

O Papel do Brincar na Educação Física para Crianças com transtorno do espectro autista (TEA) – Jogos e brincadeiras como meio de interação e aprendizagem.

Vitória Stephanie Silva da Paz¹
Naffitaly Freitas de Araújo²
Marcos André Alves da Silva³
João Gabriel Galdino da Silva⁴
Liedson Manoel da Silva⁵
Marcela Natalia Lima de Figueirêdo⁶

RESUMO

O brincar é um direito da criança e exerce um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os jogos e brincadeiras tornam-se estratégias importantes para estimular a comunicação, a socialização e a coordenação motora. Neste sentido, surge o seguinte questionamento: Qual a contribuição dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Com base nisso, este trabalho teve por objetivo analisar a contribuição dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física escolar para crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, fundamenta artigos científicos encontrados nas bases de dados *Scielo* e *Google Acadêmico*, a partir das palavras-chave: escola, Educação Física, jogos e brincadeiras, autismo. Como resultado da pesquisa foi possível observar que o brincar, enquanto atividade espontânea e carregada de significados, oferece inúmeras possibilidades para o desenvolvimento socioafetivo e favorece a construção de relações interpessoais e com o meio. Na Educação Física, esse processo assume uma dimensão ainda mais relevante, por se tratar de um espaço que pode promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, desde que respeitadas suas particularidades. A adaptação das atividades, quando bem conduzida, contribui para a inclusão efetiva, permitindo que cada criança seja atendida em suas necessidades específicas. Além disso, a ludicidade e a espontaneidade do brincar devem ser valorizadas, não apenas como estratégias pedagógicas ou de inclusão, mas como aspectos centrais da infância. Conclui-se que refletir sobre a ausência de práticas inclusivas nesse contexto é essencial para assegurar que o brincar seja um meio legítimo e potente de interação, aprendizado e desenvolvimento para crianças com autismo.

Palavras-chave: Escola, Educação Física, jogos e brincadeiras, autismo.

¹ Graduando do Curso de Educação Física da Associação Caruaruense de Ensino Superior-ASCES UNITA, 2022142014@app.asc.es.edu.br;

² Graduando pelo Curso de Educação Física da Associação Caruaruense de Ensino Superior-ASCES UNITA., 2022142017@app.asc.es.edu.br;

³ Graduando do Curso de Educação Física da Associação Caruaruense de Ensino Superior-ASCES UNITA., 2022142004@app.asc.es.edu.br;

⁴ Graduando pelo Curso de Educação Física da Associação Caruaruense de Ensino Superior-ASCES UNITA., 2022103539@app.asc.es.edu.br;

⁵ Graduando pelo Curso de Educação Física da Associação Caruaruense de Ensino Superior-ASCES UNITA., 2022103529@app.asc.es.edu.br.

⁶ Professora orientadora: Mestre em Educação Física, Associação Caruaruense de Ensino Superior-ASCES UNITA, marcelafigueiredo@asc.es.edu.br



Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) segundo, Araújo (2017) é um transtorno do neurodesenvolvimento, que se caracteriza pela aparição de dificuldades em diversos âmbitos do indivíduo, como na comunicação e interação social, além disso, comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos podem ser visualizados. Além disso, Araújo (2017) relata que o TEA aparece ainda nos primeiros anos de vida da criança, porém, por se tratar de um espectro, surge de diferentes formas.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Texto Revisado 5º edição (DSM - 5 TR) relata que o TEA possui níveis de suporte e que isto deve ser levado em consideração, para que a criança laudada, tenha qualidade de vida e participação social. Esse mesmo autor expõe que quanto mais cedo forem oferecidos estímulos à criança, melhor será o aproveitamento do chamado período sensível, caracterizado pelas janelas de oportunidades no desenvolvimento cerebral infantil, período este que pode ser estimulado através de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física (Araújo, 2017).

