

PRÁTICAS LÚDICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dileusa Lobato Cardoso

Mestranda em Ciências da Educação.
<http://lattes.cnpq.br/4836849831833587>
<https://orcid.org/0009-0003-7295-6888>
E-mail: dileusalobatocardoso1985@gmail.com

Lenise Maria da Silva Ferreira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará.
<http://lattes.cnpq.br/2221380029209925>
<https://orcid.org/0009-0003-9247-8174>
E-mail: ferreiralenise154@gmail.com

Francinete Oliveira dos Santos

Pedagoga, especialista em Neuropsicopedagogia; esp. em Autismo; esp. em AEE; Es. em ABA.
<https://orcid.org/0009-0005-0533-109X>
<http://lattes.cnpq.br/7717665290733575>
E-mail: francinete.olsa@hotmail.com

Mairley Aragão Tenório

Pedagoga, Pós-graduação em Educação Inclusiva
<https://orcid.org/0009-0001-4173-433X>
<http://lattes.cnpq.br/3586587731051830>
E-mail: mairley.1@hotmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2-53>

RESUMO: Este artigo, discute a ludicidade como uma prática pedagógica essencial no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira a ludicidade pode contribuir para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, a partir da análise de estudos e produções científicas relacionadas à temática. Os resultados indicam que o brincar, os jogos e as atividades lúdicas, quando planejados de forma intencional e articulados aos objetivos pedagógicos, constituem importantes recursos para favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e comunicativo das crianças com TEA. Conclui-se que a ludicidade, quando incorporada à prática docente de maneira planejada, configura-se como uma estratégia significativa para promover processos de ensino e aprendizagem mais inclusivos. A utilização de propostas lúdicas possibilita a criação de ambientes educativos mais acolhedores e participativos, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista e ampliando suas possibilidades de interação e participação no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Ludicidade. Prática docente. Inclusão. Neuropsicopedagogia Escolar.

PLAY-BASED PRACTICES AND SCHOOL INCLUSION: TEACHERS' CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT: This article discusses play-based activities as an essential pedagogical practice in the inclusion process for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research aimed to understand how play-based activities can contribute to the inclusion of children with ASD in the school environment. To this end, a qualitative approach was adopted, utilizing a literature review as the methodological procedure based on the analysis of studies and scientific works related to the topic. The results indicate that play, games, and playful activities—when intentionally planned and aligned with pedagogical objectives—serve as important resources for fostering the cognitive, emotional, social, and communicative development of children with ASD. It is concluded that play-based activities, when incorporated into teaching practice in a planned manner, constitute a significant strategy for promoting more inclusive teaching and learning processes. The use of playful approaches enables the creation of more welcoming and participatory educational environments, fostering the development of the potential of children with ASD and expanding their opportunities for interaction and participation within the school context.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Play-based activities. Teaching practice. Inclusion. School Neuropsychopedagogy.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista trata-se de uma condição do neurodesenvolvimento que repercute em diferentes dimensões da vida do indivíduo, especialmente nos aspectos relacionados à comunicação, à interação social, ao comportamento e aos processos de aprendizagem. Por apresentar manifestações heterogêneas, que variam significativamente entre as pessoas diagnosticadas, o TEA demanda intervenções individualizadas, capazes de considerar as particularidades, potencialidades e necessidades de cada sujeito. Conforme destaca Gaiato (2018), essa diversidade de características representa um desafio para os profissionais envolvidos no acompanhamento das pessoas com autismo, uma vez que não existe uma única forma de manifestação do transtorno, exigindo estratégias específicas para cada realidade.

Nesse contexto, a ludicidade apresenta-se como uma importante possibilidade pedagógica no processo de inclusão escolar de crianças com TEA. Compreendida como a utilização intencional de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas no processo educativo, essa abordagem favorece experiências de aprendizagem mais significativas,

possibilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas. Ao promover situações de interação e participação, as práticas lúdicas contribuem para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, nos quais as crianças possam expressar suas potencialidades e desenvolver novas formas de aprendizagem.

