

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ALUNO COM AUTISMO E A ATUAÇÃO DOCENTE

THE IMPORTANCE OF PLAY IN SPECIAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISM
AND THE ROLE OF TEACHERS

LA IMPORTANCIA DE LO LÚDICO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ALUMNADO CON
AUTISMO Y LA LABOR DOCENTE

Aparecida Martins Ferraz Oliveira¹

 <https://doi.org/10.57108/iesj.2026.6-2.25>

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta de formas diversas, com diferentes necessidades de apoio à comunicação, à interação e à aprendizagem. No contexto escolar, a ludicidade pode aproximar a ação da criança dos significados construídos nas relações com outras pessoas. Este artigo tem como objetivo compreender a importância do lúdico na educação do estudante com autismo e discutir a atuação docente no planejamento de práticas inclusivas, com atenção à educação infantil. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, organizada como revisão narrativa. A revisão do referencial e o levantamento complementar em fontes científicas e oficiais delimitaram um corpus de 17 documentos, entre obras teóricas, artigos científicos e fontes normativas. A análise interpretativa articula os fundamentos do brincar, a diversidade dos estudantes, o planejamento e a formação docente. A discussão indica que a contribuição das atividades lúdicas depende da relação entre objetivos pedagógicos, acessibilidade, interesses da criança e mediação do professor. As fontes também evidenciam limites para generalizar resultados de estudos realizados com poucos participantes. Apresentam-se propostas de jogos de classificação, brincadeiras de faz de conta e construção coletiva de histórias, acompanhadas de adaptações e critérios de observação dos avanços individuais. Conclui-se que o lúdico deve integrar o currículo com intencionalidade, flexibilidade e acompanhamento contínuo, apoiado pela formação docente e pelas condições institucionais

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Ivy Enber Christian University. E-mail: aparecidamferraz@gmail.com

necessárias à participação e à aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem; autismo; inclusão; ludicidade; atuação docente.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder is a neurodevelopmental condition that manifests in diverse ways, with varying support needs related to communication, interaction, and learning. In the school context, play can connect children's actions with meanings constructed through relationships with other people. This article aims to understand the importance of play in the education of students with autism and to discuss teachers' roles in planning inclusive practices, with a focus on early childhood education. This is a bibliographic and documentary study using a qualitative approach and an exploratory and descriptive design, organized as a narrative review. A review of the theoretical framework and supplementary searches of scientific and official sources established a corpus of 17 documents, including theoretical works, scientific articles, and regulatory sources. The interpretive analysis brings together the foundations of play, student diversity, planning, and teacher education. The discussion indicates that the contribution of play-based activities depends on the relationship between pedagogical objectives, accessibility, children's interests, and teacher mediation. The sources also reveal limitations in generalizing the results of studies conducted with small numbers of participants. Proposals are presented for classification games, pretend play, and collaborative storytelling, accompanied by adaptations and criteria for observing individual progress. The article concludes that play should be intentionally and flexibly integrated into the curriculum and supported by continuous monitoring, teacher education, and the institutional conditions necessary for participation and learning.

Keywords: learning; autism; inclusion; play-based learning; teaching practice.

RESUMEN

El trastorno del espectro autista es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta de diversas formas, con diferentes necesidades de apoyo para la comunicación, la interacción y el aprendizaje. En el contexto escolar, el juego puede conectar las acciones del niño con los significados construidos en las relaciones con otras personas. Este artículo tiene como objetivo comprender la importancia de lo lúdico en la educación del alumnado con autismo y analizar la labor docente en la planificación de prácticas inclusivas, con especial atención a la educación infantil. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, de enfoque cualitativo y carácter exploratorio y descriptivo, organizada como una revisión narrativa. La revisión del marco teórico y la búsqueda complementaria en fuentes científicas y oficiales delimitaron un corpus de 17 documentos, entre obras teóricas, artículos científicos y fuentes normativas. El análisis interpretativo articula los fundamentos del juego, la diversidad del alumnado, la planificación y la formación docente. La discusión indica que la contribución de las actividades lúdicas depende de la relación entre los objetivos pedagógicos, la accesibilidad, los intereses del niño y la mediación del docente. Las fuentes también evidencian limitaciones para generalizar los resultados de estudios realizados con un número reducido de

participantes. Se presentan propuestas de juegos de clasificación, juegos simbólicos y construcción colectiva de historias, acompañadas de adaptaciones y criterios para observar los avances individuales. Se concluye que lo lúdico debe integrarse en el currículo con intencionalidad, flexibilidad y seguimiento continuo, con el apoyo de la formación docente y de las condiciones institucionales necesarias para la participación y el aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje; autismo; inclusión; ludicidad; labor docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um estudo sobre a importância da ludicidade na educação especial, com atenção às práticas pedagógicas destinadas à criança com autismo na educação infantil. A brincadeira permite explorar objetos, elaborar situações e compartilhar experiências. Sua contribuição para a aprendizagem, entretanto, precisa ser compreendida nas condições concretas em que a criança participa, considerando a organização do ambiente e a atuação do professor.

