

JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA SUJEITOS APRENDIZES NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Daniela Santos Alves de Lima¹
Rafaella Asfora Lima²

Resumo: A presente pesquisa discute o uso do jogo digital como um recurso didático acessível de aprendizagem para pessoas no Transtorno do Espectro Autista a partir de aspectos que mobilizam os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e estudantes no TEA, em contexto educacional. Além de conhecer qual o papel dos jogos digitais no aprendizado de crianças com TEA na perspectiva desses professores. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo através da pesquisa de campo. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas com quatro professoras e duas crianças no TEA. Os resultados indicam que o papel do jogo digital é contribuir de forma lúdica e interativa como um recurso a mais para o aprendizado e os aspectos que mobilizam professores e estudantes são diferentes, mas todos estes fomentam o ensino e aprendizagem dos estudantes no TEA.

Palavras-chave: Jogos digitais; Transtorno do Espectro Autista; aprendizagem.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, que se caracteriza por um conjunto de critérios que estão definidos em dois domínios, sendo eles: déficit sociocomunicativo e do comportamento, (ARAÚJO e NETO, 2014, pg. 70). O termo espectro foi adotado porque a manifestação do transtorno se apresenta de forma diferente em cada indivíduo tendo comprometimentos diferentes, mas independente da heterogeneidade no autismo, todas as formas de manifestação têm relação com os *déficits* citados acima.

De acordo com o manual utilizado por profissionais da área de saúde mental para qualificar os transtornos mentais, no DSM-5 (APA, 2014), autismo está incluído como transtorno do neurodesenvolvimento e não mais como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (ARAÚJO; NETO, 2014), com o intuito de diagnosticar essas pessoas de forma mais consistente e, dessa forma, orientá-los para que se possa definir intervenções específicas para auxiliar seu desenvolvimento nas áreas cognitiva, motora e sócio emocional.

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. danielalima87@yahoo.com

²Orientadora – Professora Doutora lotada no Departamento de Psicologia e Orientação Educacional (DPOE), na área de Educação Inclusiva da Universidade Federal de Pernambuco. asforarafaella@gmail.com

O autismo é um transtorno que desafia constantemente a comunidade médica, científica e educacional. Com relação ao âmbito educacional, há políticas públicas que garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), um ambiente que desenvolve atividades com adequações e elabora estratégias diferenciadas de acordo com as especificidades de cada criança com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), além de oferecer recursos pedagógicos e recursos de acessibilidade (PEREIRA; BARBOSA; SILVA; ORLANDO, 2015).

Em meio a esses recursos pedagógicos assegurados pelo documento citado, o presente trabalho se delimita a refletir sobre o uso de jogos digitais como recurso didático por pessoas no Transtorno do Espectro Autista. Esse estudo se propõe a investigar o uso de jogos digitais por professores da SRM e estudantes no TEA em contexto educacional. Além de conhecer qual o papel dos jogos digitais no aprendizado de crianças com TEA na perspectiva do professor de SRM, fazendo uma análise sobre que aspectos mobilizam a escolha de jogos digitais em contexto educacional, por professores de Salas de Recursos Multifuncionais e analisar os aspectos que mobilizam a escolha das crianças no TEA pelos jogos digitais. Demarcamos como hipótese através de situações observadas em salas de aula que a escolha pelos professores seria devido aos jogos contemplarem os conteúdos pedagógicos, sendo este um recurso pedagógico que oferece um aprendizado lúdico e mais atrativo. E para as crianças com TEA, a escolha se dá pelas suas preferências ou até mesmo, por tendências atuais que seria os jogos que estão em tendência entre a juventude nos dias atuais.

Dito isto, realizamos uma investigação com o objetivo de analisar pesquisas sobre o uso do jogo digital para pessoas no TEA. Nesse levantamento realizado no periódico da CAPES, não encontramos documentos que fundamentem nossa pesquisa, no entanto, encontramos cinco documentos no Google acadêmico, sendo cinco artigos do ano de 2015 à 2016 que dialogam com a presente investigação sobre jogos digitais. O artigo Oliveira; Ruschival (2015) disserta sobre os jogos digitais como um estimulador da comunicação e linguagem para crianças com TEA; o segundo artigo, de Saraiva; Santos (2016) destacam o *Ipad* como instrumento para alavancar o processo de alfabetização de pessoas com TEA, o terceiro é de Fernandes et al. (2016) que verificam as inferências feitas pelo uso de computadores através de jogos digitais escolhidos por crianças no autismo durante a terapia; O quarto artigo de Nunes; Carvalho (2016)

descreve um estudo de caso de uma criança no TEA sobre o seu desenvolvimento a partir do uso de jogos digitais.

Através desse levantamento, não foram encontrados artigos que objetivassem verificar se os interesses das crianças no TEA seria um elemento para se considerar na escolha pelos professores dos jogos digitais utilizados na prática pedagógica. No âmbito escolar, ressalta-se a relevância de se considerar o interesse específico das crianças no espectro autista quando se planeja o trabalho docente, bem como o uso dos recursos didáticos digitais. Como essas pessoas se beneficiam de recursos digitais para sua aprendizagem, compreendemos que o uso de software educacional poderá incluir essas pessoas no processo educacional.

O recorte teórico que embasa esta pesquisa centrou nos autores e temas descritos a seguir. Orrú (2016) aborda as concepções médicas do autismo e suas considerações sobre como o diagnóstico pode influenciar na prática pedagógica além de citar muitos casos de pessoas reais com autismo e suas especificidades, ela traz as concepções de autismo que podem influenciar em práticas excludentes e para finalizar, aprendizagens por autistas através de eixos de interesse. Nos aproximamos de Vigotski (2000) que argumenta sobre caminhos indiretos para se trabalhar quando não é possível utilizar os caminhos diretos para se chegar ao objetivo. Discutimos também seu estudo sobre fundamentos da defectologia (1997) sobre os profissionais conhecerem as especificidades da pessoa com deficiência para que se possa conhecer de que forma ele pode se desenvolver como sujeito. Além de falarmos sobre o estudo do autor com relação ao desenvolvimento infantil através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e das funções psicológicas superiores através do uso de instrumentos. E por fim, para se pensar nesses conceitos envolvendo a deficiência estudada, enfatizamos a autora Temple Grandin (1992) que em seu artigo, descreve as suas características como sujeito no autismo e de que forma outra pessoa pode compreender essas características.

