

# AUTISMO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS LÚDICAS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ivanesa Maria Oliveira da Silva <sup>1</sup>  
Tatiana Cristina Vasconcelos <sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho surge da necessidade de investigar as possibilidades das metodologias pedagógicas lúdicas no desenvolvimento de crianças autistas na Educação Infantil. O objetivo deste estudo é refletir sobre as contribuições das práticas lúdicas e da formação de professores no processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. Para tanto, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica, visando analisar as informações contidas na literatura acerca da aplicação das medidas de ensino inclusivo na Educação Infantil através da ludicidade e como o processo de formação inicial de professores tem se situado no contexto da inclusão educacional. O embasamento teórico desse artigo ancora-se na teoria vygotskiana, levando em consideração a importância da interação e da mediação no desenvolvimento infantil. Consideramos que o fenômeno da ludicidade foca a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia, abordamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e internalização das funções psicológicas superiores e suas implicações na definição vygotskiana de jogo. O jogo na Educação Infantil é crucial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo interação entre mundo imaginativo e crescimento psicológico, além de capacitar habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais. Nesse contexto, a formação de professores deve incluir conhecimentos sobre o autismo, estratégias pedagógicas inclusivas e uma propositura crítica e humanizada, visando possibilitar a inclusão enquanto experiência lúdica no contexto da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista, Educação Inclusiva, Pedagogia lúdica.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento com singularidades nos aspectos da comunicação, interação social, comportamentos e processamentos sensoriais. O sujeito com TEA é uma pessoa com potencialidades, limitações e necessidades como todo ser humano, e pode necessitar de suporte para desenvolver-se enquanto ser autônomo. No contexto escolar, desde a Educação Infantil a criança com TEA, como toda criança, tem direito a um ambiente lúdico que possibilite desenvolver todo o seu potencial.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campina Grande-PB, Brasil, [deoliverwanessa@gmail.com](mailto:deoliverwanessa@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora orientadora. Doutora em Educação (UERJ). Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI-UEPB), Campina Grande-PB, Brasil, [tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br](mailto:tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br).

Nessa perspectiva, o presente artigo considera importante levar em consideração as principais habilidades a serem adquiridas por parte dos sujeitos em idade escolar, tomando como base teórica principal a teoria vygostskiana, de modo a reconhecer quais ações devem ser tomadas pela ação docente para garantir a formação cognitiva e psicossocial adequada dos educandos com autismo. A partir disso, é possível entender o papel desempenhado pelos métodos pedagógicos lúdicos no favorecimento de oportunidades de aprendizado para todos os alunos da Educação Infantil, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Pensando nisso, esse trabalho foi construído por meio de uma revisão bibliográfica, a fim de investigar como acontece a aplicação da ludicidade nas salas de aula das instituições de ensino brasileiras, sobretudo na etapa de Educação Infantil. A finalidade é, portanto, entender se os métodos pedagógicos estão sendo suficientes para garantir a formação plena dos discentes que possuem TEA, levando em conta as dificuldades específicas originadas por esse tipo de transtorno. Além disso, se fez importante consultar as legislações e documentos normativos que determinam a integração da educação inclusiva no ensino básico no Brasil.

A partir disso, nota-se a importância de promover métodos de ensino que visam incluir os alunos com necessidades especiais nas atividades pedagógicas que permitem o seu aprendizado e, assim, a obtenção das habilidades necessárias para o seu avanço no ensino básico e participação na vida em sociedade com autonomia e responsabilidade. Nesse sentido, é importante que a formação dos profissionais da educação se faça voltada para o entendimento dos métodos de inclusão e da modalidade de educação especial como uma forma de integrar adequadamente os alunos com TEA na rotina escolar.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida através da revisão bibliográfica dos materiais teóricos construídos acerca da temática abordada, isto é, do uso da ludicidade para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva da educação inclusiva, visando atender os discentes que possuem o transtorno do espectro autista. Dessa maneira, o levantamento bibliográfico foi proporcionado pela consulta de materiais como artigos de revista, livros, periódicos, teses e outros tipos de fonte que abordam a inclusão nos processos educativos, levando em consideração que, como estabelecido por Fogliatto (2007), a revisão de literatura tem por finalidade reunir ideias de autores distintos e, a partir disso, construir uma nova abordagem sobre um determinado assunto já conhecido nos meios teóricos.