O objetivo do estudo é compreender a importância do lúdico na educação do estudante com autismo e discutir a atuação docente no uso de jogos e brincadeiras. A questão que orienta a discussão é: como organizar práticas lúdicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA, respeitando suas diferentes necessidades de apoio? Assumir a atividade lúdica como recurso pedagógico exige planejamento, formação e compromisso com o acesso ao conhecimento.

A escolha da temática relaciona-se à observação e à vivência durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Essa experiência motivou o interesse pelo tema, mas não constitui coleta de dados desta pesquisa. O estudo desenvolvido é bibliográfico e documental e não apresenta resultados de intervenção com estudantes. As propostas pedagógicas discutidas são possibilidades de aplicação do referencial, a serem ajustadas e avaliadas em cada contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da educação infantil (Brasil, 2018). Para a criança com TEA, esse direito exige condições de participação que considerem sua comunicação, seus interesses e seu ritmo de aprendizagem. A presença na sala de aula ou a oferta do mesmo brinquedo a todos não assegura, por si só, uma experiência inclusiva.

O trabalho busca contribuir com professores que atuam com crianças autistas, oferecendo fundamentos para superar práticas assistencialistas e organizar experiências de aprendizagem compartilhadas. A discussão articula os fundamentos teóricos do brincar com estudos específicos sobre TEA e com a legislação educacional. A contribuição do artigo consiste em relacionar essa análise ao planejamento de atividades, à mediação docente e ao acompanhamento dos avanços individuais, reconhecendo os limites de uma revisão narrativa.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, organizada como revisão narrativa. A seleção das fontes foi intencional, orientada pela questão de pesquisa e pela possibilidade de relacionar ludicidade, escolarização de estudantes com TEA e atuação docente. Não se trata de revisão sistemática, e o corpus não pretende representar toda a produção científica sobre o tema.

A constituição do corpus compreendeu o inventário das referências da versão anterior do artigo e um levantamento complementar realizado em 14 de outubro de 2026. Os registros disponíveis não permitem recuperar as datas, as bases e o total de resultados das buscas originais. Por essa razão, os procedimentos descritos nesta seção correspondem à revisão do referencial e às consultas complementares, sem atribuir ao levantamento anterior informações que não foram registradas.

Para a atualização científica, foi consultada a biblioteca eletrônica SciELO por meio

de buscas direcionadas ao seu acervo e do acesso às páginas dos artigos. Utilizaram-se as combinações “autismo”, “brincadeira”, “mediação” e “educação infantil”; “transtorno do espectro autista”, “brincar” e “formação docente”; e “autismo”, “brincar” e “histórico-cultural”. A busca eletrônica foi complementada pela leitura das referências dos textos pertinentes. Para a fundamentação normativa, foram consultados os portais oficiais da Presidência da República e do Ministério da Educação, mediante identificação das normas e dos documentos relacionados à educação inclusiva, ao TEA e ao currículo da educação infantil. Os dados editoriais das obras teóricas foram cotejados com registros bibliográficos e catálogos acessíveis.

Foram incluídas obras com contribuição direta aos fundamentos do brincar e da inclusão; artigos científicos com texto completo acessível e relação com o brincar de crianças com TEA, a mediação ou a colaboração com as famílias; e documentos oficiais necessários à discussão do direito à educação e da organização dos apoios. Para os estudos científicos complementares, consideraram-se publicações entre 2013 e a data da consulta. As obras clássicas e os marcos legais anteriores foram mantidos por sua pertinência conceitual ou normativa. A seleção privilegiou textos em português, com inclusão de um texto primário de Vygotsky disponível em tradução inglesa.

Foram excluídas referências sem emprego na argumentação revisada, registros com identificação bibliográfica insuficiente para sustentar a atribuição feita no texto e fontes de caráter geral substituídas por documentos mais diretamente relacionados ao objeto do estudo. Também se evitou utilizar diagnósticos, resultados clínicos ou descrições familiares como demonstração de eficácia pedagógica. A antiguidade de uma obra não foi, isoladamente, motivo de exclusão; sua função foi examinada em relação ao argumento que deveria sustentar.

