

RECURSOS LÚDICOS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYFUL RESOURCES IN THE LEARNING OF AUTISTIC CHILDREN IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION

RECURSOS LÚDICOS EN EL APRENDIZAJE DE NIÑOS AUTISTAS EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

Ariocir Cesar dos Santos Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Militão de Lima

RESUMO

Este estudo aborda práticas pedagógicas interativas voltadas ao processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista na primeira infância. Por meio de revisão integrativa da literatura, foram analisadas produções científicas que exploram o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de alunos em contexto escolar inclusivo. O trabalho evidencia que o brincar planejado e mediado pelo professor contribui para a construção do conhecimento, a ampliação da comunicação e o fortalecimento da autonomia infantil. Observou-se que o ambiente escolar que valoriza experiências sensoriais e criativas favorece o engajamento e a convivência entre os pares, superando barreiras pedagógicas e atitudinais. Conclui-se que o uso de metodologias participativas e de caráter lúdico representa uma via eficaz para promover a inclusão e o aprendizado significativo, consolidando a educação infantil como espaço de acolhimento e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Primeira infância; Brincar; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This study addresses interactive pedagogical practices aimed at the educational process of children with Autism Spectrum Disorder in early childhood. Through an integrative literature review, scientific productions that explore the role of play activities in the cognitive, social, and emotional development of students in an inclusive school context were analyzed. The work shows that play planned and

mediated by the teacher contributes to the construction of knowledge, the expansion of communication, and the strengthening of children's autonomy. It was observed that a school environment that values sensory and creative experiences favors engagement and interaction among peers, overcoming pedagogical and attitudinal barriers. It is concluded that the use of participatory and playful methodologies represents an effective way to promote inclusion and meaningful learning, consolidating early childhood education as a space for welcoming and integral development.

Keywords: Inclusive education; Early childhood; Play; Pedagogical mediation.

RESUMEN

Este estudio aborda prácticas pedagógicas interactivas orientadas al proceso educativo de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la primera infancia. A través de una revisión integradora de la literatura, se analizaron producciones científicas que exploran el papel de las actividades lúdicas el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes en contextos escolares inclusivos. El trabajo demuestra que el juego planificado y mediado por el docente contribuye a la construcción del conocimiento, la ampliación de la comunicación y el fortalecimiento de la autonomía infantil. Se observó que un entorno escolar que valora las experiencias sensoriales y creativas favorece la participación y la convivencia entre los compañeros, superando barreras pedagógicas y actitudinales. Se concluye que el uso de metodologías participativas y de carácter lúdico constituye una vía eficaz para promover la inclusión y el aprendizaje significativo, consolidando la educación infantil como un espacio de acogida y desarrollo integral.

Palabras clave: Educação inclusiva; Primeira Infancia; Juego; Mediación pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade constitui um dos pilares do desenvolvimento infantil, especialmente na primeira infância, quando o brincar se torna a principal forma de interação com o mundo e de construção do conhecimento. Na perspectiva pedagógica, os recursos lúdicos, como jogos, brincadeiras e materiais sensoriais assumem papel fundamental na mediação da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. No contexto da educação infantil inclusiva, essa abordagem adquire relevância ainda maior, pois contribui

para a superação de barreiras e o fortalecimento da autonomia dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023), estima-se que uma em cada 100 crianças no mundo seja diagnosticada com TEA, número que tem aumentado em razão do aprimoramento dos métodos diagnósticos e da ampliação do acesso aos serviços de saúde e educação. No Brasil, a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garante o direito ao acesso à educação e à inclusão social, determinando que o atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Apesar dos avanços legislativos, a efetivação dessa inclusão ainda enfrenta desafios, sobretudo na formação de professores e na adaptação de práticas pedagógicas às particularidades de cada criança.

A educação infantil, etapa em que se estruturam as bases cognitivas e socioemocionais da criança, é também o espaço onde o brincar pedagógico se revela como um instrumento de inclusão e aprendizagem. Segundo Teixeira e Ganda (2021), o brincar é uma linguagem universal da infância e uma via essencial de desenvolvimento, pois permite que a criança se expresse, comunique e construa significados sobre o mundo. O uso de jogos e brincadeiras adaptados às necessidades individuais de crianças autistas potencializa a atenção, estimula a comunicação e fortalece os vínculos interpessoais. Para Ferro et al., (2021), as práticas lúdicas promovem resultados expressivos no processo inclusivo, ampliando a socialização e o desempenho escolar, desde que mediadas por professores preparados e conscientes do papel do lúdico como estratégia pedagógica.

