O PAPEL DOS JOGOS E DA LUDICIDADE NA SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

VANESSA SILVA DE BARROS

RESUMO
Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito do papel dos jogos e da ludicidade na socialização de crianças com TEA. Justifica-se esse trabalho por notar que a presença de atividades voltadas ao prazer e à imaginação acompanha a humanidade desde épocas muito antigas. Elas carregam um legado cultural valioso e exercem influência em todas as etapas da existência. Por essa razão, precisam ser reconhecidas, preservadas e incorporadas ao processo de formação dos estudantes. Nesse contexto, jogos e ações recreativas passaram a ocupar espaço relevante também no acompanhamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista, tornando-se cada vez mais essenciais nas práticas educativas. Esse tipo de vivência favorece o desenvolvimento da identidade, da independência e do amadurecimento infantil. O objetivo desse artigo científico é reconhecer que os jogos são grandes aliados no desenvolvimento das crianças, fundamentalmente as com TEA.
PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Ludicidade; TEA.

ABSTRACT
This article aims to explore the role of games and playfulness in the socialization of children with ASD (Autism Spectrum Disorder). This work is justified by the observation that activities focused on pleasure and imagination have accompanied humanity since ancient times. They carry a valuable cultural legacy and exert influence at all stages of existence. For this reason, they need to be recognized, preserved, and incorporated into the educational process of students. In this context, games and recreational activities have also come to occupy a relevant space in the support of children with Autism Spectrum Disorder, becoming increasingly essential in educational practices. This type of experience favors the development of identity, independence, and child maturation. The objective of this scientific article is to recognize that games are great allies in the development of children, fundamentally those with ASD.
KEYWORDS: Games; Playfulness; ASD.

INTRODUÇÃO

Conforme aponta Piaget (1975, p. 81), "o ato de brincar fortalece a confiança das crianças, permitindo que avancem em suas descobertas de maneira inventiva e contribuindo para a assimilação de modelos sociais". Essa afirmação evidencia que o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um instrumento essencial de construção do conhecimento, capaz de favorecer a autonomia, a criatividade e a interação com o meio. A partir dessa perspectiva, compreende se que a escola deve assumir o compromisso de promover experiências lúdicas diversificadas, pois o brincar torna o aprendizado mais significativo, prazeroso e conectado às necessidades reais da infância.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) reforça essa concepção ao destacar que, por meio de ações lúdicas, a criança estabelece vínculos afetivos, desenvolve sua percepção de si mesma e amplia sua compreensão do ambiente em que vive. O documento ressalta que jogos e brincadeiras devem fazer parte constante da rotina infantil, não como atividades secundárias, mas como estratégias pedagógicas centrais para o desenvolvimento integral (BRASIL, 1998). Dessa forma, o brincar é reconhecido como linguagem, expressão e forma de comunicação, permitindo que a criança explore o mundo, experimente papéis sociais e construa conhecimentos de maneira ativa.

Quando se busca compreender o modo de ser e de agir de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), percebe se que o processo de aprendizagem envolve características próprias, exigindo atenção a elementos como o toque, a observação, a repetição, a previsibilidade e a ação concreta. Esses aspectos diferem do comportamento adulto e, muitas vezes, também do comportamento de outras crianças, o que torna fundamental que o professor observe cuidadosamente as formas de interação e expressão de cada

criança. Quando esses elementos são estimulados de maneira intencional, o brincar se transforma em um caminho privilegiado para ensinar, pois respeita o ritmo individual, favorece a comunicação e amplia as possibilidades de participação.

Nesse sentido, Carvalho (1992) ressalta que, por meio das brincadeiras, as crianças ampliam sua identidade, convivem com outras pessoas, constroem relações afetivas e exercitam a imaginação. Para crianças com TEA, essas experiências podem ser ainda mais significativas, pois contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da atenção compartilhada, da interação social e da capacidade de simbolizar. O brincar, portanto, não é apenas uma atividade recreativa, mas um recurso terapêutico, pedagógico e social, capaz de promover inclusão, fortalecer vínculos e ampliar repertórios comportamentais.