A pesquisa identificou 29 registros candidatos: 21 estudos pelas bases de dados e oito documentos incorporados no levantamento complementar. Para a escolha, nove foram mantidas e 12 foram excluídas ou substituídas; os oito documentos complementares foram

selecionados e analisados. O corpus final compreende, portanto, 17 fontes: cinco obras de fundamentação educacional, um texto primário sobre o brincar, quatro artigos científicos e sete fontes constitucionais, legais ou de política e orientação educacional. Esses números correspondem ao inventário documental do artigo, e não ao total de resultados retornados pelas ferramentas de busca.

As obras educacionais compreendem Antunes (2005), Barbosa e Horn (2008), Moyles (2002), Mazzotta (1993) e Glat e Blanco (2007), articuladas ao texto de Vygotsky (1933). O núcleo de artigos reúne Martins e Góes (2013), Mapelli et al. (2018), Folha et al. (2023) e Pezzi e Frison (2024). O conjunto documental é constituído pela Constituição Federal, pela LDB, pela política de educação especial de 2008, pelas Leis nº 12.764/2012 e nº 13.146/2015, pela BNCC e pelo Decreto nº 12.686/2025, consultado em sua redação consolidada. A lista de referências identifica todas as fontes do corpus.

A análise foi interpretativa, com leitura e organização das contribuições em três eixos: fundamentos do brincar e mediação; planejamento acessível e acompanhamento da aprendizagem; e formação docente e condições institucionais. Para os artigos, foram examinados objetivo, participantes, contexto, procedimentos, resultados e limites. Na comparação das fontes, distinguiram-se formulações teóricas, achados de pesquisas e prescrições normativas. Essa distinção orientou a elaboração dos exemplos pedagógicos, que são propostas do presente artigo e não atividades cuja eficácia tenha sido demonstrada nesta pesquisa. Não houve participação direta de seres humanos, aplicação de instrumentos de campo ou uso de imagens de estudantes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O lúdico compreende jogos, brincadeiras e experiências de exploração que envolvem a criança na produção de sentidos. Na discussão de Vygotsky (1933), a situação imaginária e as

regras da brincadeira permitem compreender a relação entre ação e significado. Ao brincar, a criança pode agir orientada pelo sentido atribuído aos objetos e às situações, ampliando possibilidades que ultrapassam seu desempenho habitual. A zona de desenvolvimento proximal ajuda a pensar o que se torna possível na atividade, para além do que a criança já realiza sozinha.

Essa perspectiva oferece um fundamento para a mediação, mas não constitui um método específico para o autismo. Sua aplicação à educação de estudantes com TEA exige examinar como cada criança participa das relações e utiliza os recursos disponíveis. Propõe-se, assim, que o professor reconheça as iniciativas do estudante e ofereça apoios que ampliem suas possibilidades de ação, sem transformar uma sequência esperada de desenvolvimento em condição prévia para brincar.

Antunes (2005) apresenta possibilidades de jogos para estimular diferentes capacidades, oferecendo ao professor um repertório de recursos. A contribuição dessa abordagem está na diversificação das experiências propostas. Sua utilização requer, contudo, cuidado para que as atividades não sejam escolhidas apenas por listas de habilidades ou por uma classificação fixa da criança. No presente estudo, esse repertório é tomado como apoio ao planejamento, e não como comprovação de que determinado jogo desenvolverá uma capacidade em todo estudante com TEA.

Moyles (2002) permite discutir a relação entre exploração, repetição e intervenção do educador no brincar. Retomar uma brincadeira conhecida pode oferecer segurança e oportunidade de aprofundar experiências. Na escolarização de estudantes autistas, essa possibilidade deve ser examinada individualmente: a repetição pode favorecer a participação de uma criança, enquanto outra pode desejar novas regras ou materiais. Cabe ao docente observar o sentido da atividade para o estudante e propor ampliações compatíveis com suas respostas.

Barbosa e Horn (2008) situam o planejamento em projetos que articulam experiências, materiais e participação infantil. Essa perspectiva contribui para que o jogo tenha continuidade e relação com o currículo. Sua flexibilidade precisa ser acompanhada de condições de acesso: um projeto aberto à iniciativa das crianças pode demandar antecipação das etapas, opções de participação e apoios de comunicação para que todos consigam contribuir.