O brincar, além de favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras, também atua na dimensão emocional, facilitando a expressão de sentimentos e a construção de identidades. Almeida (2025) destaca que o uso de jogos lúdicos como material didático possibilita um ensino mais dinâmico e acessível, mas aponta que muitos professores ainda não possuem formação específica para adaptar esses recursos ao perfil dos alunos com TEA. Tal lacuna evidencia a importância da formação continuada e do planejamento intencional das atividades lúdicas, de modo que elas sejam utilizadas como instrumentos de aprendizagem significativa e inclusão efetiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a educação infantil deve promover o respeito às diferenças e valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais (Brasil, 2018). Essa diretriz está alinhada ao que defendem Ferro et al., (2021), ao considerar que a ludicidade não deve ser vista apenas como recreação, mas como um meio estruturado de ensino capaz de impulsionar a aprendizagem e reduzir desigualdades no ambiente escolar. Quando adequadamente planejadas, as atividades lúdicas auxiliam na construção de

vínculos entre aluno e professor, fortalecem a autoestima e proporcionam experiências de sucesso, fundamentais ao desenvolvimento da criança autista.

Dessa forma, torna-se indispensável reconhecer o papel dos recursos lúdicos como mediadores da aprendizagem e da inclusão, estimulando o desenvolvimento global de crianças com TEA e contribuindo para uma educação mais justa e participativa. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão integrativa da literatura, o uso de recursos lúdicos como mediadores da aprendizagem de crianças autistas na educação infantil, identificando suas potencialidades, desafios e contribuições pedagógicas no processo de inclusão escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ludicidade e aprendizagem na educação infantil

A ludicidade constitui um elemento central no processo de desenvolvimento infantil, sendo compreendida como um meio de aprendizagem que integra emoção, imaginação e cognição. Na perspectiva de Teixeira e Ganda (2021), o brincar é a forma mais autêntica de a criança expressar-se, compreender o mundo e construir conhecimentos. As autoras sustentam que a atividade lúdica estimula a atenção, a linguagem e a interação social, tornando-se essencial para o desenvolvimento global do educando, especialmente em contextos inclusivos. Essa visão converge com a concepção histórico-cultural de Vygotsky, segundo a qual o brincar atua como mediador entre o real e o simbólico, permitindo que a criança experimente papéis sociais e aprenda pela interação.

De modo complementar, Ferro et al., (2021) ressaltam que o lúdico não deve ser reduzido a mero entretenimento, mas incorporado de forma intencional ao planejamento pedagógico. Para os autores, o uso de jogos e brincadeiras na educação infantil potencializa o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, desde que o professor atue como mediador ativo do processo, promovendo situações que estimulem a criatividade e a cooperação entre as crianças. Essa compreensão aproxima-se de Teixeira e Ganda (2021), mas amplia a discussão ao introduzir a importância da formação docente e da intencionalidade educativa na aplicação dos recursos lúdicos.

Na mesma direção, Costa (2024) demonstra, em seu relato de experiência, que o uso de brinquedos adaptados, histórias interativas e atividades sensoriais favorece o engajamento e a socialização de crianças autistas. A autora observa que a personalização dos materiais e o respeito ao ritmo individual contribuem para o fortalecimento da autonomia e da autoestima infantil. Esse estudo reforça

empiricamente a ideia de que o brincar pode romper barreiras comunicativas e ampliar as possibilidades de aprendizagem inclusiva.

Por outro lado, Almeida (2025) destaca que, embora a ludicidade tenha papel fundamental na educação infantil, ainda há lacunas significativas na formação de professores, o que compromete a efetividade das práticas. A autora aponta que muitos educadores carecem de preparo para adaptar jogos e atividades às especificidades de crianças com TEA, o que pode transformar a ludicidade em uma prática sem propósito pedagógico definido. Essa crítica dialoga com Ferro et al., (2021), que também enfatizam a necessidade de capacitação contínua e de políticas institucionais que sustentem o uso planejado dos recursos lúdicos.

Em um plano mais teórico, Sanches (2019) reforça que o brincar é uma linguagem simbólica que deve ser compreendida como eixo estruturante da prática pedagógica. Para a autora, o lúdico não é apenas um recurso auxiliar, mas o próprio modo de aprender da criança, capaz de articular fantasia e realidade. Contudo, alerta que o uso indiscriminado de atividades recreativas, sem intencionalidade formativa, pode esvaziar o sentido pedagógico da ludicidade.