Assim, em virtude da escassez de produção científica na área, ressaltamos a importância da realização desta pesquisa, já que na perspectiva do paradigma inclusivo, poderá contribuir não só para as crianças no TEA, mas também outras crianças.

Marco teórico

1. O Transtorno do Espectro Autista: especificidades e sua relação com a aprendizagem

As características do autismo são discutidas não só pela medicina, mas também, pelos pais dessas crianças que compartilham muitas vezes de comportamentos parecidos entre seus filhos, seja aqueles comportamentos bastante divulgados entre os teóricos ou aqueles mais singulares. Vemos nas pesquisas que a especificidade do autismo está associada a diversas características, no qual, destacamos alguns desses aspectos

A ausência da fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar seu desejo; Atraso no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos; Expressões por meio do uso de uma ou duas palavras ao invés da elaboração de frases; Ausência de espontaneidade na fala; Pouca fala comunicativa, com tendências ao monólogo; Fala nem sempre correspondente ao contexto; Utilização do pronome pessoal de terceira pessoa do discurso ao invés da primeira; Frases gramaticalmente incorretas; Expressões bizarras, neologismo; Estranha linguagem melódica e monótona; Dificuldade na compreensão de frases complexas; Dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos; Mímica e gesticulação mínimas; Ecolalia imediata e/ ou posterior; Predominância do uso de substantivos e verbos; Pouca alteração na expressão emocional; Ausência ou pouco contato olho no olho; Falta de função nas formas verbais e na palavra; Pouca tolerância para frustrações; Interesses e iniciativas limitadas. (ORRÚ, 2016, pg. 34).

Apesar dos teóricos apresentarem esse e outros conjuntos de sinais do autismo, foi visto que Orrú (2016) discute se todos os sinais descritos de fato se manifestam em todos os sujeitos no autismo, uma vez que existem sujeitos que podem possuir determinadas variantes dos sinais ou até mesmo, não possuir algum deles. Esses conjuntos de sinais muitas vezes determinam as práticas do professor para trabalhar com esse estudante em sala de aula, no entanto, “[...] não é a medicina que tem que nos dizer o que precisa ser feito com o nosso aluno”. (ORRÚ, 2016, pg. 150), a autora nos faz enxergar que é preciso refletir sobre quem é esse estudante no autismo, uma vez que isso faz parte da função social da escola para que o indivíduo seja um sujeito que tenha perpassado por uma formação cidadã, onde ele teve acesso à educação, que é um direito que lhe assiste.

Sobre as concepções que muitas vezes se tem do aprendiz no Autismo, Orrú (2016, pg. 149) cita que

“A partir da concepção que temos sobre eles, sobre aquilo que pensamos ou acreditamos que tem a ver com eles, costuma, muitas

vezes, determinar nossas ações pedagógicas em sala de aula, mas também em espaços não escolares”

Então, entende-se que concepção que a escola tem sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é, muitas vezes, fundamentada na medicina e isto pode implicar na forma como o professor olha e compreende o autismo, e conseqüentemente, a criança. Na literatura que centra sobre os sintomas, são citados diversos comportamentos das pessoas no TEA, no entanto, não se explica o porquê dessa criança poder apresentar esse tipo de comportamento, que seria aquilo que muitos chamam de “comportamentos inadequados”. Essa literatura não discute porque esses comportamentos ocorrem, e poderíamos considerar isso como um pré-requisito dos pais procurarem “reduzir” esses comportamentos através de “treinos” segundo a perspectiva behaviorista, e até mesmo de medicamentos, pelo fato de que muitos desses pais não conhecem as causas desses comportamentos que as crianças no autismo podem apresentar quando incomodadas ou incompreendidas.

É preciso primeiro enxergar a criança antes de enxergar a deficiência porque antes de tudo, eles são sujeitos que não podem ser reduzidos a diagnósticos generalizados. É preciso pensar sobre quem é essa criança no autismo, e com relação à instituição escolar, pensar sobre quem é esse estudante no autismo, pois a concepção que se tem sobre esse estudante pode determinar a prática do professor (não só no autismo, mas, de qualquer outra criança com deficiência) tendo cuidado para não reduzir a aprendizagem do estudante a partir de modelos médicos. A medicina contribui para que possamos conhecer algumas peculiaridades dos estudantes, mas, é no cotidiano escolar que podemos compreender a criança e conhecer como acontece o processo de aprendizagem. Para Orrú

O caminho das práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes não é o de focar nas inabilidades, nos déficits, naquilo que os alunos não sabem fazer, tampouco direcionar a expressão do ser. Distintamente, é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promove condições para que ele se expresse de sua maneira. (2016, pg. 167)

O professor precisa ter sensibilidade para compreender e respeitar a criança para que não haja a exclusão. É preciso pensar em práticas pedagógicas diferenciadas, estimulando seu aprendizado com estratégias diferentes. Dentre essas estratégias, vamos

tratar sobre formas de aprendizagem a partir de eixos de interesse uma vez que isto está relacionado com os aspectos que mobilizam os sujeitos. Segundo Orrú (2016, pg. 167) “Construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizado por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender.”.

Com intuito de discutir sobre eixos de interesse, que seria o que Temple Grandin chama de “interesses fixos”, trazemos tal conceito para ser considerado como uma forma de aprendizagem de crianças no Transtorno do Espectro Autista. Fugindo um pouco dos métodos geralmente utilizados, o trabalho do professor também poderia ser pensado a partir desse conceito, pois se a escola precisa garantir o ensino-aprendizagem das crianças com deficiência é necessário traçar estratégias metodológicas que insiram a criança no processo de aprendizagem. A partir da leitura de Orrú (2016) e de experiências em sala de aula, vemos que trabalhar com os conteúdos pedagógicos a luz dos interesses da criança no TEA é atrativo e uma possibilidade de estabelecer um contato mais dialógico uma vez que, o professor ao falar sobre o que interessa a criança no TEA, ela se sente mais a vontade para dialogar, pois “conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o ponto principal de partida para iniciarmos uma relação dialógica com o nosso aprendiz com autismo [...]” (Orrú, 2016, pg.168).

