Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Potencialidades do Brincar na Intervenção Precoce de Crianças com Transtorno do Espectro Autista

Elizaneti Almeida da Silva (UFGD)

https://orcid.org/0009-0007-2161-2435

elizaneti.a@hotmail.com

Kleyton Carlos Ferreira (UFGD)

https://orcid.org/0000-0002-9349-9343

kleytonferreira@ufgd.edu.br

Resumo: *A crescente demanda por práticas educacionais inclusivas na educação infantil evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento global de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na primeira infância. Nesse contexto, o brincar mediado apresenta-se como eixo estruturante da intervenção precoce, ao integrar experiências lúdicas, interação social e mediação adulta. O objetivo deste estudo é analisar as potencialidades do brincar mediado no desenvolvimento de crianças com TEA, considerando sua relação com práticas de intervenção precoce. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e em abordagens naturalistas de intervenção, como o Early Start Denver Model. Os resultados indicam que o brincar mediado, responsivo e afetivo favorece avanços na comunicação, na interação social, na cognição e na autorregulação emocional, fortalecendo práticas educacionais inclusivas.*

Palavras-chave: *Intervenção Precoce. Transtorno do Espectro Autista. Brincar Mediado. Educação Inclusiva.*

***Abstract**: The growing demand for inclusive educational practices in early childhood education highlights the need for pedagogical strategies that promote the global development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), especially in early childhood. In this context, mediated play emerges as a structuring axis of early intervention, integrating playful experiences, social interaction, and adult mediation. This study aims to analyze the potential of mediated play in the development of children with ASD, considering its relationship with early intervention practices. This is a qualitative study developed through a bibliographic review, grounded in the historical-cultural perspective of Vygotsky and in naturalistic intervention approaches, such as the Early Start Denver Model. The results indicate that mediated, responsive, and affective play promotes advances in communication, social interaction, cognition, and emotional self-regulation, strengthening inclusive educational practices.*

***Keywords**: Early Intervention. Autism Spectrum Disorder. Mediated Play. Inclusive Education.*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pela identificação de uma lacuna significativa na literatura acadêmica e na prática pedagógica voltadas à primeira infância, especialmente no que se refere ao brincar mediado como um instrumento natural e educativo, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil de forma precoce e articulada a abordagens naturalistas. Embora o brincar seja amplamente reconhecido como um elemento central da infância, observa-se que ainda são limitadas as produções que o abordam de maneira sistemática como eixo estruturante das práticas educacionais inclusivas voltadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (APA, 2023).

A literatura científica evidencia a escassez de estudos que discutam o brincar como mediador do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças com TEA, em uma perspectiva integrada à educação inclusiva e às práticas pedagógicas cotidianas. Essa lacuna direciona o presente estudo ao diálogo com teorias clássicas e contemporâneas do desenvolvimento infantil, como as de Vygotsky (1998), Piaget (1975) e Winnicott (1975), que reconhecem o brincar como ferramenta fundamental para a aprendizagem, para a constituição da subjetividade e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, a comunicação e a interação social assumem papel central no desenvolvimento infantil, uma vez que, conforme Trevarthen (2016), os processos comunicati-

vos compartilhados sustentam a construção de significados, a reciprocidade interacional e o estabelecimento de vínculos afetivos, aspectos diretamente mobilizados nas experiências lúdicas mediadas.

Do ponto de vista do desenvolvimento neurobiológico, a primeira infância caracteriza-se por intensa plasticidade cerebral. Estudos clássicos indicam que a formação de sinapses se inicia ainda no período pré-natal e atinge elevada densidade nos primeiros anos de vida, especialmente entre o nascimento e os três anos, com variações conforme as diferentes regiões corticais (Huttenlocher & Dabholkar, 1997).