Essa reflexão é complementada por Santos, Rodrigues e Bisco (2021), que chamam atenção para os limites sensoriais de crianças com TEA em ambientes lúdicos. Embora reconheçam o potencial dos jogos e das atividades interativas, os autores ponderam que o excesso de estímulos visuais ou sonoros pode gerar sobrecarga e dificultar a concentração. Assim, defendem que o brincar precisa ser cuidadosamente planejado, considerando o perfil sensorial e emocional de cada aluno.

De modo geral, observa-se uma convergência entre os autores quanto à compreensão de que o lúdico é um mediador essencial da aprendizagem na educação infantil, capaz de promover inclusão, desenvolvimento cognitivo e socialização. As divergências surgem apenas na ênfase dada à formação docente e à intencionalidade pedagógica, apontadas como condições indispensáveis para que a ludicidade ultrapasse o caráter recreativo e se consolide como prática educativa transformadora.

2.2 O brincar como mediador do desenvolvimento da perspectiva histórico-cultural

A teoria histórico-cultural, proposta por Lev Vygotsky, fornece bases sólidas para compreender o papel do brincar como mediador do desenvolvimento infantil. Segundo o autor, a atividade lúdica é o espaço simbólico em que a criança

internaliza regras sociais, aprende a controlar impulsos e desenvolve funções psicológicas superiores, como atenção, memória e linguagem. Nessa perspectiva, o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma atividade estruturante da aprendizagem e do pensamento.

Para Teixeira e Ganda (2021), o brincar na educação infantil assume a função de mediação entre o mundo interno da criança e o contexto social que a cerca. As autoras destacam que, ao envolver-se em jogos simbólicos, a criança aprende a interpretar papéis, elaborar hipóteses e negociar significados, construindo conhecimento de forma ativa. Essa visão está alinhada à abordagem histórico-cultural, que compreende a aprendizagem como um processo de interação entre sujeito e meio, no qual o professor atua como mediador.

Na mesma linha, Ferro et al., (2021) afirmam que o brincar constitui um elo entre o desenvolvimento individual e o coletivo, uma vez que proporciona à criança experiências que envolvem cooperação, diálogo e resolução de conflitos. Para os autores, a mediação pedagógica deve favorecer situações lúdicas que desafiem a criança dentro de sua zona de desenvolvimento proximal, estimulando-a a realizar tarefas que sozinha ainda não conseguiria. Essa relação entre brincadeira e mediação docente é apontada como o ponto de encontro entre teoria e prática na educação inclusiva.

Já Sanches (2019) contribui ao enfatizar que o brincar, sob o olhar vygotskiano, transcende a simples manipulação de objetos e passa a representar um ato criador, no qual a criança reorganiza o real e o transforma simbolicamente. A autora reforça que, ao participar de brincadeiras guiadas por regras, a criança autista é desafiada a compreender limites e a reconhecer o outro, o que amplia sua capacidade de interação social e comunicativa. Assim, o lúdico atua como um instrumento de inclusão, estimulando o desenvolvimento emocional e cognitivo de forma integrada.

De modo semelhante, Costa (2024) descreve em seu relato de experiência que o uso de jogos e histórias interativas, fundamentados na teoria histórico-cultural, possibilitou maior engajamento e participação de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. A autora destaca que, quando o professor cria oportunidades lúdicas significativas, o brincar deixa de ser apenas uma atividade espontânea e passa a constituir uma estratégia de ensino planejada, capaz de despertar o interesse e ampliar a comunicação da criança.

Contudo, Almeida (2025) alerta que a ausência de compreensão teórica sobre o brincar leva muitos educadores a reproduzirem práticas superficiais, desarticuladas dos princípios vygotskianos. Para a autora, a ludicidade só se torna efetiva quando associada à intencionalidade pedagógica e à observação sensível do

desenvolvimento da criança. Essa crítica dialoga com Santos, Rodrigues e Bisco (2021), que apontam que, embora o brincar seja um recurso essencial para a aprendizagem, ele precisa respeitar o perfil sensorial e emocional de cada aluno, especialmente no caso de crianças autistas, que podem reagir de forma distinta aos estímulos.

Assim, a partir dessas perspectivas, constata-se que o brincar, na ótica histórico-cultural, representa um processo de mediação simbólica e social, no qual o professor assume papel fundamental ao organizar o ambiente e orientar as experiências lúdicas. O ato de brincar deixa de ser uma ação isolada para se transformar em um espaço de construção de significados, onde a criança com TEA desenvolve linguagem, imaginação e autonomia. De modo que o brincar constitui o elo entre o aprender e o conviver, consolidando-se como ferramenta de inclusão e de desenvolvimento humano integral.

