

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.041

AS TESSITURAS DO BRINCAR PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Sandra Canal¹

Maria Souza dos Santos²

Daniele Noal Gai³

Karla Fernanda Wunder da Silva⁴

RESUMO

O brincar se destaca como uma prática fundamental no processo de desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na Educação Infantil, por favorecer aspectos essenciais como a socialização, a comunicação e o desenvolvimento cognitivo. Este trabalho tem como objetivo compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento integral de crianças com TEA, investigando, ainda, sua importância na formação de vínculos afetivos no ambiente escolar. A metodologia utilizada baseou-se em

- 1 Doutoranda em Educação- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Porto Alegre - RS, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa sobre Questões Sociais na Escola (QSE). Bolsista CAPES. Docente - Centro Universitário FAVENI- UNIFAVENI- sandra.canal@edu.pucrs.br;
- 2 Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica - RS, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa sobre Questões Sociais na Escola (QSE). Bolsista Capes. maria.souza67@edu.pucrs.br;
- 3 Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Estudos Especializados, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. daninoal@gmail.com
- 4 Pós-doutoranda em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Porto Alegre - RS, pesquisadora do PROMOT - Processos Motivacionais em Contextos Educativos. karla.wunder@edu.pucrs

uma revisão de literatura, por meio da análise de estudos acadêmicos e científicos voltados à inclusão e às práticas pedagógicas lúdicas no contexto da Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a implementação de atividades lúdicas e interativas no cotidiano escolar contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, além de favorecer sua integração com os colegas e professores. A prática do brincar promove não apenas o aprendizado, mas também a construção de relações sociais e afetivas, aspectos muitas vezes desafiadores para crianças com TEA. Conclui-se que o brincar, quando proposto de forma planejada e intencional, constitui-se como uma estratégia pedagógica eficaz no processo de inclusão e no estímulo ao desenvolvimento global dessas crianças, fortalecendo uma educação mais sensível, acolhedora e centrada nas necessidades individuais.

Palavras-chave- Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Brincar. Inclusão Escolar. Desenvolvimento Infantil

INTRODUÇÃO

O brincar é essencial ao desenvolvimento infantil, pois permite experienciar, imaginar, criar, explorar, interagir, aprender e construir regras próprias. Esse processo também é fundamental para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um transtorno do neurodesenvolvimento que pode variar de acordo com os níveis de apoio e suporte que cada pessoa necessitar no seu dia a dia. Entendemos o autismo não pelo paradigma biomédico, mas a partir da perspectiva neurodivergente, ou seja, variações neurocognitivas que imprimem ao sujeito uma nova constituição subjetiva de SER e ESTAR no mundo, engajando-se neste, através de corporalidades, sensorialidades, comunicações e interações sociais próprias de sua organização cerebral (Silva, 2024).

As crianças com TEA brincam e devem ser incentivadas a explorar as mais diversas brincadeiras. Contudo, por suas características podem apresentar necessidade maior ou menor de mediação de outras pessoas. Entre suas características estão dificuldades sensoriais, também de socialização, em alguns casos na comunicação verbal e não verbal, além de comportamentos hiperfocados em seus interesses e alguns hábitos repetitivos (Zilbovicius; Meresse; Boddaert, 2006).

Dessa forma, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos mais conhecidos entre os Transtornos do neurodesenvolvimento. Ele se caracteriza pelo surgimento precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, ocasionando uma interrupção dos processos de desenvolvimento. Por isso, é considerado um transtorno com etiologias orgânicas identificadas (Carvalho et al., 2012). Segundo Whitman (2015), uma das características centrais do autismo é a dificuldade em participar e interagir em determinadas brincadeiras, tanto em contextos sociais quanto em situações não sociais. As crianças com autismo necessitam de acolhimento, fortalecimento de vínculo e antecipação nas ações e proposições para que aproveite ao máximo uma brincadeira.