O presente estudo propõe-se a investigar as articulações entre a ludicidade e a práxis docente inclusiva direcionada a educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), avaliando seus impactos no desenvolvimento global desses sujeitos. Para tanto, delimita-se o exame dos constructos conceituais que sustentam tanto o TEA quanto a atividade lúdica enquanto dispositivo pedagógico, associado ao escrutínio de produções científicas que versem sobre a práxis lúdica na ecologia escolar. Desse modo, a investigação gravita em torno da seguinte problemática heurística: de que maneira a mobilização da ludicidade na ação docente pode catalisar os processos de inclusão e de apropriação cognitiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista?

A relevância social desta investigação justifica-se diante dos diagnósticos de TEA no cenário brasileiro contemporâneo e dos consequentes tensionamentos que emergem na garantia do direito substancial à educação inclusiva. Estimativas demográficas projetadas a partir de indicadores oficiais (IBGE, 2022) apontam para um contingente de aproximadamente dois milhões de indivíduos autistas no território nacional, dado que denota a premência de adensar o debate científico acerca dos modelos pedagógicos direcionados a essa população. Haja vista o fluxo contínuo de inserção dessas crianças nas redes pública e privada de ensino, torna-se imperativo desvelar tecnologias didáticas que otimizem os gradientes de aprendizagem, pertença e interação interpar no locus escolar.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o potencial mediador da ludicidade no processo de inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. Para subsidiar esse escopo, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: a) empreender uma revisão crítica das matrizes conceituais e teóricas que circundam o autismo e o fenômeno lúdico como estratégia pedagógica; b)

mapear o estado da arte e evidências empíricas na literatura sobre o uso de práticas lúdicas no trabalho docente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão aprofundada dos fenômenos investigados a partir de suas dimensões sociais, culturais e contextuais. Essa perspectiva metodológica busca apreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas, considerando a complexidade das relações estabelecidas no campo investigado.

A pesquisa qualitativa permite a produção de dados descritivos e interpretativos, obtidos por meio de diferentes procedimentos, como a análise documental, possibilitando identificar sentidos, recorrências e particularidades que, muitas vezes, não podem ser apreendidos por abordagens quantitativas. Dessa forma, essa perspectiva contribui para uma compreensão mais ampla da realidade investigada, ao considerar os sujeitos, os contextos em que estão inseridos e as relações que constituem o fenômeno estudado. Nessa direção, Minayo (2016) afirma que a análise qualitativa vai além da simples classificação das opiniões dos participantes, pois busca compreender os códigos sociais expressos nas falas, nos símbolos e nas observações. Para a autora, esse processo exige interpretação fundamentada no referencial teórico adotado, permitindo ao pesquisador produzir uma compreensão singular e contextualizada da realidade investigada.

Nesse sentido, a análise desenvolvida nesta pesquisa busca ultrapassar a descrição dos dados coletados, favorecendo uma interpretação fundamentada das informações à luz do referencial teórico que orienta a investigação. Assim, a abordagem qualitativa possibilita compreender o objeto de estudo de forma contextualizada, considerando sua complexidade, suas especificidades e as múltiplas relações que o constituem.

No desenvolvimento da pesquisa, adotou-se também a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, uma vez que possibilita o contato sistemático com conhecimentos já produzidos acerca da temática investigada. Conforme destacam Lakatos e Marconi (1991, p. 183), a pesquisa bibliográfica compreende o levantamento

de produções já publicadas sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador estabelecer uma relação direta com diferentes fontes de conhecimento, sejam elas escritas, registradas ou produzidas em outros formatos.

CONCEITUANDO O AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento que apresenta diferentes manifestações e níveis de suporte. Conforme explica Viana (2020), trata-se de um conjunto de alterações relacionadas ao desenvolvimento neurológico, envolvendo aspectos como comportamentos repetitivos, dificuldades na comunicação verbal e não verbal, bem como desafios nas habilidades sociais e interativas. A trajetória histórica da compreensão do autismo está relacionada às transformações ocorridas nos estudos sobre saúde mental ao longo do século XX. O termo "autista" foi utilizado inicialmente pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1908, durante suas investigações sobre a esquizofrenia. Ao observar determinados comportamentos de um paciente, o pesquisador identificou características relacionadas ao afastamento da realidade e ao isolamento, contribuindo para os primeiros debates acerca do conceito que posteriormente seria associado ao autismo.

