

O POTENCIAL DO BRINCAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: ESTRATÉGIAS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE POTENTIAL OF PLAY IN THE INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN: STRATEGIES AND PEDAGOGICAL MEDIATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EL POTENCIAL DEL JUEGO EN LA INCLUSIÓN DE NIÑOS AUTISTAS: ESTRATEGIAS Y MEDIACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL TEMPRANA

Rogério Dutra Porto Alegre¹, Sullivan Desirée Fischer²

DOI: 10.54899/dcs.v23i86.4208

Recibido: 10/01/2026 | Aceptado: 13/01/2026 | Publicación en línea: 22/01/2026.

RESUMO

Este artigo investiga o potencial da brincadeira como estratégia pedagógica para a inclusão de criança autista na Educação Infantil. Diante do crescimento expressivo no número de matrículas deste público na rede regular de ensino, exemplificado pelo contexto de Palhoça (SC), torna-se imperativo analisar práticas que promovam o desenvolvimento, a socialização e a participação efetiva. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1979, 1991) e no modelo social da deficiência, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso que incluiu revisão documental e entrevistas semiestruturadas com professoras de Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a brincadeira, quando intencionalmente planejada e mediada pelos professores, transcende o lúdico e se converte em um poderoso instrumento de inclusão. As análises, categorizadas em interação, criatividade, tomada de decisão e expressão, revelam que o professor mediador é fundamental para conectar a criança autista às brincadeiras, aos pares e ao conhecimento. Conclui-se que a valorização da brincadeira, aliada à formação continuada docente e a uma escuta sensível aos interesses da criança, é um caminho eficaz para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Criança Autista. Brincadeira. Mediação Pedagógica. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article investigates the potential of play as a pedagogical strategy for the inclusion of autistic children in early childhood education. Given the significant increase in enrollment of this population in the regular education system, exemplified by the context of Palhoça (SC), it

¹ Mestre em Educação Inclusiva, Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: rogerio.edu.inf@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-5573-2045>

²Doutora em Administração Pública, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: sullivan.fischer@gmail.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8273-3931>

becomes imperative to analyze practices that promote development, socialization, and effective participation. Grounded in Vygotsky's (1979, 1991) historical-cultural perspective and the social model of disability, the research adopts a qualitative approach, through a case study that included document review and semi-structured interviews with early childhood education teachers. The results show that play, when intentionally planned and mediated by teachers, transcends mere playfulness and becomes a powerful instrument of inclusion. The analyses, categorized into interaction, creativity, decision-making, and expression, reveal that the mediating teacher is fundamental in connecting the autistic child to play, peers, and knowledge. In conclusion, valuing play, combined with ongoing teacher training and attentive listening to children's interests, is an effective way to build a truly inclusive pedagogical practice.

Keywords: Inclusive Education. Autistic Child. Play. Pedagogical Mediation. Early Childhood Education.

RESUMEN

Este artículo investiga el potencial del juego como estrategia pedagógica para la inclusión de niños autistas en la educación infantil. Dado el aumento significativo de la matrícula de esta población en el sistema educativo regular, ejemplificado por el contexto de Palhoça (SC), se hace imperativo analizar prácticas que promuevan el desarrollo, la socialización y la participación efectiva. Basada en la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1979, 1991) y el modelo social de la discapacidad, la investigación adopta un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso que incluyó la revisión de documentos y entrevistas semiestructuradas con docentes de educación infantil. Los resultados muestran que el juego, cuando es intencionalmente planificado y mediado por los docentes, trasciende la mera diversión y se convierte en un poderoso instrumento de inclusión. Los análisis, categorizados en interacción, creatividad, toma de decisiones y expresión, revelan que el docente mediador es fundamental para conectar al niño autista con el juego, los compañeros y el conocimiento. Se concluye que la valoración del juego, combinada con la formación docente continua y la escucha atenta a los intereses del niño, es una manera eficaz de construir una práctica pedagógica verdaderamente inclusiva.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Niño con Autismo. Juego. Mediación Pedagógica. Educación Infantil.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A paisagem educacional brasileira atravessa profundas transformações demográficas, marcadas pelo aumento exponencial de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes comuns. Dados do Censo da Educação Básica indicam um crescimento de 576,7% entre 2017 e 2023 (BRASIL, 2023), fenômeno que se reflete no contexto local de

Palhoça (SC), onde as matrículas na Educação Infantil saltaram significativamente em um curto período (PORTO ALEGRE, 2025). Esse cenário, impulsionado por marcos como a Lei nº 12.764/12, exige que os sistemas de ensino transcendam a garantia do acesso, focando na qualificação das práticas pedagógicas para assegurar uma inclusão efetiva no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume centralidade como etapa fundante do desenvolvimento, regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs), que definem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2010). O brincar é compreendido não apenas como direito, mas como linguagem primordial de elaboração de mundo e socialização. Para a criança autista, especificamente, a ludicidade atua como uma ponte vital para a conexão com o outro e com a cultura, superando barreiras comunicacionais e fortalecendo vínculos.