A articulação entre esses autores sustenta uma leitura do lúdico que reúne mediação, diversidade de recursos e continuidade do planejamento. Vygotsky ajuda a compreender a produção de significados; Antunes oferece possibilidades de jogos; Moyles orienta a reflexão sobre a experiência de brincar; e Barbosa e Horn contribuem para organizar experiências em projetos. Essas contribuições têm funções diferentes e não devem ser tratadas como evidências equivalentes sobre TEA. A passagem dos fundamentos gerais às escolhas pedagógicas depende de estudos específicos, do conhecimento do estudante e da observação da atividade.

3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E MEDIAÇÃO DOCENTE

A Constituição Federal assegura o direito à educação e prevê o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, no artigo 208, inciso III (Brasil, 1988). A LDB, em seus artigos 58 e 59, define a educação especial e prevê recursos, métodos, organização e formação profissional para atender às necessidades dos estudantes (Brasil, 1996). A educação especial oferece apoios à escolarização, e o planejamento inclusivo diz respeito ao trabalho de toda a escola.

Mazzotta (1993) contribui para compreender a relação entre recursos educacionais e formação dos profissionais. Glat e Blanco (2007), por sua vez, situam a educação especial no contexto da educação inclusiva, permitindo dirigir a atenção às condições de ensino. Nessa perspectiva, a dificuldade de participação deve ser analisada também em relação às barreiras

presentes na organização da proposta, na comunicação e no ambiente.

A Lei nº 12.764/2012 considera a pessoa com TEA pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e estabelece direitos, entre eles o acesso à educação. Prevê ainda acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade, nas condições indicadas na norma (Brasil, 2012). A Lei Brasileira de Inclusão determina a organização de um sistema educacional inclusivo e a adoção de recursos de acessibilidade e adaptações razoáveis, conforme as características dos estudantes (Brasil, 2015).

A política de 2008 é um marco na discussão da escolarização inclusiva e da articulação do atendimento educacional especializado com o ensino comum (Brasil, 2008). A atualização normativa inclui o Decreto nº 12.686/2025, em sua redação consolidada, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e contempla apoios individualizados e documentos de planejamento pedagógico (Brasil, 2025). Esses marcos situam o planejamento lúdico no direito à participação e à aprendizagem.

A mediação docente envolve apresentar possibilidades, interpretar respostas e ajustar as condições de participação. O professor da classe comum mantém a responsabilidade pelo ensino e articula o planejamento com o professor do AEE e com os profissionais de apoio. O AEE tem caráter complementar à escolarização de estudantes com TEA, e sua matrícula não substitui a frequência à classe comum (Brasil, 2025). O apoio deve favorecer o vínculo da criança com o grupo, evitando que toda interação passe exclusivamente por um adulto.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A formação docente precisa relacionar os conhecimentos sobre autismo ao currículo e às situações reais de ensino. Conhecer características do TEA ajuda a compreender demandas de apoio, mas não determina como cada criança aprenderá. O professor também necessita aprender a planejar objetivos acessíveis, organizar recursos de comunicação e analisar registros para decidir quais adaptações manter ou modificar.

Pezzi e Frison (2024), em pesquisa-ação com dois estudantes da pré-escola e suas professoras e monitoras, examinaram como as compreensões sobre o brincar se relacionam com a organização do ensino. A análise evidencia a relevância da formação para atribuir sentido pedagógico às brincadeiras. O contexto estudado contava com uma rede de apoio, aspecto que limita a transferência de seus resultados para escolas com outras condições. O estudo sustenta a discussão de formação vinculada à prática, sem permitir concluir que um curso isolado assegurará inclusão.

Propõe-se que a formação continuada inclua o estudo de situações da própria escola: analisar uma brincadeira em que o estudante não participou, identificar a barreira, reorganizar o recurso e observar a resposta à mudança. Esse trabalho demanda tempo de planejamento compartilhado, participação da gestão e acesso ao AEE. A disponibilidade de materiais, a continuidade dos profissionais e a organização das turmas influenciam as possibilidades de atuação e precisam integrar as decisões institucionais.

A superação das barreiras não pode ser atribuída apenas ao esforço individual do professor ou à disponibilidade da família. A equipe gestora e a rede de ensino devem garantir condições para o planejamento e a formação em serviço. A colaboração com os familiares amplia o conhecimento dos interesses e das formas de comunicação da criança, sem transferir a eles a responsabilidade pelo ensino ou pela obtenção dos recursos de acessibilidade.