Segundo Souza, Rodrigues e Santos (2022), no início do século XX, por volta de 1911, pessoas que apresentavam transtornos mentais eram frequentemente encaminhadas para instituições psiquiátricas, como hospitais e manicômios, permanecendo afastadas do convívio social e, muitas vezes, privadas do contato familiar. Esse contexto refletia a limitada compreensão científica existente naquele período sobre os transtornos do desenvolvimento e as poucas possibilidades de acompanhamento e intervenção.

A ausência de conhecimentos científicos sobre o autismo contribuiu, durante muito tempo, para práticas de exclusão, institucionalização e isolamento social das pessoas autistas. Em 1943, Leo Kanner descreveu o autismo como uma condição específica do desenvolvimento, identificando características como dificuldades de interação social e comunicação. Inicialmente, atribuiu sua origem à relação entre mães e filhos, hipótese posteriormente refutada pelas pesquisas, que demonstraram a natureza multifatorial do autismo. Na mesma década, Hans Asperger realizou estudos

independentes sobre crianças com características semelhantes, ampliando os conhecimentos acerca do que hoje se compreende como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A partir desses estudos iniciais, diversas pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de compreender melhor o autismo, suas manifestações e possibilidades de intervenção. Esse processo histórico possibilitou avanços significativos na classificação diagnóstica do transtorno, culminando na sua inclusão no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), documento de referência internacional para a classificação dos transtornos mentais.

Atualmente publicado pela American Psychiatric Association (APA), o manual tem sido revisado de modo significativo com o passar dos anos e agora inclui condições que afetam o desenvolvimento do cérebro e o comportamento em crianças. Ele está atualmente em sua 5ª edição (DSM-5), que foi publicada em 2013. Destinado a guiar os clínicos, o DSM lista os critérios que devem ser satisfeitos para tornar-se um diagnóstico válido; outros fatores que devem ser levados em conta tais como outros diagnósticos a serem considerados, e informações atuais sobre os transtornos, como sua prevalência, causas conhecidas e seus aspectos fisiológicos (Bernier, 2021, p. 10).

Os critérios do DSM orientam o diagnóstico dos transtornos mentais ao considerar o início, a duração dos sintomas e seus impactos na vida do indivíduo, contribuindo para avaliações mais precisas. Nas últimas décadas, observa-se um aumento significativo dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com estimativas indicando uma prevalência de uma criança autista a cada 36 crianças de até oito anos. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas e estratégias educacionais que assegurem inclusão e atendimento às especificidades dessa população. No Brasil, a Lei nº 13.146/2015 reconhece as pessoas com TEA como pessoas com deficiência para fins legais, garantindo direitos relacionados à inclusão, à acessibilidade e à participação social.

O Transtorno do Espectro Autista pode apresentar sinais ainda nos primeiros anos de vida, embora nem sempre seja identificado precocemente. Em alguns casos, as características do transtorno podem passar despercebidas durante a primeira infância, tornando-se mais evidentes posteriormente, especialmente quando as demandas sociais e comunicativas aumentam, como ocorre na transição para etapas posteriores do desenvolvimento infantil.

De acordo com Bernier (2021, p. 5):

Os sintomas raramente são perceptíveis durante os primeiros seis meses de vida e costumam surgir em torno dos 8 a 12 meses. Contudo, para cerca de um terço das crianças que irão ter autismo, o desenvolvimento é aparentemente normal até o fim da primeira infância, seguido por perda de habilidades no mesmo período independentemente da época do desenvolvimento.

O diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para garantir intervenções adequadas nos primeiros anos de vida, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e da autonomia da criança. O TEA caracteriza-se pela diversidade de suas manifestações, razão pela qual é compreendido como um espectro, no qual as características, habilidades e necessidades de suporte variam entre os indivíduos, exigindo intervenções individualizadas.

No cenário brasileiro, a garantia de direitos para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) avançou graças à forte mobilização de famílias e coletivos sociais. A principal base dessa mudança foi a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. O grande mérito dessa lei foi equiparar legalmente o autismo à deficiência, abrindo portas para que esse público passasse a contar com todas as proteções já previstas na legislação do país (Brasil, 2012).

Anos depois, outro avanço prático veio com a Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020), que instituiu a Ciptea (Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista). Esse documento resolveu um problema histórico de invisibilidade, agilizando o atendimento prioritário em serviços públicos e privados, com foco essencial na saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

Essas regras se somam e se fortalecem com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A LBI consolida o direito à igualdade e combate diretamente a discriminação, exigindo que a sociedade se adapte para que as pessoas com deficiência possam participar de tudo em condições justas (Brasil, 2015).