Entretanto, há casos em que crianças com autismo não apresentam limitações nas brincadeiras, chegando a desenvolver níveis de concentração e desempenho superiores aos de seus pares. Sabe-se que, ao brincar ou aprender, a criança se conecta profundamente, mantendo atenção intensa e resolvendo desafios que surgem durante o processo, demonstrando seus avanços por meio da linguagem verbal ou não verbal (Kishimoto, 2010). Durante a brincadeira, as crianças frequentemente interagem com seus colegas ou com adultos de referência, buscando divertir-se e compartilhar experiências. Nesse contexto, elas constroem uma identidade social e coletiva, seja seguindo regras sociais já estabelecidas, seja criando suas próprias regras (Borba, 2007).

Nesse contexto, é importante compreender que o brincar constitui uma prática lúdica. O termo “lúdico” está relacionado ao jogo, à brincadeira e à imaginação, e sua aplicação na Educação Infantil busca não apenas mediar a aquisição de conhecimento, mas também favorecer um desenvolvimento integral e contínuo das crianças (Andrade, 2014). Uma das contribuições do lúdico na Educação Infantil é o estímulo à socialização. Nesse sentido, Trevezani et al. (2021) destacam que as atividades lúdicas podem promover uma maior interação das crianças com seus pares, com os educadores e até mesmo com o ambiente que as cerca. Camargo e Bosa (2009) afirmam que a interação com crianças da mesma faixa etária favorece experiências de troca de ideias, assunção de papéis e compartilhamento de atividades. Entende-se então a importância da inclusão iniciar na etapa da Educação Infantil, pois é nesse contexto em que as primeiras aproximações entre as crianças com e sem diferentes maneiras de ser e estar acontecem.

Nessa relação, quando acontece uma proposta pedagógica adequada e uma mediação responsável do adulto educador, diversas aprendizagens podem ocorrer.

A brincadeira infantil é o campo no qual a fantasia se revela com a maior plenitude e transcorre integralmente dentro dos seus próprios limites. Além de não minar o mínimo sequer o sentimento de realidade, ela, ao contrário, desenvolve e exer-

cita todas as habilidades e reações que servem à elaboração desse sentimento. Todos nós sabemos como são infinitamente diversos os papéis que na brincadeira infantil podem ser desempenhados por diferentes objetos. (Vigotski, 2004, p. 211).

O aprendizado não se desenvolve apenas por meio da autorreflexão da criança, mas surge também de processos de relação e interação com adultos ou com crianças mais experientes. Dessa forma, todas as relações sociais assumem caráter pedagógico e são fundamentais (Alves; Alves, 2016). Nesse sentido, como destacam Albuquerque e Benitez (2020, p. 13), “uma das formas que as crianças geralmente utilizam é o brincar, para suprir algumas necessidades, reproduzir fenômenos de sua realidade e para satisfação em determinadas ações que não podem ser executadas fora desse contexto”, mostrando assim a importância do brincar como um meio essencial de aprendizagem, expressão e desenvolvimento integral da criança.

Portanto, a atividade de brincar pode favorecer o desenvolvimento de diversos aspectos importantes na criança, especialmente naquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013 apud Alves; Alves, 2016). Segundo Cipriano e Almeida (2016), o brincar contribui de maneira significativa e singular para o desenvolvimento das crianças com TEA na Educação Infantil. Além disso, os autores destacam que promover formas espontâneas de brincar e incentivar a interação entre as crianças é essencial para a construção de vínculos afetivos.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento integral de crianças com TEA, investigando, ainda, sua importância na formação de vínculos afetivos no ambiente escolar.

METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, realizada por meio de uma revisão ampla da literatura

existente. Para isso, foram consideradas diferentes fontes, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, com a finalidade de aprofundar a compreensão sobre a temática investigada e oferecer uma análise consistente a partir do que já foi produzido na área. Conforme sinaliza Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa bibliográfica tem como objetivo buscar um bom embasamento teórico. Em complemento, Fonseca (2002, p. 31) afirma que:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica se mostra essencial para a construção deste estudo, pois possibilita reunir, comparar e interpretar diferentes perspectivas já consolidadas no campo acadêmico. Ao oferecer um panorama das produções existentes, essa abordagem não apenas fundamenta teoricamente a investigação, mas também contribui para identificar lacunas, orientar reflexões e subsidiar novas análises sobre a temática em questão, fortalecendo a relevância e a consistência científica do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os marcos legais relacionados à infância e à educação, percebe-se que, historicamente, a Educação Infantil não estava inserida no modelo de ensino formal. Hoje, entretanto, ela é reconhecida como uma das etapas mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Conforme o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 22), “ a Educação Infantil, primeira etapa

da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade”, destacando, assim, a importância de proporcionar experiências educativas que promovam não apenas o cuidado, mas também o aprendizado, a socialização e a formação de habilidades fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança.

