O BRINCAR E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

TAISE DE MELO FERREIRA

RESUMO
O presente artigo analisa a relevância do brincar no desenvolvimento integral de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreendendo o brincar como uma linguagem universal da infância e um mediador fundamental de aprendizagens, relações sociais e construção subjetiva. Reconhece-se que, embora todas as crianças aprendam e se expressem por meio das brincadeiras, para aquelas com TEA esse processo pode assumir características singulares, permeadas por diferentes modos de comunicar, interagir e se engajar com o ambiente. Nesse sentido, o estudo discute os desafios que frequentemente emergem no contexto escolar e familiar entre eles dificuldades de comunicação, comportamentos estereotipados, pouco interesse por brincadeiras simbólicas ou compartilhadas e barreiras atitudinais presentes nos espaços educativos.
Ao mesmo tempo, o artigo evidencia que o brincar, quando ressignificado a partir de práticas pedagógicas inclusivas, representa uma ferramenta potente para ampliar as possibilidades de interação social, favorecer o desenvolvimento da linguagem, estimular a autonomia e fortalecer vínculos afetivos. Aponta-se a importância do planejamento intencional, da mediação sensível do adulto, da adaptação de materiais, assim como do uso de recursos visuais, ambientes estruturados e estratégias que respeitem as particularidades sensoriais e comunicativas de cada criança. Por fim, o texto enfatiza que promover o brincar inclusivo requer não apenas metodologias adequadas, mas também uma mudança ética e cultural que reconheça o direito das crianças com TEA de participar plenamente das experiências lúdicas, garantindo-lhes acesso, pertencimento e oportunidades reais de desenvolvimento.
PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Brincar; Desenvolvimento infantil; Inclusão; Educação Infantil.
ABSTRACT
This article examines the significance of play in the holistic development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), understanding play as a universal language of childhood and a central mediator of learning, emotional expression, and social interaction. While all children construct knowledge and communicate through playful experiences, for children with ASD this process may unfold in unique ways, shaped by distinctive sensory profiles, communication patterns, and interaction styles. Within this perspective, the study discusses the challenges commonly observed in educational and family contexts such as difficulties in symbolic play, reduced interest in shared activities, restrictive behaviors, and attitudinal barriers still present in many early childhood settings.
At the same time, the article highlights that play, when rethought through inclusive pedagogical practices, becomes a powerful tool for fostering social engagement, expanding language development, promoting autonomy, and strengthening affective bonds. The discussion emphasizes the importance of intentional planning, sensitive adult mediation, adapted materials, structured environments, and the use of visual supports and sensory-aware strategies that honor each child's individuality. Ultimately, the text reinforces that promoting inclusive play requires not only appropriate methodologies but also an ethical and cultural shift that recognizes the right of children with ASD to fully participate in playful experiences, ensuring access, belonging, and meaningful opportunities for development.
KEY-WORDS: Autism Spectrum Disorder; Play; Child Development; Inclusion; Early Childhood Education.

1. O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Brincar não é um “intervalo” na rotina da criança é sua forma mais genuína de existir, aprender e se relacionar com o mundo. É na brincadeira que ela experimenta, erra, tenta de novo, imagina e cria. É onde se sente livre para expressar sentimentos que, muitas vezes, ainda não consegue verbalizar. Brincar é a linguagem primeira da infância.

Piaget (1990) destaca que o jogo é manifestação da construção ativa do conhecimento: ao brincar, a criança reorganiza a realidade e ressignifica suas experiências. Já Vygotsky (2007) descreve o brincar como um espaço simbólico em que a criança vai além do que já consegue fazer sozinha, adentrando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse "espaço do possível" permite que ela desenvolva novas habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

Winnicott (1975), por sua vez, faz uma leitura profundamente humana do brincar ao afirmá-lo como experiência transicional. No campo simbólico da brincadeira, a criança transita entre realidade e fantasia, sentindo-se segura para explorar, criar e compartilhar.

Assim, o brincar promove:

- aprendizagem ativa e prazerosa;
- desenvolvimento da linguagem e da interação social;
- ampliação de repertório cultural e simbólico;
- fortalecimento da autonomia;
- construção da identidade;
- autorregulação emocional.

A BNCC (2018) reconhece essa importância ao assumir a brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil, reforçando que a criança aprende nas interações e nas brincadeiras.

Quando pensamos em crianças com TEA, esse entendimento torna-se ainda mais essencial. Para muitas delas, o brincar é também forma de organizar o mundo, expressar sensorialidades e legitimar seus interesses. Respeitar esse brincar é respeitar a própria criança.

