O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIANE DALILA LOPES BARBOZA

RESUMO
O brincar é reconhecido pela literatura pedagógica e psicológica como uma das principais formas de expressão, subjetivação e aprendizagem na infância. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a ludicidade transcende o entretenimento, configurando-se como uma via pedagógica essencial para mitigar barreiras de comunicação e interação social. Este artigo analisa a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento integral de crianças com TEA no ambiente escolar, fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica qualitativa, baseada em autores como Vygotsky, Piaget e Kishimoto. Os resultados indicam que o brincar mediado, estruturado e atento às particularidades sensoriais permite a construção de canais de comunicação alternativos. Conclui-se que a formação continuada do docente e a adaptação ambiental são pilares para que o lúdico seja, de fato, um instrumento de inclusão e desenvolvimento cognitivo e afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Ludicidade. BNCC. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, estabelece os alicerces para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social do indivíduo. Nesse estágio, o brincar não se constitui como uma atividade periférica, mas se consolida como o eixo central através do qual a criança significa o mundo, internaliza regras sociais e constrói a sua própria subjetividade. Todavia, ao intersectar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a essa dinâmica, o ato de brincar frequentemente exige um olhar pedagógico diferenciado, uma vez que as formas convencionais de interação e simbolização podem não ocorrer de maneira espontânea ou típica.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada, em variados graus de intensidade, por desafios persistentes na comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos, estereotipados ou interesses restritos. No cenário da escola inclusiva, o desafio da práxis pedagógica reside em converter o ambiente lúdico em um espaço de acolhimento, acessibilidade e desenvolvimento para a criança autista, respeitando suas singularidades sensoriais e cognitivas de modo a garantir seu progresso integral.

A problemática que norteia este estudo reside na seguinte questão: de que maneira o brincar, quando estruturado e mediado pelo professor da Educação Infantil, pode atuar como ferramenta de superação das barreiras de comunicação e interação da criança com TEA? Hipotetiza-se que o lúdico, longe de figurar como um momento de livre distração ou mera recreação desprovida de intencionalidade, deve ser rigorosamente planejado como uma estratégia de mediação que favoreça a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo a emergência de novas competências socioemocionais e cognitivas.

Este artigo objetiva discutir a relevância das práticas lúdicas como motor de desenvolvimento para alunos com TEA, destacando a necessidade de uma postura docente ativa e a importância do alinhamento analítico com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A estrutura do presente trabalho perpassa as definições clínicas e pedagógicas do espectro, as bases teóricas do desenvolvimento infantil, a tipologia das brincadeiras favoráveis à inclusão, os mecanismos de observação avaliativa e as estratégias práticas de mediação e adaptação ambiental.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÕES E NUANCES NO CONTEXTO ESCOLAR

Para compreender o impacto real do brincar no TEA, faz-se imperativo delimitar o que caracteriza este espectro sob a ótica clínica e educacional. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) define o TEA por meio de uma díade fundamental de comprometimentos: déficits persistentes na comunicação social e na interação

social em múltiplos contextos; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023).
A utilização do termo "espectro" é de suma importância para a prática docente, visto que ela sinaliza a inexistência de um fenótipo único de autismo. Enquanto algumas crianças apresentam fala fluida e vocabulário rebuscado, mas manifestam severas dificuldades em compreender ironias ou regras sociais implícitas, outras podem ser não-verbais e apresentar acentuada hipersensibilidade sensorial a ruídos, iluminação ou texturas presentes na sala de aula. Conforme assevera Mantoan (2006, p. 24):

A criança com autismo vê o mundo de uma forma diferente, e a escola precisa ser o tradutor desse mundo, oferecendo previsibilidade e sentido às experiências cotidianas.

No ambiente da Educação Infantil, as manifestações do TEA tornam-se evidentes justamente nos momentos de interação coletiva e livre. A criança pode preferir o isolamento, apresentar o chamado "brincar disfuncional" — caracterizado pelo foco em partes dos objetos, como enfileirar ou girar rodas de carrinhos em vez de utilizá-los de forma funcional ou simbólica — ou manifestar crises de desregulação emocional diante de mudanças abruptas na rotina. É nesse panorama que a legislação nacional, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), oferece o respaldo jurídico para que o atendimento educacional seja adaptado, garantindo não apenas o acesso físico, mas a permanência, a participação ativa e a aprendizagem efetiva da criança (BRASIL, 2015).

