

A importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na alfabetização.

The importance of playfulness in the cognitive development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) during literacy.

Neli Mendonça Rocha¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral observar como as atividades lúdicas contribuem para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de alfabetização. Para tanto, foram estabelecidas as seguintes questões norteadoras: como se caracteriza o Transtorno do Espectro Autista? Qual a contribuição do lúdico para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do educando com TEA no processo de alfabetização? A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e revisão da literatura, contemplando discussões acerca da ludicidade e da construção do conhecimento. Os estudos analisados evidenciam que as instituições educacionais ainda enfrentam dificuldades relacionadas à inclusão dos estudantes com TEA. Nesse contexto, as atividades lúdicas assumem papel relevante no desenvolvimento cognitivo da criança com TEA durante o processo de alfabetização, uma vez que o brincar pode favorecer a imaginação, a comunicação, a resolução de problemas e o desenvolvimento das dimensões emocional, social, motora e cognitiva. Dessa maneira, a utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem pode constituir-se como recurso pedagógico para favorecer a construção do conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com TEA.

Palavras-Chave: Autismo; Lúdico; Aprendizagem.

Abstract

This article aims to observe how playful activities contribute to the acquisition of knowledge and the development of skills and potentialities of students with Autism Spectrum Disorder (ASD)

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Professora de Atendimento Educacional Especializado, Funcionária Pública dos Municípios de Jaboatão dos Guararapes e Olinda-PE, Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School.

during the literacy process. To this end, the following guiding questions were established: how is Autism Spectrum Disorder characterized? What is the contribution of play to the development of the skills and potentialities of students with ASD during the literacy process? The research was developed through a qualitative approach, based on bibliographic research and literature review, addressing discussions about playfulness and knowledge construction. The studies analyzed show that educational institutions still face difficulties related to the inclusion of students with ASD. In this context, playful activities play a relevant role in the cognitive development of children with ASD during literacy, since playing can favor imagination, communication, problem solving and the development of emotional, social, motor and cognitive dimensions. Thus, the use of playfulness in the teaching and learning process can constitute a pedagogical resource to favor knowledge construction and the development of students with ASD potentialities.

Keywords: Autism; Playfulness; Learning.

INTRODUÇÃO

Para apresentarmos as discussões que nos levaram à construção do presente Artigo, trazemos como ponto reflexivo um dos grandes desafios da educação contemporânea: desenvolver práticas pedagógicas que atendam aos diferentes sujeitos na perspectiva da educação inclusiva, garantindo sua participação nas escolas regulares e nas classes comuns. Nesse contexto, encontram-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja inclusão educacional demanda conhecimentos e estratégias pedagógicas capazes de considerar suas especificidades.

Partindo desse ponto, nos apoiamos nos estudos de Filho e Lowenthal (2013) que entendem que a aprendizagem constitui a base da edificação social, intelectual, relacional e do desenvolvimento individual. Nessa perspectiva, a inclusão escolar proporciona às crianças com TEA oportunidades de interação com outras crianças da mesma idade, favorecendo condições para a aprendizagem e o desenvolvimento social.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um conjunto de desordens do neurodesenvolvimento, associado a dificuldades sociocomunicativas, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos (APA, 2013). Diante disso, o trabalho pedagógico com estudantes com TEA nas escolas regulares constitui um desafio que requer conhecimentos por parte dos profissionais que integram o espaço educacional, especialmente dos professores, em articulação com o trabalho de equipes multidisciplinares.

Conforme Filho e Lowenthal (2013), uma abordagem estruturada para o atendimento de crianças com TEA na rede regular pode favorecer progressos significativos nos processos de ensino e aprendizagem, socialização e integração ao meio social, sobretudo quando as escolas contam com profissionais qualificados e com o apoio de uma equipe multidisciplinar. Desse modo, torna-se importante que o professor possua conhecimentos relacionados ao TEA, às características apresentadas pelos estudantes e às ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas, considerando as possibilidades de desenvolvimento de cada educando.

Considerando os desafios que a educação inclusiva representa para o espaço escolar, este artigo traz como problema de pesquisa: “qual a contribuição do lúdico para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do educando com TEA no processo de alfabetização?” Na tentativa de responder ao questionamento, traçamos como objetivo geral observar como as atividades lúdicas podem contribuir para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de estudantes com TEA no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, elencamos: 1- caracterizar o Transtorno do Espectro Autista e suas implicações no processo de alfabetização; 2- analisar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem da criança com TEA; discutir o papel do professor na utilização de estratégias lúdicas no processo de alfabetização de crianças com TEA.