A partir disso, foi feita uma pesquisa de busca dos conhecimentos elaborados a respeito da educação inclusiva, focando principalmente no uso da ludicidade para promover metodologias pedagógicas de mediação do conhecimento para alunos neurodivergentes, em principal aqueles do espectro autista. Nessa perspectiva, Martins e Pinto (2001) determinam, portanto, que a revisão da bibliografia a respeito de um determinado conteúdo propicia o desenvolvimento do conhecimento através da análise dos conteúdos científicos que já existem sobre esse tema. Por esse motivo, tal método de pesquisa se mostra proveitoso ao promover um apanhado teórico e, assim, reconhecer as informações conceituais associados à temática abordada.

Em acréscimo a isso, a revisão bibliográfica aqui efetivada também pode ser caracterizada como uma pesquisa de abordagem qualitativa, na medida em que busca analisar fenômenos que acontecem em um determinado contexto específico. Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa pode ser classificada como um estudo de caso, uma pesquisa documental ou uma etnografia. Assim, em conjunto aos materiais científicos consultados na efetivação dessa revisão bibliográfica, também se fará necessário averiguar quais são as especificidades disponíveis sobre a educação exclusiva nos documentos normativos e legislativos em vigor no território brasileiro. A finalidade é, assim, enxergar quais são as diretrizes legais para a aplicação dessa modalidade educacional nas escolas brasileiras e, dessa maneira, reconhecer os parâmetros da sua inserção na rotina escolar.

Assim sendo, houve uma seleção de 10 artigos acerca do uso da ludicidade no atendimento dos alunos com transtorno do espectro autista, encontrados por meio do *software* de pesquisa Google Acadêmico e publicados entre os anos de 2020 e 2023. Com isso, selecionaram-se seis artigos científicos adequados à temática de estudo dessa presente pesquisa, dentre eles artigos de estudo qualitativo exploratório e descritivo (Folha et al., 2023; Silva, 2021), estudo de caso (Chicon, Oliveira; Siqueira, 2020) e revisão bibliográfica (Santos Et Al., 2023; Albuquerque; Benitez, 2020; Souza; Souza, 2020). Os demais quatro artigos foram desconsiderados pelo seu tangenciamento ao tema da formação docente nas práticas lúdicas para o atendimento de alunos com TEA.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social, o comportamento e os processamentos sensoriais. Embora os indivíduos com TEA possam enfrentar desafios nessas áreas, é fundamental

reconhecer que, como qualquer pessoa, eles possuem tanto potencialidades quanto limitações. Focar apenas nas limitações pode obscurecer as notáveis habilidades e talentos que esses indivíduos frequentemente possuem (Silva, 2021).

Muitas pessoas com TEA exibem habilidades cognitivas excepcionais, como uma memória detalhada e um raciocínio lógico aguçado, que frequentemente os destacam em campos como matemática e ciência. Sua capacidade para processar e lembrar informações com precisão pode resultar em um desempenho notável em áreas especializadas, como programação e música. Além disso, a criatividade e o pensamento original são características marcantes, permitindo-lhes oferecer novas perspectivas e soluções inovadoras para problemas complexos.

A determinação e o comprometimento são outras qualidades frequentemente observadas em indivíduos com TEA. Quando encontram um interesse ou paixão, eles tendem a se dedicar com grande intensidade e foco, alcançando resultados notáveis em suas áreas de interesse. A sensibilidade aprimorada desses indivíduos pode também levar a uma apreciação única da arte e da natureza, oferecendo uma visão diferenciada do mundo ao seu redor.