3.4 AUTISMO E DIVERSIDADE DOS ESTUDANTES

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento relacionada a diferenças na comunicação e na interação social, com padrões restritos ou repetitivos de comportamento e interesses. Suas manifestações variam entre pessoas e contextos, como discutem os estudos de Folha et al. (2023) e Pezzi e Frison (2024). Na escola, o diagnóstico não informa, por si só, o repertório de conhecimentos, a compreensão da linguagem, os interesses ou os apoios de que o estudante necessita.

As necessidades de apoio devem ser observadas em cada atividade. Uma criança pode compreender instruções e comunicar escolhas por gestos ou imagens; outra pode utilizar linguagem oral e precisar de ajuda para negociar regras com colegas. Algumas necessitam de antecipação das etapas, redução do número de estímulos ou mais tempo para responder. Esses exemplos representam possibilidades de planejamento, e não características obrigatórias de todas as pessoas com TEA.

Reconhecer diferentes formas de comunicação exige oferecer meios para escolher, solicitar ajuda, recusar e compartilhar ideias. A proposta pedagógica pode incorporar recursos de comunicação aumentativa e alternativa, considerando o sistema que o estudante já utiliza e a orientação dos profissionais envolvidos. A compreensão deve ser observada por diferentes respostas, sem restringir a avaliação à fala ou exigir contato visual como prova de atenção.

O planejamento também precisa respeitar as respostas sensoriais e os ritmos de participação. Sons, texturas, movimentação e proximidade física podem ser vivenciados de maneiras distintas. A escolha de materiais deve partir da observação, oferecendo alternativas quando necessário. O interesse intenso por um tema pode constituir um ponto de partida para ampliar experiências, sem limitar todo o currículo a esse interesse.

Mapelli et al. (2018), em estudo qualitativo com 15 famílias, discutem experiências de cuidado e a necessidade de apoio aos familiares. Essa fonte ajuda a fundamentar o diálogo entre escola e família, mas não testa atividades lúdicas nem demonstra seus efeitos na aprendizagem. Essa delimitação evita utilizar uma pesquisa da área da saúde como comprovação direta de resultados escolares.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DAS FONTES ANALISADAS

A análise do corpus indica que a contribuição do brincar precisa ser examinada na

relação entre a criança, os objetos, as outras pessoas e as condições de participação. Os autores gerais oferecem fundamentos para compreender e organizar a atividade; os estudos específicos permitem analisar situações de crianças com TEA; e os documentos normativos estabelecem direitos e responsabilidades. A concordância entre esses planos sustenta a pertinência pedagógica da ludicidade, mas não equivale à demonstração de uma eficácia uniforme.

Martins e Góes (2013) analisaram três crianças de seis a doze anos em sessões de brincadeira mediadas pela pesquisadora. Foram identificados momentos de orientação para o outro e usos contextualizados de objetos, incluindo ações de jogo de papéis. Esses achados permitem questionar a ideia de ausência absoluta de possibilidades imaginativas em crianças autistas. Por se tratar de poucos participantes e de um contexto específico, o estudo oferece elementos para compreender processos, sem estabelecer resultados esperados para todos os estudantes.

Folha *et al.* (2023) observaram seis crianças de quatro a cinco anos, três delas com TEA, em instituições de educação infantil. O estudo identificou diferentes formas de participação e discutiu a necessidade de oportunidades mediadas e materiais ajustados aos interesses das crianças. Seus achados permitem problematizar a oferta de brinquedos sem acompanhamento. As dificuldades descritas devem ser compreendidas como resultados daquele grupo e contexto, e não como uma descrição universal do brincar de estudantes autistas.

Há uma relação crítica entre esses estudos: Martins e Góes focalizam possibilidades que emergem na interação mediada, enquanto Folha *et al.* analisam modos de participação nas rotinas escolares. A diferença de contextos e procedimentos impede comparar diretamente seus resultados. Em conjunto, as pesquisas orientam a análise das condições oferecidas à criança e mostram por que a observação deve acompanhar o planejamento. Pezzi e Frison (2024) acrescentam à discussão de como as concepções das profissionais influenciam a

organização do ensino.

O diálogo com Vygotsky (1933) permite interpretar a mediação como participação na construção de significados. A seleção de jogos inspirada em Antunes (2005) precisa, portanto, ser acompanhada da análise das interações. A repetição discutida a partir de Moyles (2002) pode oferecer continuidade, mas deve abrir possibilidades de iniciativa. A organização por projetos de Barbosa e Horn (2008) favorece essa continuidade quando incorpora adaptações que permitam ao estudante compreender, escolher e contribuir.