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, com análise temática, complementada por procedimentos descritivos dos dados bibliográficos, inserindo-se em uma perspectiva metodológica que valoriza o caráter subjetivo do fenômeno investigado, possibilitando a identificação e a análise de dados que não se expressam de forma mensurável, especialmente diante da diversidade de sujeitos e contextos envolvidos (Minayo, 2025).

Destacamos que a relevância científica deste estudo reside na possibilidade de contribuir para a sistematização e ampliação das discussões acerca da utilização da ludicidade no desenvolvimento cognitivo e no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir do levantamento bibliográfico, busca-se reunir e discutir conhecimentos produzidos sobre a temática, articulando as dimensões do TEA, da ludicidade e da alfabetização.

Socialmente, o estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades, os interesses e as potencialidades das crianças com TEA, favorecendo sua participação e aprendizagem no contexto escolar. Dessa forma, a pesquisa

pretende contribuir para a reflexão sobre o trabalho docente e sobre a utilização de estratégias lúdicas como possibilidades pedagógicas no processo de alfabetização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista - TEA

Para compreender o Transtorno do Espectro Autista, faz-se necessário considerar alguns aspectos relacionados à sua trajetória histórica, à origem do termo e às transformações ocorridas em sua conceituação. Etimologicamente, o termo autismo deriva do grego *autós*, associado à ideia de “si mesmo”, acrescido do sufixo *-ismo*. Segundo o site Origem da Palavra, a forma alemã *Autismus* foi cunhada por Eugen Bleuler em 1912 (Origem da Palavra, 2011). Já o Michaelis On-line registra a etimologia da palavra como derivada do grego *autós* + *-ismo* e apresenta sua definição no campo da medicina e da psicologia.. Segundo o Michaelis On-line (Michaelis, [s. d.]), o autismo é caracterizado pelo recolhimento e pela absorção do indivíduo em seu universo de pensamentos, sentimentos e devaneios subjetivos, com consequente afastamento do mundo exterior.

Em 1911, o médico Eugen Bleuler utilizou pela primeira vez a palavra autismo, relacionando-a à ideia de afastamento da realidade no contexto dos sintomas da esquizofrenia. Desde os primeiros estudos até a atualidade, o conceito de autismo passou por diferentes reformulações relacionadas à sua compreensão, causas e diagnóstico. Posteriormente, os médicos Hans Asperger e Leo Kanner utilizaram o termo autismo para denominar características identificadas em seus pacientes nos anos de 1943 e 1944. Segundo Ttchman e Rapin (2009, *apud* Goergen, 2013, p. 29), o termo foi inicialmente utilizado por Bleuler para caracterizar “sintomas associados à esquizofrenia”, sendo posteriormente retomado por Kanner, em 1943, e por Asperger, em 1944.

Schwartzman (2011) descreve o autismo como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta o desenvolvimento das crianças e manifesta-se antes dos três anos, permanecendo ao longo da vida. Suas manifestações podem variar de acordo com o ambiente no qual a criança se encontra e com suas experiências. Para as autoras Bosa e Callia (2002), por sua vez, caracteriza as crianças autistas a partir de dificuldades para estabelecer relações com outras pessoas, atrasos na aquisição da linguagem e dificuldades relacionadas ao seu uso comunicativo, além de estereotípias gestuais e necessidade de manutenção de determinados aspectos do ambiente.

Cunha (2009) ressalta que as habilidades relacionadas ao autismo podem manifestar-se de diferentes maneiras e em variados graus de severidade. Dessa forma, o diagnóstico pode revelar características mais sutis ou manifestações mais evidentes do transtorno. Destaca-se que as manifestações dessa condição podem modificar-se ao longo do desenvolvimento da pessoa, considerando suas vivências, o atendimento recebido, a qualidade das relações estabelecidas e as circunstâncias vivenciadas nos diferentes espaços sociais, incluindo a família e a escola.