Com o tempo, a Educação Infantil deixou de se restringir apenas ao cuidado das crianças, passando a enfatizar o desenvolvimento e o aprimoramento de práticas pedagógicas. Nesse contexto, as creches atendem crianças de 0 a 3 anos, enquanto a pré-escola acolhe aquelas de 4 a 6 anos, refletindo o esforço por uma educação mais inclusiva e de qualidade (Nascimento; Santos, 2021, apud Guilherme, 2023). Atualmente, a Educação Infantil atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, consolidando seu papel fundamental no início da trajetória educacional.

A Educação Infantil passou a ser oficialmente reconhecida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que a definiu como a primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996). Essa fase é considerada a base da trajetória educacional, constituindo um período de descobertas, exploração e aprendizados fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, essa etapa não deve ser encarada como antecipação dos anos escolares seguintes, mas como um momento autônomo e essencial na formação da criança (Brasil, 2010).

O documento enfatiza a criança como sujeito de direitos e como agente na produção cultural:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Nessa etapa, as crianças começam a interagir com o mundo à sua volta, desenvolvendo habilidades motoras, linguísticas e sociais através das relações com seus colegas. Por meio de atividades lúdicas e educativas, elas exploram sua curiosidade natural, estimulam a criatividade e a imaginação e compreendem conceitos básicos, como números, letras e formas. Além disso, a Educação Infantil contribui para a socialização, ensinando-as a compartilhar, cooperar e respeitar as diferenças.

Batista e Moreno (2005, p. 103) reforçam essa perspectiva ao afirmar que “as crianças são ativas na própria construção da infância, isto é, quando interagem com seus pares, em especial, quando brincam, trocam e buscam o conhecimento e se divertem entre si”, evidenciando que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a Educação Infantil organiza-se a partir de interações e brincadeiras. As crianças têm o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer a si mesmas, direitos essenciais para um desenvolvimento significativo e aprendizagem de qualidade.

Oliveira (2010, p. 5) enfatiza que o planejamento curricular deve considerar diferentes linguagens, valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis, “oferecendo condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico”, mostrando que a educação infantil deve proporcionar experiências significativas que favoreçam o crescimento integral da criança, respeitando seu ritmo e contexto social.

Durante a Educação Infantil, é essencial proporcionar momentos de brincadeiras, ludicidade, atividades e leitura, pois essas práticas favorecem o desenvolvimento integral das crianças. Mota (2020, p. 77) destaca que “para a criança, o brincar é a principal atividade do dia a dia, portanto todo período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras”. Elas ajudam na socialização, estimulam a criatividade e

promovem momentos de diversão. Kishimoto (2010, p. 1) complementa que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”, evidenciando que a brincadeira vai além do entretenimento, funcionando como um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Nas contribuições de Kishimoto (1998, p. 148), a brincadeira é primordial para o desenvolvimento da criança, pois:

O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. [...] As crianças que brincam geralmente não estão sós. A escola não deve cultivar apenas a espontaneidade, já que os seres humanos necessitam de diálogo, do grupo.

É fundamental que a criança tenha tempo para brincar, pois é nesse momento que expressa sentimentos, usa a imaginação e estabelece suas próprias regras. Mota (2020, p. 77) observa que “brincando a criança começa a assimilar crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive”. Ao reproduzir comportamentos e falas do cotidiano, a criança internaliza costumes e hábitos observados no ambiente familiar. A ação pedagógica planejada e inclusiva favorece a criação de ambiências, espaços e tempos para o brincar.