Contudo, a implementação dessas práticas enfrenta o desafio de superar o modelo biomédico da deficiência, que, ao focar nos déficits, tende a produzir segregação e subestimar o potencial dos estudantes (DONVAN; ZUCKER, 2017). Em contraposição, a pesquisa alinha-se ao modelo social e à perspectiva da neurodiversidade, compreendendo as dificuldades não como inerentes ao sujeito, mas como resultantes de barreiras sociais e atitudinais que demandam eliminação (SILVA; GESSER; NUERNBERGER, 2019).

Nesse contexto, o estudo investigou a brincadeira como estratégia inclusiva na Educação Infantil, analisando como a mediação docente potencializa o desenvolvimento e a participação social da criança autista. O artigo apresenta, assim, os resultados dessa articulação teórico-empírica voltada à práxis inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Políticas Públicas e o Caminho para a Inclusão

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por uma evolução legislativa que transitou de um modelo segregacionista para uma perspectiva inclusiva. A Constituição Federal de 1988 foi o marco inicial, ao estabelecer a educação como um direito de todos e determinar o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Este princípio foi reforçado por documentos internacionais de grande influência, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que conclamou os sistemas educacionais a se adaptarem para acolher todas as crianças, independentemente de suas condições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, consolidou a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996). Contudo, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 que representou a mudança de paradigma mais significativa, ao defender a matrícula de todos os alunos, sem exceção, em classes comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno (BRASIL, 2008).

Para o público autista, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, foi um divisor de águas. Ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a lei equiparou, para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA à pessoa com deficiência, assegurando-lhe o direito a um sistema educacional inclusivo e a um acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade (BRASIL, 2012). Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, reforçou o dever do Estado, da família e da sociedade em assegurar uma educação de qualidade, proibindo qualquer forma de discriminação e exigindo a eliminação de barreiras para a plena participação (BRASIL, 2015). Esse arcabouço legal robusto fornece a base para a exigibilidade do direito à inclusão, mas sua efetivação depende da transformação das práticas pedagógicas no chão da escola.

Compreensões sobre o Autismo: do Modelo Biomédico à Neurodiversidade

A trajetória epistemológica para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é analisada por Porto Alegre (2025) como um percurso de profunda transformação paradigmática. A concepção sobre o autismo esteve, por décadas, hegemonicamente ancorada no modelo biomédico, uma perspectiva nosológica que o enquadrava como distúrbio. Essa visão tem suas raízes nos trabalhos pioneiros de Leo Kanner que, em 1943, descreveu o que chamou de "distúrbio autístico do contato afetivo", focando em características como a dificuldade de interação e os padrões restritos de comportamento (KANNER, 2012). Sob essa ótica, o foco recaía sobre os déficits e os desvios em relação a uma curva de normalidade, definindo o sujeito autista a partir de uma lógica da falta.

As implicações dessa perspectiva patologizante para o campo educacional foram diretas e, frequentemente, excludentes. A visão do autismo como uma falha individual levou à consolidação de teorias devastadoras, como a da "mãe geladeira", popularizada por Bruno

Bettelheim, que culpabilizava as famílias pela condição de seus filhos (DONVAN; ZUCKER, 2017). Conforme aponta Lopes (2021), essa abordagem aprofundou o sofrimento e contribuiu para uma visão extremamente negativa do autismo. No contexto escolar, essa lógica se traduziu em práticas que visavam "consertar" a criança, suprimindo suas características em vez de criar ambientes de aprendizagem que as acolhessem como manifestações legítimas de uma forma diferente de ser.

Uma virada conceitual decisiva para a superação desse paradigma consolidou-se com o modelo social da deficiência, que desloca a origem da dificuldade do indivíduo para a sociedade. Conforme defendem Silva, Gesser e Nuernberger (2019), a deficiência não é um atributo da pessoa, mas o resultado da interação entre suas particularidades e um ambiente que impõe barreiras. Essa perspectiva foi fortalecida cientificamente quando pesquisadores como Bernard Rimland apresentaram evidências de que o autismo era uma condição neurobiológica, desmistificando a culpa parental (DONVAN; ZUCKER, 2017) e abrindo caminho para que o foco se voltasse para a remoção das barreiras sociais, ambientais e atitudinais.