Cabe salientar a fala de Crespi, Noro e Nóbile (2020) é fundamental considerar que o desenvolvimento humano é marcado por influências internas e externas ao indivíduo. Segundo Piaget (1945/1990), as manifestações lúdicas estão vinculadas ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, em cada estágio do desenvolvimento cognitivo será possível identificar o aparecimento de um determinado tipo de jogo, possibilitado pelas estruturas já existentes e adquiridas no período específico. Além disso, o mesmo autor, identifica três estruturas mentais principais que surgem sucessivamente na evolução do jogo infantil: o exercício, o símbolo e a regra, Piaget (1945/1990),

De acordo com Huizinga, os jogos fazem parte da vida da criança, para a qual não há distinção entre realidade e fantasia e, ao apresentar o lúdico, torna-se a gênese do pensamento humano e da descoberta de transformação do mundo. Independentemente da época, cultura ou classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem Huizinga, 2008, p. 03.

Os jogos, com suas regras e objetivos, ajudam na compreensão de limites, no exercício da imaginação e no desenvolvimento de habilidades cooperativas e competitivas. No contexto da Educação Física escolar, os jogos e brincadeiras podem ser elementos pedagógicos fundamentais para a formação integral dos estudantes (Coletivo



de Autores, 1992).

Na educação infantil, o professor que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disso ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. Não se sente culpado por esse tempo que passa observando e refletindo sobre o que está acontecendo em sua sala de aula. Percebe que o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca, além de instigar e conter mistérios (Moyles, 2002).

Nesse contexto, a presente pesquisa justifica-se em três dimensões. Socialmente, destaca-se a necessidade de promover inclusão e participação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio de práticas pedagógicas significativas nas aulas de Educação Física. Pessoalmente, o interesse pela temática surgiu da vivência direta com crianças autistas, observando na prática como o brincar pode contribuir para o desenvolvimento psicomotor e a socialização. Academicamente, a pesquisa se propõe a ampliar o debate na área da Educação Física escolar sobre o papel dos jogos e brincadeiras na inclusão de crianças com TEA, com contribuições teóricas e metodológicas para práticas mais acessíveis e eficazes.

Logo, o presente estudo, propõe-se a responder à seguinte questão norteadora: “Qual a contribuição dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?” A partir dessa indagação, estabelece-se como objetivo geral analisar a contribuição dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física escolar para crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Como desdobramentos desse propósito, definem-se dois objetivos específicos: Investigar como os jogos e brincadeiras influenciam o desenvolvimento das habilidades psicomotoras e sociais das crianças com transtorno do espectro autista (TEA) e identificar estratégias pedagógicas que potencializam a participação e o engajamento de crianças autista por meio de jogos e brincadeiras no ambiente escolar, durante as aulas de Educação Física.

Referencial teórico

O Transtorno do Espectro Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento ocasionado por alterações comportamentais, muitas vezes percebidas nos primeiros dias de vida, segundo Araújo (2017). De acordo com a Organização Mundial de Saúde OMS (2016), aproximadamente 1 a cada 160 indivíduos apresentam algum transtorno relacionado ao TEA. Maenner et al. (2020) destacam que o



TEA afeta mundialmente uma em cada 54 crianças. Por outro lado, em relação ao Brasil, Maia et al. (2019) estima que existam aproximadamente dois milhões de pessoas diagnosticadas com TEA.

Conforme o DSM-5 o autismo pode afetar a comunicação, interação social, e possuem padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Fouraux (2017) expõe que esses fatores ou a variabilidade deles podem acarretar obstáculos e prejuízos na qualidade de vida dessas pessoas. Pinto et al. (2016) corrobora com este autor, reforçando que os sinais do TEA apresentam-se de diferentes formas e níveis.

Mediante a este cenário, os jogos e brincadeiras por sua vez, podem ser usados como ferramentas estratégicas na mitigação dos sinais do TEA na forma como a criança se relaciona com o mundo, que para Pereira e Sousa (2015) ao brincar, as crianças recriam experiências do cotidiano e passam a compreendê-las melhor. Nesse processo, são incentivadas a perceber e explorar o ambiente ao seu redor, utilizando a imaginação para representá-lo de diferentes maneiras.

O brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois se trata de uma prática sociocultural carregada de valores, costumes e normas que expressam as formas de agir e pensar de uma determinada comunidade. Por outro lado, levando em consideração o ambiente lúdico, ao descrever a criança com autismo, alguns autores destacam que os jogos (brincadeiras), praticados por elas, se apresentam de forma muito restrita e peculiar, devido ao próprio comprometimento geral do seu psiquismo, (Tamanaha, Chiari, Perissinoto & Pedromônico, 2006; Gadia, Tuchman & Rotta, 2004; Lopes-Herrera, 2003).