O professor ensina aquilo que ele acredita, e para ensinar a criança no autismo é necessário que ele acredite que a criança pode aprender, além disso, esse professor também precisa estar disposto a ensinar e a aprender, uma vez que se cada criança no autismo é diferente e o que muitos professores parecem ter são conceitos universalistas sobre o que seria essa deficiência. O percurso na vida escolar dessa criança deverá ser traçado a partir do conhecimento desse professor sobre as especificidades do seu estudante no TEA como um sujeito único e não apenas como sujeito plural. Assim, quando o professor tem consciência que a escola tem uma função social, suas práticas pedagógicas passam a reconhecer e a valorizar o ser social que é o indivíduo juntamente com suas formas de aprender.

A partir disso, destacamos que o aprendizado das pessoas no TEA não se restringe apenas à necessidade do uso de Tecnologias Assistivas que são serviços

disponibilizados ou até mesmo alguns recursos que contribuem para a vida independente das pessoas com necessidades especiais, mas, precisam perpassar pelos eixos de interesse.

Quanto à aprendizagem de crianças no Autismo é importante que ela seja qualitativa e que não esteja reduzida a habilidades funcionais, mas prepará-las ao que Orrú (2016) chama de “Multivivência social”. Para a autora, isso seria dizer que devemos preparar essas crianças para uma vida social no mundo real, com pessoas diversas e que eles não sejam reduzidos a treinos e segregações, podendo causar mais dificuldade para eles em compreender e se adaptar as relações sociais.

Acreditamos que uma aprendizagem que não é vivenciada e contextualizada não é construtiva e dessa forma, não poderá ser significativa para o sujeito. No entanto, os adeptos da análise de comportamento acreditam que a aprendizagem acontece se forem associadas às respostas com as consequências externas, que teria um reforço positivo para que elas ocorram novamente. Então para os analistas do comportamento, através do treino pode vir o aprendizado.

Já para os adeptos da teoria sócio histórica de Vigotski (1984), base teórica da presente pesquisa, estes acreditam que o processo de desenvolvimento ocorre através da mediação para a criança chegue ao aprendizado, isso seria a Zona de Desenvolvimento Proximal. A partir daí, vemos que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 1984, pg. 115). Sendo assim, esse aprendizado de natureza social específica nos seres humanos é diferente dos animais que não possuem Zona de Desenvolvimento Proximal, pois todos os seres humanos possuem seu intelecto desenvolvido uma vez que eles são sujeitos com a essência social. Dessa maneira, é possível desenvolver nos seres humanos suas funções psicológicas superiores, independente de sua condição como sujeito, sendo este sujeito com necessidades específicas ou não. Se compreendermos que o sujeito tem essa natureza social, existe também segundo Vigotski, além da deficiência biológica, a deficiência social, dessa forma, *“Las consecuencias sociales del defecro acenruan, alimenran y consolidan el propio defecro. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social.”* (VIGOTSKI, 1997, pg. 93) essa deficiência

social seria os impedimento da sociedade sob as condições das pessoas com deficiência, criando diversas barreiras para impedir a participação social e cultural dessas pessoas.

Se pensarmos nessas questões de aprendizado de pessoas no Autismo a partir de Vigotski dentro da escola, vemos que é necessário que a mediação do docente seja sistemática e planejada para que não haja barreiras na aprendizagem da criança no Autismo. Dentre os artefatos culturais utilizados durante a mediação docente, temos os jogos digitais.

2. Recursos pedagógicos acessíveis: o uso de jogos digitais

Em busca de favorecer a aprendizagem de crianças no TEA, de acordo com os teóricos, os jogos digitais oferecem uma contribuição satisfatória. Dito isso, o presente estudo se dedica a pensar nesse contexto de jogos digitais alinhado ao processo educacional.

Nesta direção, destacamos o estudo de Fernandes et al. (2016) no qual fizeram um estudo no campo terapêutico com jogos digitais e crianças autistas onde tiveram resultados positivos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, pois com o uso dos jogos, tiveram situações que lhes permitiram fazer essa avaliação. Sabemos que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir de uma matriz social mediada por elementos, como por exemplo, os instrumentos que neste caso, serão os jogos digitais, e não apenas por uma matriz biológica.

Sobre isso, Vigotski (1984) toma como exemplo do desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores uma situação de uma criança que tenta pegar um objeto que fica além do seu alcance e a mãe vem ajudar essa criança “O apontar torna-se um gesto para outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, *mas de outra pessoa*” (VIGOTSKI, 1984, pg. 74). O que era uma atividade externa como apontar começa a ser reconstituído como um gesto. Isso fez com que fossem estabelecidos relações entre a mãe e a criança, e é a partir dessas interações, mediada por instrumentos que o sujeito vai se constituindo como um ser social. Podemos ver essa questão não só no estudo de Fernandes et al. (2016) e em outros teóricos que serão discutidos ao longo do texto, como Carvalho; Nunes (2015), que em seu estudo de caso descritivo, trata do jogo como um recurso tecnológico para trabalhar com a criança no autismo com a finalidade de aprendizagens em seu cotidiano

escolar, ligadas as funções psicológicas superiores. Dessa forma, o jogo digital pode ser utilizado como um instrumento no qual seu uso traz progressos no desempenho social e cognitivo no âmbito escolar se alinhado a uma ação mediadora

Essa evolução deve ser observada como consequente a um processo interacional no qual o computador teve papéis diferentes e peculiares a cada interação: mediação, foco de interesse, criação de situações de desafio, competição e colaboração; para isso a atuação do terapeuta foi fundamental, funcionando sempre como um interlocutor produtivo. (FERNANDES ET AL, 2016, pg. 12)

Então, a ação mediadora é fundamental no processo de interação que será estabelecido com a criança, trazendo assim, progressos no desenvolvimento pessoal e interpessoal do sujeito.

Apesar de conhecermos as dificuldades do autismo com relação a vivências sociais, provocar momentos de interação social é fundamental não só para o desenvolvimento cognitivo, mas, para que a criança no TEA se constitua como um ser social. Se pensarmos sobre isso no espaço escolar onde a diferença precisa ser considerada para que se possibilite uma aprendizagem significativa, é necessário desmistificar o pensamento de que pessoas com deficiência seriam limitadas devido a seu diagnóstico que às vezes é interpretado como critérios que reduzem a criança apenas naquele patamar. Orrú (2016) destaca alguns momentos de dificuldade que as crianças no TEA podem ter e se não forem bem trabalhadas podem acarretar dificuldades em diversos momentos. Por exemplo, “Conter a crise de uma criança com autismo durante a infância é bem diferente de contê-la quando já é um adolescente que está mais desenvolvido, mais forte e, talvez, mais resistente ao que deseja fazer”. (ORRÚ, 2016, pg. 37). De fato, é importante investir no seu desenvolvimento pessoal através de momentos nas relações sociais, ajudando essas crianças a como agir quando elas têm algum conflito interno para que futuramente elas consigam mais autonomia e possam encarar certas situações da melhor forma possível. Apesar da autora não discutir o uso dos jogos digitais para crianças no TEA, ela trabalha numa perspectiva de eixos de interesse, o que é uma diretriz a ser pensado se alinharmos isso com a escolha dos jogos digitais no campo educacional.

