

# **BRINCAR COMO PONTE: INTERVENÇÃO LÚDICA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA E TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CRISTOFOLETI ,Rita de Cassia <sup>1</sup>**

**SOARES ,Matheus Henrique Alves <sup>2</sup>**

## **RESUMO:**

Este estudo aborda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Educação Infantil, destacando a necessidade de práticas pedagógicas mais eficazes. O objetivo principal foi descrever e analisar uma intervenção baseada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, com foco em promover a comunicação, a cooperação e o desenvolvimento integral de uma criança com TEA e TDAH. A metodologia consistiu na aplicação de uma intervenção em uma turma do Pré II, utilizando contação de histórias e atividades lúdicas e cooperativas como ferramentas de mediação pedagógica. Os resultados indicaram avanços notáveis no engajamento, na participação e nas interações sociais da criança, comprovando a eficácia da mediação intencional e do uso de recursos lúdicos e visuais para a inclusão. No entanto, as considerações finais apontam que, apesar dos resultados positivos em um período de tempo curto, ainda existem entraves estruturais no cotidiano escolar. O estudo sugere que, para que a inclusão seja efetiva, é urgente que as práticas pedagógicas superem a hierarquia escolar e promovam um protagonismo autêntico, garantindo às crianças o direito de serem sujeitos ativos e não apenas controlados em seus processos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** TEA. TDAH. Inclusão. Teoria histórico-cultural. Educação Infantil

## **Introdução**

A Educação Especial desempenha um papel fundamental na inclusão de crianças com deficiência, garantindo seu direito à educação e promovendo sua participação ativa na sociedade. Como destacam Rodrigues e Lima (2017), a Educação Especial na perspectiva inclusiva é respaldada por leis e políticas públicas que visam assegurar o acesso e a permanência desses estudantes no sistema

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail:rita.cristofoleti@ufes.br

<sup>2</sup> Aluno da graduação em Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail:matheus.a.soares@edu.ufes.br

educacional. Historicamente, pessoas com deficiência enfrentaram exclusão e preconceito, sendo negado a elas o direito à educação e à dignidade humana (Aranha, 2005). Hoje, a legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), reconhece a educação como um direito de todos, incluindo medidas específicas para atender às necessidades educacionais especiais.

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para 'todos', sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência) (Sánchez, 2005, p.7).

A inclusão escolar não se limita apenas ao acesso, mas também à permanência com qualidade de ensino. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a inclusão é um movimento político, cultural e pedagógico que busca eliminar barreiras e promover a participação efetiva de todos os alunos. Sánchez (2005) reforça que a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, defendendo que nenhuma pessoa deve ser segregada devido à sua deficiência. Nesse sentido, a Educação Especial atua como um suporte essencial, oferecendo recursos pedagógicos e metodologias adaptadas para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral desses estudantes.

O aumento nos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas últimas décadas tem demandado uma revisão urgente das práticas pedagógicas no ambiente escolar. Conforme Feitoza (2024), crianças com TEA enfrentam desafios significativos no processo de aprendizagem, especialmente em áreas como comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, que podem interferir diretamente na assimilação de conteúdos acadêmicos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça a importância de flexibilização curricular e acessibilidade metodológica para garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola regular. No entanto, muitas instituições ainda carecem de recursos e formação docente adequada, resultando em práticas pedagógicas que não atendem às necessidades específicas desses estudantes.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA enfrentam desafios significativos no ambiente escolar, que podem ter um impacto profundo em seu desenvolvimento acadêmico e social. Essas dificuldades variam amplamente, desde dificuldades na interação social até padrões restritos e repetitivos de comportamento, que muitas vezes interferem no processo de aprendizagem formal (Feitoza, 2024, p.6).

A falta de conhecimento sobre o TEA e a ausência de estratégias pedagógicas inclusivas são barreiras frequentes, conforme apontam estudos como os de Carminati (2022) e Mozetti (2022). Essas pesquisas destacam que professores muitas vezes se sentem despreparados para lidar com as demandas dos alunos autistas, levando a situações em que as atividades não são adaptadas, e o ensino se torna ineficaz. Como resultado, crianças com TEA podem apresentar frustração, desinteresse e comportamentos disruptivos, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e social. A implementação de metodologias como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), proposto por Souza (2023), e o uso de recursos visuais e lúdicos são essenciais para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos possam aprender de maneira significativa.