Desde modo, as características dessa atividade, quando relacionadas a essas crianças, tendem a ser mencionadas de maneira breve, aparecendo apenas como mais um dos sintomas do autismo. Quando isso acontece, acaba-se deixando de lado o fato de que o brincar diz respeito a uma importante área da vida infantil, com possibilidades de favorecer o desenvolvimento, inclusive no âmbito social (Martins, 2009).

Certamente, a brincadeira tem sido considerada um fenômeno universal na infância e um dos atributos que melhor definem essa fase do desenvolvimento (Fiaes; Bichara, 2009). A observação de crianças em situações livres possibilita notar que quase toda atividade é transformada em brincadeira e que mesmo a comunicação entre elas gira em torno dessa atividade (Garcia, 2005). Rossetti e Souza (2005) apontam uma concordância entre psicólogos, pedagogos e demais profissionais que cuidam da infância, sobre o mérito dos Jogos e Brincadeiras como o modo espontâneo de crianças, de todos os grupos étnicos e sociais, interagirem e se desenvolverem.



Nesse sentido, Cordazzo e Vieira (2007, p. 94), afirmam que o brincar também é uma rica fonte de comunicação, uma vez que até “[...] mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos [...]”. Portanto, em relação ao Jogo por sua vez, cabe salientar a fala de Pereira et al (2019, p.09) [...] “O jogo é uma excelente ferramenta, pois exercita as esferas cognitivas e linguísticas e as capacidades motoras” [...].

Dito isto, a Educação Física demonstra a sua importância no desenvolvimento dos estudantes com TEA ao propiciar estímulos para desenvolver habilidades relacionadas à socialização, coordenação motora, cognição (TOMÉ, 2007). Capraro e Tosim (2021) ressaltam que a Educação Física pode auxiliar no desenvolvimento da criança com TEA, melhorando habilidades sociais, psicomotoras, autoimagem, consciência corporal e espacial, elevando a qualidade de vida.

No entanto, cabe salientar, a importância da adaptação dessas atividades, visto as necessidades e particularidades de cada criança, para Pereira et al (2019) é necessário que se quebre a barreira do preconceito e que se evidencie o direito e a inclusão nas aulas de Educação Física escolar, o mesmo autor relata que o professor deve compreender as potencialidades e possibilidades da criança dentro do espectro e intervir de forma eficaz, o levando a sua autonomia e aprendizagem completa. Ademais, a partir das aulas de Educação Física, as crianças passam por um processo de interação social entre pares, convívio este que colabora para o desenvolvimento do autista.

Metodologia

O presente artigo se baseia em uma abordagem qualitativa, segundo Martins (2004) se caracteriza por focar na análise de microprocessos, por meio da investigação das ações sociais tanto de indivíduos quanto de grupos, realizando uma avaliação aprofundada dos dados e marcada pela flexibilidade na condução da análise, justifica-se pela intenção de compreender, por meio da literatura, os significados, impactos e possibilidades pedagógicas que envolvem o uso de jogos e brincadeiras no contexto da Educação Física inclusiva, possibilitando uma análise interpretativa e compreensiva dos dados, favorecendo uma reflexão crítica.

Por outro lado, a pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter descritivo, segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já



existentes, especialmente em artigos e livros. Justifica-se o caráter descritivo pois é um método utilizado para estudar um público específico e também utilizado em estudos de organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc Gil (2008). Visando compreender e sistematizar o conhecimento presente na literatura sobre a importância dos jogos e brincadeiras para crianças com Transtorno do Espectro Autista, Cordeiro et al (2023) indaga que os descritivos fornecem informações adicionais sobre o tema pesquisado, associando-se de forma eficaz à pesquisa. Dessa forma mostrando a eficácia para a presente pesquisa e seu objetivo.