Assim, ao reconhecer o brincar como eixo estruturante da educação infantil e como ferramenta essencial para o desenvolvimento de crianças com TEA, a escola assume um papel fundamental: criar ambientes acolhedores, ricos em estímulos e organizados de forma a permitir que cada criança explore, experimente, crie e se expresse. O lúdico, quando planejado com intencionalidade pedagógica, torna se um instrumento de inclusão, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas singularidades, tenham acesso a experiências que promovam aprendizagem, autonomia e bem estar.

O TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista costumam enfrentar desafios para compreender e seguir regras sociais, o que afeta diretamente a convivência com outras crianças. Muitas vezes, elas não conseguem participar plenamente das brincadeiras ou atividades coletivas porque suas formas de interação não se alinham aos padrões sociais esperados. Como resultado, é comum que apresentem dificuldades para estabelecer vínculos com os colegas, o que pode gerar momentos de afastamento e solidão.

Na Educação Infantil, essa situação tende a ser ainda mais evidente: as outras crianças, por não compreenderem os comportamentos do colega com TEA, acabam não conseguindo estabelecer comunicação — seja verbal ou não verbal. Isso contribui para que a criança com TEA fique isolada durante jogos, recreações ou atividades compartilhadas ao longo da rotina escolar.

Para que a inclusão aconteça de forma real, é essencial que exista aprendizagem significativa. Isso exige uma revisão do conceito de currículo, que não deve se limitar ao conteúdo acadêmico tradicional. O currículo precisa abranger experiências que favoreçam o desenvolvimento integral de todos os alunos, com ou sem deficiência. Assim, atividades relacionadas à vida diária podem compor o currículo e, em alguns casos, constituir os próprios conteúdos a serem ensinados (Ropoli, 2010).

O TEA manifesta-se antes dos três anos de idade e acompanha o indivíduo ao longo da vida, embora seus sinais possam se transformar com o tempo. Algumas crianças demonstram indícios já no primeiro ano de vida; outras só apresentam sinais mais claros por volta dos dois anos ou até mais tarde. Há crianças que se desenvolvem dentro do esperado até os 18 ou 24 meses e, então, interrompem o avanço ou perdem habilidades já adquiridas.

Com o passar dos anos, adolescentes e jovens adultos com TEA podem enfrentar obstáculos para manter amizades, comunicar-se adequadamente ou compreender comportamentos esperados em ambientes escolares e profissionais. Muitas vezes, procuram serviços de saúde por apresentarem condições associadas, como ansiedade, depressão ou TDAH, que são mais frequentes em pessoas com TEA.

O diagnóstico não é simples, pois não existe exame laboratorial capaz de confirmá-lo. Ele depende da observação cuidadosa do comportamento e do desenvolvimento da criança. Embora seja possível identificar sinais já aos 18 meses, muitas crianças só recebem diagnóstico definitivo mais tarde — algumas apenas na adolescência ou na vida adulta. Esse atraso impede que recebam intervenções precoces, fundamentais para o desenvolvimento.

Os tratamentos disponíveis buscam minimizar sintomas que prejudicam a autonomia e a qualidade de vida. Como o TEA se manifes-

ta de maneiras muito diversas, cada pessoa apresenta um conjunto único de habilidades, desafios e necessidades. Por isso, os planos de intervenção são individualizados e envolvem diferentes profissionais. Essa é uma das razões pelas quais o diagnóstico precoce na Educação Infantil é tão importante.

Não existe uma única causa para o TEA. Fatores ambientais, biológicos e genéticos podem aumentar a probabilidade de seu surgimento. O TEA, de origem multifatorial, compromete de forma precoce e contínua áreas relacionadas à comunicação social e ao comportamento, afetando também a aprendizagem, a adaptação às rotinas e a socialização.

O aumento expressivo de diagnósticos tem sido associado a maior exposição a fatores de risco, ampliação dos critérios diagnósticos e maior preparo dos profissionais para identificar sinais e realizar o diagnóstico. Independentemente da causa, o tema ganhou relevância social, especialmente pelo crescimento do número de pessoas que reivindicam seus direitos e buscam serviços especializados e escolas inclusivas.