O objetivo principal da Educação Infantil é criar um ambiente seguro e acolhedor, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, incluindo habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e sociais, além de estimular a criatividade e a curiosidade. Ela também desempenha papel central na socialização, ensinando a interagir com colegas e desenvolver competências emocionais, como empatia e resolução de problemas. Bacelar (2009, p. 39) ressalta que;

[...] o desenvolvimento infantil apresenta, em sua complexidade, inúmeros aspectos a serem considerados: social, emocional, corporal, mental, espiritual. Esses aspectos estão inter-relacionados, contudo, nem sempre se desenvolvem de forma equilibrada, devido, muitas vezes, à ênfase que é dada a determinados aspectos em detrimento de outros.

O desenvolvimento humano é influenciado por múltiplos fatores interligados. A hereditariedade define o potencial do indivíduo, mas o estímulo é essencial para expandi-lo. Villachan-Lyra et al. (2017, p. 21) afirmam que;

Para que a criança tenha um bom desenvolvimento é necessário, antes de tudo, que ela seja amada e cuidada, despertando nela um sentimento de confiança no mundo e nas pessoas. Isso irá contribuir para que a criança sinta-se motivada e segura para explorar novas situações e desafios, assim, criar novas oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

O professor desempenha papel central nesse processo, criando um ambiente seguro e estimulante que promove o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças. Ele também deve trabalhar em parceria com os pais, fortalecendo vínculos entre escola e família. Cunha (2008, p. 96) enfatiza que:

[...] família e escola constroem no indivíduo os universos de sua autoestima, confiança, emoções, sentimentos e atributos que personificam suas estruturas pessoais e seus vínculos afetivos. Escola e família não podem estar dissociadas uma da outra, pois são ligadas pelos veios afetivos do educando. Portanto os processos de aprendizagens não se bastam sem a colaboração de ambas as partes.

A Educação Infantil prepara as crianças para a convivência social, transmitindo valores como empatia, solidariedade e respeito, alicerçando a formação de futuros cidadãos responsáveis (Brasil, 2017). Por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, promove-se uma aprendizagem significativa, desenvolvendo resolução de problemas, autoestima e confiança (Oliveira et al., 2000). Em escritos de Montessori (2021, p. 263) esses elementos sociais e a generosidade da criança são descritas:

Que eu seja rica ou pobre não importa, se puder alcançar minha plena personalidade, o problema econômico se arranjará por conta própria. Quando a humanidade puder aperfeiçoar plenamente o seu espírito, se tornará mais produtiva e o aspecto econômico perderá seu valor preponderante. Os homens não produzem com os pés e com o corpo, mas com o espírito e a inteligência, e quando estes tiverem o desenvolvimento que deveriam ter, todos os problemas insolúveis serão resolvidos. [...] As crianças constroem, sem ajuda, uma sociedade organizada. Para nós adultos é necessário polícia, prisões, soldados, canhões. As crianças solucionam seus problemas em paz; nos demonstram que a liberdade científica leva à disciplina.

Kagan (2011, p. 64) destaca que, em um sistema de educação infantil, “diversos elementos operam em conjunto para produzir programas de alta qualidade. Se faltar um único desses elementos, o sistema não funciona; porém, operando juntos, são potentes alavancas do desenvolvimento social”. Tais argumentos demonstram que a eficácia da Educação Infantil depende da articulação de todos os componentes do sistema, sendo cada um indispensável para garantir o desenvolvimento social e educacional das crianças. Didonet (2001, p.1) destaca que a Educação Infantil é “falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si... É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro”, evidenciando que a infância deve ser compreendida como um período singular de descobertas, afetos e construções significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Através da brincadeira, a criança não apenas demonstra seu modo de aprender e estabelece vínculos, mas também expressa sentimentos, medos e angústias. Essa expressão emocional e a necessidade de lidar com tais sentimentos contribuem para o crescimento individual, auxiliando na aprendizagem de lidar com frustrações, desejos, raiva e alegrias de maneira segura.