A coleta de dados foi realizada por meio da busca de artigos científicos nas bases de dados *SciELO* e *Google Acadêmico*, utilizando as palavras-chave: escola, Educação Física, jogos e brincadeiras e autismo. Foram incluídos os estudos que estivessem disponíveis na íntegra, publicados nos últimos dez anos (entre 2015 e 2025), e que apresentassem em seus títulos, resumos ou palavras-chave, ao menos um dos termos citados. Foram excluídos os materiais que não atendiam aos critérios temáticos da pesquisa, como estudos voltados exclusivamente à área clínica ou biomédica, bem como artigos duplicados, indisponíveis na íntegra ou que não mencionarem as palavras-chave definidas. Dessa forma, garantiu-se a seleção de fontes pertinentes ao objetivo do estudo, favorecendo uma sistematização sólida e representativa do conhecimento produzido na área.

Resultados e Discussões

A análise da literatura consultada, embasada nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, a partir das palavras-chave "escola, Educação Física, jogos e brincadeiras, autismo", permitiu identificar que o brincar se manifesta como um direito fundamental da criança e um pilar essencial para o seu desenvolvimento integral, abrangendo as esferas cognitiva, motora e social. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os jogos e brincadeiras emergem como estratégias pedagógicas de suma importância, estimulando a comunicação, a socialização e o aprimoramento da coordenação motora.

Os resultados da revisão bibliográfica convergiram para a compreensão de que o brincar, enquanto atividade intrinsecamente espontânea e dotada de múltiplos significados, proporciona vastas oportunidades para o desenvolvimento socioafetivo. Essa perspectiva é corroborada por Pereira e Sousa (2015), que destacam que, ao brincar, as crianças recriam e aprofundam a compreensão de suas experiências cotidianas, sendo incentivadas a explorar e interagir com o ambiente ao seu redor por meio da imaginação. Essa dimensão



lúdica favorece a construção de relações interpessoais e a interação com o meio, um aspecto crucial para crianças com TEA, que frequentemente apresentam desafios nessas áreas.

No contexto da Educação Física escolar, o processo lúdico assume uma relevância ampliada, configurando-se como um espaço privilegiado para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Darido e Rangel (2011) enfatizam que a Educação Física possui o potencial de desenvolver aspectos motores, cognitivos e afetivos, preparando os alunos para o convívio social e para a aquisição de hábitos saudáveis, o que se torna ainda mais crítico para o público-alvo deste estudo. Para que esse desenvolvimento seja efetivo em crianças com TEA, a adaptação das atividades é um fator determinante, contribuindo para uma inclusão genuína e permitindo que as necessidades específicas de cada criança sejam atendidas.

É fundamental reconhecer que, embora autores como Tamanaha et al. 2006 e Gadia, Tuchman e Rotta (2004) destacam que os jogos e brincadeiras de crianças com autismo podem ser restritos e peculiares devido ao comprometimento psíquico, essa perspectiva não deve obscurecer o potencial do brincar. Martins (2009) argumenta que, ao focar apenas nas limitações, negligencia-se o fato de que o brincar constitui uma área vital da infância, com significativas possibilidades de favorecer o desenvolvimento, especialmente no âmbito social. Nesse sentido, a ludicidade e a espontaneidade inerentes ao brincar devem ser valorizadas não somente como ferramentas pedagógicas ou de inclusão, mas como elementos centrais da experiência infantil.

A pesquisa também evidenciou que os jogos e brincadeiras são amplamente reconhecidos por psicólogos, pedagogos e outros profissionais da infância como o modo espontâneo de interação e desenvolvimento para crianças de todas as origens. Cordazzo e Vieira (2007) reforçam que o brincar é uma rica fonte de comunicação, mesmo na brincadeira solitária, onde a criança utiliza o faz de conta para interagir com o imaginário. Isso ressalta a importância da intervenção pedagógica que capitalize essa característica do brincar para fomentar a comunicação em crianças com TEA.

O jogo, por sua vez, é uma ferramenta excepcional para exercitar as esferas cognitivas, linguísticas e as capacidades motoras, conforme salientado por Pereira et al. 2019. A Educação Física, nesse cenário, demonstra sua importância ao propiciar estímulos que desenvolvem habilidades de socialização, coordenação motora e cognição em estudantes com TEA (TOMÉ, 2007). Capraro e Tosim (2021) corroboram, indicando que a Educação Física é um vetor para a melhoria de habilidades sociais, psicomotoras, auto imagem, e consciência corporal e espacial, impactando diretamente na qualidade de vida



dessas crianças.