O CONCEITO DE LUDICIDADE

A ludicidade constitui um conceito amplamente utilizado no campo da Educação Infantil e possui origem no termo latino *ludus*, relacionado à ideia de jogo, divertimento e atividade recreativa. De acordo com Huizinga (2008, p. 41), “*ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Dessa forma, compreende-se que a ludicidade envolve diferentes manifestações culturais e sociais relacionadas ao brincar, abrangendo jogos, brinquedos e brincadeiras, embora não se limite exclusivamente a essas práticas.

A utilização de recursos lúdicos como instrumentos mediadores da aprendizagem na Educação Infantil tem despertado interesse não apenas no campo da Pedagogia, mas também em áreas como a Psicopedagogia e outros campos do conhecimento voltados ao desenvolvimento infantil. Isso ocorre porque o brincar representa uma dimensão essencial da infância, constituindo-se como uma forma de expressão, interação e construção de conhecimentos pelas crianças.

A brincadeira constitui um elemento essencial para o desenvolvimento infantil, favorecendo a aprendizagem, a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Na Educação Infantil, jogos, brinquedos e brincadeiras promovem experiências significativas e interativas, contribuindo para a formação integral da criança. Embora relacionados, esses conceitos possuem características distintas, conforme destaca Kishimoto (1994; 2009). Diante das transformações sociais e da influência do consumo, a escola desempenha um importante papel ao garantir vivências lúdicas diversificadas, que fortaleçam a autonomia, a criatividade e as interações entre as crianças.

Nessa perspectiva, Antunes (2014, p. 14) conceitua que:

A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo, promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. Mas ainda, o jogo pedagógico uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão empregue a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo trabalha suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos.

Historicamente, o brincar ocupava um espaço significativo na infância, marcado pela maior disponibilidade de tempo, liberdade e criatividade para a criação de jogos e brincadeiras pelas próprias crianças. Entretanto, as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas modificaram as formas de vivenciar a infância, e muitas brincadeiras tradicionais passaram a ser substituídas por atividades mediadas por recursos tecnológicos, como os jogos eletrônicos, que exercem forte influência sobre o cotidiano infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) destaca a importância do brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, relacionando as experiências lúdicas aos aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos. O documento reconhece o brincar como um direito da criança e como uma forma própria de expressão, interação, comunicação e construção do pensamento infantil.

Nesse sentido, compreender o brincar como uma necessidade essencial da infância implica reconhecer a Educação Infantil como um espaço privilegiado para a valorização das experiências lúdicas. Por meio das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de explorar a imaginação, criar significados, interagir com seus pares e desenvolver diferentes habilidades, associando prazer, descoberta e aprendizagem em um mesmo processo.

A capacidade imaginativa da criança permite que ela crie situações simbólicas e represente desejos, acontecimentos e possibilidades que nem sempre podem ser concretizados quando surgem. Para Vygotsky (1991), o brinquedo apresenta uma relação complexa entre imaginação, regras e desenvolvimento, pois, ao mesmo tempo em que possibilita à criança agir conforme seus desejos por meio da representação simbólica, também exige a compreensão e o cumprimento de determinadas regras. Dessa forma, a brincadeira promove a aprendizagem do autocontrole, da organização do comportamento e da superação de ações impulsivas, contribuindo para o desenvolvimento psicológico infantil.

A brincadeira constitui uma dimensão presente na vida humana e assume papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Para crianças sem alterações significativas no desenvolvimento, o brincar frequentemente ocorre de maneira espontânea; entretanto,

para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), algumas experiências lúdicas podem representar desafios relacionados à comunicação, à interação social e à compreensão de regras compartilhadas. Atividades que envolvem cooperação, espera da vez, compartilhamento de objetos e participação coletiva podem exigir mediações específicas, considerando as particularidades de cada criança com TEA.

Apesar desses desafios, as experiências lúdicas não devem ser afastadas do cotidiano das crianças com autismo. Pelo contrário, quando planejadas e mediadas intencionalmente pelo professor, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos podem constituir importantes recursos para favorecer o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais, cognitivas e psicomotoras. O brincar, nesse contexto, configura-se como uma possibilidade de aprendizagem e inclusão, permitindo que a criança com TEA amplie suas formas de interação, fortaleça vínculos sociais e participe ativamente das experiências educativas.