No contexto escolar, o TEA passou a receber mais atenção devido à sua presença na mídia e às políticas públicas brasileiras. Desde 2008, estudantes com TEA são considerados público da Educação Especial, e, em 2012, a Lei nº 12.764 reconheceu oficialmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência. Apesar disso, pesquisas nacionais sobre o tema ainda são escassas, como apontam Cabral e Marin (2017), reforçando a necessidade de mais estudos e divulgação de práticas inclusivas.

As dificuldades relacionadas ao TEA não significam incapacidade total de interação. É fundamental observar como essas crianças participam das atividades, levando em conta o contexto, o tipo de tarefa, a mediação docente e a dinâmica do grupo. Em alguns casos, a criança pode demonstrar comportamentos funcionais, mas pouca iniciativa social; em outros, pode ter boa resposta, mas dificuldade de compreensão verbal ou uso da linguagem. Cada particularidade reforça a importância de uma mediação pedagógica adequada, capaz de ampliar as oportunidades de interação.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

O comportamento de algumas crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode representar obstáculos no ambiente escolar, especialmente quando suas manifestações estão relacionadas à ansiedade, frustração ou dificuldades sensoriais. Em muitos casos, sons intensos, mudanças inesperadas na rotina, excesso de estímulos visuais ou mesmo interações sociais complexas podem desencadear reações que não são imediatamente compreendidas pelos adultos. Nem sempre é possível identificar o que provocou determinado comportamento, o que torna mais complexa a intervenção e a escolha de estratégias eficazes. Por isso, compreender o aluno com TEA exige sensibilidade, observação contínua e uma postura pedagógica que valorize a singularidade de cada criança.

A inclusão escolar é, por essência, um projeto profundamente humano. Seus defensores ressaltam que todas as crianças têm valor, pertencem à comunidade e merecem participar plenamente da vida escolar, independentemente de suas diferenças. A convivência com a diversidade é um dos pilares da educação contemporânea, pois ensina respeito, empatia e compreensão das singularidades de cada indivíduo. Quando a escola acolhe diferentes modos de ser, ela amplia sua função social e se torna um espaço de formação integral, onde cada estudante aprende não apenas conteúdos, mas também formas de coexistir no mundo.

A Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reforça esse princípio ao afirmar que a educação é um direito da pessoa com deficiência, garantindo um sistema inclusivo em todos os níveis, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O texto legal destaca que a escola deve favorecer o desenvolvimento máximo das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais do estudante (BRASIL, 2015, Art. 27). Assim, a inclusão não é apenas uma diretriz pedagógica, mas um compromisso ético e jurídico que orienta práticas, políticas e decisões institucionais.

Ao mesmo tempo, as famílias desejam que seus filhos com deficiência vivenciem ex-

periências comuns da infância: construir amizades, brincar, conversar, imaginar o futuro e criar laços duradouros. Para elas, a escola não deve ser apenas um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também um ambiente de convivência, pertencimento e desenvolvimento emocional. Quando a inclusão funciona, ela transforma não apenas a vida da criança com TEA, mas também a cultura escolar, tornando-a mais acolhedora e sensível às diferenças.

A discussão sobre inclusão costuma ser carregada de emoção, o que torna difícil analisar criticamente sua prática. Quem questiona a inclusão geralmente não contesta seus valores, mas sim sua efetividade. Argumentam que a educação especial surgiu porque algumas crianças não aprendem por métodos tradicionais ou por meio de um currículo padronizado. Elas precisam de abordagens específicas, elaboradas para seus estilos de aprendizagem. Professores especializados recebem formação para atender essas necessidades, enquanto a sala regular é estruturada para o aluno típico. Essa tensão entre o ideal inclusivo e a realidade escolar gera debates importantes sobre como garantir que todos aprendam de forma significativa.

Com a crescente padronização das escolas — impulsionada por exigências de avaliação e desempenho — surge a dúvida: como adaptar um currículo uniforme para atender estudantes com necessidades tão diversas sem comprometer os resultados da instituição? Além disso, muitos educadores questionam se o foco excessivo no desempenho acadêmico não está afastando a inclusão de seu objetivo principal: promover convivência, aceitação e socialização. A escola, ao priorizar indicadores, pode acabar negligenciando dimensões humanas essenciais, como acolhimento, escuta e construção de vínculos.