Essas relações sustentam a conclusão de que a ludicidade pode favorecer experiências de comunicação, exploração e apropriação de conhecimentos quando existem condições de acesso. O corpus não permite estimar a intensidade ou a duração de seus efeitos, nem afirmar ganhos em todas as dimensões do desenvolvimento. As propostas seguintes traduzem essa análise em possibilidades pedagógicas que precisam ser acompanhadas no contexto da turma.

4.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS E PLANEJAMENTO ACESSÍVEL

O planejamento deve iniciar pela definição do que se pretende ensinar e pelo conhecimento das formas de participação do estudante. Em um projeto sobre a feira da comunidade, por exemplo, jogos de classificação podem abordar critérios de agrupamento, uma brincadeira de compra e venda pode ampliar situações de comunicação, e uma história coletiva pode retomar a experiência. Esse encadeamento aproxima a proposta de projetos discutida por Barbosa e Horn (2008) de uma organização com sentido para a criança.

A flexibilidade do projeto envolve diferentes caminhos para acessar conhecimentos compartilhados. Enquanto uma criança agrupa objetos por um atributo, outra pode explicar seus critérios ou relacionar quantidades. O estudante que utiliza imagens deve poder contribuir para o mesmo projeto, com os recursos necessários à sua expressão. A diferenciação precisa preservar a relação com o currículo e com o grupo, evitando tarefas isoladas sem conexão com o que os colegas aprendem.

A BNCC oferece uma referência curricular para organizar experiências na educação infantil, incluindo os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). A proposta pode relacionar esses direitos à exploração de quantidades, à produção de narrativas e às interações. O planejamento acessível concretiza a orientação de oferecer adaptações razoáveis e recursos de participação (Brasil, 2015).

Antes da atividade, recomenda-se verificar quais instruções a criança compreende, como comunica escolhas e quais materiais favorecem ou dificultam seu envolvimento. Pode ser necessário apresentar uma sequência visual, demonstrar uma etapa ou permitir explorar os objetos antes do jogo. A organização em pequenos grupos e a possibilidade de pausa são alternativas a avaliar conforme as necessidades observadas. A antecipação oferece previsibilidade sem impedir mudanças negociadas e iniciativas dos estudantes.

4.3 EXEMPLOS DE ATIVIDADES LÚDICAS E MEDIAÇÃO DOCENTE

As atividades apresentadas são propostas pedagógicas elaboradas a partir da discussão teórica. Não correspondem a intervenções realizadas neste estudo, e sua aplicação deve considerar a idade, o currículo e os apoios necessários a cada criança. Seu planejamento relaciona objetivo, recurso, adaptação e mediação, preservando espaço para escolhas e formas diversas de brincar.

No jogo de classificação e pareamento, podem ser utilizadas figuras, objetos do cotidiano ou peças de encaixe. O objetivo é reconhecer semelhanças e diferenças e construir um critério de agrupamento, como cor, forma ou função. Para uma criança que necessita de apoio inicial, o professor pode oferecer dois conjuntos bem distintos e poucas peças, ampliando a complexidade conforme as respostas. Imagens com boa legibilidade, peças fáceis de manusear e uma base que delimite os grupos são adaptações possíveis, sem necessidade de usar todas em qualquer situação.

O professor demonstra uma classificação, convida a criança a escolher onde colocar

outra peça e aguarda sua resposta. A escolha pode ser indicada por fala, gesto, apontar ou pelo recurso de comunicação utilizado. A mediação deve ajudar a compreender o critério, sem executar a tarefa pelo estudante. É possível observar se ele agrupa novos objetos pelo mesmo atributo, se explica ou indica sua escolha e quais apoios utiliza. A realização com peças diferentes ajuda a verificar se o conhecimento ultrapassa a memorização da disposição inicial.

Na brincadeira de faz de conta de uma pequena feira, o objetivo pode ser comunicar escolhas, reconhecer quantidades e participar de uma situação compartilhada. A turma organiza frutas de brinquedo ou imagens e alterna papéis de vendedor e comprador. Podem ser oferecidos cartões com os produtos, um roteiro visual curto e opções para solicitar, recusar ou pedir ajuda. As quantidades e os papéis devem ser ajustados ao objetivo de cada estudante, sem exigir fala oral ou encenação complexa para permitir a participação.

O professor pode iniciar uma troca com um colega, demonstrar como fazer uma solicitação e apoiar a entrada da criança em um papel escolhido por ela. Caso o estudante prefira organizar os produtos, essa ação pode integrar a brincadeira e abrir oportunidades de classificação e comunicação. A ampliação para outros papéis deve ocorrer mediante convite e apoio. O acompanhamento considera se a criança faz escolhas, relaciona quantidades e participa de trocas, distinguindo iniciativa própria de resposta dependente de instrução constante.