É nesse contexto de crítica ao modelo médico que emerge o paradigma da neurodiversidade. Embora os manuais diagnósticos como o DSM-5 e a CID-11 tenham evoluído, unificando o diagnóstico sob o termo TEA (APA, 2013; OMS, 2022), eles ainda são criticados por enfatizarem o déficit. Como ressalta Orrú (2024), essa supervalorização do sintoma e da anormalidade pode levar à coisificação do indivíduo. A neurodiversidade surge como contraponto, propondo que as variações neurológicas são manifestações naturais da diversidade humana, e não desordens a serem curadas, defendendo o respeito e o direito à diferença.

A adoção da perspectiva da neurodiversidade no campo da Educação Infantil implica uma revolução no olhar e na prática docente. Conforme apontam Gabel e Connor (2008), a educação inclusiva deve se pautar na eliminação de práticas homogeneizadoras e na valorização da diversidade. Isso significa, como sustenta a presente pesquisa (PORTO ALEGRE, 2025), abandonar a busca por uma normalização forçada e abraçar a missão de construir uma pedagogia que compreenda as funções dos comportamentos autísticos e adapte o ambiente para acolher a criança em sua singularidade, validando suas formas de ser, sentir e, crucialmente, de brincar.

Portanto, a transição do modelo biomédico para o da neurodiversidade representa uma profunda mudança ética, política e pedagógica. Ela desafia a supervalorização do diagnóstico médico em detrimento da pessoa e de sua subjetividade, como critica Orrú (2024). Nesse cenário, a ludicidade emerge como ferramenta pedagógica essencial. Conforme defendem Cavalcanti e

Capistrano (2024), o brincar transcende as classificações diagnósticas, tornando-se um meio de promover interação, comunicação e aprendizagem significativa. Alinhado a Vygotsky (1991), o brincar humaniza o processo educativo e se firma como uma ponte para o encontro com a criança autista, respeitando seu direito e sua potência.

Quadro 1: Modelos de deficiência

CONCEITO	DEFINIÇÃO	REFERÊNCIA
Modelo Boimédico da Deficiência	Considera a deficiência como consequência de um déficit individual, patologia ou disfunção biológica, com foco na necessidade de diagnóstico, tratamento e possível cura ou reabilitação do sujeito.	Orrú (2024); Silva, Gesser e Nuernberger (2019)
Modelo Social da Deficiência	Endente a deficiência como resultado das barreiras sociais, ambientais e atitudinais criadas pela sociedade, defendendo que as limitações funcionais só se tornam deficiência diante de um contexto social excludente e pouco adaptado à diversidade humana.	Silva, Gesser e Nuernberger (2019); Gabel & Connor (2008)
Neurodiversidade	Perspectiva contemporânea que reconhece e valoriza as variações neurológicas (como autismo, TDAH e dislexia) como parte natural da diversidade humana, combatendo a patologização e propondo respeito, inclusão e direitos para os indivíduos neurodivergentes.	Orrú (2024)

Fonte: Porto Alegre, 2025

O Brincar como Eixo Estruturante do Desenvolvimento e da Inclusão

A Educação Infantil brasileira vivenciou uma mudança paradigmática, impulsionada pela LDB 9.394/96 e consolidada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), que superam o viés assistencialista para reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009). Essa concepção, descrita por Porto Alegre (2025) como um mandato pedagógico, fundamenta a definição das interações e da brincadeira como eixos estruturantes do currículo. Conforme Barbosa (2006), tal orientação institui uma epistemologia da prática, na qual o conhecimento não é transmitido, mas construído na experiência, integrando as dimensões afetivas, sociais e cognitivas do desenvolvimento infantil.

A centralidade do lúdico é corroborada por teóricos fundamentais, destacando-se a perspectiva de Vygotsky (1991), para quem a brincadeira é a atividade principal da criança e motor de seu desenvolvimento psíquico. Ao operar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) através do faz de conta, a criança projeta-se além de suas capacidades imediatas, manipulando significados e ensaiando papéis sociais. Complementarmente, a visão piagetiana reforça o jogo simbólico como ferramenta primordial de assimilação da realidade ao eu, essencial para a

estruturação cognitiva e processamento das vivências.

Para além do desenvolvimento individual, a brincadeira constitui-se como uma potente forma de produção cultural. Segundo Brougère (1998), o brincar permite à criança não apenas imitar, mas interpretar, criticar e recriar o mundo adulto, exercendo sua autoria. Nesse sentido, Fantin (2000) destaca a importância da "cultura lúdica" na formação da identidade e na inserção da criança no universo simbólico, configurando um espaço privilegiado para a negociação de regras, a expressão de sentimentos e a construção coletiva de sentidos.