O primeiro passo para que a inclusão funcione de forma consistente é investir na formação docente. Embora cursos de pedagogia e educação especial coexistam nas universidades, raramente há integração entre eles. É necessário que esses programas dialoguem, compartilhem práticas e preparem os futuros professores para trabalhar com uma variedade de perfis de alunos. Em outras palavras, o ambiente universitário deve refletir a realidade das salas de aula inclusivas, oferecendo experiências que aproximem teoria e prática, promovam reflexão crítica e desenvolvam competências para lidar com a diversidade.

Crianças e jovens no espectro do autismo dependem fortemente de rotina para compreender o mundo ao redor. Por isso, momentos pouco estruturados — como recreio, intervalo ou almoço — podem ser especialmente desafiadores. Nesses períodos, as regras sociais são mais implícitas, o ambiente é mais imprevisível e o nível de estímulos é elevado. Além disso, estudantes com TEA geralmente precisam de mais tempo para processar informações e podem enfrentar dificuldades de comunicação e interação social. Muitos desejam fazer amigos, mas não possuem as habilidades sociais esperadas, o que os deixa vulneráveis a situações de bullying, especialmente quando os colegas não compreendem ou não aceitam o autismo.

Diante desse cenário, a escola precisa assumir uma postura ativa: criar ambientes estruturados, promover mediação social, orientar os colegas sobre respeito às diferenças e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a singularidade de cada estudante. A inclusão, quando vivida de forma autêntica, transforma a escola em um espaço de humanidade, onde todos aprendem com todos.

A IMAGINAÇÃO E A AÇÃO

Partindo da ideia apresentada por Vygotsky (1998), de que a imaginação nasce da ação, compreende se que atividades como cantos tradicionais, jogos e manifestações culturais funcionam como instrumentos que impulsionam o aprendizado. Essas experiências permitem que a criança desenvolva capacidades essenciais para sua vida diária, como inventar, transformar, criar imagens mentais e, a partir disso, construir elementos fundamentais da própria identidade.

Nesse cenário, crianças com Transtorno do Espectro Autista precisam receber estímulos variados — gestos, sons, palavras, movimentos, desenhos e imitações. Cada um desses recursos, quando associado ao brincar, abre caminhos para diferentes modos de expressão: falar, representar, cantar, experimen-

tar sons ou produzir imagens (KISHIMOTO, 2010). Assim, observar e interagir com a criança torna se indispensável para compreender seu processo de aprendizagem, já que sua relação com o ambiente — seja a escola, a família ou o convívio social — influencia diretamente sua formação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o convívio social e as práticas lúdicas constituem pilares essenciais das ações pedagógicas na Educação Básica. O documento reforça que o momento de aprender pode coincidir com o momento de brincar, fazendo do lúdico um elemento decisivo para o avanço intelectual e emocional dos estudantes (BRASIL, 2018). Dessa forma, percebe se que o brincar dentro da escola oferece inúmeros benefícios às crianças com TEA, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de maneira leve, prazerosa e envolvente.

Nos últimos períodos, diversos estudos têm indicado um crescimento significativo no número de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista. Conforme Pedrosa et al. (2020), já no final do século XV surgiram tentativas científicas de compreender as causas das limitações humanas, que até então eram vistas como problemas físicos, heranças familiares ou distúrbios da mente.

Para Donvan e Zucker (2017, p. 13):

A trajetória do autismo é formada por múltiplas narrativas que se desenrolam em diferentes regiões do mundo. Ao observar os registros mais antigos sobre o tema, percebe se que muitas crianças autistas foram submetidas a situações de abandono e violência.

Entretanto, com o passar do tempo, como apontam Pedrosa et al. (2020), a sociedade passou gradualmente a adotar uma postura mais acolhedora, reconhecendo a necessidade de respeito e humanidade diante da deficiência.

O termo "autismo", segundo Souza, Marques e Pereira (2018), tem origem no grego autos, que remete à ideia de "voltado para si". A primeira utilização da palavra, conforme Pedrosa et al. (2020), foi feita pelo pesquisador Plouller em 1906, durante estudos sobre o funcionamento mental de pessoas com esquizofrenia. Posteriormente, em 1911, o psiquiatra Paul Eugen Bleuler empregou o termo para descrever uma característica observada nesses pacientes: o afastamento social e o recolhimento extremo.