2. SINGULARIDADES DO BRINCAR DE CRIANÇAS COM TEA

Cada criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vivencia o brincar de forma singular, carregando modos próprios de perceber o mundo, organizar experiências e interagir com pessoas e objetos. Suas preferências, ritmos, interesses e formas de comunicação não diminuem a potência da brincadeira ao contrário, revelam outras possibilidades de expressão e mostram que o brincar não tem um único formato legítimo. Para crianças com TEA, o ato de brincar pode ser uma ponte delicada entre o conforto da rotina e a descoberta do novo, entre a autonomia e a presença do outro.

A seguir, aprofundam-se algumas das principais características que podem aparecer no brincar dessas crianças.

2.1 Comunicação e linguagem

Diferenças na linguagem verbal e não verbal influenciam profundamente o modo como a criança se engaja nas brincadeiras. Algumas não utilizam fala oral; outras se comunicam por frases prontas ou ecolalias; há também aquelas cuja linguagem é literal, direta e objetiva. Essas formas de comunicação não representam déficits, mas modos distintos de organizar o pensamento e expressar desejos.

No contexto lúdico, é comum observar:

- dificuldade em iniciar interações ou convidar alguém para brincar;
- ausência ou pouca frequência de pedidos de ajuda;
- menor troca de olhares;
- uso restrito de gestos comunicativos.

Como aponta Schwartzman (2015), a comunicação no autismo não é ausência, mas um sistema próprio, dotado de lógica interna e significado para a criança. Cabe ao adulto aproximar-se dessa lógica, ampliando possibilidades de expressão ao invés de tentar apagar modos autênticos de comunicar.

Quando o adulto compreende esses sinais e ajusta sua forma de entrar na brincadeira, cria-se um ambiente mais acolhedor, onde a criança pode experimentar a comunicação de maneira segura, espontânea e significativa.

2.2 Interação social

Nem sempre a criança com TEA deseja interagir imediatamente ou aceitar um parceiro na brincadeira. Em muitos casos, a necessidade de previsibilidade, o tempo para processar informações e a organização sensorial fazem com que a brincadeira solitária seja um espaço de regulação emocional.

Isso não significa ausência de interesse pelo outro. Ao contrário, muitas vezes o desejo de se conectar existe, mas precisa respeitar o tempo interno da criança.

A brincadeira paralela quando duas crianças brincam lado a lado, cada uma em sua ativi-

dade, mas próximas fisicamente é um estágio extremamente importante e legítimo no desenvolvimento social. Ela pode representar um terreno seguro para que, aos poucos, surjam trocas mais diretas, como oferecer um objeto, imitar uma ação ou compartilhar um sorriso.
Com paciência e mediação sensível, o adulto pode facilitar esses momentos, sem pressionar a criança ou interpretar a distância como rejeição.

2.3 Processamento sensorial
O modo como a criança recebe e interpreta estímulos sensoriais é determinante na qualidade de sua brincadeira. Crianças com TEA podem apresentar:
• hipersensibilidade, reagindo com incômodo a sons, luzes, toques e movimentos;
• hipossensibilidade, buscando maior intensidade sensorial para se organizar.
Esses padrões influenciam diretamente o brincar:
• certas texturas podem causar desconforto, enquanto outras proporcionam prazer e calma;
• sons agudos, motores ou repentinos podem desestruturar a criança;
• brinquedos luminosos ou vibratórios podem ser extremamente atrativos ou, ao contrário, gerar sobrecarga.
Compreender o perfil sensorial é fundamental. O cuidador que observa e registra as respostas da criança pode ajustar materiais, reduzir estímulos, preparar o ambiente ou acrescentar elementos reguladores (como balanços, cantinhos sensoriais, brinquedos mais pesados ou atividades proprioceptivas).
Esse cuidado não limita a brincadeira amplia suas possibilidades.

2.4 Interesses restritos e repetição
A repetição, frequentemente vista como monotonia pelos adultos, cumpre funções essenciais para crianças com TEA. Repetir uma mesma brincadeira, sequência ou movimento não é falta de criatividade, mas uma forma de:
• organizar emoções e pensamentos;
• explorar padrões;
• obter segurança em um ambiente previsível;
• compreender relações de causa e efeito;
• mergulhar profundamente em um interesse especial.
O caminhão que percorre sempre a mesma linha, a tampa que gira sem parar ou o faz-de-conta rigidamente estruturado são, na verdade, portas abertas para aprendizagem.
A partir desses interesses, o adulto pode ampliar possibilidades, introduzir pequenas variações, participar progressivamente e transformar repetições em oportunidades de troca.
A chave é não interromper o que faz sentido para a criança, mas entrar nesse universo de forma respeitosa.