A criança no Transtorno do Espectro Autista precisa ser estimulada a interagir com os outros estudantes através de um trabalho direcionado, além disso, as crianças

neurotípicas da sala de aula também precisam conhecer essa criança no TEA e suas especificidades, sendo estas, como ela aprende e se desenvolve nas atividades escolares e brincadeiras, quais são os recursos que ela utiliza e de que forma ela os utiliza levando todos a refletir sobre as condições desse sujeito. Uma experiência que provavelmente será lembrada pelos outros estudantes de sua classe posteriormente. Os teóricos citados nessa pesquisa destacam incansavelmente os jogos como um recurso que promove a comunicação dentro do contexto social. Para Souza; Ruschival (2015) que em sua pesquisa fizeram levantamento de dados bibliográficos sobre jogos eletrônicos para o desenvolvimento da comunicação por crianças autistas, elas concluem que

[...] os meios computadorizados são eficientes como ferramenta ao aprendizado de crianças, visto que os computadores apresentam características visuais e formas de manipulação padronizadas com mais recursos tecnológicos, as quais satisfazem as necessidades dos autistas de entender em algum tipo de sistema educativo que os possam beneficiar. (SOUZA; RUSCHIVAL, 2015, pg. 9)

Na escola, os jogos digitais podem estimular as crianças no TEA a momentos de comunicação e capacidades cognitivas através da interação entre seus pares e ao professor se alinhados a estratégias metodológicas qualitativas

O planejamento pedagógico deve ser feito de modo a utilizar o aplicativo ou jogo de acordo com o conteúdo que se quer trabalhar, associado a uma metodologia de trabalho adequada as características da criança, pois não se trata apenas de uma brincadeira, mas de aprender brincando, e, deste modo, perceber a evolução ou buscar através das experiências com a criança como despertar seu interesse. (SANTOS; SARAIVA 2016, pg. 118).

Dessa forma, resguardados na teoria Sócio-histórica de Vigotski (1984), vemos que através desses instrumentos que favorecem o desenvolvimento, como por exemplo, o jogo digital, há possibilidade de progresso na aprendizagem de pessoas no Transtorno do Espectro Autista, pois, essa teoria movimentava todo o modelo social que conhecemos, fazendo relação com as lutas sociais das pessoas com deficiência até o processo de um sistema educacional inclusivo nos dias atuais. Do ponto de vista da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Art. 27.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e

sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Mas apesar da legitimidade das leis e a educação ser considerada *um direito de todos*, o que é visto ainda em muitas escolas são as barreiras sociais e a falta de acessibilidade, preferindo cruzar os braços para a inclusão, fazendo com que esse processo torne-se mais lento do que já conhecemos.

Partindo disso, provocar mudanças interpretativas e atitudinais nas pessoas faz parte do processo de inclusão que promove oportunidades igualitárias entre os sujeitos, o que é garantido por lei, como é visto na Lei n ° 13.146, de 6 de julho de 2015. Art. 1º

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Garantindo assim o direito de todo o cidadão além do respeito e do reconhecimento às diferenças. De fato

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2006, pg. 15)

No entanto, muitas vezes a deficiência é apresentada também como um fator social no sentido de que a sociedade compreende e percebe essas diferenças a partir da concepção daquilo que é considerado “*padrão*” estético, intelectual ou genético, isso porque

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. (VIGOTSKI 2000, pg. 6).

Já está mais do que na hora da sociedade que por muitos anos foi considerada segregadora superar a concepção de que o sujeito *é* a deficiência, na verdade, ele é um sujeito *com* deficiência, pois a sua condição biológica não deve receber a atribuição

maior do que o próprio sujeito. Apesar dessa concepção de deficiência ter ultrapassado o modelo médico de doença, reconhecemos que apesar da deficiência biológica fazer parte da condição humana, o que limita essas pessoas são as condições sociais e as barreiras devido às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação delas na sociedade. Atualmente já existe alteração no modelo médico que historicamente indicavam presença de doenças nesses indivíduos, uma concepção que hoje em dia é considerada ofensiva, pejorativa e discriminatória porque, dependendo da terminologia utilizada com essas pessoas, ela pode mudar a conduta do indivíduo que a ouve, pois a palavra pode modificar o entendimento sobre determinados fatores.

Quando falamos sobre concepção de deficiência no âmbito social, não queremos idealizar uma utopia com relação à inclusão ou dificultar o trabalho do professor por não reconhecer a realidade da sua sala de aula mas, contribuir para um crescimento de uma práxis pedagógica lúdica e significativa indo além de algumas práticas pedagógicas presentes em algumas salas de aula que se não forem considerados outras concepções que sejam benéficas ao aprendizado e o desenvolvimento da criança no Transtorno do Espectro Autista, as vezes podem se mostrar insuficientes. Assim, elas podem desenvolver estratégias optando por outros caminhos para se chegar a resolução dessa atividade, é o que Vigotski (2011) chama de caminhos indiretos

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto. (VIGOTSKI, 2000, pg. 2).

Em outras palavras, quando a resolução da tarefa não é atingida de forma direta no sentido de algo a ser realizado de um determinado jeito, são utilizados outros caminhos considerados indiretos, que seriam outras estratégias para se chegar a resolução da tarefa, podendo o sujeito se utilizar de instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento podendo eles lhe dar com as atividades que lhe foram solicitadas de forma independente, afinal o curso de aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos é diferente. (VIGOTSKI, 2000).