Pesquisas posteriores ampliam essa compreensão ao evidenciar que os processos de reorganização funcional do sistema nervoso permanecem ativos ao longo da infância, sendo fortemente influenciados pela qualidade das experiências sociais, afetivas e interativas vivenciadas pela criança, sobretudo até a idade pré-escolar (Kolb & Gibb, 2011; Kandel et al., 2014). Nesse contexto, o brincar mediado e responsivo configura-se como estímulo essencial ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social, especialmente em crianças com TEA, ao favorecer a interação, a comunicação e a adaptação ao meio (Greenspan & Wieder, 2007).

A relevância desta pesquisa reside, portanto, na necessidade de compreender o brincar como eixo central tanto no âmbito da educação inclusiva quanto nas práticas educativas e familiares cotidianas, a partir de uma análise teórica consistente. Ao integrar contribuições da psicologia do desenvolvimento, da educação especial e da neurociência, o estudo busca ampliar as perspectivas sobre a intervenção precoce no Transtorno do Espectro Autista, compreendida, neste trabalho, em um sentido ampliado e educacional, não restrito a intervenções clínicas, mas fundamentado em práticas naturais, interativas e mediadas pelo adulto). (Vivanti et al., 2016

Nesse sentido, destaca-se a importância da articulação entre família, escola e equipe multidisciplinar — incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto no contexto escolar quanto em ações de apoio externo — na construção de práticas inclusivas, afetivas e responsivas, que respeitem o ritmo, as singularidades e as potencialidades de cada criança. A intervenção precoce, quando fundamentada no brincar e sustentada por relações significativas, configura-se como um instrumento potente para a promoção da autonomia,

da aprendizagem significativa e da inclusão escolar e social (Dawson et al., 2010; Vygotsky, 1998).

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação inclusiva, na perspectiva contemporânea, fundamenta-se no reconhecimento da diversidade como princípio estruturante do processo educativo, exigindo que a escola considere a singularidade de cada criança e organize práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades, potencialidades e formas de aprender. Conforme destacam Mantoan (2003) e Mittler (2003), a inclusão escolar pressupõe a reorganização das práticas pedagógicas e dos contextos educacionais, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse contexto, o brincar mediado assume papel central nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, constituindo-se como estratégia pedagógica essencial para a promoção do desenvolvimento integral. De acordo com Vygotsky (1978, 1998), o brincar possibilita a criação de zonas de desenvolvimento proximal, favorecendo a aprendizagem por meio da interação social e da mediação do adulto. Essa compreensão é reforçada por Piaget (1975), ao destacar o jogo como elemento fundamental na construção do pensamento simbólico e no desenvolvimento cognitivo infantil.

As práticas pedagógicas inclusivas baseadas no brincar ampliam as possibilidades de participação de todas as crianças, respeitando seus ritmos e modos de aprendizagem. Kishimoto (2011) e Winnicott (1975) ressaltam que o brincar favorece a expressão, a criatividade e o desenvolvimento emocional, configurando-se como linguagem própria da infância e como recurso pedagógico potente para contextos inclusivos. Nessa mesma direção, Wallon (2007) enfatiza a integração entre emoção, movimento e cognição no desenvolvimento infantil, aspectos diretamente mobilizados pelas atividades lúdicas.

Esta seção tem como objetivo discutir o brincar como eixo estruturante das práticas educativas inclusivas e do desenvolvimento infantil, articulando contribuições da Educação, da Psicologia do Desenvolvimento e da Neurociência. Inicialmente, abordam-se as relações entre educação inclusiva e o brincar no contexto da Educação Infantil, à luz das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Em seguida, analisa-se o papel do brincar no desenvolvimento infantil, avançando para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme estudos de Bosa e colaboradores (Zanon; Backes; Bosa, 2014), e, por fim, para a discussão da neuroplasticidade, fundamentada em pesquisas da neurociência do desenvolvimento (Huttenlocher; Dabholkar, 1997; Kandel et al., 2014; Kolb; Gibb, 2011).