Para Rau (2020, p. 6):

Quando brincam, os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, aprendem a controlar os movimentos do seu corpo, pensamentos e desejos, ações em que a imaginação está presente, uma vez que estimula a criatividade, a coragem e a autoestima.

O brincar, na vida de qualquer criança, ultrapassa a dimensão do entretenimento, constituindo uma experiência que mobiliza aspectos cognitivos, emocionais, corporais e sociais. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entretanto, as experiências lúdicas exigem atenção às particularidades de cada sujeito, uma vez que as características do espectro se manifestam de formas distintas e demandam diferentes níveis de suporte. Embora compartilhem o mesmo diagnóstico, as crianças autistas apresentam modos singulares de interagir, comunicar-se, compreender regras e atribuir significado às situações vivenciadas. Em muitos casos, a compreensão de elementos subjetivos, de instruções implícitas ou de regras não explicitadas pode representar um desafio, tornando necessária a mediação intencional do professor e a adaptação das atividades às necessidades individuais.

Nessa perspectiva, a ludicidade não pode ser compreendida como um conjunto de atividades padronizadas, mas como uma prática pedagógica planejada e flexível, capaz

de respeitar as especificidades de cada criança e favorecer sua participação no processo educativo. Quando adequadamente organizada, a brincadeira amplia as oportunidades de interação, comunicação, aprendizagem e desenvolvimento, constituindo um importante recurso para a inclusão escolar. Essa compreensão fundamenta a discussão apresentada na seção seguinte, que aprofunda o conceito de ludicidade e suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com TEA.

Nessa perspectiva, Souza, Rodrigues e Santos (2022) destacam que as brincadeiras possuem papel fundamental no processo de aprendizagem infantil, pois favorecem o desenvolvimento da interação, da linguagem, da comunicação, da coordenação motora e da criatividade. Assim, o brincar, embora frequentemente associado ao lazer pela própria criança, constitui uma experiência educativa e terapêutica, na medida em que possibilita estímulos importantes para o desenvolvimento de diferentes habilidades.

No caso das crianças com TEA, as experiências lúdicas podem favorecer uma maior aproximação com o ambiente social, possibilitando a construção de vínculos e a compreensão das relações estabelecidas no contexto em que vivem. Por meio das brincadeiras compartilhadas, a criança pode desenvolver gradativamente habilidades relacionadas à cooperação, à comunicação e à participação coletiva, percebendo que determinadas experiências se tornam mais significativas quando realizadas em interação com outras pessoas.

Para que o brincar cumpra sua função no processo de desenvolvimento, é fundamental que o mediador considere as características individuais da criança com TEA, especialmente seus interesses e formas particulares de interação. Como algumas crianças apresentam interesses mais restritos, nem todas as propostas lúdicas despertarão inicialmente seu envolvimento. Dessa maneira, é importante partir de atividades que sejam significativas para a criança, utilizando seus interesses como ponto de partida para ampliar gradualmente novas possibilidades de brincadeiras e aprendizagens.

Dessa forma, compreende-se que o brincar possibilita às crianças vivenciarem diferentes emoções, como alegria, curiosidade e entusiasmo, além de favorecer aprendizagens diversas. De acordo com Oliveira e Araújo (2023), as atividades lúdicas

podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de interação social, comunicação, expressão emocional, resolução de problemas e coordenação motora em pessoas com autismo.

É importante destacar que, ao abordar o brincar, considera-se um conjunto amplo de experiências lúdicas, realizadas individualmente ou em interação com outras pessoas. Nesse contexto, os jogos constituem uma modalidade específica de brincadeira que pode favorecer, além do envolvimento prazeroso, o desenvolvimento da atenção, da coordenação, do raciocínio e das habilidades sociais das crianças com TEA.

Assim, os jogos e as brincadeiras assumem papel relevante no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com e sem autismo, constituindo experiências fundamentais para o amadurecimento psicossocial desde os primeiros anos de vida. Por sua importância para a infância, o direito ao brincar é assegurado legalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece, entre os direitos relacionados à liberdade, a possibilidade de brincar, praticar esportes e divertir-se (Brasil, 1990).

AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM TEA

A promoção da educação inclusiva requer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes e atendam à diversidade presente no contexto escolar. Nesse sentido, metodologias que incorporam recursos lúdicos constituem importantes possibilidades para ampliar as oportunidades de aprendizagem e interação. Nessa perspectiva, Vygotsky (1999) destaca a mediação pedagógica e as interações sociais como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, enquanto Wolfberg (2013) evidencia que atividades lúdicas planejadas favorecem a comunicação, a interação social e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, os recursos tecnológicos podem ampliar a acessibilidade e possibilitar a personalização das experiências de aprendizagem, contribuindo para responder às diferentes necessidades educacionais dos estudantes.

Desse modo, assegurar o direito à educação de qualidade implica reconhecer as singularidades de cada estudante e criar condições que favoreçam sua participação, aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com os princípios da educação inclusiva defendidos pela UNESCO (2005) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001).

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. (Brasil, 1988).

Para que a inclusão escolar aconteça de fato, é indispensável o investimento contínuo na formação de professores preparados para lidar com a diversidade. Mais do que domínio técnico, o educador precisa de uma postura reflexiva e sensível para planejar aulas flexíveis, que respeitem os diferentes ritmos e realidades dos alunos, enxergando a heterogeneidade da sala como a regra, e não como uma exceção. Para Mantoan (2006):

Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante à criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os: órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. Nestes termos a acessibilidade deve ser assegurada nos seguintes aspectos: mediante à eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação. Incluem-se também, as instalações, equipamentos, mobiliários, nos transportes escolares, nas barreiras nas comunicações e informações (Mantoan, 2006, p. 64).

Para atender às necessidades educacionais das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a escola precisa reorganizar suas práticas pedagógicas, favorecendo a interação, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) evidencia que o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais e da mediação pedagógica, enquanto Mantoan (2015) defende que a inclusão exige mudanças na organização do ensino e nas práticas escolares, superando a ideia de que as dificuldades de aprendizagem são exclusivamente individuais. Complementando essa discussão, Mittler (2003) afirma que a educação inclusiva envolve transformações no currículo, na avaliação e nas metodologias de ensino, garantindo

condições efetivas de participação e aprendizagem. Nesse contexto, a utilização planejada de jogos e brincadeiras constitui uma importante estratégia pedagógica, pois favorece o desenvolvimento cognitivo, social, comunicativo e emocional das crianças com TEA, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e inclusivo.

A ludicidade, portanto, apresenta-se como uma possibilidade metodológica importante para o trabalho pedagógico com crianças autistas, uma vez que respeita as características do desenvolvimento infantil e favorece a criação de situações de aprendizagem mais envolventes. Nesse sentido, Kishimoto (2007) destaca que o jogo possui diferentes significados construídos historicamente, tendo sido compreendido em determinados períodos como uma atividade relacionada ao descanso e à recreação, enquanto em outros momentos foi associado a práticas consideradas sem finalidade educativa. Essa compreensão histórica demonstra que o conceito de jogo sofreu transformações ao longo do tempo, passando a ser reconhecido também como elemento importante no desenvolvimento e na aprendizagem.

Dessa maneira, a escola, enquanto espaço de formação humana, possui papel fundamental no desenvolvimento das crianças com TEA, especialmente quando reconhece a ludicidade como uma ferramenta pedagógica capaz de favorecer a interação, a comunicação e a construção de conhecimentos. Os jogos e as brincadeiras, quando inseridos no planejamento escolar de forma intencional, podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades de participação desses estudantes. Assim, compreender o significado e as diferentes funções atribuídas ao jogo torna-se fundamental para que os professores possam utilizá-lo não apenas como uma atividade recreativa, mas como um recurso educativo capaz de promover aprendizagens e favorecer práticas verdadeiramente inclusivas.

Trata-se de um processo complexo, cuja relevância funcional é amplamente reconhecida, especialmente por sua contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano. No caso da infância, esse processo assume um papel ainda mais significativo, pois constitui uma etapa fundamental para a construção de habilidades, conhecimentos e

experiências que influenciarão o desenvolvimento da criança ao longo da vida, uma vez que:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2000 p 33).