Autismo: diagnóstico e características

A construção do diagnóstico do autismo está baseada nas indicações determinadas pela Classificação Internacional de Doenças (CID) e pelos fundamentos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), associados ao histórico do paciente e às avaliações realizadas pelos profissionais responsáveis. Apresentamos o Quadro 1 que reúne alguns dos principais marcos históricos relacionados à compreensão e ao tratamento do autismo (Autismo & Realidade, 2020):

Quadro 1 – Marcos históricos do Autismo

Década/ano	Concepções e tratamentos
1908	Eugen Bleuler utiliza o termo autismo para caracterizar a fuga da realidade para um mundo interior percebido em pacientes esquizofrênicos.
1943	Leo Kanner publica estudos sobre o autismo infantil, descrevendo casos de crianças com isolamento extremo e desejo de preservação da mesmice.
1952	A Associação Americana de Psiquiatria publica o DSM-I, no qual manifestações do autismo eram classificadas como subgrupo da esquizofrenia infantil.
Década de 1960	Crescem evidências de que o autismo estaria relacionado a um transtorno cerebral presente desde a infância.
Década de 1970	Michael Rutter classifica o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo e propõe critérios relacionados às características sociais, comunicativas e comportamentais.
Década de 1980	O DSM-III reconhece o autismo como condição específica e o inclui na categoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.
Década de 1990	O DSM-IV e a CID-10 passam a apresentar maior equivalência na classificação dos transtornos relacionados ao autismo.
2013	O DSM-5 reúne as subcategorias anteriormente existentes sob a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Fonte: Estruturação realizadas pelas autoras, com base nos dados históricos apresentados pelo site Autismo & Realidade (2020).

Com base no que foi registrado no Quadro 1, destaca-se que até o início do ano de 2013, os profissionais utilizavam principalmente o DSM-IV-TR e a CID-10 como referências para o

diagnóstico. A publicação do DSM-5 trouxe alterações nos critérios diagnósticos, agrupando diferentes transtornos anteriormente separados sob a denominação de Transtorno do Espectro Autista - TEA (APA, 2023).

Considerações históricas sobre o lúdico

No sentido de elucidarmos as questões pertinentes à ludicidade, destacamos os estudos de Kishimoto (1999) que apontam que, independentemente de época, cultura ou classe social, os jogos e brinquedos estão presentes nas diferentes fases da vida humana. O brincar possibilita experiências relacionadas à fantasia, ao encantamento, à alegria, aos sonhos e à interação entre realidade e faz de conta. A autora ressalta ainda que a ludicidade contribui para as relações socioafetivas entre os envolvidos e favorece o desenvolvimento da criatividade.

Outrossim, a origem dos jogos e das brincadeiras não é precisamente determinada. O texto destaca possíveis origens na Grécia e no Oriente e ressalta que, no Brasil, diferentes jogos chegaram por intermédio dos portugueses, posteriormente recebendo influências dos povos negros e indígenas. Ao longo do tempo, as brincadeiras foram modificadas conforme as transformações sociais e culturais.

A ludicidade apresenta novas formas de expressão, especialmente diante das inovações tecnológicas, dos videogames, dos brinquedos e do uso de computadores pelas crianças. Apesar dessas transformações, os jogos tradicionais permanecem presentes tanto nos espaços escolares quanto nas relações familiares. Para Kishimoto (1999), a influência portuguesa sobre o folclore infantil brasileiro, representada por lendas, adivinhas, parlendas e brincadeiras como pião, amarelinha, xadrez e trilha.

Corroborando com a ideia, Borba (2007) enfatiza que a dimensão lúdica pode contribuir para o ensino e a aprendizagem, favorecendo o enriquecimento do vocabulário, da capacidade de movimentação, da atenção e do raciocínio lógico. Quando reconhecida como recurso educacional, a ludicidade pode estimular a imaginação, a coordenação motora, a capacidade de interpretar e criar e as relações com os demais, contribuindo para o desenvolvimento da identidade.

Para que uma atividade seja efetivamente considerada lúdica, Borba (2007) destaca a importância de possibilitar experiências, escolhas, tomadas de decisão, descobertas, questionamentos e respostas por parte dos estudantes. Quando esses elementos não estão

presentes, a atividade pode restringir-se a um exercício. Concordamos que na atividade lúdica, portanto, assume relevância a experiência vivenciada pelo sujeito, possibilitando relações consigo mesmo e com os outros, bem como experiências de fantasia, realidade, expressão e autoconhecimento.