2.1 Educação inclusiva e o brincar

Pensar a educação inclusiva implica conceber uma escola que reconheça a singularidade de cada estudante e organize suas práticas de modo a atender às diferentes necessidades, potencialidades e formas de aprender, por meio de estratégias pedagógicas diversificadas que assegurem o acesso ao currículo e ao desenvolvimento pleno (Miranda, 2001; Mantoan, 2003; Mittler, 2003).

Nesse contexto, o brincar configura-se como conceito central da Educação Infantil e como estratégia pedagógica estruturante dos processos de ensino e aprendizagem, não se restringindo a uma atividade recreativa. Conforme Kishimoto (2011), o brincar caracteriza-se como uma atividade social e culturalmente mediada, por meio da qual a criança aprende, constrói conhecimentos, internaliza regras, desenvolve funções cognitivas e estabelece relações sociais. Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) compreende o brincar como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual a criança amplia suas capacidades cognitivas, comunicativas e sociais por meio da interação e da mediação do outro.

No ambiente escolar, o brincar organiza situações de ensino e aprendizagem ancoradas nos interesses da criança, favorecendo a motivação, a iniciativa, a comunicação espontânea, a imaginação e a interação social (Vygotsky, 1998; Kishimoto, 2011). Por meio de brincadeiras livres e dirigidas, jogos simbólicos e atividades lúdicas mediadas pelo professor, as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades socioemocionais e participam ativamente das práticas educativas (Piaget, 1977; Wallon, 2007). Dessa forma, o brincar privilegia os processos de ensino e aprendizagem ao possibilitar a exploração, a experimentação, a resolução de problemas e a construção de significados em contextos intencionalmente planejados (Bruner, 1986; Sutton-Smith, 1980).

Nesse cenário, a atuação do professor assume papel central, uma vez que a educação inclusiva não se limita às políticas públicas ou à organização institucional da escola. Conforme Lima (2010), o docente é o principal agente da inclusão por estar diretamente envolvido na mediação das experiências de aprendizagem. Cabe ao professor planejar, adaptar e implementar práticas pedagógicas que utilizem o brincar como recurso didático, favorecendo a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças (Silva, 2003).

A partir das experiências lúdicas desenvolvidas no cotidiano escolar, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pode potencializar as práticas pedagógicas, desde que integrado de forma intencional e articulado aos objetivos de ensino. Jogos digitais, aplicativos educativos, vídeos interativos e recursos multimodais podem ser compreendidos como extensões do brincar, pois preservam características lúdicas como exploração, desafio, repetição significativa e feedback imediato. Almeida e Valente (2011) destacam que a integração intencional das TDIC amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico, enquanto Kenski (2012) ressalta que as tecnologias transformam os modos de aprender e interagir com o conhecimento.

Para Taylor (2017), recursos digitais utilizados em contextos educativos possibilitam percursos personalizados de aprendizagem, respeitando diferentes ritmos, interesses e modos de processamento da informação. No contexto da educação inclusiva, as TDIC tornam-se ferramentas que auxiliam na remoção de barreiras comunicacionais e de aprendizagem, ampliando formas de expressão e participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Jogos digitais, vídeos, animações educativas e ambientes interativos podem favorecer o engajamento e contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais (Almeida; Valente, 2011; Kolb; Gibb, 2011; Kandel et al., 2014).

De acordo com Souza e Souza (2023), a Educação Infantil — primeira etapa da educação básica — deve promover o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, psicológica, social e intelectual, tendo as interações e o brincar como eixos estruturadores da prática pedagógica. Nessa perspectiva, o planejamento docente deve articular experiências infantis, saberes culturais e conhecimentos científicos, assegurando a participação de todas as crianças nos processos de ensino e aprendizagem.