Nesse cenário, a atuação docente ressignifica-se, exigindo uma intencionalidade pedagógica que transcenda a mera supervisão. Kishimoto (2002) enfatiza o papel do professor como mediador qualificado, responsável pela organização de tempos, espaços e materiais que enriqueçam a experiência lúdica. É essa mediação sensível, conforme investiga a presente pesquisa (PORTO ALEGRE, 2025), que transforma a brincadeira em oportunidade de aprendizagem e inclusão, levantando a questão central de como garantir esse direito inalienável às crianças com formas singulares de interação, como as autistas.

METODOLOGIA

O presente artigo ancora-se na abordagem qualitativa, compreendida não como escolha fortuita, mas como exigência epistemológica para investigar a relação dinâmica entre sujeito e mundo (PRODANOV; FREITAS, 2013). Conforme Flick (2014), essa via é essencial para desvelar fenômenos inseridos no tecido social, afastando-se da representatividade numérica para buscar a profundidade das percepções docentes (GOLDENBERG, 2007). Sob essa ótica, o estudo define-se como exploratório-descritivo, articulando o levantamento inicial da produção acadêmica com o detalhamento das características do autismo e do brincar, permitindo um afunilamento progressivo sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

O alicerce teórico foi construído mediante rigorosa pesquisa bibliográfica que, segundo Prodanov e Freitas (2013), propicia contato sistemático com a produção científica. Esse processo, para além da reunião de dados, permitiu organizar o conhecimento e identificar lacunas (FACHIN, 2017), seguindo um percurso metódico de seleção para responder ao problema de pesquisa (AMARAL, 2007). Complementarmente, a pesquisa documental em normativas de Palhoça ofereceu o contexto oficial, validando a importância de analisar materiais sem tratamento analítico prévio (GIL, 2010) para compreender o terreno normativo da inclusão.

A etapa de campo materializou-se em um estudo de caso no Centro de Educação Infantil Maria José de Medeiros, estratégia que permite a imersão profunda em uma unidade específica (PRODANOV; FREITAS, 2013). A coleta de dados utilizou entrevistas semiestruturadas, instrumento orientado pelos objetivos da investigação (MARCONI; LAKATOS, 2022). A condução seguiu preceitos éticos para gerar reflexões (TRIVIÑOS, 1987) em um ambiente acolhedor e autêntico (MORO, 2015), visando a construção de uma relação de confiança indispensável para a obtenção de dados genuínos (GIL, 2008).

Para o tratamento dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), percorrendo as fases de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados para categorizar as narrativas docentes em eixos sobre perfil, planejamento e estratégias pedagógicas. Essa sistematização permitiu a inferência e interpretação à luz da teoria, culminando na elaboração de um e-book. Este produto final, alinhado à perspectiva de Zabala (1998), traduz os achados científicos em um recurso pedagógico prático e potente para a atuação na Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas com as professoras revelou um panorama rico sobre como a brincadeira é percebida e utilizada como ferramenta de inclusão. Os resultados são apresentados e discutidos a seguir, articulados com as categorias de análise e o referencial teórico.

O Papel Central do Professor como Mediador

Um dos achados mais consistentes e transversais a todas as falas foi a compreensão do papel do professor não como um mero aplicador de atividades, mas como um mediador intencional do processo. As professoras destacaram que simplesmente colocar a criança autista em um ambiente com brinquedos e outras crianças não garante a inclusão. É a ação planejada do adulto que constrói as pontes necessárias. Uma professora relatou: "Não adianta só largar a caixa de brinquedos. Eu preciso sentar junto, mostrar como funciona, chamar um coleguinha para brincar junto, dar o exemplo. Eu sou a ponte entre ele e o mundo da brincadeira".

Essa percepção está em total consonância com o conceito vygotskiano de mediação. O professor atua na ZDP da criança, oferecendo o suporte necessário para que ela avance do seu nível de desenvolvimento real para o potencial. Ele "empresta" sua consciência, organiza o

ambiente, interpreta as intenções da criança e facilita a comunicação com os pares. Essa mediação é fundamental para superar os padrões de brincar mais estereotipados ou isolados que algumas crianças autistas podem apresentar (MARTINS; GÓES, 2013).

Estratégias de Brincadeira para a Inclusão

A busca por práticas pedagógicas que promovam a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil constitui um campo de contínuo desenvolvimento e reflexão. A pesquisa de Porto Alegre (2025) oferece uma valiosa contribuição ao investigar, por meio dos relatos de professoras, como o brincar se materializa em estratégias intencionais para o desenvolvimento e a inclusão. A análise a seguir aprofunda as discussões apresentadas, articulando as experiências docentes com o arcabouço teórico, organizada a partir das categorias de interação, criatividade, tomada de decisão e expressão.