Retomando os estudos de Kishimoto (2002), encontramos que a autora afirma que o jogo contribui para a educação e para a aquisição de conhecimentos, auxiliando na ampliação do vocabulário, na concentração, na atenção e no desenvolvimento do pensamento lógico. Além disso, pode favorecer a destreza motora, a compreensão, a criação e as relações sociais.

O lúdico no contexto escolar e estudantes com TEA

Autores como Niles e Socha (2014) destacam a importância do brincar no contexto escolar, especialmente para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Os jogos e brinquedos podem contribuir para a construção do conhecimento e, quando organizados de maneira adequada, favorecer um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. As atividades lúdicas podem proporcionar às crianças com TEA oportunidades para desenvolver habilidades motoras e perceptuais, ampliar suas formas de comunicação e participar de diferentes experiências relacionadas às áreas do conhecimento.

Kishimoto (2002) explica que o termo lúdico tem origem no latim *ludus*, associado ao brincar e às experiências relacionadas ao jogo. Nessa perspectiva, a ludicidade compreende diferentes manifestações e práticas, como jogos, brinquedos, brincadeiras, dramatizações, atividades de musicalização, leitura de histórias e fábulas, além de brincadeiras livres, constituindo possibilidades de expressão, interação e aprendizagem no contexto educacional.

Negrine (1994) destaca que a introdução de jogos e brinquedos como elementos do desenvolvimento infantil ampliou os estudos sobre o tema e contribuiu para o reconhecimento da importância das atividades lúdicas. Entre as contribuições apresentadas, estão o desenvolvimento do autoconceito, a dimensão afetiva, a convivência social e as operações mentais. O autor também destaca que o brinquedo e o jogo são produtos culturais e que suas utilizações possibilitam a inserção da criança na sociedade.

Refletimos, a partir dos estudos de Negrine (1994), que o brincar contribui para o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, favorecendo a formação de conceitos, o estabelecimento de relações, a expressão oral e corporal, as habilidades sociais e a construção do conhecimento.

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a “resiliência”, pois permitem a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. Brincar ajuda a criança no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento (Negrine, 1994, p. 32).

Sobre tais pontuações de Negrine (1994), Pozas (2020) ressalta que a autonomia favorece a aprendizagem, uma vez que a liberdade possibilita a exploração da criatividade e contribui para o desenvolvimento das relações sociais e emocionais. Durante os jogos, as crianças participam de situações que envolvem regras, interação e adaptação. Nesse contexto, o brinquedo pode constituir uma ferramenta capaz de favorecer o interesse da criança com TEA pelas brincadeiras, contribuindo para sua participação e para o estabelecimento de relações com as demais crianças, considerando os desafios relacionados à comunicação e à interação social.

Alfabetização e ludicidade para criança com TEA

A alfabetização constitui um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo conhecimentos relacionados à leitura e à escrita (Soares, 2016). No contexto escolar, esse processo demanda ações pedagógicas planejadas e sistemáticas, considerando as especificidades dos estudantes. Nesse sentido, a ludicidade pode constituir uma possibilidade pedagógica para favorecer experiências de aprendizagem, mediante a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto educacional (Kishimoto, 2002).

Soares (2014, p. 15) compreende a alfabetização como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. A autora também destaca que a alfabetização envolve “a representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, bem como a compreensão e expressão de significados por meio do código escrito” (Soares, 2014, p. 16). Vale destacar que a alfabetização é um processo que envolve diferentes pensamentos e habilidades psicomotoras relacionadas à compreensão do ambiente e às formas de representação da linguagem. Entre essas habilidades, destacam-se a coordenação motora, a coordenação visomotora, a distinção entre imagem e som e a compreensão das noções de espaço e tempo (Coelho; Castro, 2010).

No caso das crianças com TEA, destaca-se a importância de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas por meio de atividades educativas e lúdicas planejadas intencionalmente. A linguagem assume papel relevante nesse processo, especialmente em habilidades como a atenção compartilhada e a interação comunicativa. Do mesmo modo, situações de brincadeira e imitação podem constituir contextos para a manifestação e o desenvolvimento dessas habilidades, favorecendo experiências de aprendizagem e comunicação (Menezes; Perissinoto, 2008; Miranda, 2025).