Nesse contexto, a educação infantil, enquanto espaço intencional de aprendizagem, deve priorizar práticas pedagógicas que integrem o brincar como ferramenta mediadora – especialmente no caso de crianças com autismo, que demandam estratégias específicas para acessar essas funções (Silva, 2020). Assim, refletir sobre a relação entre ludicidade e desenvolvimento torna-se não apenas relevante, mas urgente para uma educação verdadeiramente inclusiva.

O TEA, reconhecido em suas múltiplas manifestações — desde o autismo clássico de Kanner até as formas mais leves, como a Síndrome de Asperger — apresenta desafios únicos no contexto da educação infantil. A legislação brasileira, desde a Constituição de 1988 até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), garante o direito à educação para crianças com TEA, assegurando acesso ao ensino regular. No entanto, a efetiva inclusão vai além da matrícula: exige adaptações pedagógicas, formação docente qualificada e uma mudança de paradigma que supere visões centradas no déficit. Embora o número de crianças com autismo em escolas regulares tenha aumentado significativamente — saltando de 2.204 em 2006 para 25.624 em 2012 (Nunes; Azevedo; Schmidt,

2013) —, muitos desafios persistem, como a falta de preparo dos professores, práticas pedagógicas inadequadas e a ausência de recursos especializados.

## **Fundamentação Teórica**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios persistentes e significativos na comunicação e interação social, além de padrões de comportamentos e interesses restritos ou repetitivos. Essas características variam amplamente em intensidade e manifestação, justificando o termo "espectro", pois não há dois indivíduos autistas exatamente iguais. Conforme a Revista International Integralize Scientific, a definição de autismo reside na presença de "um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses" (Santos 2025). Essa realidade, muitas vezes, leva ao isolamento da criança e de sua família, o que reforça a urgência de abordagens que promovam a inclusão social e educacional.

A complexidade do TEA impõe consideráveis desafios em cada fase do desenvolvimento infantil. Na primeira infância, por exemplo, os desafios se concentram nas dificuldades de comunicação verbal e não verbal, o que pode impactar o estabelecimento de vínculos com pares e adultos. Com o avanço para a idade escolar, a adaptação ao ambiente e às interações sociais se torna um tópico de grande relevância. Como destacado no documento, o comportamento de uma criança com TEA, que tem dificuldades em se relacionar e se adaptar ao novo ambiente, pode ser "confundido com falta de educação e limite". Essa percepção equivocada, muitas vezes, se dá pela falta de capacitação de educadores para lidar com as especificidades do TEA, resultando em barreiras para o aprendizado e experiências negativas para o aluno.

Além da infância, a adolescência representa uma fase ainda mais complexa para indivíduos com TEA, com a intensificação das demandas sociais e emocionais. Nesse período, adolescentes com autismo enfrentam desafios relacionados à regulação emocional, à interação social e à construção da autonomia (Araújo et al., 2018; Freitas et al., 2020). O documento ressalta que muitos podem sentir-se isolados ou frustrados, o que reforça a importância de intervenções que promovam a autogestão emocional e habilidades sociais. A necessidade de suporte familiar e

psicológico, portanto, se torna crucial para mitigar os desafios emocionais associados ao TEA nessa fase crítica do desenvolvimento.

As metodologias de intervenção na Educação Infantil para crianças com TEA, como ABA (Análise Aplicada do Comportamento), TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) e PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) e CAA - Comunicação Alternativa Aumentativa, são fundamentais para promover habilidades sociais, comunicativas e cognitivas. A ABA, conforme destacado por Menezes (2025), utiliza estratégias como reforço positivo e modelagem para desenvolver comportamentos adaptativos. O TEACCH, por sua vez, prioriza a organização visual e rotinas estruturadas, facilitando a previsibilidade e a autonomia (SCHOPLER & REICHLER, 1971, apud Menezes, 2025). Já o PECS, idealizado por Bondy e Frost, é uma ferramenta eficaz para crianças com dificuldades de comunicação verbal, permitindo a expressão de necessidades por meio de trocas de imagens (Bondy & Frost, 2001, apud Menezes, 2025).