No âmbito das práticas inclusivas, destaca-se a Consultoria Colaborativa Escolar (CCE), entendida como uma estratégia de trabalho cooperativo entre professores da classe comum, profissionais da Educação Especial e outros especialistas. A CCE contribui para o planejamento, a implementação e a avaliação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Pesquisas recentes indicam que essa forma de atuação colaborativa amplia o repertório de estratégias pedagógicas e estimula o uso de jogos, brincadeiras, atividades lúdicas e contação de histórias como recursos de ensino (Pinheiro; Silva, 2025). Dessa maneira, a CCE relaciona-se diretamente ao brincar, ao favorecer práticas pedagógicas mais flexíveis, intencionais e sensíveis às necessidades das crianças.

Esses resultados evidenciam que formações continuadas fundamentadas no brincar tornam os ambientes educativos mais responsivos às necessidades das crianças. Além disso, a articulação entre brincar, tecnologias e desenvolvimento infantil aproxima-se da perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação simbólica. Outro aspecto essencial nesse processo é a participação da família. Conforme Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento infantil resulta da interação entre múltiplos sistemas, sendo a família um núcleo central de apoio emocional, social e educativo. A parceria entre família e escola fortalece práticas pedagógicas inclusivas e potencializa os efeitos das experiências lúdicas vivenciadas no contexto escolar.

Assim, o brincar ultrapassa sua dimensão recreativa e consolida-se como elemento estruturante do desenvolvimento infantil e dos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo a expressão emocional, a comunicação, a imaginação, a resolução de problemas e a interação social. Pesquisas clássicas e contemporâneas (Sutton-Smith, 1980; Fiaes; Bichara, 2009) evidenciam seu papel central nos processos de aprendizagem e socialização. Em uma perspectiva inclusiva, o brincar configura-se como recurso pedagógico indispensável para promover experiências significativas e ambientes educativos que respondam às necessidades e potencialidades de todas as crianças.

2.2 O brincar e o desenvolvimento infantil

O brincar é uma forma natural de aprendizagem e de expressão emocional, central para o desenvolvimento global da criança (Piaget, 1975; Vygotsky, 1998; Winnicott, 1975).

Os autores supracitados afirmam que o brincar favorece a construção de conhecimentos, a socialização e o desenvolvimento cognitivo, emocional e comunicativo, constituindo-se como recurso pedagógico essencial na Educação Infantil, especialmente em práticas inclusivas.

Diversos estudos no campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação reconhecem o brincar como uma atividade por meio da qual a criança compreende o mundo, elabora experiências, expressa sentimentos e constrói conhecimentos em interação com o outro (Fiaes & Bichara, 2009). Nesse sentido, o brincar configura-se como recurso relevante no campo educacional em sentido ampliado, especialmente em práticas de intervenção precoce desenvolvidas em contextos educativos, familiares e naturais de desenvolvimento. Esses ambientes, ao integrarem as experiências cotidianas da criança, favorecem aprendizagens socialmente significativas e contribuem para o desenvolvimento da comunicação, da imaginação e da interação social, particularmente no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), o brincar possibilita a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como o espaço no qual a criança realiza ações que extrapolam suas capacidades individuais com o apoio e a mediação de outra pessoa. Trata-se, portanto, de uma atividade construída socialmente, marcada pelas relações e pela internalização de signos e significados culturais. De modo complementar, Piaget (1975) compreende o brincar como processo pelo qual a criança assimila e acomoda experiências, contribuindo para a construção da função simbólica e para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Sob outro enfoque, Winnicott (1975) descreve o brincar como um espaço potencial situado entre o mundo interno e o externo, no qual a criança elabora vivências emocionais e constrói significados subjetivos.

As discussões contemporâneas ampliam a compreensão do brincar ao considerar sua articulação com as tecnologias presentes no cotidiano infantil. Nessa temática, Taylor (2017) destaca que experiências lúdicas mediadas por recursos digitais, quando planejadas com intencionalidade pedagógica, podem estimular a exploração, a interação e a personalização da aprendizagem, ampliando modos de expressão e participação de crianças com diferentes ritmos e perfis de desenvolvimento.