Inferimos que, de acordo com Cunha (2015), enquanto a criança desenvolve conhecimentos por meio das relações estabelecidas com o ambiente, utilizando nomes de objetos de maneira funcional ou simbólica, crianças com autismo podem apresentar dificuldades nessas interações, com possíveis prejuízos na linguagem e dificuldades relacionadas à imaginação e à simbolização nas brincadeiras.

Corroborando com esse entendimento, entendemos como importante a participação conjunta da escola, da família e dos profissionais envolvidos no processo educativo. As crianças com TEA precisam de estímulos considerando suas particularidades, uma vez que cada sujeito apresenta formas próprias de aprender. A ludicidade constitui, nesse contexto, uma possibilidade para despertar interesses e favorecer esses estímulos.

E nessa direção, trazemos as ideias de Piaget (1978) que considera a atividade lúdica como elemento fundamental das atividades intelectuais da criança, não se restringindo à diversão. O autor compreende o jogo e a brincadeira como formas de atividade que contribuem para o desenvolvimento intelectual e possibilitam a assimilação da realidade. Assim, devem ser oferecidas às crianças com TEA oportunidades de desenvolver suas potencialidades por meio de estratégias motoras, cognitivas, afetivas, sociais e educacionais, respeitando suas particularidades.

Compreendemos que o jogo pode assumir relevância no desenvolvimento infantil, uma vez que, segundo Piaget (1978, p. 160), “o jogo é [...] uma assimilação do real à atividade própria”, possibilitando à criança relacionar suas experiências e necessidades às situações vivenciadas. Nessa perspectiva, as atividades lúdicas podem constituir possibilidades pedagógicas a serem consideradas no processo de alfabetização da criança com TEA.

Ferreiro (2000) ressalta a importância de o professor adaptar seu ponto de vista ao da criança, não se tornando prisioneiro de suas próprias convicções enquanto adulto alfabetizado.

Para a autora, essa adaptação é necessária, embora não seja uma tarefa simples. Barbato (2008) também destaca a importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização, uma vez que elas possibilitam aos alunos utilizar a imaginação para aprender e construir conhecimentos de maneira significativa.

Processo de leitura e escrita da criança com TEA

O processo de leitura e escrita constitui uma etapa fundamental da alfabetização e envolve a construção gradual de conhecimentos e habilidades relacionadas à linguagem escrita. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo pode demandar estratégias pedagógicas que considerem suas particularidades e diferentes formas de aprendizagem e interação. Nesse contexto, torna-se relevante discutir possibilidades que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades, entre as quais se inserem as atividades lúdicas, compreendidas como recursos que podem integrar as práticas pedagógicas destinadas ao ensino da leitura e da escrita.

Mota, Vieira e Nuernberg (2020) explicam que existem diversos recursos disponíveis para o trabalho com crianças com TEA. Entretanto, nem sempre os recursos mais sofisticados são os mais adequados. O desenvolvimento das habilidades não depende necessariamente da complexidade do material, mas de sua utilização eficaz. Refletimos que cabe ao professor planejar e criar situações que favoreçam a estimulação por meio de atividades lúdicas. A leitura pode tornar-se uma experiência interessante para o estudante com autismo quando são consideradas estratégias que ultrapassem práticas tradicionais e descontextualizadas.

Identificamos nas pesquisas de Oliveira e Queiroz (2009) que o ensino da leitura deve ultrapassar uma perspectiva mecânica e descontextualizada, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade e participar ativamente da sociedade. Nesse processo, o professor deve organizar os conteúdos, refletir sobre as formas de orientação e identificar possibilidades existentes no ambiente escolar que possam contribuir para a alfabetização dos estudantes com TEA. Elucidamos que o desenvolvimento dessas competências requer planejamento e atenção aos interesses específicos da criança. Além da necessidade de considerar as características do ambiente, tendo em vista que algumas crianças com TEA podem apresentar sensibilidades relacionadas a ruídos, iluminação, imagens e outros estímulos.

Outro ponto que complementa essa discussão, é a questão da leitura em voz alta, acompanhada de variação de entonação, pode contribuir para a compreensão do contexto, o

desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais, considerando as dificuldades apresentadas por alguns estudantes na interpretação de emoções. O fonema constitui uma unidade importante para o processo de aprendizagem da leitura. Nesse contexto, o desenvolvimento das habilidades de leitura em crianças com TEA requer a compreensão da organização da linguagem, partindo da compreensão do todo e, posteriormente, do reconhecimento de suas partes (Soares, 2016).