Para maximizar essas potencialidades, é essencial proporcionar um ambiente de apoio e inclusão. Isso inclui a implementação de uma educação personalizada que respeite e valorize as necessidades individuais, a criação de ambientes de trabalho inclusivos que reconheçam e aproveitem as habilidades únicas desses indivíduos e o oferecimento de suporte familiar contínuo. Valorizar as qualidades e habilidades dos indivíduos com TEA não só melhora a sua qualidade de vida, mas também contribui para uma sociedade mais rica e diversificada. O reconhecimento e a promoção dessas potencialidades ajudam a transformar desafios em oportunidades, beneficiando tanto os indivíduos quanto a comunidade em geral.

Com base nisso, a Lei nº 12.764, de dezembro de 2012, surge como um marco para esse contexto, na medida em que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com essa Política, os indivíduos diagnosticados com TEA são considerados como pessoa com deficiência e, por esse motivo, se enquadram nas políticas de inclusão voltadas para o seu pleno atendimento e integração nas distintas áreas que compreendem a sua participação na vida em sociedade, o que também envolve a educação. Nesse sentido, se torna papel da gestão e da equipe docente escolar garantir a inserção dos educandos autistas nas atividades pedagógicas, bem como no convívio social inerente do ambiente escolar.

Nesse contexto, Klin (2006) aborda que o autismo tende a ocasionar um comprometimento das capacidades cognitivas dos sujeitos com TEA. Em acréscimo a isso, o autor destaca que o isolamento social desses alunos também se faz diretamente proporcional às

suas dificuldades de cognição, isto é, quanto maior o comprometimento da cognição do aluno, mais socialmente isolado este tende a ser. Por isso, nota-se que a integração das medidas pedagógicas que atendem aos discentes com autismo é benéfica não só por promover a sua plena aprendizagem das habilidades e competências traçadas para a etapa do ensino em que se encontram, mas também para garantir a melhoria das suas habilidades psicossociais e, a partir disso, reduzir o seu isolamento social tanto no contexto escolar, como fora dele.

A Educação Infantil, em especial, se torna um momento decisivo no processo de compreensão e inclusão dos alunos com autismo. Como apontado por Sanini e Bosa (2015), é nesse momento que se inicia a inserção dos educandos nos diferentes grupos sociais que são formados no ambiente escolar. Os autores destacam, sobre essa etapa do ensino básico:

A Educação Infantil assinala, naturalmente, o ingresso de toda criança em um grupo social, longe da proteção da família. Isso engendra novas formas de relacionar-se e de comportar-se, ampliando o repertório de experiências da criança, mas também seus medos, assim como os da família. Consequentemente, esse processo, no caso da inclusão, representa um desafio duplo para o professor (Sanini; Bosa, 2015, p. 175).

Em acréscimo a isso, Souza e Souza (2020) destacam que também é durante esse período que os primeiros sinais consideráveis do transtorno do espectro autista se fazem evidentes, o que resulta na busca da família pela ajuda profissional e eventual obtenção do diagnóstico. De acordo com as autoras, os profissionais da educação atuantes no ensino infantil enfrentam desafios nesse momento, na medida em que “a instituição não tem os materiais e espaços adequados, e os professores, em sua maioria, não possuem formação” (Souza; Souza, 2020, p. 02).

Para Monteiro et al. (2020), por outro lado, a inclusão do aluno com autismo por parte do professor também depende de um conjunto de fatores, o que envolve suas crenças, a sua própria formação acadêmica e profissional, a concepção que ele possui acerca do autismo e da deficiência como um todo, as políticas de inclusão vigentes no Brasil para o âmbito da educação e a relação que ele mantém com o educando.

Nota-se, a partir dessas discussões, que a efetivação do ensino-aprendizagem dos alunos com autismo através da educação inclusiva depende de um conjunto de fatores que devem atuar em colaboração mútua para assegurar a inserção adequada desses educandos nos procedimentos pedagógicos e, também, na socialização presente no ambiente escolar com os seus pares e com os próprios profissionais da gestão e docência escolar. A formação do professor é um desses elementos centrais, assim como a aplicação adequada de métodos de ensino que atendem às necessidades dos alunos com necessidades especiais, inclusive aqueles com TEA. Por outro lado, ainda se faz importante averiguar a integração das políticas públicas voltadas para a

inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes setores da vida em sociedade, o que inclui a educação.