De forma convergente, os aportes teóricos apresentados reconhecem o brincar como eixo estruturante da infância e como ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e comunicativo (Greenspan & Wieder, 2007). Essa compreensão revela-se pertinente em práticas educacionais e de intervenção precoce desenvolvidas em contextos escolares e familiares, uma vez que o brincar mediado, associado ao uso criterioso de recursos pedagógicos, amplia as oportunidades de participação, aprendizagem e construção de sentido.

Nesse contexto, o brincar constitui uma forma natural de aprendizagem e de expressão emocional, sendo amplamente reconhecido na literatura da Educação Infantil e da Psicologia do Desenvolvimento como elemento central para o desenvolvimento global da criança (Vygotsky, 1998; Piaget, 1975; Winnicott, 1975).

No campo educacional, especialmente a partir de uma concepção ampliada de educação inclusiva, o brincar configura-se como recurso pedagógico fundamental, presente tanto nos contextos escolares quanto em ambientes naturais e familiares, compreendidos como espaços educativos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que reconhecem as interações e o brincar como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, ressaltando que a aprendizagem na primeira infância ocorre de forma integrada aos contextos sociais, culturais e familiares (Almeida & Valente, 2011).

Nessa perspectiva, ambientes naturais e familiares passam a ser entendidos como parte do campo educacional, na medida em que favorecem experiências significativas, intencionais e mediadas, especialmente no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

À luz dessas considerações, compreender o brincar como elemento central do desenvolvimento infantil implica reconhecer que suas contribuições se manifestam de maneira singular conforme as características, necessidades e formas de interação de cada criança (Kishimoto, 2011). Nesse sentido, para aprofundar a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelo brincar, torna-se fundamental conhecer o Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas principais características e implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem, temática abordada na seção seguinte.

2.3 Conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação social e na interação social, associadas à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association – APA, 2023). Trata-se de uma condição de manifestação heterogênea, que varia quanto à intensidade das características e aos níveis de suporte necessários, o que reforça a importância de práticas educacionais individualizadas, responsivas e sensíveis às singularidades de cada criança.

A idade e o padrão de início constituem aspectos fundamentais para a caracterização do TEA. As características comportamentais do transtorno tornam-se, em geral, evidentes na primeira infância, sendo os sinais comumente reconhecidos entre os 12 e 24 meses de idade, embora possam ser observados ainda antes dos 12 meses em alguns casos (APA, 2023). Esses sinais incluem prejuízos persistentes na comunicação social e na interação social, bem como alterações na comunicação não verbal, expressas por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual, gestos, expressões faciais, orientação corporal e entonação da fala, considerando-se as normas culturais (APA, 2023). Um marcador precoce frequentemente descrito é o prejuízo na atenção compartilhada, manifestado pela ausência ou redução de comportamentos como apontar para compartilhar interesses ou seguir o olhar indicativo de outras pessoas.

A identificação precoce dessas características destaca a relevância da intervenção precoce para favorecer o desenvolvimento global da criança (Zanon; Backes, 2018). Lampreia (2009) ressalta que o reconhecimento de sinais de risco possibilita que famílias e educadores organizem práticas educativas que ampliem as oportunidades de aprendizagem e de participação social. De forma complementar, Paula et al. (2019) enfatizam que a vigilância do desenvolvimento infantil deve abranger não apenas a detecção de dificuldades, mas também ações de estimulação, orientação familiar e experiências lúdicas que promovam a comunicação, a interação e a socialização.

Nesse sentido, a intervenção precoce, compreendida neste estudo a partir de uma perspectiva educacional ampliada e articulada a práticas pedagógicas centradas na criança e

mediadas pelo brincar, constitui elemento essencial para potencializar aprendizagens, respeitar singularidades e fortalecer processos inclusivos desde a primeira infância.