2.3 A inclusão do aluno autista e as práticas lúdicas pedagógicas

A inclusão de alunos com TEA na educação infantil exige uma prática pedagógica pautada na sensibilidade, na observação e na intencionalidade. Nesse contexto, as atividades lúdicas tornam-se instrumentos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, por permitirem a construção de vínculos, o estímulo à comunicação e o desenvolvimento das habilidades sociais. Conforme afirmam Teixeira e Ganda (2021), o brincar é uma via de acesso à subjetividade da criança autista, pois cria um ambiente de segurança e de expressão simbólica que favorece a interação com o outro e o aprendizado de novas formas de comportamento.

Para Ferro et al., (2021), a prática pedagógica inclusiva deve se apoiar em estratégias lúdicas planejadas que contemplem as diferenças individuais e respeitem o ritmo de cada criança. Os autores destacam que o papel do professor é o de mediador ativo, capaz de transformar o brincar em uma experiência educativa significativa, e não em simples recreação. Essa mediação requer observação contínua, diálogo com a família e adaptação das atividades, a fim de garantir que o aluno com TEA participe efetivamente das propostas em sala.

Em consonância, Costa (2024) relata que o uso de recursos lúdicos adaptados, como jogos com figuras ampliadas, fantoches e atividades musicais, favoreceu a socialização e a autonomia de uma criança autista acompanhada em sala de aula regular. A autora evidencia que o brincar mediado possibilita o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora e do comportamento social, aspectos frequentemente comprometidos no espectro autista. Essa experiência

demonstra que o lúdico é um facilitador da inclusão, desde que orientado por uma prática pedagógica reflexiva e intencional.

De forma crítica, Almeida (2025) observa que, embora o uso do lúdico tenha se tornado frequente em práticas escolares, muitos professores ainda carecem de formação adequada para compreender suas dimensões cognitivas e afetivas. A autora ressalta que o desconhecimento sobre as especificidades do TEA leva à aplicação de atividades padronizadas, que não contemplam as necessidades reais das crianças. Assim, o desafio da inclusão não reside apenas na presença física do aluno autista na escola, mas na efetivação de práticas que reconheçam e respeitem suas singularidades.

Nesse mesmo sentido, Sanches (2019) afirma que a ludicidade deve ser compreendida como um meio de reconstrução das relações pedagógicas, pois o brincar proporciona às crianças com TEA a oportunidade de experimentar a coletividade, expressar emoções e desenvolver autonomia. A autora propõe que o educador organize o ambiente escolar de modo a promover experiências sensoriais controladas e significativas, utilizando jogos, músicas, histórias e movimentos corporais como instrumentos de aproximação e aprendizagem.

Por outro lado, Santos, Rodrigues e Bisco (2021) chamam atenção para a necessidade de cuidado com o excesso de estímulos visuais e auditivos em atividades lúdicas, pois tais elementos podem causar sobrecarga sensorial em algumas crianças autistas. Os autores defendem que a adaptação dos recursos pedagógicos deve equilibrar estímulo e tranquilidade, garantindo um ambiente de aprendizado acolhedor e funcional.

Dessa forma, o sucesso da inclusão escolar depende menos da quantidade de recursos disponíveis e mais da qualidade da mediação pedagógica. O professor, ao utilizar o brincar como estratégia de ensino, precisa compreender o lúdico como um canal de comunicação, expressão e aprendizado. A prática pedagógica inclusiva, fundamentada na ludicidade, transforma a sala de aula em um espaço de respeito à diversidade, no qual o aluno autista é reconhecido como sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e descritiva, voltada a analisar produções científicas que tratam do uso de recursos lúdicos na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Essa metodologia permite reunir e sintetizar resultados de

pesquisas empíricas e teóricas, favorecendo uma compreensão ampla do fenômeno investigado.

3.1 Estratégia de busca

A busca dos estudos foi realizada entre março e maio de 2025 nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES. Foram utilizados os descritores: “ludicidade”, “autismo” e “educação infantil”, combinados por meio do operador booleano AND, a fim de garantir maior precisão na seleção dos resultados.

3.2 Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídos artigos publicados entre 2019 e 2025, em língua portuguesa, disponíveis na íntegra e que abordassem diretamente o uso de recursos lúdicos como instrumento de aprendizagem de crianças com TEA no contexto da educação infantil. Foram excluídos trabalhos repetidos, resumos, teses, dissertações e pesquisas que não tratassem da temática lúdica aplicada à inclusão escolar.