O Transtorno do Espectro Autista foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner, quando apresentou o estudo Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (SANTOS, 2020). Segundo a autora, sua investigação envolveu 11 crianças que demonstravam isolamento intenso desde muito cedo, além de forte necessidade de manter padrões rígidos de rotina. Essas crianças também apresentavam dificuldades relacionadas ao desenvolvimento, como postura pouco ajustada, ausência de contato visual, alterações comportamentais e limitações na comunicação e na interação social, surgidas ainda nos primeiros meses de vida ou, em alguns casos, após um ou dois anos (LIMA, 2016).

Com base nessas observações, Santos (2020) explica que Kanner classificou esse conjunto de características como autismo infantil precoce, destacando que os sinais apareciam na infância. Entre os aspectos identificados, Souza, Marques e Pereira (2018, p. 03) mencionam dificuldades de convivência social e resistência a mudanças na rotina.

Ainda analisando esses registros, as autoras apontam que Kanner percebeu que as crianças autistas possuíam memória eficiente, sensibilidade acentuada a estímulos — especialmente auditivos —, boa capacidade intelectual e tendência a repetir palavras ou frases de outras pessoas. Para ele, essas habilidades demonstravam inteligência significativa dentro dos parâmetros aceitos na época (KANNER, 1943, p. 142). O pesquisador acreditava que essas crianças tinham potencial cognitivo elevado, algo perceptível inclusive em suas expressões faciais.

Apesar de apresentarem grande capacidade intelectual e habilidades refinadas de coordenação motora fina, essas crianças enfrentavam desafios em atividades motoras amplas. Essa combinação de características reforçava a necessidade de manter rotinas estáveis. No entanto, essa exigência torna o processo educativo mais complexo, espe-

cialmente quando envolve práticas lúdicas, que dependem de constante renovação e variedade (SOUZA; MARQUES; PEREIRA, 2018, p. 03).

Diante disso, é possível afirmar que todo indivíduo possui uma natureza ativa e uma competência cognitiva que lhe permite construir seu próprio entendimento sobre o mundo. Essa concepção reconhece que o sujeito não é um receptor passivo de informações, mas alguém que interpreta, reorganiza e ressignifica aquilo que vivencia. Gomes (2021) destaca que o desenvolvimento humano é resultado de uma construção histórica e cultural realizada pelo próprio sujeito, mas também influenciada por objetivos e expectativas sociais que lhe apresentam conceitos, significados e limites. Assim, o desenvolvimento não ocorre isoladamente: ele é moldado pela interação entre o indivíduo e o contexto em que está inserido.

Nesse sentido, a escola — como espaço privilegiado de convivência e aprendizagem — precisa ajustar suas práticas para acolher o estudante incluído. Castilho (2019) enfatiza que é necessário investigar quais obstáculos o aluno enfrenta e quais capacidades já possui, reconhecendo que cada criança chega ao ambiente escolar com repertórios distintos, modos próprios de aprender e necessidades específicas. Para isso, os docentes devem estar preparados para atuar com qualquer turma, recebendo formação que impeça que o aluno seja isolado ou tenha de aprender sozinho a se relacionar dentro da escola. A inclusão, portanto, não se resume à presença física do estudante, mas envolve garantir condições reais de participação e aprendizagem.

Bianchi (2014, p. 129) reforça que, para que esse trabalho seja realmente eficaz, é fundamental ampliar a formação dos professores. Embora nenhum curso consiga antecipar todas as situações que surgem no convívio humano, uma preparação sólida oferece ao educador caminhos para buscar apoio sempre que necessário. A formação docente, nesse contexto, não deve ser vista como um processo pontual, mas como um percurso contínuo, que envolve atualização, reflexão crítica e troca de experiências. Professores bem preparados tendem a agir com mais segurança, sensibilidade e criatividade diante dos desafios da inclusão.