Para atender a essas demandas, as atividades lúdicas podem ser mostrar essenciais, sobretudo para o período do desenvolvimento dos educandos que compreende a sua inserção na Educação Infantil. De acordo com Vygotski (1991), portanto, as brincadeiras se mostram como oportunidades valiosas de socialização entre o aluno e seus pares, na medida em que exige a comunicação interpessoal, de modo a discutir e concordar mutuamente acerca das regras que ditarão o funcionamento de uma determinada brincadeira ou jogo que, assim, se utiliza do imaginário das crianças para ser efetivado. Para os indivíduos com TEA, então, esses momentos são relevantes para evitar o seu isolamento social no ambiente escolar, bem como beneficiam o seu desenvolvimento cognitivo.

Em adição a isso, de acordo com a própria teoria vygotskiana, o uso da ludicidade também é essencial para o desenvolvimento da linguagem dos educandos em idade escolar. Segundo Vygotski (1991), é através da convivência social com outros indivíduos que as crianças aprendem e se apropriam da linguagem oral, conseguindo se comunicar com as outras pessoas através da fala. Por outro lado, nesse período de idade escolar, esses sujeitos também começam a desenvolver as habilidades que se farão essencial para a sua leitura e escrita, desde o momento em que aprendem a identificar o significado simbólico de um desenho, eventualmente entendendo que a escrita é, também, uma representação da fala e, por isso, é uma linguagem (Vygotski, 1991).

Por decorrência disso, é importante que todos os educandos aprendam as habilidades de escrita, tendo em vista que esta é essencial para a sua plena inserção na vida em sociedade, algo que, assim como a fala, pode ser facilitado através das brincadeiras e dos jogos proporcionados pela abordagem lúdica dos métodos pedagógicos.

Para Vygotski (1991, p. 60), portanto, “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”. De acordo com a abordagem vygotskiana, é apenas após isso, então, que a criança passa a desempenhar uma conversação em fala interior, o que marca a organização do seu pensamento e, por isso, torna a linguagem em uma função mental interna. Isso reafirma, mais uma vez, a importância da linguagem para a vida cotidiana das pessoas, na medida em que não só garante a sua comunicação interpessoal, mas também organiza os seus pensamentos. Por isso, é necessário que as técnicas pedagógicas levem em consideração estratégias lúdicas de desenvolvimento da linguagem em alunos com TEA.

Em relação à formação docente voltada para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996), responsável por determinar os parâmetros da prática docente e gestora nas instituições de ensino básico brasileira, estabelece a responsabilidade das escolas em promover o ensino inclusivo através da modalidade de educação especial. Segundo o artigo 58 da LDBEN, portanto, a educação especial se caracteriza como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Enxerga-se, nisso, uma oportunidade de desenvolver atividades de ação pedagógica voltadas para os indivíduos com neurodivergência.

É importante considerar, desde então, que de acordo com os estabelecimentos da LDBEN, a educação especial é uma modalidade que deve ser oferecida nas escolas regulares, e não apenas em escolas destinadas para o atendimento exclusivo de indivíduos com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Em acréscimo a isso, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001 também oferece informações enriquecedoras sobre essa modalidade de ensino inclusivo, na medida em que atua como um documento legislativo complementar da LDBEN ao destacar as diretrizes do ensino especial nas instituições escolares brasileiras. Sendo assim, essa Resolução descreve, em seu terceiro artigo:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

A educação especial é, portanto, uma medida que acontece em paralelo ao ensino regular das escolas brasileiras e, por esse motivo, desempenha a função principal de atuar como complemento e suplemento deste. Por isso, não é função dessa modalidade substituir por completo as práticas pedagógicas regulares, mas acrescentar à elas medidas de inclusão dos indivíduos com necessidades particulares, o que envolve não só os sujeitos com deficiências físicas, auditivas e visuais, mas também os alunos que possuem transtornos globais do desenvolvimento, superdotação, déficit de aprendizagem e, ainda, transtorno do espectro autista em qualquer um dos seus diferentes níveis. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das medidas de educação especial, sendo responsável por assegurar um atendimento individual para esses educandos no contraturno das aulas regulares, de modo a sanar as suas principais dificuldades e beneficiar o seu aprendizado.