O brincar e a brincadeira fazem parte do modo de ser da criança, dos hábitos e momentos importantes de sua infância. Contudo, os espaços e as aberturas para a ação acontecer precisa de adultos mediadores, sejam

familiares, professores ou cuidadores experientes. O ato de brincar é ação, é agenciamento, é acontecimento, é um gesto e um movimento sendo desenvolvido, tanto com o próprio corpo, quanto com os objetos do meio, quando com brincadeiras simbólicas. Nesse sentido, Santana et al. (2016, p. 58) ressaltam que:

O ato de brincar pode ser visto com o olhar prospectivo que possibilita o aprendizado situar-se à frente do desenvolvimento da criança, quando ela realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, mas que tem potencialidade para realizá-las.

A aprendizagem mediada pelo brincar torna-se experiência, produz sensação e entusiasmo (Noal-Gai, 2021). A aprendizagem mobiliza descobertas, criações, segurança e novos encontros. Ao aprender brincando a criança com Transtorno do Espectro do Autismo estabiliza suas sensações, tem conforto através de novas descoberta, acalanta suas percepções, experimenta novidades sensoriais e se desenvolve integralmente. Aprender por meio do brincar torna o processo educativo mais prazeroso, motivador e significativo. Na Educação Infantil, diferentes estilos de aprendizado, como visual, auditivo ou tátil, são contemplados pelo uso de materiais lúdicos, que estimulam a curiosidade, a imaginação e os cinco sentidos da criança (tato, olfato, paladar, audição e visão). Conforme Pimentel (2008, p. 122):

No mundo imaginário do brincar, a ação submete os objetos do brincar a outra realidade. A criança vê, percebe um objeto, mas age de modo diferente ao que vê, dando origem à separação entre o campo do significado e o campo perceptivo. Nisso reside o que Vygotsky conceitua como movimento do campo de significado, tornando o indivíduo capaz de regular seu comportamento e estabelecer novas relações com o meio sociocultural.

A invenção de jogos e atividades lúdicas favorece a comunicação, fortalece vínculos e contribui para o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Piaget (1978) distingue três tipos de jogos: de exercício, presente nos pri-

meios meses de vida, marcado por repetições motoras; simbólico, entre dois e sete anos, ligado ao “faz de conta” e à superação de conflitos; e de regras, a partir dos quatro anos, que integra a criança ao grupo social. Assim, o brincar possibilita criatividade, imaginação, socialização e aprendizado em diferentes contextos (Giacometti; Barcelos; Dias, 2013).

Para as crianças com TEA, o brincar constitui uma estratégia altamente benéfica, tanto para eles quanto para colegas e educadores. Como destaca Rogers (2000 apud Sanini; Sifuentes; Bosa, 2013, p. 100), “do ponto de vista cognitivo, da mesma forma, quando uma criança interage com um colega cognitivamente mais ‘habilidoso’, ela pode demonstrar habilidades superiores do que poderia fazê-lo, se estivesse sozinha”. Dessa forma, a inclusão de atividades lúdicas na rotina escolar contribui para reduzir barreiras de integração, favorecendo a participação e a socialização dessas crianças.

Embora o autismo seja marcado principalmente por dificuldades de interação social, as crianças com TEA podem se beneficiar de experiências que promovam contato, troca e convivência. Isso significa que, quando expostas a atividades planejadas e mediadas como o brincar, dinâmicas em grupo e outras práticas inclusivas, elas encontram oportunidades para desenvolver habilidades sociais, ampliar a comunicação, fortalecer vínculos e superar, ao menos em parte, os desafios impostos pelo transtorno (Canal *et.al.*, 2024).

Em síntese, as atividades lúdicas, realizadas por meio de brincadeiras simbólicas ou não, com materiais concretos e criativos ou não, são fundamentais para que as crianças sejam beneficiadas em seu processo de desenvolvimento. Em contextos de inclusão, essas práticas possibilitam maior iniciativa para brincar, ampliam o tempo de envolvimento em grupo e favorecem brincadeiras mais elaboradas, contribuindo não apenas para a interação social, mas também para o aprendizado e a construção de experiências significativas (Canal *et.al.*, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o brincar, quando implementado como método pedagógico para estimular e desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, apresenta resultados amplamente positivos para as crianças. Em especial, observa-se sua relevância no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que encontram nas atividades lúdicas um meio mais acessível, prazeroso e significativo para explorar o mundo, expressar-se e interagir com os outros.