Com essa base, o profissional capacitado atua com maior segurança, reconhece as demandas específicas de seus estudantes e ajusta os conteúdos ao elaborar seu planejamento (CASTILHO, 2019). Ele compreende que ensinar não é aplicar um modelo único, mas adaptar estratégias, flexibilizar atividades e criar condições para que todos aprendam. Nessa linha, Santos (2020) destaca que o professor precisa estar apto a conduzir as particularidades do aluno autista, utilizando recursos que funcionem como ponto de foco para sua atenção. Esse elemento pode ser um objeto, um acontecimento ou até uma pessoa — desde que desperte o interesse da criança e se transforme em um canal para a aprendizagem.

Essa abordagem reconhece que o aluno com TEA muitas vezes se conecta ao mundo por meio de interesses específicos, que podem ser utilizados pedagogicamente como pontes de comunicação. Ao transformar esses interesses em ferramentas de ensino, o professor não apenas facilita a aprendizagem, mas também fortalece vínculos, reduz a ansiedade e amplia a participação do estudante nas atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, tornou se evidente que práticas voltadas ao brincar são fundamentais para crianças com Transtorno do Espectro Autista, pois impulsionam o avanço de diversas capacidades relacionadas ao pensamento, às relações sociais e às emoções. O brincar, entendido como linguagem, expressão e forma de interação com o mundo, oferece às crianças com TEA oportunidades de desenvolver autonomia, ampliar repertórios comunicativos e fortalecer vínculos afetivos. Para esses estudantes, o processo de aprendizagem precisa ser criativo e diferenciado, capaz de despertar interesse e estimular a exploração tanto dos conteúdos escolares quanto do ambiente ao redor. Quando o lúdico é incorporado de maneira intencional ao planejamento pedagógico, ele se transforma em um recurso potente de inclusão e desenvolvimento.

Também se observou a ausência de formação específica entre muitas professoras

que atuam com crianças autistas, mesmo estando diariamente em sala de aula com elas. A falta de preparo contínuo em Educação Especial pode gerar dificuldades no processo de ensino, prejudicando a inclusão e o desenvolvimento desses alunos no contexto escolar. Sem formação adequada, o professor tende a se sentir inseguro, a repetir práticas tradicionais que não atendem às necessidades do estudante com TEA ou, ainda, a depender exclusivamente de profissionais de apoio, o que pode reforçar a ideia equivocada de que a responsabilidade pela inclusão não é coletiva.

Essa lacuna formativa evidencia a urgência de investir em programas de capacitação permanente, que ofereçam aos docentes conhecimentos teóricos, estratégias práticas e oportunidades de reflexão sobre suas próprias experiências. A formação não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo que acompanha o professor ao longo de sua trajetória profissional, permitindo que ele se atualize, se fortaleça e se torne capaz de responder às demandas de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diante disso, está investigação mostrou se extremamente relevante para ampliar e fortalecer o entendimento sobre o tema. Ao reunir reflexões teóricas, evidências práticas e análises sobre o papel do brincar, da formação docente e das necessidades específicas de crianças com TEA, o estudo contribui para o avanço das discussões na área da Educação Inclusiva. Espera se que suas contribuições sirvam de base para novas pesquisas, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à inclusão.

Mais do que um fechamento, este trabalho aponta para a continuidade: a inclusão é um processo vivo, em constante construção, que exige compromisso, estudo, sensibilidade e ação coletiva. Que este estudo inspire outros pesquisadores, professores e instituições a aprofundar o tema e a transformar a escola em um espaço onde todas as crianças — com ou sem autismo — possam aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

BIANCHI. R. C. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. Revista Cientifica da Fundação Educacional de Ituverava, São Paulo, nº. 2 outubro de 2014. Disponível em: http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989/1668. Acesso em: 10 JUL.2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, 2001.

BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Set. 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) / Conselho Nacional de Secretários de Educação – Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CASTILHO, Gracieli Schroeder. A importância do lúdico no desenvolvimento de crianças autistas inclusas na educação infantil. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58492. Acesso em: 19 jul.2026.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2, 217- 250.1943.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. FE-USP. São Paulo. 2010.

LIMA, Priscila Augusta. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo, SP: Avercamp, 2016.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoliet.al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOUZA. Maria Eduarda da S. MARQUES, Tayna Lurdiane L. PEREIRA, Angela Mª Almeida. A alfabetização de crianças autistas através da ludicidade. Disponível em: TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID10091_10092018120544.