3. Metodologia

Para executar nosso projeto de pesquisa de natureza qualitativa, na qual, procuramos “[...] entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação sobre os fenômenos estudados”. (NEVES, 1996, pg. 1). Fizemos uma coleta através da pesquisa de campo com quatro docentes, fazendo uma entrevista semiestruturada e analisar suas respostas por meio da análise de conteúdos, estabelecendo relação entre as falas e embasando-as nas pesquisas bibliográficas realizadas sobre o nosso tema em questão, dessa forma, “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. (BARDIN, 2016, pg. 50) e com isso, analisamos alguns requisitos que fazem com que o jogo digital possa ser utilizado como um recurso pedagógico para se trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais com crianças no TEA, analisando quais seriam as diretrizes a serem pensadas para a escolha do jogo pelos professores e pelos estudantes.

Os participantes dessa pesquisa serão quatro professoras, docentes atuantes na Sala de Recursos Multifuncionais de escolas Municipais do Recife, além de duas crianças diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista, sendo elas, estudantes do AEE (Atendimento Educacional Especializado) de alguma das professoras que fizeram parte da pesquisa. A nossa pesquisa será feita com professoras das escolas da Rede Municipal do Recife, sendo estas, escolas: Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4.

Para investigar o nosso problema de pesquisa, utilizamos uma entrevista semiestruturada no qual temos seis perguntas para as docentes falarem de suas concepções acerca do jogo digital como um recurso pedagógico, além do seu uso com crianças no TEA. A entrevista com as crianças aborda o seu interesse pelos jogos digitais, seus temas preferidos, se utilizam jogos na escola e quais suas preferências de jogos digitais. Nesse tipo de entrevista “O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (BONI E QUARESMA 2005, pg. 8). Elegemos que a coleta de dados seria feita através da entrevista, pois seu contexto é muito semelhante a uma conversa informal.

As entrevistas foram gravadas em um aparelho de celular Iphone e posteriormente transcritas, e os dados serão analisados a luz da Análise de Conteúdo de (BARDIN, 2016).

4. Análise e Discussão dos Dados

Para melhor organizarmos essa pesquisa, vamos delimitamos a análise das respostas em categorias pensadas a partir da relação que fizemos sobre o que foi dito pelos entrevistados, sendo essas, diretrizes a serem pensadas em relação ao jogo digital como um recurso pedagógico para pessoas no TEA. Essas categorias foram: 1) Olhar docente sobre a aprendizagem dos estudantes com TEA e 2) Aspectos que mobilizam o uso dos jogos digitais. Fizemos uma análise de conteúdo, pois acreditamos que com essa escolha poderemos explorar da melhor maneira os dados obtidos e fundamentar nossas ações para sistematizar aquilo que está contido nas falas dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim

Os conhecimentos deduzidos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica, por isso, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção. O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida. (OLIVEIRA ET AL ,2003, pg. 4)

Vamos apresentar alguns trechos das falas das quatro professoras que participaram da pesquisa, sendo elas citadas a partir de letras do alfabeto: Professora A, B, C, e D. Também serão apresentados os trechos das falas dos estudantes no TEA que serão identificados como estudantes A e B. Os dados coletados são discutidos a partir da Análise de Conteúdo buscando evidenciar as informações coletadas.

1) Olhar docente sobre a aprendizagem e o uso de jogos digitais

A partir das entrevistas com as professoras, pudemos conhecer o olhar docente sobre a aprendizagem dos estudantes no TEA por meio do uso de jogos digitais, e com isso, elencamos alguns aspectos que integram a respectiva categoria de análise: a concepção sobre o Transtorno do Espectro Autista, dificuldades de aprendizagem apresentada pelos autistas e os jogos digitais como facilitadores da aprendizagem.

Durante as entrevistas das professoras, vimos suas concepções a respeito do TEA com a intenção de analisar como a sua compreensão sobre o transtorno poderia implicar nas suas práticas pedagógicas ao utilizar o jogo digital uma vez que, o estudante no TEA não pode ser visto como um sujeito homogêneo ou reduzido a um diagnóstico (ORRÚ, 2016). A partir disso, vemos que na fala da Professora A e da Professora B

[...] o autismo em si acontece... principalmente... Essa defasagem tem o comprometimento nessas três questões: a interação social, a linguagem e a cognição.[...] (Professora A).

Segundo estudos né, a gente vai aprimorando cada vez mais, mas, hoje a gente já compreende que o espectro autista é uma disfunção né, onde o cérebro não consegue corresponder... Onde o corpo não consegue corresponder o que o cérebro pede [...] (Professora B).

Percebemos que as professoras baseiam suas concepções sobre a definição de TEA a partir da literatura científica que relatam sobre o tema em questão, apesar de alguns autores discutirem que essas condições do sujeito no espectro podem variar de acordo com o seu comprometimento (PEREIRA et al, ORRÚ, GOMES; MENDES, BOSA). Já no trecho da fala da Professora C é visto que

[...] Nunca enxergo como uma patologia, eu sempre enxergo como uma forma de se relacionar nesse mundo.

É possível observar que seu depoimento não está centrado apenas a partir do que muitos estudos descrevem o transtorno enquanto “doença”, sua concepção está baseada na forma como ela enxerga o Autismo por suas especificidades e não pelas limitações. Nesta direção, Vigotski (1997) aponta, ressaltando que uma criança com deficiência apresenta um desenvolvimento qualitativamente peculiar, assim como as crianças neurotípicas, ou seja, considerar o autismo como uma forma “de se relacionar-se nesse mundo” é algo peculiar que está atrelado à diversidade humana presente na heterogeneidade dos sujeitos.

Mas, apesar dessa heterogeneidade, as pessoas no espectro autista possuem especificidades que precisam ser compreendidas e principalmente respeitadas. Dessa forma, é fundamental que o docente conheça seu estudante no TEA para que suas práticas pedagógicas sejam orientadas também a partir desse conceito visto que, apesar de alguns desses sujeitos apresentarem algumas dificuldades de aprendizagem é necessário considerar que eles podem aprender e se desenvolver. Com base nas

dificuldades de aprendizagem, destacaremos as concepções nas falas da Professora A e a Professora D sobre as dificuldades existentes em seus estudantes no espectro

Existe, existe , existe sim, uma dificuldade na aprendizagem né, alguma... Porque o autista ele precisa de situações bem concretas, ele é muito visual então é preciso você fazer adaptações curriculares, adaptações de atividades, pra que ele possa compreender melhor o que tá sendo solicitado pra ele [...] (Professora A).