Finalmente, notamos a importância da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que surge como uma maneira de promover políticas públicas que visam assegurar a participação dos alunos com necessidades especiais, de maneira plena, nas atividades escolares e, assim, beneficiar o seu desenvolvimento e aprendizado. Desse modo, o objetivo dessa Política é evidenciado como:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2007, p. 14).

Além de estabelecer as diretrizes para a educação especial no ensino básico, a partir de uma perspectiva inclusiva, esse documento também traz dados estatísticos reveladores a respeito da formação dos professores atuantes nessa modalidade pedagógica. De acordo com a Política (Brasil, 2007), então, em um grupo de 54.625 professores, atuantes no ensino básico no ano de 2006, 75,2% possuíam formação no ensino superior, enquanto que 77,8% deles tinham um curso específico na área da educação especial. Esses números demonstram um contraste considerável com outra pesquisa feita em 1996, nos quais apenas 45,7% dos professores com atuação na educação especial possuíam formação no ensino superior (Brasil, 2007). Assim, nota-se que a preocupação em buscar professores especializados na área é relativamente recente, mas que apresenta resultados consideráveis.

A partir desses documentos, é possível perceber que a ação pedagógica na perspectiva da educação especial deve seguir um conjunto de ações que envolvem os princípios de normalização, integração e individualização dos educandos com necessidades particulares. Segundo Santos et al. (2023), portanto, normalizar implica garantir a oferta de oportunidades e de condições educacionais, sociais e de aprendizagem para todos os alunos, o que inclui os sujeitos com necessidades especiais e, ainda, os demais alunos com dificuldades individuais que podem ou não apresentar deficiência ou algum tipo de transtorno. A integração, por sua vez, corresponde à aplicação de medidas que favorecem a inserção desses alunos na rotina escolar, o que pode acontecer por meio de ações de acessibilidade e de atendimento individual. Já a individualização é propiciada pelo reconhecimento das especificidades de cada aluno, promovendo programas como o AEE que busca sanar suas dificuldades.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através dos resultados dessa pesquisa, é possível entender que os alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles que possuem transtorno do espectro autista, precisam ter oportunidades de aprendizado no ambiente escolar, de modo a desenvolver as suas habilidades cognitivas e psicossociais da maneira adequada, assim como os demais educandos. Dessa maneira, é importante levar em consideração as dificuldades individuais que decorrem da sua condição específica como pessoa com deficiência, de modo a promover a educação em uma perspectiva inclusiva e, assim, integra-los nos processos didáticos e pedagógicos que acontecem na sala de aula, assim como nos momentos de interação interpessoal inerentes das dinâmicas escolares.

A Educação Infantil, em especial, é uma etapa de suma importância para o pleno desenvolvimento desses indivíduos, na medida em que tende a ser quando os primeiros sinais do TEA se manifestam consideravelmente, levando à obtenção do diagnóstico de autismo. Em acréscimo a isso, é nesse momento que são desempenhadas as competências necessárias para que o educando consiga desempenhar as suas habilidades de linguagem, comunicação, socialização, concentração e atenção, como destacado por Vygostki (1991). Por isso, garantir a inclusão dos alunos autistas é indispensável para que estes consigam, eventualmente, desenvolver a capacidade de escrita, leitura e convivência interpessoal. Nesse contexto, as atividades lúdicas se destacam como um ponto central da inclusão na Educação Infantil, pois permitem o aprendizado dos alunos e o contato direto com os seus pares e professores.

Em acréscimo a isso, também é possível observar que existem políticas de inclusão vigentes no território brasileiro que, por sua vez, buscam promover a plena inserção dos indivíduos com necessidades especiais na vida em sociedade, de modo a atender às suas demandas específicas. Dentre elas, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) que garantem, também, o direito das pessoas autistas à educação. Por esse motivo, é importante que a ação docente e gestora das instituições de ensino regular levem em consideração as estratégias pedagógicas que se alinhem a essas políticas, o que inclui a oferta da educação especial e do atendimento educacional especializado, de modo a sanar as dificuldades dos alunos com deficiência.