O brincar, portanto, ultrapassa a dimensão da diversão e assume papel central como ferramenta educativa e terapêutica, possibilitando avanços concretos na comunicação, na atenção compartilhada, na coordenação motora e no comportamento social. Além disso, constata-se que a integração e a socialização entre os colegas são fortemente favorecidas pelo uso de metodologias lúdicas. Ao promover momentos de convivência e cooperação, o brincar estimula a formação de vínculos afetivos e de relações de empatia, respeito e confiança entre as crianças, bem como entre elas e os professores. Essa dimensão humana do processo educativo reforça o papel da escola como espaço de convivência democrática, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas.

Contudo, destaca-se a necessidade de ampliar a utilização de práticas pedagógicas dinâmicas, experimentais e interativas no cotidiano escolar. Para que isso se concretize de maneira efetiva, é indispensável que os professores recebam formação continuada e especializada, capaz de instrumentalizá-los para lidar com as múltiplas dimensões do ensino inclusivo. Essa formação deve contemplar tanto os aspectos teóricos como o conhecimento sobre o TEA, o desenvolvimento infantil e a neurodiversidade quanto aspectos práticos, com estratégias concretas para o planejamento, a avaliação e a adaptação das atividades.

Outro ponto fundamental refere-se ao comprometimento institucional. A inclusão não pode ser vista como responsabilidade exclusiva do

professor, mas como um projeto coletivo, que envolva toda a comunidade escolar, direção, equipe pedagógica, funcionários, famílias e os próprios alunos. Somente assim será possível construir um ambiente realmente acolhedor e equitativo, em que todas as crianças possam aprender juntas e com qualidade.

Este estudo, desenvolvido sob a perspectiva de uma revisão bibliográfica, permitiu compreender que já existem pesquisas relevantes no campo da Pedagogia e da Educação Especial voltadas ao aperfeiçoamento e à qualificação da inclusão escolar de estudantes com TEA. Contudo, ainda há desafios significativos, sobretudo no que se refere à transposição das teorias para a prática cotidiana da sala de aula, à carência de recursos didáticos adequados e à necessidade de uma política pública mais sólida de apoio e acompanhamento às escolas.

Dessa forma, recomenda-se a continuidade e o aprofundamento de estudos sobre metodologias que possam ser aplicadas nesse contexto, priorizando experiências que articulem o brincar com o desenvolvimento global da criança. Sugere-se também o investimento em pesquisas de campo, capazes de observar e analisar o impacto real dessas práticas em situações concretas de ensino e aprendizagem.

Em síntese, reafirma-se que o brincar é uma linguagem universal da infância e um poderoso instrumento de inclusão. Quando o educador reconhece o potencial pedagógico do lúdico e o integra ao currículo, contribui não apenas para o avanço cognitivo e social de seus alunos, mas também para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, humana e transformadora, que acolhe, ensina e valoriza cada criança em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Isis de; BENITEZ, Priscila. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão dos estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação Araraquara**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1939-1953, out./dez. 2020.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811>. Acesso em: 16 set. 2025.

ALVES, Maria Alina; ALVES, Marcelo Paraíso. O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo. **REVISTA PRÁXIS**, [s.l.], v. 8, n. 1, dez., 2016. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/785>. Acesso em: 16 set. 2025.

ANDRADE, Jéssica Vanessa da Silva. **Brincadeira é coisa séria**: a influência do lúdico na atuação psicopedagógica a fim de contribuir para o desenvolvimento da criança na educação infantil. 2014. 43 f. Monografia (Graduação em Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4400?locale=pt_BR. Acesso em: 16 set. 2025.