A interação social, conforme postulado por Vygotsky (1998), é o alicerce sobre o qual se ergue o desenvolvimento cognitivo e social. No contexto da inclusão de crianças autistas, as brincadeiras que promovem interações mediadas e estruturadas são ferramentas pedagógicas de suma importância. As professoras entrevistadas por Porto Alegre (2025) demonstram compreender essa premissa ao aplicarem brincadeiras que incentivam a troca e a colaboração.

A brincadeira "Imitação com Cartões", descrita pela Professora P3, é um exemplo claro dessa prática. Ao relatar que as crianças são convidadas a imitar movimentos, posicionando-se "um para o outro ao virarem o cartão" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 103), a docente descreve uma brincadeira que vai ao encontro do que aponta Costa (2015) sobre a eficácia de práticas que estimulam a comunicação não verbal e a imitação. Para a autora, tais habilidades são essenciais para o desenvolvimento da interação social, especialmente para crianças que podem apresentar dificuldades na iniciação de trocas espontâneas.

De forma similar, o "Circuito (Olimpíadas)" emerge como uma estratégia potente. A Professora P4 observa que a brincadeira promove "a cooperação e a interação entre as crianças" e seu sucesso é evidenciado pela repetição espontânea das crianças em outros momentos: "E como eles foram reproduzindo nos outros dias e pedindo, eu achei, assim, que deu bastante sucesso, sabe?" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 104). A Professora P3, por sua vez, destaca o papel do educador como agente ativo nesse processo, afirmando que "O professor deve incentivar a participação, promovendo a cooperação e a interação" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 104). A fala

de P3 corrobora diretamente a perspectiva de Costa (2015) sobre a mediação intencional ser essencial para ampliar as possibilidades de interação, enquanto a natureza da brincadeira se alinha ao que Silva (2021) defende sobre atividades físicas estruturadas serem eficazes para a promoção da socialização.

A necessidade de adaptação e sensibilidade docente é vividamente ilustrada no relato sobre a "Batata quente com balão". A Professora P4 reconhece a aversão de uma criança ao som do estouro, uma característica sensorial comum no autismo, mas não o exclui da proposta. Pelo contrário, ela narra que "com a interação das professoras, ele foi conseguindo" (PORTO ALEGRE, 2025, p.105). Essa flexibilidade pedagógica, que ajusta a proposta às necessidades individuais, é precisamente o que Mattos e Lione (2023) defendem como fundamental para garantir a participação ativa e respeitosa de todas as crianças.

Por fim, a brincadeira "Troca de lugares na roda" demonstra a aplicação prática do conceito vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1998). A Professora P2 relata que, inicialmente, houve dificuldade, mas "com a ajuda dos amigos e a nossa intervenção, eles foram conseguindo participar" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 105). A mediação dos pares e da professora permitiu que as crianças alcançassem um nível de participação e compreensão que não atingiriam sozinhas, transformando um desafio de atenção e memória em uma conquista coletiva.

A criatividade, no universo lúdico, manifesta-se como a capacidade de transcender o imediato, de construir novos significados e de dar asas à imaginação. Conforme postula Kishimoto (2016), o papel do educador nesse processo não é o de dirigir a brincadeira, mas sim o de prover um ambiente rico em estímulos e possibilidades, atuando como um mediador que encoraja a expressão criativa.

A prática da Professora P1 com a "Criação do Boneco" exemplifica essa abordagem de forma primorosa. Ao relatar que as crianças "podem decidir o nome do boneco e criar histórias sobre ele" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 105), a professora descreve um cenário onde a autoria é entregue as crianças. Essa prática de dar vida a um objeto inanimado, atribuindo-lhe identidade e narrativa, encontra ressonância direta no que aponta Costa (2015), que considera tais atividades simbólicas como extremamente eficazes para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem e da capacidade de construir enredos.

Talvez a expressão máxima da capacidade simbólica resida no "faz de conta", uma brincadeira central no desenvolvimento infantil. A Professora P3 demonstra utilizar essa

estratégia de forma intencional ao criar cenários como "Mercado" e "Hospital", nos quais, segundo ela, as crianças "assumem papéis de clientes, vendedores e médicos, o que estimula a imaginação e a interação social" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 107). Essa prática está em perfeita sintonia com a teoria de Vygotsky (1998) sobre o papel do brincar no desenvolvimento da imaginação e do pensamento abstrato. De forma ainda mais aprofundada, os estudos de Elkonin (2009) explicam o jogo de papéis como uma atividade na qual a criança não apenas imita a realidade, mas internaliza as regras sociais, as funções e os significados culturais associados a cada papel, desenvolvendo, assim, a autorregulação e a compreensão do mundo social.