Na construção coletiva de histórias, o objetivo é organizar acontecimentos e compartilhar significados. O professor apresenta uma história curta com objetos, figuras ou personagens e convida os estudantes a escolher a continuação. Para quem necessita de maior apoio, podem ser oferecidas duas possibilidades visuais; para outros, a proposta pode envolver criar personagens, narrar ou ordenar cenas. Deve haver tempo para responder e alternativa à exposição oral diante de todo o grupo.

A mediação retoma a contribuição da criança e a relaciona à narrativa coletiva,

ajudando a conectar personagens e acontecimentos. O estudante pode participar apontando, colocando uma figura, utilizando comunicação alternativa ou falando. O professor observa como ele compreende a sequência, acrescenta uma ideia ou reconhece a participação de um colega. A retomada posterior com outras figuras permite acompanhar a construção de relações entre acontecimentos, sem reduzir a atividade à repetição de uma resposta considerada correta.

Nas três propostas, a intencionalidade do professor convive com a possibilidade de exploração e criação. A articulação entre repertório de jogos, mediação e projetos orienta a prática, mas a decisão sobre uma adaptação depende da resposta da criança. Um recurso visual pode facilitar a compreensão em uma situação e ser dispensável em outra. A inclusão requer essa análise contínua, para que os apoios favoreçam o acesso e não se tornem exigências padronizadas para todos os estudantes com TEA.

4.4 ACOMPANHAMENTO DOS AVANÇOS INDIVIDUAIS

O acompanhamento deve relacionar o objetivo pedagógico a manifestações observáveis. Antes de introduzir uma proposta, o professor registra o que a criança já realiza em situação semelhante e quais apoios utiliza. Esse registro inicial serve de referência para observar mudanças no percurso do próprio estudante. A avaliação formativa orienta o planejamento e não deve se basear na comparação com o desempenho dos colegas.

Para o jogo de classificação, o critério pode ser agrupar objetos por um atributo em diferentes conjuntos. Na feira, pode ser comunicar uma escolha e relacionar uma quantidade à solicitação. Na história, pode ser ordenar acontecimentos ou acrescentar uma contribuição com sentido para a narrativa. O professor deve definir o critério conforme o objetivo e oferecer oportunidades reais de resposta. Permanecer sentado, olhar para o adulto ou cumprir comandos não substitui a observação da aprendizagem pretendida.

Recomenda-se uma ficha breve com data, atividade, objetivo, oportunidade oferecida,

resposta observada, recurso de comunicação e apoio utilizado. Convém registrar também as condições do ambiente e a próxima decisão pedagógica. Os apoios podem ser descritos como demonstração, pista visual, orientação verbal ou outra ajuda, distinguindo-os dos recursos permanentes de acessibilidade. Uma resposta autônoma com comunicação alternativa continua sendo autônoma; o uso desse recurso não representa menor aprendizagem.

Como exemplo hipotético de registro, no primeiro encontro uma criança agrupou peças apenas após cada demonstração do adulto; em encontros posteriores, organizou um novo conjunto usando a imagem do critério, sem indicação peça a peça. O avanço estaria na ampliação da realização própria e na aplicação do critério a novos objetos. Para interpretá-lo, seria necessário verificar se a demanda e as condições de participação foram comparáveis. Os números e as situações de um registro real devem vir da observação, e não de metas iguais para toda a turma.

O professor pode reunir descrições de episódios e produções em um portfólio e retomar periodicamente os objetivos com a equipe pedagógica e o AEE. Registros de imagens, quando utilizados pela escola, exigem cuidado com autorização, privacidade e finalidade. A criança e a família podem contribuir para interpretar interesses e dificuldades. As informações devem orientar a atualização do planejamento individualizado articulado às atividades da classe comum (Brasil, 2025).

Quando a participação diminui ou o objetivo não é alcançado, é necessário examinar se a instrução foi compreendida, se houve tempo de resposta e se os materiais e o ambiente eram acessíveis. A ausência de resposta em uma ocasião não demonstra incapacidade. O acompanhamento deve permitir rever tanto os apoios oferecidos quanto a proposta de ensino, mantendo expectativas de aprendizagem e respeitando recusas e necessidades de pausa.