Ainda assim, Souza e Souza (2020) demonstram que ainda existem esforços a serem tomados dentro do ambiente escolar, visando garantir a melhoria da adaptação do ensino aos educandos com autismo. Para isso, é importante reconhecer a relevância da formação dos

docentes na sua eficiência em promover uma educação inclusiva. Nota-se, com isso, que a formação profissional dos professores não se encerra com a graduação, ou mesmo na continuidade do ensino superior através de programas de pós-graduação, mas sim da constante formação continuada que acontece em paralelo ao ensino profissional. A gestão escolar deve, assim, oferecer oportunidades de melhoria para a sua equipe docente, o que é facilitado através de palestras, rodas de conversa e reuniões que tratem da pauta da inclusão no ambiente escolar e dos métodos de ensino que utilizem da ludicidade para atender aos alunos com TEA.

Ainda no contexto da formação docente, Silva (2021) realizou uma pesquisa através de questionários com quatro professoras da Educação Infantil, sendo duas delas da rede pública e duas da rede privada, com um tempo médio de 4 anos de experiência. A partir disso, a autora buscou avaliar o contato que essas docentes tiveram com a prática inclusiva, em específico no que diz respeito ao atendimento de alunos com TEA, no decorrer da sua formação. A pesquisa encontrou que, apesar das professoras terem um contato inicial com a temática do transtorno do espectro autista ainda na graduação, este pode ser superficial e, por isso, é na formação continuada que os docentes passam a ter os seus conhecimentos expandidos. Apesar disso, mesmo envolvidos nesses programas, ainda encontram dificuldades na busca por suporte, infraestrutura e suporte familiar dos educandos autistas.

Folha et al. (2023) observam, através da imersão em campo e análise de seis crianças entre 4 e 5 anos, sendo três dessas com desenvolvimento típico e três diagnosticadas com TEA, que cada grupo teve resultados diferentes durante o brincar simbólico e o brincar compartilhado durante a rotina escolar. Segundo os autores, as crianças típicas apresentaram uma maior facilidade em se envolver em atividades que envolvem o brincar simbólico, isto é, a forma de brincar através da abstração e do faz de conta, ainda demonstrando comportamentos de liderança, interação interpessoal e iniciativa no brincar compartilhado, diferentemente das crianças com TEA. Assim, a pesquisa demonstrou que, enquanto os indivíduos típicos apresentaram compatibilidade com a terceira etapa do comportamento lúdico, que envolve o uso convencional e não-convencional do brinquedo, os sujeitos com TEA apresentaram uma não-compatibilidade com essa fase do desenvolvimento, tendo seu comportamento lúdico inserido na segunda etapa, que implica a manipulação dos brinquedos e a exploração do espaço e dos objetos (Folha et al., 2023). Por isso, os autores entendem que

A não compatibilidade do desenvolvimento do comportamento lúdico das crianças com TEA com a faixa etária sugere a necessidade de maiores investimentos na promoção de oportunidades e mediação para que essas crianças tenham uma participação efetiva, com motivação, iniciativa e interação social nas situações de brincadeiras nos ambientes escolares, sendo um dos objetivos de aprendizagem da

Educação Infantil e que tende a reverberar por toda a vida social desses sujeitos. (Folha et al., 2023, p. 341)

Em vista disso, os autores reconhecem a importância de inserir os alunos com TEA em idade infantil nas atividades que envolvem o brincar, mas que há uma necessidade de aplicação de estratégias que favoreçam a sua participação plena, de modo a atender ao seu potencial lúdico e promover o seu desenvolvimento adequado, mesmo que em um ritmo distinto aos alunos com desenvolvimento típico (Folha et al., 2023).

Albuquerque e Benitez (2020) reforçam a importância do brincar, também, na redução dos comportamentos estereotipados dos indivíduos com TEA em idade infantil, apontando que a mediação do adulto pode ser essencial para incentivar a participação ativa desses sujeitos nas brincadeiras. Tal mediação pode, assim, acontecer através de dicas verbais, faciais e gestuais que garantem a permanência dos alunos com TEA nas brincadeiras. Ainda assim, é necessário se preocupar com a autonomia desses sujeitos, buscando minimizar essa mediação de forma gradativa.