Contudo, a complexidade do brincar simbólico para crianças autistas é um ponto que exige sensibilidade pedagógica e estratégias diversificadas. O relato da Professora P1, que observa a não participação de uma criança autista na brincadeira de faz de conta, reforça a heterogeneidade do espectro e a necessidade de mediação individualizada. Este cenário, longe de invalidar a estratégia, destaca a importância de andaimes pedagógicos que possam facilitar o acesso a esse tipo de brincadeira. A dificuldade em iniciar ou participar de brincadeiras imaginativas pode ser amenizada com o uso de suportes visuais, roteiros sociais ou a mediação direta do professor, conforme sugerido por Fiorini (2017). Para a autora, tais ferramentas ajudam a reduzir a ambiguidade da situação, oferecendo um ponto de partida claro e estruturado para que a criança autista possa compreender as regras implícitas do "faz de conta" e, gradualmente, engajar-se de forma mais autônoma.

Por fim, a autonomia criativa também se manifesta em brincadeiras de estrutura mais aberta e com foco no movimento, como o "Chão é Lava". A Professora P4 relata um desenvolvimento notável nessa atividade, observando que, com o tempo, as crianças "começam a brincar sozinhas, demonstrando protagonismo e autonomia" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 107). Essa observação alinha-se ao que Silva (2021) aponta sobre a eficácia de brincadeiras com regras simples e desafios físicos. A regra única ("não pode pisar no chão") funciona como um catalisador que impulsiona as crianças a criarem suas próprias soluções, a negociarem percursos e a utilizarem os objetos do ambiente de formas inovadoras. Nesse contexto, para os autores, a criatividade não está na construção de uma narrativa, mas na resolução de problemas em tempo real, exercitando o planejamento motor e a flexibilidade cognitiva de forma autônoma e protagonista.

O desenvolvimento da autonomia, pela tomada de decisão, é um dos pilares da formação integral na infância, passando fundamentalmente pela capacidade de fazer escolhas e tomar

decisões. Conforme argumenta Oliveira (2007), essa competência, exercitada desde cedo, reflete-se em todas as áreas da vida da criança, construindo a base para a autoconfiança e a autorregulação. O brincar, nesse sentido, emerge como um campo fértil e seguro para esse exercício, pois permite que a criança experimente, erre e acerte em um contexto lúdico e de baixo risco.

Um exemplo robusto dessa prática é a "Brincadeira com blocos de madeira e carretéis". Nessa proposta, a autonomia se manifesta de forma construtiva e individualizada. A professora P4 observa que, ao interagir com os materiais, as crianças "decidem como montar e organizar os materiais para alcançar o que desejam" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 108). A professora P3 aprofunda essa análise ao focar na expressão não verbal da criança autista, notando que, mesmo sem o uso da fala, a tomada de decisão é evidente: "Muitas vezes, as crianças autistas não verbalizam, mas conseguem mostrar suas ideias através das construções que fazem com os blocos. Isso é uma forma importante de expressão e tomada de decisão" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 108). Essa percepção é fundamental e corrobora a perspectiva de Silva (2021), que sugere que o hiperfoco, uma característica comum no autismo, pode ser pedagogicamente aproveitado como um catalisador para o desenvolvimento da autonomia, permitindo que a criança se aprofunde em seus interesses e, nesse processo, tome decisões complexas e criativas.

Em outra vertente, as brincadeiras de movimento com regras claras são destacadas como promotoras da tomada de decisão em um contexto dinâmico e interativo. Na "Galinha choca", por exemplo, a professora P4 relata que as crianças "precisam decidir rapidamente como se mover para não serem pegas, o que estimula a tomada de decisões e a interação" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 109). De forma similar, em "Cada Macaco no Seu Galho", a professora P2 aponta que as crianças "precisam decidir quando e como se mover, o que estimula a atenção e a tomada de decisões" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 108). A eficácia dessas brincadeiras para crianças autistas pode ser explicada por Fiorini (2017), que destaca a importância de brincadeiras com estrutura e previsibilidade. As regras claras reduzem a ansiedade e a sobrecarga cognitiva, criando um ambiente seguro onde a criança se sente confiante para tomar decisões rápidas em resposta às ações dos colegas, exercitando a flexibilidade cognitiva e a interação social.