A ONTOLOGIA DO BRINCAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A compreensão do brincar como ferramenta de desenvolvimento exige o aporte das teorias clássicas da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia. Jean Piaget e Lev Vygotsky, embora partam de matrizes epistemológicas distintas, convergem na premissa de que a ludicidade é o trabalho primordial da infância e o motor da inteligência.

PIAGET E A CONSTRUÇÃO DO SÍMBOLO

Para Piaget (1975), o brincar evolui em consonância com o amadurecimento das estruturas cognitivas da criança, transitando pelo jogo de exercício sensório-motor, o jogo simbólico e o jogo de regras. O jogo simbólico, característico do período pré-operatório, permite que a criança assimile a realidade aos seus próprios desejos e esquemas mentais, transformando um objeto em outro (o "faz-de-conta").
No entanto, crianças com TEA frequentemente apresentam atrasos ou desvios na emergência desse simbolismo espontâneo. Elas tendem a fixar-se nas propriedades físicas e concretas dos brinquedos em detrimento da atribuição de significados sociais ou abstratos. O desafio pedagógico, portanto, consiste em estruturar intervenções que auxiliem a transição progressiva do brincar sensório-motor puro para o brincar simbólico e compartilhado.

VYGOTSKY E A MEDIAÇÃO SOCIAL

Vygotsky (1998) enfatiza o papel fundante da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança é capaz de realizar sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela consegue realizar com o auxílio de outrem). Na criança com TEA, a ZDP muitas vezes só é acessada e estimulada quando um "par mais experiente" — seja o professor ou um colega de turma — intervém de forma intencional e estruturada. Essa mediação externa serve como um andaime cognitivo (suporte), viabilizando a ocorrência da interação social, o alargamento do tempo de atenção compartilhada e a expansão da linguagem verbal e não-verbal.

TIPOS DE BRINCADEIRAS QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO NO TEA

A seleção das atividades lúdicas no contexto do autismo não deve ocorrer de forma aleatória. É preciso mapear e aplicar tipologias específicas de brincadeiras que convergem para as necessidades desenvolvimentais da criança, atuando diretamente sobre a díade de comprometimentos do espectro (KISHIMOTO, 2011).

BRINCADEIRAS SENSORIAIS

As brincadeiras sensoriais são fundamentais devido à alta prevalência de disfunções no processamento sensorial em crianças com TEA, que podem manifestar hiper ou hiporeatividade aos estímulos ambientais. Atividades que envolvem a manipulação de texturas diversas (como massinhas de modelar com densidades variadas, caixas de areia, grãos, água, tintas caseiras e texturas gelatinosas) funcionam como excelentes canais de engajamento primário.

Essas atividades promovem a autorregulação emocional, diminuem os níveis de ansiedade e auxiliam na organização cortical. Quando integradas à rotina pedagógica, servem como uma "ponte lúdica": a partir do interesse sensorial da criança pelo material, o professor pode introduzir comandos simples, trocas de turnos e ampliar o contato visual, transformando a estimulação física isolada em um evento de interação social mediada.

BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO

A imitação constitui um dos pilares neurobiológicos do aprendizado humano e do desenvolvimento da empatia, estando intimamente ligada ao sistema de neurônios-espelho, que frequentemente apresenta ativação atípica no TEA. Brincadeiras de imitação motora e vocal — como "siga o mestre", imitar gestos de animais, canções coreografadas (por exemplo, "Cabeça, ombro, joelho e pé") ou dinâmicas diante do espelho — são cruciais.

O professor deve, inicialmente, imitar as ações da própria criança autista para capturar sua atenção e estabelecer a reciprocidade. Uma vez estabelecido esse vínculo, o docente inverte o fluxo, estimulando a criança a copiar movimentos simples. Esse exercício estimula a consciência corporal, a atenção focada e a percepção do outro como um parceiro de ação.

