavier (2021), foi feita uma pesquisa bibliográfica somada a uma pesquisa de campo, realizada em uma escola com alunos diagnosticados com TEA e nos anos finais da educação infantil. O estudo foi realizado com um único aluno, com dificuldades de interação e socialização em sala de aula, bem como, apresentava dificuldades na fala. Foram propostas pelo pesquisador atividades lúdicas que chamassem sua atenção, como o Jogo da Cilada, também chamado Jogo do Encaixe, onde o aluno, que antes não demonstrava interesse no contato com o pesquisador, passou a demonstrar interesse, na medida que o encaixe chamou sua atenção. Foi feito também o uso de ferramentas de brinquedo, como alicate, chave de fenda e martelos para que ele realizasse concertos fictícios, o resultado foi promissor, prendendo a atenção do aluno com TEA durante grande parte do contato. Como resultados, o estudo apontou a necessidade e importância de estratégias de aprendizagem que utilizem jogos e brincadeiras como abordagens pedagógicas para o aprimoramento do trabalho docente para com os alunos que possuem TEA (Cf. XAVIER, 2021).

Por fim, no estudo de caso realizado por Carvalho e Nunes (2016), foi utilizada a aplicação de jogos digitais de domínio público, como forma de promover a interação social, bem como o desenvolvimento da linguagem oral. No estudo de caso, foram feitas entrevistas estruturadas com os pais, para maior compreensão das crianças. Os resultados obtidos indicaram que houve melhoria da atenção em 60% das situações envolvendo os jogos digitais, aumento da comunicação em 30% das situações e houve redução das agitações das crianças com TEA em 50% dos casos. Não somente, houve aumento do contato ocular em 30% dos casos e verbalizações em 32%. Logo, o uso de tecnologias digitais lúdicas, como jogos digitais interativos, se mostrou promissores no desenvolvimento das crianças com TEA.

4. Notas (que não são) finais

Este ensaio teve como objetivo identificar por meio de uma revisão estudos de caso que utilizaram ações e práticas lúdicas no ensino infantil como forma de desenvolver novas formas de aprendizagem das crianças com autismo no ensino comum. É possível concluir que a teoria sociointeracionista de Vygotsky como fio condutor de atividades lúdicas como o brincar, por exemplo, exercem um conjunto de contribuições ao desenvolvimento infantil.

Além disso, o lúdico se mostra como elemento promotor do desenvolvimento da linguagem de crianças autistas, com destaque para a inserção das tecnologias digitais mediada por jogos digitais interativos, ao promover formas diferenciadas de escolarização e oralização das crianças com autismo.

Mais do que isso, tal estudo nos coloca a pensar práticas futuras lúdicas em um programa de extensão em escolas da rede pública, no interior do Rio de Janeiro, como possibilidade de favorecer o desenvolvimento linguístico, motor e social da criança na fase escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA *et al.* *Contribuições do sociointeracionismo para o processo de ensino aprendizagem*. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ani.maeducao.com.br/bitstream/ANIMA/14388/1/Contribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20sociointeracionismo.pdf>. Acesso em 15 abr. 2022.

CARVALHO, Maria Ferreira de; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Possibilidades de Uso de Jogos Digitais com Criança Autista: Estudo de caso. In: CAMINHA, Vera Lucia; HUGUENIN, Lucia Maria de Assis; ALVES, Priscila Alves. *Autismo: Vivências e caminhos*. São Paulo: Blucher, 2016.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahi. A teoria sociointeracionista de Lev Vigotski para aprendizagem infantil enfoque sobre o brincar no desenvolvimento cognitivo da criança. *Anais Educon 2020*, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 11, p. 1-13, set. 2020.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A questão da Linguagem em Autismo Infantil: uma revisão Crítica de Literatura. *Rev. Neuropsiq. da Infância e Adolescência*: v. 2 (3): 05-10, 1994.

GOES, Maria Cecília Rafael; MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. 2013. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-SP*, v. 17, n. 1, p. 25-34, Janeiro/Junho de 2013.

MENDES, Maria Aline Silva. *A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas*. 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15863/1/2015_MariaAlineSilvaMendes_tcc.pdf. Acesso em: 10Abr. 2022.

NEVES, Rita de Araujo, DAMINANI, Magna Floriani. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, v. 1, n. 2, abril 2006.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *Einstein*, v. 15, p. 233-8, São Paulo, 2017.

PORSANI, Ravael Vieira. *Teoria sociointeracionista e autoeficácia: uma visão crítica reflexiva*. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpr.edu.br/jspui/bitstream/1/25843/1/sociointeracionistaautoeficaciavisao critica.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RIBEIRO, E. B. Vilela; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, p. 585-94, 2010

SANCHES, Tathiana Andrade. *O lúdico na aprendizagem da criança com autismo: rompendo a cápsula*. 2019. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112140.pdf>. Acesso em: 07Abr. 2022

SANTOS, Samanta Souza; RODRIGUES, Osana Pereira Souza; BISPO, Matheus Luamm Santos Formiga. O lúdico na aprendizagem do aluno autista na educação infantil. In: Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC, n. 10, 2021.

SANTOS, A. de A. *Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2016.

SILVA, Luciana Soares. *O lúdico como caminho facilitador para a leitura de crianças autistas*. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2693/1/LSS28112016.pdf>. Acesso: 07 abril. 2022

XAVIER, Ana Helena Soares Cordeiro. *Abordagens lúdicas na estimulação cognitiva no transtorno do espectro do autismo – estudo de caso*. 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA110_ID9446_05112021125348.pdf. Acesso em: 25 Abr. 2022

Outra fonte:

ESTADÃO CONTEÚDO. Dia de conscientização do Autismo: inclusão avança, mas ainda é desafio. In: *Exame*, 02 de abril de 2022. Disponível em: <https://exame.com/esg/dia-de-conscientizacao-do-autismo-inclusao-avanca-mas-ainda-e-desafio/>. Acesso em: 05 Abr.2022.