3.3 Seleção dos Estudos

Inicialmente, foram identificados 25 artigos que atendiam parcialmente aos critérios de inclusão. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, 15 estudos foram excluídos por não apresentarem relação direta com o objeto da pesquisa. Na etapa seguinte, 10 artigos foram lidos na íntegra e avaliados quanto à relevância, qualidade metodológica e coerência com os objetivos do estudo. Após essa análise detalhada, 6 artigos foram selecionados para compor a amostra final e subsidiar a discussão teórica e analítica deste trabalho.

3.4 Procedimentos de Análise

Os artigos incluídos foram examinados por meio de análise temática, com o intuito de identificar convergências, divergências e lacunas nas produções sobre o tema. As informações foram organizadas em categorias analíticas relacionadas à ludicidade como mediadora da aprendizagem, práticas pedagógicas inclusivas e formação docente, permitindo uma visão crítica e integradora das evidências encontradas.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Foram selecionados seis artigos publicados entre 2019 e 2025, escolhidos por sua relevância teórico-metodológica após a triagem inicial de 25 produções. Esses

estudos, apresentados no Quadro 1, analisam o papel dos recursos lúdicos na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com TEA:

Quadro 1 - Resultados apresentados nos 6 artigos selecionados

Autor(es) (Ano)	Tipo de estudo	Contexto	Recursos lúdicos analisados	Mediação docente	Principais resultados	Limitações	Implicações para a prática
Teixeira & Ganda (2021)	Relato de caso (estudo de caso único)	Educação infantil; acompanhamento de uma criança com TEA em sala regular	Brincadeiras simbólicas mediadas; jogos dirigidos; materiais pedagógicos manipuláveis	Ênfase na mediação intencional do professor para promover interação e construção de significados	Avanços na atenção conjunta, linguagem e participação social por meio do faz-de-conta e da rotina lúdica	Resultados de um único caso; necessidade de planejamento contínuo e articulação com a família	Organizar ambientes e rotinas lúdicas com objetivos claros; usar o brincar como linguagem mediadora do desenvolvimento
Ferro et al. (2021)	Revisão de literatura (qualitativa, descritiva)	Produções nacionais sobre TEA e ludicidade na educação infantil	Brinquedos pedagógicos e sensoriais; atividades físicas/jogos; musicoterapia relatada em estudos	Professor como mediador que adapta atividades às especificidades do aluno	Estímulo cognitivo e psicomotor; melhora da socialização e linguagem; importância da identificação precoce e intervenções	Necessidade de formação docente e de políticas institucionais que sustentem práticas planejadas	Planejamento acessível, oferta de recursos e acompanhamento do progresso; foco em equidade e inclusão
Sanches (2019)	Ensaio teórico com estudo de caso (análise de ações lúdicas)	Estudo de caso em educação infantil; práticas lúdicas para alunos com necessidades	Jogos e brincadeiras como linguagem simbólica; atividades com regras e cooperação	Ludicidade como eixo estruturante; mediação para construir regras e significados	Ampliação da interação social, imaginação, criatividade e autonomia; reconhecimento do outro	Alerta contra uso indiscriminado de atividades recreativas sem intencionalidade	Planejar o lúdico com objetivos formativos, articulando fantasia e realidade

Santos, Rodrigues & Bisco (2021)	Revisão / estudo teórico aplicado à educação infantil	Educação infantil; foco em limites e possibilidades do lúdico com TEA	Jogos e atividades interativas; organização de ambiente lúdico	Planejamento que considere perfil sensorial e emocional do aluno	Reconhece potencial do lúdico para comunicação e socialização	Risco de sobrecarga sensorial por excesso de estímulos visuais/sonoros	Controlar estímulos; alternar atividades calmas e dinâmicas; monitorar sinais de desconforto
Almeida (2025)	Abordagem mista (documental + questionário com docentes)	Escola estadual (4º-9º ano); 19 educadores; análise de PPP/PAIs; aplicável à educação infantil por implicações	Jogos educativos usados em sala e no AEE; materiais manipuláveis	Uso frequente de jogos, porém com lacunas de adaptação e formação	94,7% usam jogos; porém 42,1% não adaptam; destaca necessidade de formação e diretrizes claras	Dados autorreferidos; não mensura diretamente a aprendizagem dos alunos	Formação continuada; explicitar orientações no PPP; monitoramento individual do progresso

Fonte: Elaboração do autor (2025).