No entanto, é imperativo que os professores de Educação Física estejam aptos a compreender as particularidades de cada criança com TEA e a adaptar as atividades de forma eficaz. Pereira et al. 2019 salientam a necessidade de quebrar barreiras de preconceito e garantir que aconteça para além da inclusão nas aulas, que ocorra a integração desses estudantes na Educação Física escolar, ou seja, pressupõe a interação real com os colegas, o engajamento nas atividades e o reconhecimento das suas individualidades e potencialidades. Com isto, ao promoverem a interação social entre pares, contribuem significativamente para o desenvolvimento global da criança autista.

Dessa forma, os resultados confirmam a premissa de que a Educação Física, por meio de jogos e brincadeiras cuidadosamente planejados e adaptados, desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento psicomotor e social de crianças com TEA, bem como na sua inclusão efetiva no ambiente escolar. A reflexão sobre a ausência de práticas inclusivas nesse contexto é, portanto, essencial para assegurar que o brincar seja um meio legítimo e potente de interação, aprendizado e desenvolvimento para crianças com autismo.

Conclusão

Como foi evidenciado, o brincar, enquanto direito fundamental da criança, assume um papel crucial no desenvolvimento infantil, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), funcionando como uma ferramenta para estimular a comunicação, a socialização e a coordenação motora. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física escolar para crianças com TEA foram analisados, e constatou-se que essas atividades são intrinsecamente espontâneas e carregadas de significados, oferecendo vastas oportunidades para o desenvolvimento socioafetivo.

Ademais, a Educação Física, por ser um espaço propício para o desenvolvimento integral, destaca-se pela sua capacidade de promover aspectos motores, cognitivos e afetivos, preparando os alunos para o convívio social e para a aquisição de hábitos saudáveis, o que é de suma importância para crianças com TEA. Em consequência, a adaptação das atividades é um fator determinante para a inclusão efetiva, garantindo que as necessidades específicas de cada criança sejam atendidas.

Por outro lado, embora as brincadeiras de crianças com autismo possam ser restritas, é fundamental não focar apenas nas limitações, mas reconhecer o brincar como



uma área vital da infância com potencial para favorecer o desenvolvimento social. Dessa forma, a ludicidade e a espontaneidade do brincar devem ser valorizadas não só como estratégias pedagógicas ou de inclusão, mas como elementos centrais da experiência infantil.

Em suma, os jogos e brincadeiras são reconhecidos por especialistas como modos espontâneos de interação e desenvolvimento, e o jogo, em particular, é uma excelente ferramenta para exercitar as esferas cognitivas, linguísticas e motoras. Conclui-se, portanto, que a Educação Física, através de jogos e brincadeiras cuidadosamente planejados e adaptados, desempenha um papel crucial no desenvolvimento psicomotor e social de crianças com TEA, promovendo a inclusão efetiva no ambiente escolar. É imperativo refletir sobre a ausência de práticas inclusivas nesse contexto para assegurar que o brincar seja um meio legítimo e potente de interação, aprendizado e desenvolvimento para crianças com autismo.



Referências

ARAÚJO, Liubiana Arantes de. **Manual de orientação: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. Acesso em: 3 mai. 2025.

ASSOCIATION, American Psychiatric. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5º ed. Washington: Associação Psiquiátrica Americana, 2022. Acesso em: 3 mai. 2025.

BAIO, Jon. et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years- autism and developmental disabilities monitoring network. **MMWR Surveillance Summaries**, United States, v.69, n.4, 1-12, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29701730/> . Acesso em: 3 mai. 2025.

CAPRARO, Patrícia; TOSIM, Alessandro. Propostas da educação física para pessoa com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. **Revista de Educação**, v. 12, n. 12, p. 47-63, 2021. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/article/view/1869>. Acesso em: 3 mai.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo, Cortez. Acesso em: 3 mai. 2025.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.7, 92-104, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307653969_A_brincadeira_e_suas_implicacoes_nos_processos_de_aprendizagem_e_de_desenvolvimento . Acesso em: 3 mai. 2025.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.27, n.especial, p.1517-1541, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57449>. Acesso em: 10 mai. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. Acesso em: 3 mai. 2025.