JOGOS SIMBÓLICOS (FAZ DE CONTA)

Como o jogo simbólico não emerge de forma fluída ou natural na maioria das crianças com TEA, ele precisa ser pedagogicamente ensinado e estruturado. O brincar de "faz de conta" (como escolinha, casinha, médico, ou dar de comer a uma boneca) necessita de roteiros visuais e direcionamento detalhado. O professor pode utilizar sequências de fotografias ou pictogramas que demonstrem os passos da brincadeira: 1) pegar a colher; 2) colocar a comida de mentira no prato; 3) levar à boca do urso de pelúcia. Ao estruturar esses passos, o docente retira a sobrecarga cognitiva da abstração pura e permite que a criança compreenda a funcionalidade social do enredo. Gradativamente, retiram-se os suportes visuais para que a criança comece a flexibilizar suas ações lúdicas, gerando ganhos significativos na flexibilidade mental e na compreensão da Teoria da Mente, que é a capacidade de inferir os estados mentais e sentimentos alheios (BOSA, 2006).

A BNCC E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO TEA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2018). Para o estudante com TEA, a garantia desses direitos não se efetiva de maneira automática ou orgânica; requer um planejamento pedagógico meticuloso e intencional.

O direito de brincar, articulado pela BNCC, foca na ampliação do universo cultural e no conhecimento de si e do outro. No campo de experiências "O eu, o outro e o nós", o foco nuclear reside na interação e na construção da identidade. Como muitas crianças com TEA enfrentam barreiras severas na atenção compartilhada, o docente deve utilizar o brincar para criar situações de interação triádica (criança-objeto-professor). Ao propor a construção de uma torre de blocos cooperativa, na qual cada participante coloca uma peça por vez, o professor corporifica as diretrizes da BNCC, assegurando que a inclusão escolar se materialize no currículo real e não apenas em relatórios burocráticos.

ESTRATÉGIAS PRÁTICAS: ESTRUTURAÇÃO E MEDIAÇÃO NO ESPAÇO LÚDICO

O brincar totalmente livre e desestruturado, embora crucial em determinados momentos do desenvolvimento típico, pode gerar desorganização, isolamento ou o aumento de estereotipias na criança com TEA. A intervenção lúdica deve ser intencional, previsível e acessível.

O BRINCAR ESTRUTURADO (BASEADO

NO MODELO TEACCH)
Inspirado nos princípios do modelo TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação), o ambiente físico do brincar deve ser visualmente organizado e delimitado. Essa estruturação reduz drasticamente a ansiedade e a sobrecarga cognitiva da criança. Delimitar fisicamente o espaço da brincadeira utilizando tapetes, dispor os brinquedos em caixas transparentes identificadas com fotos reais ou pictogramas de alta transparência opaca, e estabelecer uma rotina visual clara ajuda a criança a antecipar o que se espera dela, aumentando sua autonomia e engajamento funcional.

COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA (CSA)
Para crianças não-verbais ou com fala pouco funcional, o brincar deve ser rigorosamente mediado por sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). O uso de pastas de comunicação por troca de figuras ou pranchas temáticas de vocabulário essencial permite que o ato lúdico se converta em um ato genuinamente comunicativo. Se a criança deseja que o professor continue a balançá-la, ela pode apontar ou entregar o pictograma correspondente a "mais" ou "continuar". Essa estratégia previne comportamentos-problema decorrentes da frustração de não ser compreendido e valida a agência social do aluno.

SENSIBILIDADE SENSORIAL E "DIETA" LÚDICA ADAPTADA
Considerando que grande parte do público com TEA apresenta Transtorno do Processamento Sensorial, as propostas lúdicas devem passar por uma triagem ambiental. O brincar não pode ser aversivo ou doloroso. Se o aluno manifesta hipersensibilidade auditiva, o docente deve evitar brinquedos com ruídos eletrônicos estridentes ou agudos. Em contrapartida, se apresenta hipossensibilidade tátil ou proprioceptiva, atividades com forte apelo de pressão corpórea ou texturas pesadas podem figurar como as melhores portas de entrada para capturar o interesse e o foco atencional do estudante.

INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES: O PAPEL DOS COLEGAS DE TURMA
Um dos avanços mais contundentes no campo da educação especial inclusiva é a Intervenção Mediada por Pares (IMP). Amparando-se nas premissas vygotskyanas de que o desenvolvimento cognitivo se origina nas trocas sociais interpsicológicas, a IMP preconiza a capacitação sutil e lúdica dos colegas de desenvolvimento típico para atuarem como facilitadores sociais.
O professor, atuando como mediador central, pode ensinar as outras crianças da turma a abordarem o colega com TEA, demonstrando estratégias simples: como chamá-lo pelo nome, esperar pacientemente pelo seu tempo de resposta (que pode ser mais prolongado devido ao tempo de processamento neurológico), oferecer um brinquedo de cada vez e utilizar frases curtas e objetivas durante as interações. Essa estratégia mitiga de forma eficaz o isolamento da criança autista no recreio ou nos momentos de cantos lúdicos e fomenta, desde a primeiríssima infância, uma cultura escolar genuína de empatia, respeito às neurodivergências e solidariedade orgânica (CUNHA, 2015).

OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DURANTE AS BRINCADEIRAS
No contexto da Educação Infantil, a avaliação não possui caráter classificatório, punitivo ou promocional, conforme preconiza a própria BNCC. Quando se trata de alunos com TEA, a avaliação deve ser essencialmente formativa, processual e baseada na observação criteriosa e sistemática das atividades lúdicas, visto que é no brincar que a criança manifesta seus avanços mais autênticos.
Para que a observação não seja subjetiva ou assistemática, o professor deve utilizar instrumentos de registro, tais como diários de bordo, tabelas de registro de frequência de comportamentos e portfólios reflexivos. Os critérios de observação devem ser pautados em indicadores de desenvolvimento lúdico e social, tais como:
Tempo de engajamento: A criança consegue permanecer na atividade lúdica por quanto tempo sem se isolar ou desregular?
Atenção compartilhada: Há alternância de olhar entre o objeto, o professor e os colegas?
Uso funcional do objeto: O aluno utiliza o brinquedo conforme sua função social

ou foca apenas em aspectos físicos e repetitivos?
Iniciativa de interação: A criança busca o outro para participar da brincadeira ou responde quando solicitada?
Flexibilidade lúdica: Há aceitação de pequenas mudanças nas regras ou na disposição dos materiais lúdicos?
Esses registros sistemáticos permitem ao docente mapear a evolução do aluno ao longo do ano letivo, fornecendo dados empíricos para reajustar o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e assegurando uma prática pedagógica verdadeiramente fundamentada em evidências científicas.

O PAPEL DO PROFESSOR E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O professor atuante na Educação Infantil e na perspectiva inclusiva não assume a postura de mero espectador do brincar infantil; ele opera como um autêntico "engenheiro de ambientes e interações". Sua mediação exige sensibilidade clínica, rigor técnico e planejamento analítico. É imperativo identificar e catalogar o "repertório de interesses restritos" do aluno autista — se a criança demonstra fixação por trens, dinossauros ou engrenagens, esse hiperfoco não deve ser extirpado, mas sim utilizado pelo docente como o veículo condutor para ensinar cores, contagem matemática, conceitos espaciais e para atrair outros colegas para a cena lúdica.
Contudo, a formação docente inicial e continuada ainda enfrenta lacunas severas no território nacional. Muitos profissionais da educação manifestam insegurança, angústia e sentimento de despreparo devido à escassez de aportes teórico-práticos específicos sobre o manejo de comportamentos atípicos e estratégias lúdicas aplicadas ao TEA durante suas graduações. Torna-se urgente que os programas de formação continuada promovidos pelas redes de ensino transcendam a mera exposição teórica de diagnósticos e adentrem a práxis diária da sala de aula, instrumentalizando o professor para compreender a ludicidade não como mera recreação ou preenchimento de tempo, mas como ciência pedagógica indispensável para a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória teórica e prática percorrida no presente estudo reafirma que o brincar é um direito inalienável da infância e se configura como a ferramenta de intervenção pedagógica mais potente e humanizada para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Evidenciou-se que a ludicidade, quando estruturada com intencionalidade, mediada de forma ativa e alinhada aos direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC, possibilita que a criança com TEA rompa com os padrões de isolamento, ressignifique seus comportamentos repetitivos e construa canais alternativos e eficazes de comunicação e sociabilidade.
A inclusão educacional efetiva e ética não se reduz à garantia da matrícula ou à presença física e passiva do aluno dentro do espaço escolar; ela se consolida na qualidade e na profundidade das interações sociais que lhe são intencionalmente proporcionadas no cotidiano. O professor da Educação Infantil, como mediador primordial, detém a tarefa de traduzir o mundo social e simbólico para a criança autista por meio da linguagem universal do lúdico. Conclui-se que investir na formação continuada dos docentes e na estruturação física e metodológica do brincar é o único caminho viável para a consolidação de uma escola que, de fato, reconheça a diversidade como potência e não deixe nenhuma criança à margem do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BOSA, Cleonice. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S47-S53, maio 2006.

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: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.