2.5 Dificuldades nas transições
A passagem de uma atividade para outra pode gerar grande ansiedade em crianças com TEA. As transições exigem reorganização mental, mudança de foco e, muitas vezes, perda momentânea da previsibilidade elementos que podem ser desafiadores.
Estratégias que ajudam incluem:
• uso de recursos visuais (rotinas ilustradas, cartões de etapas, pictogramas);
• contagem regressiva para preparar o término da atividade;
• sinalização antecipada de mudanças (“Depois de brincar com o carrinho, vamos guardar e ir para o lanche”);
• mudanças graduais, em vez de interrupções bruscas.
Quando a criança sabe o que virá a seguir, sente-se mais segura e disponível para envolver-se de maneira positiva no brincar.
3. ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA FAVORECER O BRINCAR
Promover o brincar inclusivo é reconhecer que cada criança tem um modo próprio de existir e de se relacionar com o mundo. Para isso, o educador precisa assumir uma postura atenta, observadora e sensível: observar antes de intervir, acolher antes de direcionar e valorizar o que a criança já consegue fazer antes de propor novos desafios. O brincar inclusivo nasce dessa escuta cuidadosa e da criação de condições que permitam que cada criança participe à sua maneira, sem perder sua autenticidade.
A seguir, são apresentadas estratégias que podem transformar o ambiente escolar em

um espaço verdadeiramente acolhedor e promotor do brincar.

3.1 Organização do ambiente

Ambientes bem estruturados reduzem a ansiedade, aumentam a previsibilidade e fortalecem a autonomia da criança com TEA. Quando o espaço é compreensível, visualmente organizado e composto por áreas com funções claras, a criança consegue antecipar ações, deslocar-se com segurança e escolher o que deseja fazer.

Recursos como:

- cantinhos temáticos (construção, leitura, faz-de-conta, sensorial);
- etiquetas visuais que indiquem onde estão os materiais e onde devem ser guardados;
- espaços tranquilos para autorregulação;
- fluxo espacial simples, sem excesso de estímulos visuais ou sonoros;

são fundamentais para favorecer a autonomia.

Mantoan (2003) destaca que ambientes acessíveis e previsíveis não apenas acolhem, mas possibilitam participação efetiva, principalmente para crianças que dependem fortemente da organização externa para se sentirem seguras.

3.2 Diversidade de materiais

Oferecer uma variedade de materiais amplia as possibilidades de exploração e enriquece o repertório lúdico. A diversidade permite que a criança escolha aquilo que faz sentido para ela naquele momento, respeitando seu perfil sensorial e seus interesses.

Entre os materiais possíveis, destacam-se:

- objetos naturais (pedras, folhas, galhos);
- brinquedos sensoriais (texturas, luzes suaves, vibrações);
- jogos simbólicos (panelinhas, bonecos, fantasias);
- elementos manipuláveis (massinhas, areia, água, argila);
- brinquedos estruturados e não estruturados.

O mais importante é que esses materiais não sejam impostos, mas apresentados como oportunidades de descoberta. Quando a criança escolhe, sente-se protagonista da própria brincadeira, o que aumenta engajamento e confiança.

3.3 Mediação sensível

A atuação do educador exige sutileza. Mediar não é direcionar a brincadeira; é acompanhar, apoiar e, quando necessário, abrir caminhos possíveis.

Uma mediação sensível envolve:

- observar antes de intervir;
- aproximar-se gradualmente;
- validar o que a criança está fazendo;
- propor pequenas ampliações sem tomar o controle da brincadeira.

Vygotsky (2007) lembra que a mediação oferece apoio e expande possibilidades, mas não substitui a iniciativa da criança. O adulto precisa acolher o gesto da criança, entrar em seu ritmo e, a partir daí, oferecer novas formas de brincar que façam sentido naquele contexto emocional.

3.4 Brincadeiras compartilhadas gradualmente

O brincar compartilhado deve ser construído aos poucos, respeitando o tempo de cada criança. A participação só é possível quando há segurança emocional e confiança no parceiro da brincadeira.