Cabe acrescentar que entre as habilidades relacionadas à alfabetização, destacam-se a conversação, a ampliação do vocabulário, a interpretação de narrativas, a compreensão de que as palavras podem ser fragmentadas em sílabas e fonemas e o reconhecimento da relação entre letras e sons. Atividades como jogos de encaixe, quebra-cabeças e propostas de completar figuras podem favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e à escrita, especialmente a análise e a síntese, compreendidas como ações de dividir e unir (Soares, 2016).

Considerando que algumas crianças com TEA podem apresentar alterações na percepção dos estímulos ambientais, incluindo maior ou menor sensibilidade, o texto ressalta a necessidade de atenção à quantidade de informações visuais presentes nas atividades. De acordo com Soares (2016), leitura e escrita são processos que se complementam e se desenvolvem de maneira integrada. Nesse percurso, a consciência fonológica constitui um elemento importante para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Dialogando com o objetivo central da alfabetização que é possibilitar que a criança desenvolva a capacidade de escrever e expressar seus pensamentos por meio da linguagem escrita, não devendo a atenção concentrar-se exclusivamente no tipo de letra utilizado, refletimos que não basta decodificar palavras, é necessário compreender o que se lê e ser capaz de registrar essa compreensão por escrito. Para Magda Soares (2016), no processo de desenvolvimento da escrita, podem ser utilizadas diferentes atividades, como fotografias, pictogramas, rótulos, letras móveis, letras em relevo, substituição de símbolos por letras, colagem de letras, escrita no quadro branco e escrita no chão, entre outras propostas que estimulem o interesse da criança pela leitura e pela escrita.

O papel do professor na relação entre a aprendizagem e o lúdico na alfabetização da criança com TEA

O papel do professor alfabetizador no trabalho com crianças com TEA envolve a organização de espaços, situações e estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e o

interesse dos estudantes, considerando suas especificidades e potencialidades. Nessa perspectiva, a teoria de Henri Wallon (Mahoney; Almeida, 2005) contribui para a compreensão do desenvolvimento infantil ao articular diferentes dimensões, entre elas a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação da pessoa. Para o pesquisador, as emoções ocupam lugar relevante no desenvolvimento humano e nas relações estabelecidas no contexto educativo, o que evidencia a importância de considerar a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem (Mahoney; Almeida, 2005).

Segundo Galvão (2000), é por meio das emoções que o aluno exterioriza desejos, vontades e manifestações que precisam ser reconhecidas e trabalhadas pelo professor. O professor, enquanto mediador do conhecimento, deve buscar aprimorar continuamente sua prática pedagógica, atualizar-se e fundamentar suas ações em teorias que contribuam para compreender a individualidade dos estudantes, o desenvolvimento humano, os processos de aprendizagem e as relações socioafetivas estabelecidas no espaço educacional. Assim, o trabalho docente com estudantes com TEA requer atenção às particularidades de cada criança e planejamento de estratégias que possam articular aprendizagem, interação e ludicidade.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, com análise temática, complementada por procedimentos descritivos dos dados bibliográficos, inserindo-se em uma perspectiva metodológica que valoriza o caráter subjetivo do fenômeno investigado, possibilitando a identificação e a análise de dados que não se expressam de forma mensurável, especialmente diante da diversidade de sujeitos e contextos envolvidos (Minayo, 2025).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (Minayo, 2025, p. 21).

No tocante à análise dos dados, foi realizado um levantamento bibliográfico nas Bases de Pesquisa: CAPES e Scielo e como critérios de inclusão, utilizamos os Descritores Booleanos: “AND - AND”: Autismo; Lúdico; Aprendizagem, no período compreendido entre 2021 a 2026,

revisados por pares e em Língua Portuguesa, sendo selecionados, apenas, Artigos Científicos. No tocante aos critérios de exclusão, utilizamos: trabalhos publicados em língua estrangeira e fora do período de publicação elencado.

Utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, com base nos estudos de Laurence Bardin (2016). Para a autora, as fases da análise de conteúdo estão organizadas em 3 etapas: pré-análise (leitura de documentos selecionados e organização dos dados); exploração do material e tratamento dos resultados (objetiva a administração sistemática das decisões tomadas - pré-análise) e interpretação dos dados analisados (fase de tratamento dos resultados coletados brutos e sua validação a partir de sua significação).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção científica analisada evidencia que as discussões sobre a escolarização de crianças com TEA têm contemplado diferentes dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem, entre as quais se destacam: a ludicidade, as interações sociais, a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e o processo de alfabetização (Tabela 1). O conjunto das produções selecionadas permite observar uma aproximação progressiva entre os estudos sobre o brincar e aqueles direcionados às práticas pedagógicas e à alfabetização de crianças com TEA.

Tabela 1 – Resultados do levantamento bibliográfico

Eixo	Produções	Principais contribuições
Ludicidade e brincadeira	Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013); Chicon et al. (2018); Folha et al. (2023)	Brincadeira, interação social, jogo imaginário e mediação pedagógica
Alfabetização e práticas pedagógicas	Barbosa e França (2020); Rosa e Cantero (2024)	Métodos de alfabetização, estratégias pedagógicas, recursos visuais e inclusão
Cognição, linguagem e aprendizagem	Martins e Pires (2021); Scamati, Picinin e Cantorani (2025)	Cognição, linguagem, interação, atenção compartilhada e fatores que interferem na aprendizagem
Contexto familiar	Fávero e Santos (2005)	Estresse familiar e impactos psicossociais do TEA

Fonte: Elaboração das Autoras (2026)

O levantamento evidencia que a produção científica sobre crianças com TEA têm contemplado diferentes dimensões relacionadas ao brincar, às interações sociais, ao desenvolvimento cognitivo, à linguagem, à aprendizagem e à alfabetização. Os estudos de

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), Chicon *et al.* (2018) e Folha *et al.* (2023) destacam a relevância das experiências lúdicas, das interações e da mediação pedagógica para a participação e o desenvolvimento da criança com TEA.

No campo da alfabetização, Barbosa e França (2020) e Rosa e Cantero (2024) discutem métodos, estratégias e desafios relacionados ao processo de alfabetização de crianças com TEA. Martins e Pires (2021), por sua vez, evidenciam a relevância de aspectos cognitivos, linguísticos e sociocomunicativos, enquanto Scamati, Picinin e Cantorani (2025) discutem fatores relacionados à aprendizagem e à configuração do ambiente escolar. Em conjunto, essas produções demonstram a relevância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades das crianças com TEA. Entretanto, considerando o conjunto analisado, observa-se a necessidade de ampliar a articulação entre ludicidade, desenvolvimento cognitivo e alfabetização, especialmente no que se refere às possibilidades pedagógicas do lúdico no processo de apropriação da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia a importância da ludicidade no desenvolvimento cognitivo da criança com Transtorno do Espectro Autista durante o processo de alfabetização. As crianças necessitam de tempo, espaços, companhia e materiais que possibilitem experiências de brincar, considerando que, por meio da brincadeira, podem vivenciar situações relacionadas à cultura, aos afetos, à representação e à experimentação.

O brincar constitui um recurso que pode favorecer a construção do conhecimento e atuar como instrumento facilitador do processo de alfabetização. Entretanto, sua utilização não deve ocorrer de maneira aleatória, mas estar fundamentada na análise e na compreensão da realidade do estudante, possibilitando maior adequação das atividades às suas necessidades e potencialidades.

Nesse contexto, a participação do professor nas atividades lúdicas assume relevância. Para além do conhecimento teórico, é necessário que o educador desenvolva uma postura crítica diante de sua própria prática, avaliando continuamente suas metodologias e considerando as características dos estudantes. A ampliação e a diversificação das experiências oferecidas às crianças com TEA podem contribuir para seu processo de construção do conhecimento, bem como para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora.

Conclui-se, portanto, que o brincar possui relevância para a construção do conhecimento de crianças com TEA inseridas no processo de alfabetização. A ludicidade pode constituir-se como instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo trocas afetivas e experiências importantes para o desenvolvimento humano. Contudo, sua utilização deve partir da análise e da compreensão da realidade do estudante com TEA, considerando suas particularidades e interesses. Dessa forma, as atividades lúdicas podem favorecer a motivação e contribuir para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM- V- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2013.