[...] de mostrar o que sabem né, a desconexão do cérebro com a questão motora dificulta muito isso e a falta da comunicação [...] (Professora D).

Podemos perceber nesse recorte das falas das Professoras que suas concepções estão embasadas na literatura da área que discute as dificuldades no Autismo, sendo elas, a dificuldade de concentração necessitando ser associado a estímulos concretos e o Autismo ser considerado uma disfunção cerebral orgânica, e que esta condição está associada a forma como a criança se desenvolve. Essa condição seria o que Vigotski chama de deficiência primária. No entanto, o autor afirma que *“Todo lo heredado y organico aún debe ser interpretado psicológicamente para que sea posible tener en cuenta su verdadero papel en el desarrollo del niño.”* (VIGOTSKI, 1997, pg.18). Assim sendo, é necessário conhecer as causas orgânicas da pessoa com deficiência para que possamos conhecer de que forma o individuo pode se desenvolver, pois sua condição tende a alterar sua relação com o mundo, seja na sua forma de se relacionar com o ambiente ou com os indivíduos.

Sobre isso, outro ponto de discussão sobre o olhar docente seria jogos digitais como facilitadores da aprendizagem dos estudantes no Transtorno do Espectro Autismo (TEA), uma vez que os mesmos estabelecem outra vertente para o aprendizado dessas crianças, cujo seu papel seria possibilitar outros caminhos a serem percorridos na área de educação e que favorecem a sua inclusão dentro do contexto educacional.

Partindo desse contexto, os docentes da pesquisa ressaltam os jogos digitais como um instrumento facilitador da aprendizagem entre as crianças no TEA e a partir disso, sendo a escola um espaço que precisa se adequar as tendências que envolvem a sociedade, a escola precisa se ajustar a esses avanços tecnológicos. Apesar de reconhecermos que a escola não perdeu e nem está perto de perder as práticas que envolvem o ensino utilizando lápis e papel afinal, a escrita é de uso social em nossa sociedade grafocêntrica, vemos que nas respostas das professoras, os jogos digitais também são uma ferramenta para atingir o aprendizado.

As Professoras A, C e D, consideraram os jogos digitais como um instrumento motivador para o aprendizado, pois, é do interesse e traz mais facilidade de manuseio para as crianças no TEA. Dito isso, analisamos que em suas respostas, elas ressaltam

[...] “eles são bem interativos, a criança consegue interagir com os objetos né... São jogos bem atrativos que tem sons, luzes, cores, e que prende a atenção da criança”[...] Professora A

[...] como eles tem essa disfunção né, esse controle do corpo então a gente dá o apoio segundo a técnica da comunicação facilitada e ele vai ter mais facilidade de manusear um jogo é... no computador ou no *tablet*, através do apontamento né, do toque, do que propriamente dito ele pegar e segurar um bloco na mão, então é muito mais fácil ele apontar do que ele segurar o bloco aí tá manuseando. Professora C

[...] muitas vezes o lápis pra você executar uma atividade ele tem muita dificuldade motora, e com a tecnologia, a questão do “*touch*” fica mais fácil pra ele [...] Professora D.

A Professora A nos mostra que os jogos digitais são benéficos para os sujeitos no TEA porque eles apresentam interesse devido a sua atratividade, e ainda favorecem esses sujeitos em suas dificuldades de concentração. Sobre isso, ressaltamos que os jogos também contribuem para o desenvolvimento de habilidades importantes além de ser uma ferramenta que pode ser utilizada como instrumento que promove a acessibilidade de pessoas no TEA na participação de atividades pedagógicas, já que as tecnologias digitais permitem reduzir as barreiras de comprometimento do sujeito com deficiência. Além disso, vemos nessa fala que o uso de instrumentos com intencionalidade, possibilita dar condições de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI 1984), que são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem o que contribui de maneira qualitativa para que o objetivo educacional seja atingido.

É possível refletir que integrar os jogos digitais no planejamento do trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais funcionará como um recurso didático que favorecerá a construção do conhecimento desses educandos, com a colaboração de um mediador ou não, pois além de favorecer a comunicação social, os jogos digitais igualmente beneficiam a sua autonomia.

2. Aspectos que mobilizam o uso dos jogos digitais

Para inserir o jogo digital no trabalho pedagógico da SRM e ser trabalhado com a criança no TEA, um dos aspectos necessários a se considerar na escolha dos jogos digitais pelas Professoras seriam as especificidades que a criança apresenta, uma vez que, compreende-se que crianças no TEA apresentam particularidades. Vemos isso na fala da Professora A que diz

A gente primeiro vê quais são os jogos que realmente chama atenção deles né, porque alguns por exemplo tem uma aversão ao som, né, eles são mais sensíveis, hipersensíveis ao som, outros são mais hipersensíveis ao cheiro, outros são mais hipersensíveis ao toque então a gente tem que fazer, a gente tem que pensar nesse aluno. (Professora A)

Ao trazer esse trecho de fala, a professora pretende tomar como ponto de partida as especificidades do indivíduo no espectro, afinal, *“los niños con defecto logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño.”* (Vigostki, 1997, pg.17). Dessa forma, sabe-se o quanto é importante pensar nas especificidades e na potencialidade da criança quando se planeja a atividade a fim de que elas também sejam desafiadas para que saibam que sempre há algo novo a ser descoberto sobre elas mesmas e suas próprias capacidades, e para o professor, esse é um fator importante para que ele possa conhecer os caminhos diretos ou indiretos para se trabalhar com a criança e chegar a um objetivo. Sobre caminhos indiretos, que neste caso, seriam outras possibilidades para se trabalhar algum conteúdo com as crianças, as professoras B, C e D nos retratam que

... O Alfabeto Melado, eu realmente tô usando o Alfabeto Melado como proposta pra eles aprenderem o traçado é... de cada letra do alfabeto porque como eles tem as questões sensoriais, os que eu tenho tem as questões sensoriais, de desorganização sensorial, eles tem dificuldade de pegar no lápis né, não pega porque não quer, não pega porque tem dificuldade sensorial, e aí o alfabeto melado que é pra deslizar o dedo na tela eles estão aprendendo sem precisar o lápis a movimentação correta do...do... Alfabeto. (Professora B)

Bem, é... Sempre dentro de uma proposta pedagógica a gente traz um jogo né, aí esse jogo ele pode ser um jogo que leve a leitura, que leve compreensão da leitura... (Professora C)