Huizinga (2000) compreende o jogo como uma atividade voluntária, organizada por regras e capaz de promover o envolvimento dos participantes. No contexto da educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entretanto, é importante considerar que a participação nas atividades lúdicas pode demandar estratégias que tornem as regras claras, objetivas e acessíveis, uma vez que muitas crianças apresentam dificuldades na compreensão de elementos implícitos, da subjetividade e de determinadas formas de jogo simbólico. Assim, a utilização do jogo como recurso pedagógico requer planejamento e adequação às características e às necessidades de cada criança, favorecendo sua participação e aprendizagem.

Nessa direção, Kishimoto (2007) destaca o potencial pedagógico dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, ressaltando que, quando planejadas intencionalmente pelo professor, essas atividades favorecem aprendizagens significativas. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as manifestações lúdicas podem ocorrer de formas singulares, incluindo o uso repetitivo de objetos ou diferentes modos de exploração dos brinquedos. Essas características, entretanto, devem ser compreendidas como expressões das particularidades do desenvolvimento de cada criança, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade como estratégia de inclusão e aprendizagem.

Segundo Wolfberg (2013), o brincar de algumas crianças com TEA pode apresentar características mais repetitivas e individuais, como organizar objetos em sequência, observar movimentos específicos dos brinquedos ou explorar determinadas partes dos objetos. Essas manifestações estão relacionadas às particularidades do desenvolvimento simbólico e da imaginação, não significando necessariamente ausência

de interesse pelo brincar, mas indicando a necessidade de compreender essas formas de expressão a partir da singularidade de cada criança.

Pensar sobre o autismo e os modos pelos quais a criança com TEA constrói seus conhecimentos exige considerar a relação entre sujeito, sociedade e cultura. Muitas vezes, os padrões estabelecidos socialmente acabam determinando formas consideradas adequadas de comportamento e aprendizagem, fazendo com que aqueles que apresentam características diferentes sejam compreendidos a partir de uma perspectiva limitada. Entretanto, cada indivíduo possui características próprias, potencialidades e diferentes maneiras de se relacionar com o conhecimento.

A aprendizagem deve ocorrer em ambientes que valorizem as interações sociais, a participação dos estudantes e a diversidade de formas de construção do conhecimento. Nesse contexto, a ludicidade constitui uma importante estratégia pedagógica, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois o uso planejado de jogos e brincadeiras favorece o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da aprendizagem. Assim, a prática docente precisa considerar as especificidades dos estudantes e adotar metodologias inclusivas que garantam sua participação efetiva. Conforme Gagliato (2023), a docência é um processo contínuo de formação e reflexão, construído na vivência cotidiana da profissão, o que exige do professor uma postura investigativa, sensível à diversidade e comprometida com a transformação das práticas educativas e com a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender a relevância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no contexto das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Evidenciou-se que as experiências lúdicas precisam ocupar um espaço mais significativo nos currículos da Educação Infantil, sendo planejadas e desenvolvidas de forma intencional pelos professores. Para isso, é fundamental garantir às crianças tempos e espaços adequados para explorar, criar, interagir e desenvolver suas potencialidades por meio das brincadeiras. Nesse processo,

a observação atenta do professor constitui um elemento essencial, pois permite identificar interesses, necessidades e possibilidades de aprendizagem, subsidiando a elaboração de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

Os resultados discutidos ao longo da pesquisa reforçam que o brincar constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas, favorecendo a construção de vínculos e a ampliação das formas de interação da criança com o outro e com o ambiente. No caso das crianças com TEA, a inserção de atividades lúdicas no cotidiano escolar pode contribuir para experiências de aprendizagem mais significativas, possibilitando avanços tanto no âmbito acadêmico quanto no desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de que os educadores adotem práticas pedagógicas fundamentadas em estratégias inclusivas, considerando as singularidades de cada estudante e buscando alternativas que favoreçam sua participação efetiva no processo educativo. A ludicidade, quando utilizada de maneira planejada e intencional, possibilita a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, acolhedores e acessíveis, beneficiando não apenas as crianças com TEA, mas todos os estudantes envolvidos no processo.

Além disso, a pesquisa contribui para ampliar as reflexões acerca dos princípios da educação inclusiva, compreendendo que a diversidade presente no ambiente escolar não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma possibilidade de enriquecimento das experiências educativas. A convivência com diferentes formas de aprender e interagir favorece a construção de uma escola pautada no respeito, na participação e no desenvolvimento humano.