Metodologias como ABA, PECS e TEACCH, com técnicas de reforço positivo, modelagem e desvanecimento que geram resultados em situações educativas, dentro e fora da sala de aula, são analisadas em profundidade. (Menezes, 2025, p. 2).

Além dessas abordagens, as brincadeiras estruturadas também desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, pois integram aspectos lúdicos e pedagógicos. Como afirma Menezes (2025), "a brincadeira estruturada, quando adaptada às necessidades individuais, pode ser um veículo poderoso para a aprendizagem de habilidades sociais e emocionais" (p. 85). Essas metodologias, quando combinadas, oferecem um suporte abrangente, respeitando as singularidades de cada criança e promovendo sua inclusão em ambientes educacionais. A implementação dessas estratégias requer a colaboração entre educadores, terapeutas e famílias, garantindo consistência e generalização das habilidades aprendidas (Virués-Ortega; Julio e Pastor-Barriuso, 2013, apud Menezes, 2025).

## **Descrição da intervenção**

A presente pesquisa adota a abordagem da pesquisa-ação, uma vez que, além de observar o fenômeno, buscou intervir na realidade escolar para transformá-la. Durante dois meses, foi realizada a observação sistemática de uma criança em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de tempo integral, integrando o processo de investigação a uma prática pedagógica intencional. Segundo Gil (2008), a pesquisa-ação é caracterizada por “visar à resolução de problemas específicos, de caráter coletivo, no qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 44). Dessa forma, esta investigação buscou articular teoria e prática, não se restringindo à análise do contexto, mas promovendo uma intervenção que favorecesse o desenvolvimento infantil.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiolent, 1986, p.14, apud Gil,2008, p.55).

A intervenção pedagógica foi aplicada em uma turma de Pré II, composta por aproximadamente 13 crianças, tendo como foco principal um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), público-alvo da pesquisa. A proposta fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (2011) , que concebe a aprendizagem como um processo socialmente mediado e potencializado pelas interações no contexto cultural. Nesse sentido, a atividade central foi planejada a partir da contação da história “Cuidado, Lobo! Tem um vilão no seu livro”, utilizada como recurso para estimular a linguagem, favorecer a cooperação entre pares e promover a inclusão. Como ressalta Vygotsky (2011), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de “caminhos indiretos de desenvolvimento” criados pela cultura, sobretudo quando o caminho direto está impedido, o que torna a mediação social essencial no processo educativo.

A intervenção foi estruturada em quatro momentos: (1) roda de acolhimento, com uso de cartões visuais para antecipação das etapas e favorecer a organização da criança público-foco; (2) contação interativa da história, com recursos visuais ampliados, personagens e expressões faciais, estimulando a participação ativa; (3)

atividade cooperativa “Vamos salvar o Lobo!”, em que as crianças, em grupo, construíram coletivamente uma cena da narrativa em um grande painel; e (4) roda de socialização, para compartilhamento das produções e reflexão sobre as contribuições, consolidando sentidos coletivos.

Com vistas ao engajamento da criança com TEA/TDAH, foram utilizadas atividades acessíveis, como antecipação visual da sequência, uso de materiais estruturados e figuras pré-recortadas, mediação afetiva próxima, flexibilização do tempo de execução com pausas sensoriais e reforço positivo contínuo. Espera-se, assim, desenvolver habilidades relacionadas à linguagem expressiva e compreensiva, ao foco atencional, à cooperação e à empatia, promovendo a inclusão e a socialização. Em consonância com Vygotsky (2011), entende-se que a mediação cultural pode compensar dificuldades, ampliando as possibilidades de aprendizagem e interação da criança.

### **Análise dos dados**

A intervenção pedagógica promoveu avanços pontuais no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sobretudo nos aspectos relacionados à comunicação, à participação nas atividades propostas e à interação com os colegas. Durante as etapas desenvolvidas, foi possível observar maior engajamento nas vivências lúdicas, verbalizações espontâneas durante a contação da história e envolvimento efetivo na atividade coletiva. A criança realizou interações sociais sem apresentar comportamentos agressivos ou sinais de isolamento, o que representa um avanço significativo no contexto observado.