2.4 Neuroplasticidade, o papel do brincar e modelos baseados em princípios desenvolvimentistas

Os estudos da neurociência indicam que os primeiros anos de vida são marcados por elevada plasticidade cerebral, período no qual o sistema nervoso apresenta maior sensibilidade às experiências sociais e interativas (Kolb; Gibb, 2011). Pesquisas clássicas sobre o desenvolvimento neural demonstram que a formação das conexões sinápticas tem início ainda no período pré-natal e se intensifica nos primeiros anos de vida, ocorrendo em ritmos distintos conforme as regiões corticais. Huttenlocher e Dabholkar (1997) explicam que áreas sensoriais, como o córtex auditivo, atingem seu pico de densidade sináptica mais precocemente, enquanto regiões associadas a funções cognitivas superiores, como o córtex pré-frontal, apresentam maturação mais tardia, estendendo-se até a infância e a adolescência. Esse processo evidencia a importância das experiências ambientais precoces para a organização e o fortalecimento das redes neurais.

Nesse contexto, o brincar mediado configura-se como uma experiência fundamental, ao favorecer estímulos motores, cognitivos, emocionais e sociais que contribuem para o refinamento das conexões neurais e para a construção de repertórios progressivamente mais complexos (Kandel et al., 2014). As interações lúdicas, quando repetidas, significativas e emocionalmente ancoradas, favorecem a reorganização sináptica e ampliam as possibilidades de aprendizagem, especialmente durante períodos sensíveis do desenvolvimento infantil, conforme apontam estudos sobre neuroplasticidade, aprendizagem experiencial e desenvolvimento infantil (Kolb; Gibb, 2011; Kandel et al., 2014; Diamond, 2013).

Ainda que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentem particularidades no desenvolvimento, pesquisas indicam que experiências lúdicas, afetivas e interativas — especialmente quando organizadas em ambientes naturais, como a escola, a família e outros espaços de convivência social — favorecem avanços significativos na comunicação, na autorregulação emocional, na interação social e na participação ativa (Winnicott, 1975; Dawson et al., 2010; Vivanti et al., 2016). Nesse sentido, destacam-se os modelos baseados

em princípios desenvolvimentistas e naturalistas, que utilizam o brincar e a interação social como meios centrais para promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão (Rogers; Dawson, 2014; Greenspan; Wieder, 2007).

Entre esses modelos, destaca-se a abordagem Floortime, proposta por Greenspan e Wieder (2007), que compreende o autismo como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, podendo envolver uma ampla gama de manifestações emocionais, cognitivas, motoras e sensoriais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil é promovido por meio de relações afetivas significativas, nas quais o adulto — pais, cuidadores e educadores — envolve-se ativamente nas iniciativas da criança, acompanhando seus interesses e utilizando o brincar como principal meio de comunicação, interação e construção do pensamento.

A abordagem Floortime enfatiza a participação ativa da família, reconhecendo que as interações cotidianas constituem oportunidades privilegiadas de aprendizagem e desenvolvimento. Ao envolver pais e cuidadores como mediadores do brincar, o modelo favorece a generalização das habilidades adquiridas para diferentes contextos, fortalecendo a participação da criança com TEA na escola, na família e nos demais espaços sociais, contribuindo diretamente para processos de inclusão (Greenspan; Wieder, 2007). Essa concepção dialoga com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), ao compreender que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação de um adulto ou par mais experiente, possibilitando à criança realizar ações que ainda não conseguiria executar de forma autônoma. O brincar, nesse contexto, constitui-se como espaço privilegiado para a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, favorecendo aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento e ampliam as possibilidades de participação nos contextos educativos e sociais.

De forma convergente, modelos naturalistas contemporâneos, como o Early Start Denver Model (ESDM), também destacam o papel do brincar, da responsividade do adulto e das interações sociais em contextos naturais como elementos centrais para a promoção de aprendizagens significativas na primeira infância (Dawson et al., 2010; Vivanti et al., 2016). Esses modelos compartilham o princípio de que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando integrada às rotinas, aos interesses da criança e às relações estabelecidas com

adultos significativos, favorecendo a participação ativa e a inclusão em ambientes educacionais.