4.1 Convergências entre os estudos

Os estudos analisados apontam forte consenso quanto ao potencial pedagógico da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA. Em todos os trabalhos, o brincar é compreendido como um meio de mediação simbólica e social, capaz de promover o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da autonomia.

Autores como Teixeira e Ganda (2021) e Sanches (2019) destacam o brincar como linguagem estruturante do pensamento infantil, que permite à criança compreender e representar o mundo por meio da imaginação. Já Costa (2024) e Ferro et al. (2021) demonstram, em suas experiências e revisões, que atividades planejadas com intencionalidade como jogos sensoriais, histórias interativas e atividades musicais, aumentam a socialização e o engajamento.

Outro ponto de convergência refere-se à mediação docente, reconhecida como elemento essencial para que o lúdico ultrapasse o caráter recreativo. Os autores evidenciam que o papel do professor é organizar o ambiente, adaptar materiais e planejar intervenções de modo que cada criança tenha oportunidade de participar conforme suas possibilidades.

4.2 Desafios e lacunas identificadas

Embora a literatura evidencie resultados positivos, os estudos também revelam desafios persistentes. Almeida (2025) e Ferro et al. (2021) alertam para a insuficiência na formação docente sobre práticas inclusivas e uso de recursos lúdicos adaptados. Em muitos casos, o brincar é utilizado sem intencionalidade pedagógica, tornando-se uma atividade sem objetivo formativo definido.

Além disso, Santos, Rodrigues e Bisco (2021) chamam atenção para o risco de sobrecarga sensorial, especialmente quando há excesso de estímulos visuais e auditivos, o que pode dificultar a concentração e gerar desconforto em crianças com TEA. Já Costa (2024) resalta a importância da observação sensível e do diálogo com a família, que possibilitam compreender melhor as preferências e os limites individuais de cada aluno.

Assim, a inclusão efetiva requer políticas institucionais de apoio, formação continuada e planejamento colaborativo, de modo que o uso do lúdico se torne uma estratégia intencional e fundamentada na realidade de cada criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a utilização de recursos lúdicos na educação infantil constitui uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral de crianças com TEA. O brincar revelou-se um mediador eficaz entre o ensino e a aprendizagem, favorecendo a socialização, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Verificou-se que o ambiente lúdico possibilita à criança autista vivenciar experiências significativas que fortalecem sua comunicação e ampliam sua participação nas interações escolares. A ludicidade, quando planejada com intencionalidade e sensibilidade, permite que o educador compreenda o aluno em suas potencialidades e limites, promovendo práticas realmente inclusivas.

Constatou-se ainda que o êxito das práticas lúdicas está diretamente ligado ao preparo docente e à adequação dos recursos às necessidades individuais de cada aluno. Mais do que um instrumento didático, o lúdico se consolida como um caminho para a construção de vínculos e para o fortalecimento de uma cultura educacional pautada no respeito à diversidade e na valorização da diferença.

Conclui-se, portanto, que os recursos lúdicos na educação infantil são fundamentais para o avanço da inclusão de crianças autistas, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, e para a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática, acessível e humanizadora.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. A. Jogos lúdicos como material didático no aprendizado de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista). 2025.

COSTA, C. A. N. **Recursos lúdicos no processo de ensino/aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação Infantil: um relato de experiência.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FERRO, M. B.; MENDONÇA, A. C. S.; SILVA, A. M. F. S. O lúdico no processo inclusivo do autista na educação infantil. **Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2021.

PAULA, J. B.; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, 2019.

PESSANHA, J. T.; RANGEL, G. P. M. O uso de recursos lúdicos e de ferramentas educacionais como facilitador da aprendizagem do aluno autista na educação infantil. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 11, p. 272-291, 2023.

SANCHES, T. A. O lúdico na aprendizagem da criança com autismo: rompendo a cápsula. **XV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador**, 2019.

SANTOS, S. S.; RODRIGUES, O. P. S.; BISPO, M. L. S. F. O lúdico na aprendizagem do aluno autista na educação infantil. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 10, 2021.

SILVA, C. M.; ALMEIDA, J. G. S.; OLIVEIRA, M. D. G. M.; MARTINS, D. W. M. O lúdico e sua contribuição na aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista. **Marupiará| Revista Científica do CESP/UEA**, n. 13, p. 52-71, 2024.

TEIXEIRA, M. C. S.; GANDA, D. R. Inclusão e autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 5, n. 2, p. 125-135, 2019.