A mediação pedagógica desempenhou papel central nesse processo, utilizando recursos visuais, verbais e afetivos que favoreceram a compreensão das propostas e o engajamento da criança público da educação especial. A convivência com os pares mostrou-se igualmente relevante, uma vez que possibilitou a experiência de cooperação e troca simbólica, mobilizando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse sentido, conforme destaca Vygotsky (2011), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de mediações sociais e culturais, frequentemente por caminhos indiretos que permitem compensar barreiras ou limitações impostas pelo desenvolvimento orgânico.

Assim, a experiência evidencia a relevância de práticas pedagógicas intencionais, planejadas e fundamentadas em pressupostos teóricos consistentes, que possibilitam não apenas a inclusão, mas também a ampliação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A utilização de atividades lúdicas, simbólicas e coletivas, aliadas a adaptações pedagógicas que respeitam as singularidades, demonstrou ser um recurso potente para favorecer o desenvolvimento integral. Como reforça Vygotsky (2011), o desenvolvimento cultural constitui a principal esfera de compensação e avanço, na medida em que cria condições para que a criança, mesmo diante de obstáculos, possa ampliar suas formas de participação e construção de sentidos.

### **Considerações finais**

O presente estudo reforça a inegável importância de uma educação verdadeiramente inclusiva, que transcende a mera matrícula e se materializa em práticas pedagógicas intencionais e sensíveis às necessidades de cada criança. A intervenção realizada, fundamentada na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, demonstrou que o brincar e a mediação pedagógica são ferramentas cruciais para promover a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto da Educação Infantil.

Os resultados observados — o aumento do engajamento, das interações sociais e da comunicação da criança público-alvo — evidenciam que, quando a escola se torna um ambiente mediador e acolhedor, as barreiras são transformadas em pontes para o desenvolvimento. O avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, que se manifestou em sua maior participação em atividades cooperativas, confirma a tese de Vygotsky (2011) de que o desenvolvimento cultural é a principal esfera de compensação.

Contudo, é necessário destacar que tais avanços ocorreram em um recorte específico — uma intervenção de apenas duas horas —, o que evidencia tanto o potencial das práticas lúdicas e culturais quanto os limites estruturais impostos pelo cotidiano escolar. Observa-se que, apesar do discurso de valorização do protagonismo infantil, a educação ainda é fortemente marcada por práticas de

docilização, em que os corpos e as interações das crianças são controlados e regulados. Nesses contextos, o protagonismo muitas vezes se apresenta de forma superficial, restrito a um enunciado legitimador, mas distante de uma efetiva vivência emancipatória.

Assim, a experiência aqui relatada não apenas demonstra as possibilidades de avanço mediante intervenções lúdicas, mas também denuncia a necessidade de romper com a lógica hierárquica e adultocêntrica que ainda estrutura a educação infantil. Superar essa contradição exige a consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos plenos de direitos, produtores de cultura e de sentidos, garantindo-lhes espaços reais de participação e autonomia. Dessa forma, será possível avançar rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva, crítica e humanizadora.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola*. Brasília: MEC, 2005.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

CARMINATI, R. T. S. *A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil*. 2022. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo, 2022.

FEITOZA, M. A. *Práticas pedagógicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma revisão de literatura*. 2024. 35 f. Trabalho de Conclusão de

Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação de Jandaia do Sul, Jandaia do Sul, 2024.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEZES, A. *Modalidades de intervenção para crianças com Transtorno do Espectro Autista*. Aracaju: Edições Seminalis, 2025.

MOZETTI, F. C. S. *A Educação Inclusiva para crianças com TEA em escolas públicas municipais*. 2022. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Campos Elíseos, São Paulo, 2022.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O. de; SCHMIDT, C. *Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: um estudo sobre as matrículas no período de 2006 a 2012*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 4, p. 557-572, out./dez. 2013.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. *A história da pessoa com deficiência e da Educação Especial em tempos de inclusão*. Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 3, n. 5, p. 119-129, 2017.

SÁNCHEZ, P. A. *Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 1, n. 1, p. 11-13, out. 2005.

SILVA, Maria Angélica da. *A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da Defectologia na contemporaneidade*. Cadernos RCC, Brasília, v. 7, n. 2, p. 196, maio 2020.

SOUZA, C. N. O. *Desenho Universal para Aprendizagem como suporte para o ensino inclusivo*. 2023. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.