... Os jogos fazem parte da metodologia que a gente utiliza, são as ferramentas que a gente vai utilizar pra atingir esses objetivos. (Professora D)

Esses seriam exemplos dos caminhos indiretos que Vigotski (2000) discute que aqui seria o jogo como um recurso que adquire um significado de instrumento uma vez que, pelos caminhos diretos não será possível devido a seu impedimento, e a partir disso

Os dispositivos computadorizados mais indicados para portadores de autismo são aqueles que possuem tecnologia *touchscreen*, pois permitem que a criança tenha mais facilidade para compreender o sistema, ao invés de esforçar-se exaustivamente para interpretar os significados e comandos que o mouse ou teclado exigem. (SOUZA; RUSCHIVAL, 2015, pg. 9)

Ou seja, para que a criança chegue ao aprendizado, o professor pode utilizar outros meios para que ela atinja o objetivo proposto já que outras formas de se trabalhar com a criança no autismo permitem novas possibilidades de acesso e de aprendizado. Um dos meios a ser utilizado seria a partir do interesse da criança, uma vez que se eles apresentam interesse por certos tipos de jogos digitais logo, estes precisam ser considerados no aprendizado devido à interferência positiva que ele pode oferecer. Quando foi perguntado ao estudante A e B que estão no espectro autismo sobre quais jogos ela prefere, foi dito

[...] Jogo do *Scobby-Doo*, o jogo do Mario: *Super Mario Forever*[...] Ah, o meu favorito, o do *Rush*, que joga no Windows 10. (Estudante A)

[...]Nintendo [...] *Angry board* [...]Jogo de gato [...]De carro! De moto! Tem outro, o do batata! Tem bola, basquete, vôlei e muitos jogos... (Estudante B)

Diante disso, a autora Temple Grandin (1992) nos retrata que sua experiência escolar poderia ter sido mais explorada se os professores tivessem investido em seus interesses, mas no caso dela são os interesses fixos, específicos

“Mesmo que a minha atração por propagandas eleitorais tenha se iniciado por razões sensoriais, eu acabei me interessando por eleições. Meus professores deviam ter tirado proveito disso para me estimular e me fazer interessada em Estudos Sociais. Calcular os pontos das eleições poderia me ajudar em Matemática. A minha leitura poderia ser motivada através da leitura das propagandas e das pessoas que estavam concorrendo aos cargos políticos. Se uma criança se interessa muito por aspiradores de pó, então use o livreto de instruções do aspirador como livro texto para essa criança.”(TEMPLE GRANDIN, 1992, pg.7)

De certo modo, eles poderiam ter utilizados esses interesses para trabalhar outras habilidades de Temple, podendo fazer relação com os conteúdos escolares para que estes se tornassem mais atrativos. Partindo disso, estamos olhando para um possível caminho de aprendizado para as crianças no TEA se pensarmos em conectar o interesse das crianças com as práticas pedagógicas para que sejam exploradas outras formas de aprender a partir de algo que a criança goste. Durante a entrevista com as crianças no espectro autista, foi perguntado sua preferencia pelos jogos, se preferem os comuns que seriam aqueles que não têm uma finalidade pedagógica ou os jogos que suas professoras utilizam na SRM

Ah, os jogos comuns! (Estudante A)

Meu! (Estudante B)

Quando perguntamos as crianças o porquê de gostar mais dos jogos comuns que seriam, os jogos que elas utilizam para brincar, elas nos explicam

Porque é massa! (Estudante B)

Porque eles são bons, eu tenho que jogar, tem desafios.

(Estudante A)

Utilizar os interesses dos estudantes no TEA na prática pedagógica é interessante porque permite que o professor conheça o que a criança sabe fazer e com isso, valorizar suas capacidades e estimular outras habilidades, dessa forma, “O eixo de interesse, quando explorado, permitirá o conhecimento do potencial e das habilidades do aprendiz com autismo, referendará seu “ponto ótimo [...]” (ORRÚ, 2016, pg. 169). Dessa maneira, a aprendizagem deve considerar não só os instrumentos que contribuem para a aprendizagem mas, considerar também os sentidos subjetivos dos estudantes.

Pode-se considerar a inclusão no espaço escolar como prática de aprendizagem e de socialização, uma vez que precisa oferecer oportunidades para que todos possam aprender, proporcionando um ensino que seja adequado para suas condições e que seja articulado seus interesses com as práticas pedagógicas salientando que é preciso conhecer a criança pessoalmente e pedagogicamente visto que, sem esse conhecimento o trabalho possivelmente não terá o sucesso devido. Um dos caminhos aqui pensados é o interesse das crianças no TEA, algo que nas respostas das quatro professoras foi

unânime, todas responderam que consideram o interesse das crianças na escolha dos jogos digitais.

Apesar dessas respostas das docentes, quando foi solicitado que citassem quais jogos elas utilizam com as crianças durante seu trabalho, dos jogos que as Professoras conseguiram citar, alguns deles são os mesmos, algo o que nos chamou atenção pois, percebemos que escolher um jogo para o estudante no TEA envolve pensar nas suas características de forma conceitual como também subjetiva, vejamos a tabela

Jogos	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
GCompris	✓		✓	✓
ABC do Autismo	✓			✓
Escola Games		✓		
Alf. Melado	✓	✓		
Mesa Interativa			✓	✓
Lele sílabas	✓			
Jogo Lego	✓			
Education Kids	✓			
Dino Tim	✓			
Play Kids			✓	

Fonte: do autor.

Sobre isso, Oliveira; Ruschival (2015) discutem que os jogos para pessoas no autismo precisam ser pensados a partir do despertar de interesses da criança e as características típicas do espectro

[...] “é importante para um jogo voltado a crianças autistas a presença de desafios claros e objetivos, com instruções visuais e auditivas; as ilustrações devem ser próximas da realidade e apresentar em cores que despertem interesse e equilíbrio, como cores primárias aplicadas em um conjunto que tenha como predominância uma cor calmante e harmoniosa. (OLIVEIRA; RUSCHIVAL, 2015, pg.10)

Com relação aos interesses, sabe-se que as pessoas no TEA os possuem, afinal, isso é o espectro. O espectro seria cada um ter suas características subjetivas, assim como todas as outras crianças, podendo expressá-los através da comunicação ou de comportamento. Na entrevista com a Professora C, ela ressalta que

O jogo ele sempre é aquele ponta pé inicial pra a gente começar aquela atividade, por exemplo, agora mesmo eu tava atendendo um aluno que ele está se recusando a ficar no atendimento então, a ferramenta é o jogo, né, que tem no *tablet*, que a gente tá utilizando com ele pra poder criar esse vínculo.