BACELAR, Vera Lucia da Encarnação. Ludicidade e Educação Infantil. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%
c3%a7%c3%a3oInfantil_VeraL%c3%baciaDaEncarna%
c3%a7%c3%a3oBacelar_EDUFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%c3%a7%c3%a3oInfantil_VeraL%c3%baciaDaEncarna%c3%a7%c3%a3oBacelar_EDUFBA.pdf). Acesso em: 16 set. 2025.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. **Visão histórico-filosófica de infância, perspectiva da infância na contemporaneidade**. In: ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **Educação infantil**: subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005. p. 7-18.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, Rio Grande, v. 18, p. 35-50, 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96. 10 ed. Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base (2017). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA; Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

CANAL, Sandra; SANTOS, Maria Souza dos; SANTA HELENA, Andrea Cardona; SILVA, Karla Fernanda Wunder da; SANTOS, Andreia Mendes dos. **Tessituras do atendimento educacional especializado: estratégias e possibilidades inclusivas**. In: OLIVEIRA, Neyla Cristiane Rodrigues de [et al.] (org.). *Educação e formação de professores [livro eletrônico]: estudos multidisciplinares: volume I*. Teresina, PI: Wissen Editora, 2024.

CARVALHO, Jair Antonio de; SANTOS, Cristiane Santiago Sabença; CARVALHO, Márcio Pedrote de; SOUZA, Luciana Sant'Ana de. Nutrição e autismo: considerações sobre a alimentação do autista. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/assets.unit-pac.com.br/arquivos/revista/51/1.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

CIPRIANO, Monera Sampaio; ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 2, n. 11, jul./out. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62706>. Acesso em: 2 set. 2025.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem**: amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2008.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio...para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 16 set. 2025.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

Apostila.

GIACOMETTI, Valéria; BARCELOS, Rosiclaire; DIAS, Carmen Lúcia. **O jogo educativo na educação infantil.** Presidente Prudente, 2013.

GUILHERME, Vanessa. **Estágio e formação docente:** relatos de experiência na educação infantil. 2023. 29 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 41, n. 42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/cp/a/XYn3p6P8Zdf5BP7ZcByg5yQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Edições Loyola: 1998.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em : 16 set. 2025.

MONTESSORI, Maria. **A mente da criança:** mente absorvente. Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas, SP: Kíron, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOTA, Carol. **Autismo na educação infantil:** um olhar para interação social e inclusão escolar. [s.l.]: Editora Appris, 2020.

NOAL-GAI, Daniele. **Ética (Viva) do Brincar.** Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&Itemid=30192#:~:text=O%20curr%C3%ADculo%20busc%20a%20articular%20as,estruturam%20o%20cotidiano%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 12 set. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 26, 2008.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007. Acesso em: 16 set. 2025.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 99-105, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/jx5ywJwLtyM87Zz6VnLwYmH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

SANTANA, Maria Luzia da Silva; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; TEPERINO, Ana Paula Pertussati; TACELI, Izabel Cristina; PESSOA, Maria Teresa Ribeiro. O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtorno do espectro autista (TEA). **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 48-65, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1061/997>. Acesso em: 26 set. 2025.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Transtorno do Espectro Autista e a Teoria da Subjetividade**. Porto Alegre, Editora Fundação Fênix, 2024.

TREVEZANI, Eglieni; TREVEZANI, Eliane; DALMASIO, Regiane Pazulini; SILVA, Wesley Alves; MORAIS-COSTA, Franciellen. A importância da ludicidade na educação infantil: revisão de literatura. **JNT**, [s.l.], v. 1, n. 22, p. 59-68, 2021. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/804>. Acesso em: 02 set 2025.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILLACHAN-LYRA, Pompéia; QUEIROZ, Ericka Fernanda F. de; MOURA, Rosemary Batista de; GIL, Márcia. **Projeto Pela Primeira Infância. Entendendo o desenvolvimento infantil:** contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores. Recife, 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/12/desenvolvimento-infantil-neurociencias-relacoes-pais-educadores.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo**. [s.l]: M.Books, 2015.

ZILBOVICIUS, Mônica; MERESSE, Isabelle; BODDAERT, Nathalie. Autismo: neuroimagem. **Rev. BrasPsiquiatr**, [s.l], v. 1, n. 28, p. 21-8, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/btXjXS5ygkbyjQTRD8YdpLw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022.