Por fim, a "Amarelinha com bambolês", mencionada pela professora P2, combina o desafio motor com o planejamento de ações, oferecendo um contexto estruturado para a tomada de decisão estratégica. A professora observa que, na brincadeira, "Elas decidem como pular e se movimentar, o que estimula a tomada de decisões e a coordenação motora" (PORTO ALEGRE,

2025, p. 110). Essa estratégia encontra forte respaldo nos estudos de Bagarollo (2005), que, fundamentado em Vygotsky, afirma que a presença de pares e de um objetivo lúdico claro é essencial para o desenvolvimento, especialmente para crianças autistas. A amarelinha, nesse sentido, não é apenas um exercício físico; ela exige que a criança planeje seus movimentos, adapte suas estratégias e tome decisões sequenciais para completar o percurso, tudo isso em um ambiente de interação que, segundo a teoria vygotskiana, impulsiona o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais complexas.

A expressão, enquanto categoria de análise, transcende a comunicação estritamente verbal, abarcando um vasto repertório de manifestações corporais, gestuais e sensoriais que são cruciais para o desenvolvimento infantil. Conforme defendem Mattos e Fiorini (2023), a expressão no brincar não se limita à fala, mas engloba a totalidade da experiência da criança com o mundo, ampliando suas possibilidades de interação e de construção de significado. As estratégias pedagógicas relatadas pelas professoras entrevistadas por Porto Alegre (2025) refletem essa compreensão multifacetada, ao empregarem brincadeiras que exploram diferentes linguagens e canais expressivos, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas formas de comunicação, possam participar e se manifestar.

Nesse contexto, algumas estratégias focam diretamente no estímulo à comunicação verbal e à interação dialógica. A brincadeira do "Telefone sem fio", mencionada pela professora P4, é um exemplo claro, pois exige que as crianças "precisem prestar atenção ao que o colega está falando e repetir a mensagem, o que estimula a comunicação e a interação" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 111). Essa prática encontra respaldo em Silva (2021), que argumenta sobre a eficácia de atividades que envolvem escuta ativa e repetição para o desenvolvimento comunicacional.

De forma complementar, o "Jogo da Memória com Nomes", utilizado pelas professoras P2 e P3, promove a expressão verbal em um contexto de interação social. Segundo a professora P2, na brincadeira, "as crianças precisam encontrar os pares de nomes, o que estimula a memória e a interação" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 111), enquanto a professora P3 reforça que a verbalização dos nomes em voz alta é um estímulo direto à expressão. Ambas as práticas se alinham à premissa de Vygotsky (1998) de que a linguagem e as funções psicológicas superiores se desenvolvem primordialmente em contextos de interação social significativos.

A dimensão sensorial da expressão é igualmente valorizada pelas professoras, que utilizam materiais e texturas para provocar sensações e, conseqüentemente, manifestações. O "Tapete Sensorial", proposto pela professora P3, permite que as crianças explorem diferentes

materiais, como lixas e tecidos, descrevendo suas sensações e ampliando seu repertório expressivo. A curiosidade e o interesse demonstrados pelas crianças autistas, bem como suas reações não verbais ao toque, corroboram o que Costa (2015) aponta sobre a eficácia de atividades sensoriais para promover a expressão emocional.

De modo similar, a professora P2 utiliza "Brincadeiras com Gelo", nas quais, segundo ela, "elas manipulam o gelo e descrevem suas sensações, o que estimula a comunicação e a interação" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 112). Essa estratégia é explicada por Fiorini (2017), que enfatiza a importância da manipulação de materiais diversos para que a criança possa explorar, conhecer e expressar suas emoções e percepções sobre o mundo.

Por fim, o corpo emerge como um potente veículo de expressão, especialmente em brincadeiras que envolvem movimento e atenção compartilhada. A brincadeira "Vivo ou Morto", mencionada pelas professoras P2 e P3, ilustra essa abordagem. A professora P2 descreve detalhadamente o processo de inclusão e a resposta das crianças autistas, afirmando que "elas observaram, experimentaram, algumas conseguiram corresponder bem, outras foi necessário mediação, mas no geral responderam aos comandos com movimentos corporais, o que estimula a expressão e a interação" (PORTO ALEGRE, 2025, p. 112). O relato evidencia que, mesmo quando a resposta verbal não é o foco, a expressão corporal se torna uma forma válida e eficaz de participação e comunicação. Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Kishimoto (2016), para quem o brincar que envolve o corpo e o movimento é fundamental para o desenvolvimento integral, permitindo que a criança se expresse, se comunique e se relacione com os outros de maneira plena e poderosa.