Dessa forma, notamos que a Professora C e a Professora D (no qual encontramos sua fala no parágrafo citado acima), utilizam o jogo como uma ferramenta

pedagógica e de interação social com a criança para promover um contato positivo, este seria um meio alternativo para que a criança sintasse-se segura a partir desse vínculo que está sendo estabelecido e que, provavelmente irá se perpetuar durante todo o ano. Orrú (2016, pg.166) nos diz que [...] “o centro do processo de aprender são as relações sociais entre professores com seus aprendizes” [...], então, se fizermos relação disso com o jogo digital é visto que, de fato, trata-se de um recurso pedagógico que contribui para estimular habilidades sociais das crianças no autismo, uma vez que a criança apesar de ser estimulada a jogar, poderá formar um vínculo de forma natural. Esse vínculo estabelecido no campo educacional contribui para que o professor possa valorizar o que o estudante no TEA tem de melhor.

Conclusão

Acreditamos que esta pesquisa tenha contribuído para discutirmos sobre pensar em jogos digitais como um recurso pedagógico para se trabalhar com pessoas no Autismo. A partir de algumas diretrizes, tal como os interesses dos próprios estudantes uma vez que, este pode ser um elemento fundamental no processo de aprendizagem desses sujeitos.

Nossa proposta é que o resultado desse estudo ofereça aos profissionais de educação um recurso a mais no trabalho com pessoas no TEA, uma vez que ele pode atender a necessidade do estudante e as expectativas do professor da Sala de Recurso Multifuncional no seu trabalho pedagógico.

Através desse estudo, compreendemos que os sujeitos no Autismo possuem especificidades no processo de aprendizagem, e o jogo digital é considerado um recurso que contribui de maneira significativa para este processo, pois, além de ser lúdico e interativo para motivar os estudantes, ele estimula habilidades que contribuem para o processo de aprendizagem, além de o professor da SRM ter a possibilidade de pensar em estratégias pedagógicas direcionadas ao campo de interesse desses indivíduos para alinhar a algum conteúdo pedagógico.

Para responder a nossa pergunta de início no qual queremos conhecer quais aspectos mobilizam a escolha de jogos digitais em contexto educacional, por professores de Salas de Recursos Multifuncionais e quais os aspectos que mobilizam a

escolha das crianças no TEA pelos jogos digitais, foi visto que todos os elementos explicitados contribuem para a construção de ações pedagógicas que buscam favorecer o aprendizado desses sujeitos, destacando que quando se explora o seu interesse, é percebido seus talentos e suas capacidades, o que pode desencadear outros caminhos para se trabalhar outras habilidades, desmistificando a ideia de que dependendo da especificidade da criança no espectro autista, ela não será capaz de aprender. Portanto, é possível notar que os aspectos que mobilizam a escolha das professoras pelos jogos digitais são: as especificidades da criança no TEA, o jogo para se trabalhar conteúdos pedagógicos e os interesses da criança. E para os estudantes, os aspectos que os motivam a escolha dos jogos digitais é subjetivo, não existe um padrão de definição, o que contribui para se pensar nos sujeitos no Autismo como pessoas que tem interesses próprios.

Diante disso, nosso anseio é que novas pesquisas sejam realizadas neste campo, visando outros recursos e práticas pedagógicas que possam contribuir para o ensino e aprendizagem desses estudantes de forma significativa e respeitando os interesses do indivíduo, pois, isso faz parte das práticas pedagógicas inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO. Álvaro Cabral, NETO. Francisco Lotufo A nova classificação americana para os transtornos mentais – o dsm-5 **JORNAL de PSICANÁLISE** 46 (85), 99-116. 2013

Bardin, Laurence **Análise de conteúdo**; Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONI, Valdete; QUARESMA, Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

FERNANDES FDM, SANTOS THF, AMATO CAH, MOLINI-AVEJONAS DR. Recursos de informática na terapia fonoaudiológica de crianças do espectro autístico. Pró-Fono **Revista de Atualização Científica**. 2010 out-dez;22(4):415-20.

GRANDIN, Temple. **UMA VISÃO INTERIOR DO AUTISMO**. Tradução feita por Jussara Cunha de Mello (Belo Horizonte) a pedido da Associação de Pais de Portadores de Autismo e outras Síndromes - APPAS. 1992

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006

Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5 / [American Psychiatric Association, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - . e . Porto Alegre: Artmed, 2014. xlv, 948 p.; 25 cm.

MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa- Características, usos e possibilidades**. Mestrando do curso de Pós-Graduação em administração de empresas, FEA-USP. Caderno de Pesquisa em administração, SÃO PAULO, V.1, N° 3, 2° SEM./1996.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo : Aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Editora Vozes, 2016.

PEREIRA. Amanda Cristina dos Santos; BARBOSA. Marily Oliveira; SILVA. Glorismar Gomes da; ORLANDO. Rosimeire Maria **Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional** Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015

SOUZA, Andriele Oliveira, RUSCHIVAL. Claudete Barbosa **Autismo e educação: jogo digital estimulador da comunicação e da linguagem em crianças autistas**. Lat. Am. J. Sci. Educ. 1, 12124 (2015)

SARAIVA. Márcio de Moraes, SANTOS. Luciana Rocha dos, **O USO DA LINGUAGEM LÚDICA ATRAVÉS DO IPAD NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE AUTISTAS** *Revista Philologus*, Ano 22, N° 65. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago.2016

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 2000. **A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L.S Vigotski; organizadores Michael Cole... [et al] ; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 6ª edição- São Paulo : Martins Fontes, 1984, - (Psicologia e Pedagogia).

_____ **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques, que constituem um grupo de tradução dedicado às obras de Vigotski. o texto original (ViGoTsKi, l. s. defektologuia i utchenie o razvitii i vospitanii nenormálnogo rebionka. in: Problemi defektologii [Problemas de defectologia]. Moscou: Prosveschenie, 2000.

_____ **Fundamentos da defectologia.** Editorial pedagógica. Moscou 1983. De la presente edición, 1997. Tomás Bretón. Madrid.