Por isso, é importante seguir uma progressão:

1. Iniciar pela brincadeira paralela, na qual o educador ou outra criança brinca ao lado, sem exigir interação.
2. Avançar para pequenas trocas, como imitar a ação da criança ou oferecer um objeto.
3. Introduzir jogos cooperativos simples, com regras fáceis e previsíveis.
4. Só depois chegar aos jogos simbólicos compartilhados, nos quais é necessário coordenação de papéis.

Essa gradação transforma o brincar em um processo prazeroso, não em uma cobrança.

3.5 Recursos visuais

Crianças com TEA costumam compreender melhor informações apresentadas visualmente. Por isso, recursos visuais são aliados essenciais no brincar.

Entre eles:

- cartões de escolhas (“brincar com massinha” / “brincar de carrinho”);

- quadros de rotina;
- pistas visuais em cantinhos;
- sequências ilustradas para atividades;
- avisos de transição (ex.: “faltam 2 minutos”).

Esses recursos ajudam a organizar ações, antecipar mudanças e diminuir a ansiedade, favorecendo a participação ativa.

3.6 Acolher singularidades

Para que o brincar seja verdadeiramente inclusivo, é fundamental compreender que:

- movimentos repetitivos;
- rotinas de interesse restrito;
- buscas sensoriais intensas;
- explorações não convencionais;

não são comportamentos inadequados, mas manifestações legítimas de expressão.

Winnicott (1975) reforça que interferências prematuras na brincadeira podem romper a sensação de segurança da criança e inibir sua criatividade. Portanto, acolher as singularidades é dar lugar ao que ela apresenta, oferecendo suporte para que amplie suas possibilidades sem perder sua essência.

3.7 Parceria com a família

A escola não pode caminhar sozinha. O diálogo com a família é essencial para alinhar expectativas, compartilhar observações, compreender o que faz sentido para a criança em casa e construir estratégias coerentes. Uma parceria sólida possibilita:

- troca de informações relevantes sobre comportamento, interesses e avanços;
- continuidade entre o brincar da escola e o brincar do lar;
- confiança mútua entre responsáveis e educadores;
- maior segurança emocional para a criança.

Quando escola e família atuam juntas, a criança percebe que seu processo é reconhecido e valorizado em todos os espaços que ocupa.

4. A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO DE BRINCAR

Uma escola inclusiva entende que o brincar é direito, não concessão. Ela planeja com intencionalidade, acredita na infância e reconhece a competência de cada criança.

Para isso, é necessário:

- promover formação continuada sobre TEA;
- integrar professores, cuidadores e profissionais de apoio;
- valorizar o lúdico como eixo das aprendizagens;
- oferecer ambientes aconchegantes e acessíveis;
- adotar práticas reflexivas e colaborativas.

A inclusão acontece quando cada criança encontra seu lugar no brincar e quando o brincar se torna espaço onde todas podem existir como são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é a força vital da infância, um território simbólico onde a criança experimenta o mundo com o corpo, com a emoção e com a imaginação. É por meio do brincar que ela testa hipóteses, comunica seus desejos, cria significados e constrói relações. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo assume contornos ainda mais profundos: o brincar não se resume a uma atividade lúdica, mas constitui uma forma singular de estar no mundo, uma linguagem própria, um modo legítimo de expressão e de interação.

Reconhecer essa singularidade é essencial. Quando a escola acolhe o brincar sem submetê-lo a modelos rígidos ou expectativas normativas, ela válida a criança em sua inteireza. Ao organizar ambientes acessíveis, respeitar tempos individuais, interpretar gestos e interesses e oferecer mediação sensível, a instituição educativa não apenas promove desenvolvimento, mas também garante participação e pertencimento. Trata-se de uma postura ética e pedagógica que coloca a criança no centro, valorizando suas potências e reconhecendo suas formas próprias de comunicação.

Nesse sentido, o brincar torna-se um caminho fértil para a aprendizagem, para a inclusão e para o bem-estar emocional. É no encontro entre criança, adulto, ambiente e imaginação que emergem possibilidades de vínculo, autonomia e criatividade. O que poderia ser visto como diferença transforma-se em riqueza, ampliando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, em espaços que acolhem a diversidade e entendem o brincar como direito e necessidade humana, a brincadeira deixa de ser apenas uma atividade e se transforma em experiência de humanidade. É nesse encontro sensível e generoso que a escola reafirma seu compromisso com a formação integral, com a inclusão e com a construção de uma sociedade mais empática, justa e plural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

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

KUPFER, M. C. Atividade, subjetividade e infância. São Paulo: Escuta, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do Espectro Autista. São Paulo: Memnon, 2015.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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