Para solucionar a dependência das crianças autistas à presença mediadora do adulto no seu envolvimento em atividades lúdicas que envolvem o brincar, Santos et al. (2023) destacam o uso de softwares como ferramentas de intervenção que favorece a ação ativa e independente dessas crianças atípicas no brincar. Segundo os autores, a intervenção deve levar em consideração as especificidades dos indivíduos com TEA e suas necessidades particulares, de modo a aplicar métodos como o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*) que busca reestruturar o espaço físico de aprendizagem para que o sujeito com autismo adquira as habilidades sociais necessárias para se inserir em grupos sociais de maneira autônoma. Por outro lado, os jogos e brincadeiras também podem ser de suma importância para a organização dos pensamentos dos alunos com autismo, também trabalhando os seus interesses restritos, as expressões dos seus sentimentos e suas percepções sensoriais (Chicon; Oliveira; Siqueira, 2020).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos conhecimentos desenvolvidos no decorrer desse estudo é possível perceber que a revisão bibliográfica a respeito da aplicação da ludicidade no ensino inclusivo destinado à etapa de Educação Infantil é benéfica para o pleno desenvolvimento dos alunos com TEA. É através do lúdico, das brincadeiras e dos jogos, portanto, que o aprendizado dos educandos pode ser plenamente melhorado, tendo estas necessidades especiais ou não, na

medida em que permite a obtenção de habilidades de fala, escrita, leitura e socialização. Todas essas particularidades são, portanto, de grande relevância para a inserção desses sujeitos na vida em sociedade e a garantia da sua autonomia e criticidade.

Levando em consideração a teoria vygostkiana, ainda, é nessa etapa do crescimento dos educandos que eles também adquirem as primeiras capacidades cognitivas de organização do seu pensamento, concentração e atenção. Por decorrência disso, os mecanismos didáticos lúdicos são igualmente importantes para que essas competências sejam adquiridas, na medida em que exigem que os alunos interajam entre si, cheguem em um acordo acerca das regras da brincadeira e, a partir disso, sigam as instruções adequadas para desempenha-las, o que também permite a melhoria da sua capacidade de ouvir e interpretar outras pessoas.

Por esse motivo, a integração das políticas de inclusão vigentes no território brasileiro e voltados para o campo da educação deve ser evidentemente propiciada por parte da organização escolar, o que exige um esforço conjunto entre a equipe gestora e os profissionais empregados na instituição, incluindo a equipe docente. Para isso, também se faz importante prosseguir as pesquisas nesse campo do conhecimento, de modo a atingir novas metodologias que busquem garantir a inclusão dos alunos com TEA nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a divulgação dessas pesquisas em ocasiões de palestras, mesas redondas, eventos, congressos e formações continuadas é essencial para a plena difusão dos saberes desenvolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1939-1953, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 de fev. de 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M. D.; SIQUEIRA, M. F. O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo. **Movimento**, Porto Alegre, V. 26, P. 01-15, 2020.

FOLHA, D. R. D S. C. et al. 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, p. 329-344, 2023.

FOGLIATTO, F. Organização de textos científicos. Porto Alegre: **UFRGS**, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, V. 35, N. 3, P. 20-29, 1995.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, V. 28, P. 53-61, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcSndB9Sf5ph5KBYGD>. Acesso em: 05 de fev. de 2023.

MARTINS, G. A.; Pinto, R. L. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos, São Paulo: **Atlas**, 2001.

SANTOS, C. L. A. D. et al. Práticas de inclusão de alunos autistas na Educação Infantil: do lúdico ao uso de softwares. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 344-366, 2023.

SILVA, R. M. A. Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 8, n. 1, p. 71-82, 2021.

SOUZA, M. A. D.; SOUZA, B. M. O autismo na etapa da Educação Infantil no Brasil: levantamento bibliográfico. **Horizontes-Revista de Educação**, V. 9, N. 16, P. 1-10, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/13121>. Acesso em: 05 de fev. de 2023.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: **Martins Fontes**, 4ª ed., 1991.