Autismo & Realidade. Disponível em: <https://autismoerealidadeorg.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos>. Acesso em: 09 ago. 2026

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, Jan.- Mar., 2013 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 04 jun. 2026.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental.** São Paulo: Parábola, 2008.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2026.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens.** Psicol. Reflex. Crit. V. 13 n. 1 Porto Alegre, 2002.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SANTOS, Rosely da Silva; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. de 2018 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/FJsStvxxSmChhXjD9QRYm8S/?lang=pt>. Acesso em 2 jun. 2026.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 79-85, 2010.

CUNHA, E. (2015). **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas, na escola e na família**. Rio de Janeiro, Brasil: Wak.

DEFENDI, Edson. **Transtorno do Espectro Autista – TEA**. Disponível em: https://docplayer.com.br/37637573-Transtorno-do-espectro-do-autismo-tea-profedson-defendi.html#show_full_text. Acesso em: 25 mai. 2026.

Dicionário Etimológico. *Autismo*. **Consultório Etimológico**. [S. l.], 17 fev. 2011. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/autismo/>. Acesso em: 18 ago. 2026.

FÁVERO, Maria Ângela; SANTOS, Manoel Antônio dos. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(3), p. 358-369. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/fgLcDdLJcTJK9YJjVHhYTbG/?format=pdf&lang=pt&ilang=en>. Acesso em 15 jul. 2026.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos; JOAQUIM, Regina Helena Vitale Torkomian; MARTINEZ, Claudia Maria Simões; DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza. Participação de crianças com desenvolvimento típico e com Transtornos do Espectro Autista em situações de brincadeiras na Educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v.29, e0096, p.329-344, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/KNCQgSbGyq4Dngjww7gFzpn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2026.

GOERGEN, Maria Sonia. **Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): considerações introdutórias à temática**. In: SCHMIDT, Carlo (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 29-41. Disponível em: <https://papyrus.com.br/produto/autismo-educacao-e-transdisciplinaridade>. Acesso em 31 mai. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko M. Papel do brincar: Aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico. Porto Alegre: **Revista do Professor**. Julho/setembro, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993. 127 p. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000859056>. Acesso em: 12 ago. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641935>. Acesso em: 11 ago. 2026.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?lng=pt&pid=S1414-69752005000100002>. Acesso em: 10 ago. 2026.

MARTINS; Guilherme Domingos; PIRES, Emmy Uehara. Avaliação cognitiva e de linguagem em crianças pré-escolares com autismo: Revisão sistemática. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, vol. 13 , num. 3 , pp. 52-62 , 2021. DOI: <https://doi.org/10.5579/rnl.2021.0604>. Disponível em: https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/604. Acesso em: 10 jun. 2026.

MENEZES, Camila Gioconda de Lima e; PERISSINOTO, Jacy. Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 20, n. 4, p. 273-278, out./dez. 2008. DOI: 10.1590/S0104-56872008000400012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pfono/a/L8tD8FR3DnRy4Gj3Jtx8YYw>. Acesso em: 11 ago. 2026.

MICHAELIS. *Autismo*. In: **Michaelis On-line: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, [s. d.]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autismo/>. Acesso em: 18 ago. 2026.

MIRANDA, Geice Mendes Mattar. Alfabetização de um estudante com autismo: uma experiência inclusiva. **Anais XI Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/135540?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 ago. 2026.

MOTA, Ana Carolina Wolff; VIEIRA, Mauro Luis; NUERNBERG, Adriano Henrique. Programas de intervenções comportamentais e de desenvolvimento intensivas precoces para crianças com TEA: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-27, 2020.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Ágora: Revista de divulgação científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. **Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes**. RN, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo: Zaher, 1978.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil**. Editora Senac Rio, 2020.

ROSA, Valéria Silva; CANTERO, Alba Maria Mensonza. Alfabetização em Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática das Práticas e Desafios Pedagógicos. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)** - ISSN: 1809-1628. vol. 48– abril/jun. 2024
Doi 10.5281/zenodo.11412609. Disponível em:
<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1295>. Acesso em 03 jun. 2026.

SCAMATI, Vagner; CANTORANI, José Roberto Herrera; PICININ, Claudia Tania. Os desafios na aprendizagem de indivíduos com transtorno de espectro autista (TEA): uma revisão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.33, n.126, p. 1-23, jan./mar. 2025, e0254453. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/ensaio/a/y9npmhcjddVQVVLYGhPsynC/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 03 jun. 2026.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Editora X, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Disponível em :São Paulo: Martins Fontes, 1994.