FIAES, Carla Silva; BICHARA, Ilka Dias. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.14, n. 3, p. 231-238, 2009. Disponível: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/7TJwWw6bLgC64BRfpDxmCbD/abstract/?lang=pt> .Acesso em: 3 mai. 2025.

FOURAU, Carolina Gonçalves da Silva. **Desenvolvimento psicomotor da criança com Transtorno do Espectro Autista na Equoterapia: diálogo da Educação Física**



com a Psicologia. 2017. 74 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14471> . Acesso em: 3 mai. 2025.

GADIA, Carlos Alberto; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra Tellechea. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, n.80, S83-S94, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/mzVV9hvRwDfDM7qVZVJ6ZDD/> . Acesso em: 3 mai. 2025.

GARCIA, Agnaldo. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.9, n.2, 295-294, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/4787> . Acesso em: 3 mai. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 11 de jun. 2025.

HUIZINGA, Johan. Natureza e Significado do Jogo. In: _____. Homo ludens: **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 5-31. Acesso em: 22 mai. 2025.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S3-S11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD> . Acesso em: 10 mai. 2025.

LI, Qian. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children and Adolescents in the United States from 2019 to 2020, **JAMA Pediatr**, United States, v.6, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.1846> . Acesso em: 3 mai. 2025.

MAIA, Carina Scanoni. et al. Transtorno do espectro autista e a suplementação por ácido fólico antes e durante a gestação. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 68, p. 231-243, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/56SgmRVYc3SFhHhYnDNbn9R/?lang=pt>. Acesso em: 3 mai. 2025.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, SP, 2009. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/OXVDXNVRVJVS.pdf . Acesso em: 3 mai. 2025.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia de pesquisa qualitativa. **Em Foco: Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa** • Educ. Pesqui. 30 (2) • Ago 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 de jun. 2025.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002. Acesso em: 22 mai. 2025.



PEREIRA, Drielle Rodrigues; SOUSA, Benedita Severiana. A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem de crianças de um cmei na cidade de Teresina. **Revista Fundamentos da Educação**, Teresina, v.3, n.2, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/4736/2730> . Acesso em: 10 mai. 2025.

PEREIRA, Sabrine Antunes. et al. Educação física escolar para crianças com transtorno do espectro autista: contribuições para professores(as) de educação física. **Revista Saber Acadêmico**, Presidente Prudente, n. 28, p. 2-15, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346954889_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_PARA_CRIANCAS_COM_TRANSTORNO_DO_ESPECTRO_AUTISTA_CONTRIBUICOES_PARA_PROFESSORESAS_DE_EDUCACAO_FISICA_PHYSICAL_EDUCATION_FOR_CHILDREN_WITH_AUTISM_SPECTRUM_DISORDER_CONTRIBUTIONS . Acesso em: 10 mai. 2025.

PIAGET, J. (1990). **A formação do símbolo na criança** (3ª ed.) Rio de Janeiro: LTC Editora. (Original publicado em 1945). Acesso em: 22 mai. 2025.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz. et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista gaúcha de enfermagem**, Campina Grande, e61572, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572> . Acesso em: 10 mai. 2025.

ROSSETTI, Claudia Broetto. SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. **Psicologia: Teoria e Prática**, Vitória, v.7, n.2, 87-114, 2005. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1038>. Acesso em: 3 mai. 2025.

SAÚDE, Organização Mundial. World health statistics 2023: monitoring health for the SDGs, Sustainable Development Goals, **World Health Organization**, Geneva, p.119, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240074323> . Acesso em: 10 mai. 2025.

TAMANHA, Ana Carina. et al. Atividade lúdica no autismo infantil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.18, n.3, 307-312, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/issue/view/817> . Acesso em: 3 mai. 2025.

TOMÉ, Maycon Cleber. Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autista. **Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v.8, n.11, p.133-145, 2007. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=158> . Acesso em: 3 mai. 2025.