Dessa forma, os modelos baseados no brincar e na mediação adulta contribuem para a construção de práticas inclusivas ao promoverem o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais e adaptativas em contextos reais de convivência. Ao fortalecer a articulação entre família, escola e sociedade, essas abordagens ampliam as oportunidades de aprendizagem, favorecem a inclusão da criança com TEA e contribuem para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às necessidades do aluno.

3 O BRINCAR MEDIADO COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A partir da análise teórica desenvolvida nas seções anteriores, evidencia-se que o brincar mediado constitui um eixo estruturante para a promoção do desenvolvimento infantil e para a efetivação de práticas inclusivas na educação da primeira infância, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme apontam estudos que compreendem o brincar como elemento central do desenvolvimento e da aprendizagem infantil (VYGOTSKY, 1978, 1998; WALLON, 2007). As contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, da Neurociência e da Educação Inclusiva convergem ao reconhecer o brincar como uma experiência privilegiada de aprendizagem, interação social e construção de significados, especialmente por meio da função simbólica expressa no jogo e na linguagem (PIAGET, 1999; WINNICOTT, 1975).

O brincar, quando mediado por adultos sensíveis e responsivos, favorece a ampliação das oportunidades de comunicação, interação social e autorregulação emocional, aspectos centrais para o desenvolvimento de crianças com TEA, ao considerar o brincar como espaço potencial de relação e constituição do sujeito (WINNICOTT, 1975). Essa mediação não se restringe à condução de atividades estruturadas, mas envolve a observação atenta dos interesses da criança, o acompanhamento de suas iniciativas e a construção de interações significativas em contextos naturais, como a sala de aula, o ambiente familiar e outros espaços

de convivência social, em consonância com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978).

Nesse sentido, práticas pedagógicas fundamentadas no brincar mediado possibilitam a criação de ambientes educativos mais flexíveis e acessíveis, nos quais as singularidades das crianças são reconhecidas e valorizadas. Ao integrar o brincar às rotinas escolares, o professor amplia as possibilidades de participação ativa da criança com TEA, favorecendo aprendizagens significativas e a construção de vínculos sociais, considerando o papel das emoções, da afetividade e da interação no desenvolvimento infantil (WALLON, 2007).

A articulação entre escola, família e equipe multidisciplinar, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mostra-se fundamental para a consolidação dessas práticas. Quando orientadas por uma perspectiva desenvolvimentista e mediadas pelo brincar, as ações conjuntas potencializam os efeitos da intervenção precoce, favorecendo a generalização das aprendizagens e a participação da criança em diferentes contextos sociais, em consonância com a compreensão do desenvolvimento como processo social e relacional (VYGOTSKY, 1998).

Dessa forma, o brincar mediado configura-se não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um princípio organizador das práticas inclusivas na primeira infância. Ao reconhecer o brincar como linguagem central do desenvolvimento infantil, torna-se possível promover uma educação mais sensível, participativa e comprometida com o direito à aprendizagem e à inclusão de todas as crianças, conforme discutem os estudos clássicos sobre o brincar, a função simbólica e o desenvolvimento humano (PIAGET, 1999; VYGOTSKY, 1978; WINNICOTT, 1975).

4 PERCURSO TEÓRICO-ANALÍTICO DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, voltada à análise das contribuições do brincar como eixo central da intervenção precoce no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à luz da Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme estudos que compreendem o brincar como elemento estruturante do desenvolvimento infantil e da aprendizagem

(VYGOTSKY, 2007). A opção por esse delineamento justifica-se pela necessidade de reunir, sistematizar e interpretar produções científicas que fundamentam o brincar, o desenvolvimento infantil e as práticas educacionais naturalistas em contextos escolares e familiares.