Para sistematizar e disseminar esses achados, a pesquisa resultou na elaboração de um recurso educacional, um e-book intitulado "Brincadeiras Inclusivas na Educação Infantil: um olhar à criança autista". Este recurso organiza as brincadeiras identificadas segundo as categorias analisadas e oferece orientações práticas sobre como utilizá-las para potencializar a inclusão de crianças autistas. Dentre as práticas destacadas, figuram brincadeiras como: Imitações com Cartões, Circuito, Batata Quente com Balão, Brincadeira de Esconder, Troca de Lugares, Criação de Boneco, Brincadeira no Espelho, Chão é Lava, Brincadeira de Faz de Conta, Galinha Choca, Cada Macaco no Seu Galho ou Coelhinho Sai da Toca, Amarelinhas com Bambolês, Blocos de Madeira e Carreteis, Jogo da Memória com Nomes, Tapete Sensorial e Brincadeiras com Gelo. A escolha por este formato digital dialoga com a importância de construir recursos que funcionem

como oficinas pedagógicas, capazes de instrumentalizar os professores com novas proposições metodológicas para sua prática diária, conforme apontam Silva, Gomes e Lelis (2012).

CONCLUSÃO

O presente estudo partiu da premissa de que a brincadeira, eixo estruturante da Educação Infantil, constitui um vetor de potência singular para a efetivação da inclusão de crianças autistas. Diante do expressivo aumento de matrículas deste público na rede regular de ensino, a investigação buscou analisar como a mediação pedagógica intencional pode transformar o ato de brincar em uma ferramenta robusta para o desenvolvimento, a interação e a participação social. Os resultados obtidos, a partir do diálogo com as professoras em campo, confirmam e aprofundam essa hipótese, revelando que a inclusão transcende a mera presença física e se materializa na qualidade das interações orquestradas pelo educador.

A análise das práticas pedagógicas demonstrou que a figura do professor mediador é a pedra angular do processo inclusivo. Em consonância com a perspectiva vygotskiana, evidenciou-se que não basta disponibilizar o brinquedo; é a ação docente que constrói as pontes entre a criança autista, seus pares e o universo simbólico da brincadeira. As estratégias categorizadas, focadas na interação, na criatividade, na tomada de decisão e na expressão, ilustram um repertório pedagógico que respeita a singularidade, ao mesmo tempo em que desafia a criança a avançar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. As práticas revelam uma pedagogia sensível, que se afasta de uma visão patologizante do autismo para abraçar o paradigma da neurodiversidade, compreendendo e validando as múltiplas formas de ser, estar e se expressar no mundo.

As implicações deste estudo são de ordem prática e teórica. Na prática, a sistematização das brincadeiras no e-book resultante oferece um subsídio concreto para a formação docente, traduzindo os achados acadêmicos em um recurso aplicável ao cotidiano escolar. Teoricamente, a pesquisa reforça o modelo social da deficiência, ao demonstrar que as barreiras à participação não são inerentes à criança, mas podem ser sistematicamente superadas por meio de um ambiente planejado e de mediações qualificadas.

Reconhece-se que, por se tratar de um estudo de caso, as conclusões aqui apresentadas refletem uma realidade específica, não permitindo generalizações amplas, mas indicando tendências e possibilidades potentes. Sugere-se, para futuras investigações, a realização de

estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, bem como pesquisas que incluam a perspectiva das próprias crianças e de suas famílias no processo.

Conclui-se, portanto, que a valorização da brincadeira, aliada a uma formação continuada que instrumentalize os professores para uma mediação intencional e a uma escuta atenta aos interesses da criança, representa um caminho incontornável para a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva. Investir no brincar é investir no direito fundamental de toda criança, neurotípica ou neurodivergente, de aprender, de se relacionar e de florescer em sua máxima potência.

Em última análise, conclui-se que o brincar, respaldado legal e pedagogicamente, é um direito fundamental e ferramenta essencial. No contexto do autismo, garantir essa prática com qualidade não é mera estratégia educativa, mas uma afirmação da plena humanidade e das potencialidades da criança.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BAGAROLLO, M. F. **A constituição da subjetividade de crianças autistas: o olhar e o brincar em foco**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2010.

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.

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.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2023.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **In a different key: the story of autism**. New York: Crown Publishers, 2017.

KANNER, L. Autistic **disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINS, V. R.; GÓES, M. C. R. **Crianças com autismo e interação social: um estudo sobre o brincar**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 333-350, jul./set. 2013.

NICOLAU, B. F.; ASSIS, R. M. **A linguagem na decolonização do autismo: uma perspectiva decolonial**. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 6, n. 12, p. 1-19, 2023.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2024.

PORTO ALEGRE, R. D. **A brincadeira como estratégia pedagógica para inclusão da criança autista na Educação Infantil**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Educação a Distância, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, A. P. S.; SILVA, M. O. E. **A brincadeira como instrumento de desenvolvimento da criança na educação infantil**. *Revista Saberes da FAP*, v. 2, n. 1, p. 210-223, 2019.

SILVA, F. C.; GESSER, M.; NUERNBERGER, A. H. **Modelo social da deficiência: uma ferramenta para a inclusão**. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, e188290, p. 1-14, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.