Pensar em uma Educação Infantil constituída por professores preparados para mediar processos de aprendizagem significa reconhecer a importância da formação docente e do planejamento pedagógico na valorização das experiências lúdicas. Professores conscientes do papel do brincar podem transformar essas práticas em oportunidades de aprendizagem, interação e desenvolvimento de habilidades fundamentais para as crianças com TEA, fortalecendo os processos de inclusão escolar.

Entretanto, ainda existem desafios relacionados à efetivação dessas práticas no cotidiano das instituições educativas. Nem todas as escolas possuem condições adequadas para garantir uma mediação qualificada durante os momentos de brincadeira. Em algumas realidades, as atividades lúdicas ainda são compreendidas como momentos secundários ou apenas recreativos, sendo utilizados como intervalos da rotina pedagógica, sem a devida valorização de seu potencial educativo.

Dessa forma, torna-se necessário fortalecer a compreensão de que o brincar constitui uma dimensão essencial da infância e um importante recurso pedagógico para a inclusão. Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão dos profissionais da Educação que defendem uma prática inclusiva comprometida, planejada e sensível às singularidades dos estudantes, reconhecendo a ludicidade como um caminho possível para promover aprendizagens mais significativas e uma educação verdadeiramente acolhedora.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!** Em minha sala de aula. Fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BERNIER; Raphael A; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que a Ciência nos diz sobre o Transtorno do Espectro Autista:** Fazendo as escolhas certas para o seu filho. Trad. Sandra Maria Mallmam da Rosa - Porto Alegre: Artmed Editora, 2021.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde.** 02 de abril, dia Mundial de Conscientização do Autismo, “Efetivando o controle social”. Brasília – DF, 01/04/2011. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/01_abr_autismo. Acesso em 08 set. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/trabalhe-conosco/37301-2023-03-agente-de-pesquisas-e-mapeamento.html>. Acesso em 08 set. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012** (Berenice Piana); Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o inciso 3º do art. 98 da Lei nº. 112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília - DF. Presidência da República 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 jul 2026.
- BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 De julho de 2015,** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Presidência da

República, [2015]. disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/ato/2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro De 2020** (Romeo Mion); altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (ciptea) e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/13977.htm. Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Brasília - DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 15 de out 2023.

GAGLIATO, J. F. **Constituição da identidade docente de bacharéis em engenharia: narrativas do habitar à docência na universidade**, 2023, 159 f., Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

GAIATO, Mayra, **SOS autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**, Nversos Editora, 19 novembro 2018.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2016.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Especial: eu também quero brincar**. Curitiba, Editora Intersaberes, 2020.

SOUZA, Anderson de Jesus; RODRIGUES, Maria Conceição Nascimento; SANTOS, Tatiana Barreta Dos; **A Importância da Ludicidade no Processo de Aprendizagem do Aluno com Transtorno do Espectro Autismo - TEA**. Os Desafios das Políticas Sociais, Inclusão e o Trabalho em Rede na Promoção da Qualidade de Vida. Editora Eritaya – ISBN: 978-65-87809-38-0 – Rio de Janeiro / 2022, v.1, n.1, 2022, p. 55 – 65.

UNESCO. **Orientações para a inclusão**. Assegurar o acesso à Educação para Todos. Paris, UNESCO, 2005.

VIANA, Ana Clara Vieira; MARTINS, Antonio Augusto Emerick; TENSOL, Izanara Karla Ventura; BARBOSA, Kássia Isabel; PIMENTA, Natália Maria Riêra; LIMA, Bruna Soares de Souza. Autismo. Saúde Dinâmica. DOI: <https://doi.org/10.4322/2675-133X.2022,017>. Faculdade Dinâmica; v.2, n.3 (2020): **Revista Saúde Dinâmica/ Artigos**: Publicado em 2020 – 11 – 18. Disponível em: <http://www.revista.faculdadedinamica.com.br/index.php/sausedinamica/article/view/40> Acesso em 12 jul 2026.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLFBERG, P. **Juego u el Espectro Autista: Fomentando Experiencias Sociales Significativas con Familia y amigos**. 2013.

Submissão: janeiro de 2026. Aceite: fevereiro de 2026. Publicação: junho de 2026.