4.5 AMBIENTE ESCOLAR E CONDIÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

O ambiente participa da experiência de brincar. Um espaço com ruído intenso,

materiais pouco legíveis ou instruções exclusivamente orais pode dificultar a participação de determinados estudantes. A organização deve ser examinada conforme as barreiras identificadas, prevendo materiais acessíveis, circulação adequada e alternativas para a comunicação. Os recursos devem estar disponíveis durante a atividade, e não apenas em um atendimento separado.

A formação docente ganha sentido quando ajuda a interpretar essas barreiras e a planejar mudanças. Propõe-se que os encontros de formação incluam a análise dos registros de aprendizagem, a elaboração conjunta de materiais e a revisão dos objetivos das atividades. A gestão precisa assegurar tempo e condições para essa colaboração. A legislação de inclusão e a política atual atribuem importância à formação e à organização dos apoios, situando essas medidas como responsabilidades educacionais (Brasil, 2015; Brasil, 2025).

A participação de colegas também deve ser planejada. O adulto pode apoiar a compreensão das regras e convidar o grupo a reconhecer diferentes formas de expressão, sem transformar uma criança em responsável pela inclusão da outra. O profissional de apoio, quando necessário, atua em articulação com a equipe e favorece a participação no grupo. A atuação conjunta amplia as possibilidades de comunicação e evita que o estudante realize todas as atividades à parte da turma.

O diálogo com a família contribui para conhecer experiências e formas de participação, mas precisa ser compatível com suas possibilidades e preservar o direito à escolarização. A contribuição do presente estudo para a prática inclusiva está na conexão entre fundamento, objetivo, adaptação, mediação e registro. Essa conexão oferece critérios para o professor analisar suas escolhas e para a instituição identificar quais condições precisa garantir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica e documental permitiu compreender que a ludicidade pode

contribuir para a educação de estudantes com TEA quando integra o currículo e oferece condições de participação. A articulação crítica entre Vygotsky, Antunes, Moyles e Barbosa e Horn relaciona a produção de significados, a escolha de recursos e a continuidade do planejamento. Os estudos específicos acrescentam situações em que a mediação e as oportunidades oferecidas ajudam a compreender possibilidades e dificuldades no brincar.

As diferenças entre estudantes exigem que o planejamento reconheça conhecimentos, interesses, ritmos e formas de comunicação. As propostas de classificação, faz de conta e histórias coletivas mostram como relacionar objetivos a adaptações e estratégias de mediação. Sua contribuição consiste em oferecer possibilidades de organização do ensino, cuja adequação precisa ser verificada durante a aplicação. Nenhuma delas pode ser apresentada como atividade universal para o autismo.

O acompanhamento dos avanços individuais permite decidir como continuar o trabalho. Registros que descrevem respostas, apoios e condições da atividade ajudam a observar a construção de conhecimentos e a rever barreiras. A formação docente e a colaboração entre classe comum, AEE e gestão são necessárias para sustentar esse processo, com recursos e tempo de planejamento assegurados pela instituição.

O estudo apresenta limites decorrentes da seleção intencional de um corpus restrito e da impossibilidade de reconstruir integralmente o levantamento bibliográfico original. Os artigos discutidos abrangem poucos participantes e contextos distintos, e não permitem afirmar resultados iguais para todas as crianças. Como não houve intervenção de campo, as propostas pedagógicas precisam ser examinadas em pesquisas futuras, com acompanhamento de estudantes com diferentes necessidades de apoio e análise das condições de cada escola.

Conclui-se que a contribuição do lúdico para a prática inclusiva depende da relação entre o direito de brincar, o acesso ao conhecimento e a organização dos apoios. O professor exerce a mediação com atenção ao percurso de cada criança, enquanto a escola deve garantir

condições para que esse trabalho tenha continuidade e faça parte da vida da turma.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://edutec.unesp.br/public_content/TEA/CursoII/D02/texto.17-politicaeducespecial.2008.pdf. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de

Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Texto consolidado com as alterações do Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos; JOAQUIM, Regina Helena Vitale Torkomian; MARTINEZ, Claudia Maria Simões; DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza. Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, e0096, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0096>. Acesso em: 14 out. 2026.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MAPELLI, Lina Domenica et al. Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 4, e20180116, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0116>. Acesso em: 14 out. 2026.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100003>. Acesso em: 14 out. 2026.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; FRISON, Marli Dallagnol. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290105, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290105>. Acesso em: 14 out. 2026.

VYGOTSKY, Lev. **Play and its role in the mental development of the child**. [1933]. Tradução de Catherine Mulholland. Marxists Internet Archive, 2002. Texto publicado em *Voprosy psikhologii*, n. 6, 1966. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. Acesso em: 14 out. 2026.