O corpus teórico foi constituído a partir de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, selecionados em bases de dados acadêmicas nacionais e internacionais, bem como em bibliotecas digitais. Os critérios de seleção contemplaram produções clássicas e contemporâneas que abordassem o brincar como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, a intervenção precoce no TEA, a educação inclusiva e práticas pedagógicas mediadas em contextos naturais de aprendizagem, em consonância com a perspectiva histórico-cultural e com estudos sobre práticas inclusivas na educação infantil (VYGOTSKY, 2007; MANTOAN, 2015).

A análise das produções ocorreu de forma interpretativa e reflexiva, buscando estabelecer articulações entre diferentes referenciais teóricos e evidências apresentadas na literatura, sem a realização de coleta de dados empíricos ou aplicação de instrumentos de pesquisa. Assim, o estudo não envolveu participantes humanos nem procedimentos experimentais, restringindo-se à análise de materiais já publicados, conforme caracterizam pesquisas teóricas fundamentadas em estudos sobre educação inclusiva e desenvolvimento infantil (MANTOAN, 2015).

Esse percurso teórico-analítico possibilitou a construção de uma base conceitual consistente, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, contribuindo para a compreensão do brincar como estratégia central e naturalista na intervenção precoce de crianças com TEA, em consonância com os princípios da educação inclusiva e com os objetivos propostos pelo estudo, alinhando-se às diretrizes da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2015).

5 CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR MEDIADO PARA O DESENVOLVIMENTO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Estudos da literatura nacional e internacional convergem ao indicar que práticas lúdicas mediadas, afetivas e realizadas em contextos naturais — como a família e a escola —

favorecem o desenvolvimento global de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Evidenciam-se avanços na reciprocidade social, no contato visual, na comunicação funcional e na participação em brincadeiras cooperativas quando o brincar é assumido como eixo estruturante das interações educativas e familiares (Rogers; Dawson, 2014; Vivanti et al., 2016).

No campo socioemocional, o brincar mediado por adultos responsivos contribui para o desenvolvimento da autorregulação emocional, da tolerância à frustração e da adaptação a mudanças de rotina, ao oferecer um ambiente relacional seguro, previsível e afetivamente sustentado (Winnicott, 1975; Beck, 2013). Essas experiências favorecem o fortalecimento dos vínculos afetivos e ampliam as possibilidades de participação social da criança com TEA.

Pesquisas no campo da neurociência do desenvolvimento indicam que experiências lúdicas precoces ativam funções executivas relacionadas ao planejamento, à memória operacional, à flexibilidade cognitiva e à categorização (Diamond, 2013). Interações repetidas, significativas e emocionalmente ancoradas favorecem a reorganização sináptica e a neuroplasticidade, especialmente nos primeiros anos de vida (Kolb; Gibb, 2011; Kandel, 2021). Em crianças com TEA, práticas naturalistas baseadas no brincar mostram-se eficazes na ampliação de repertórios cognitivos e comunicativos, sobretudo quando respeitam os interesses, o ritmo e as singularidades do desenvolvimento infantil (Vivanti et al., 2016).

A literatura também aponta que o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem funcional e da competência pragmática, ampliando iniciativas comunicativas, turnos de interação e a compreensão de regras sociais, aspectos relacionados a indicadores iniciais de Teoria da Mente (Happé; Frith, 2010; Wellman, 2020). Essas evidências dialogam com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), ao compreender o brincar como espaço privilegiado para a constituição da Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual novas competências emergem por meio da mediação social.

Além disso, estudos reconhecem a heterogeneidade cognitiva no espectro autista, com a presença, em alguns casos, de áreas de desempenho avançado, como memória, música ou raciocínio lógico-matemático (Happé; Frith, 2010; Souza; Barbosa, 2019). Pesquisas sobre padrões de hiperconectividade neural sugerem que ambientes enriquecidos, aliados

ao brincar intencional e à responsividade afetiva, podem potencializar competências específicas e talentos individuais (Treffert, 2009; Kozbelt et al., 2010).

De modo convergente, a literatura analisada reforça que o brincar responsivo, intencional e integrado às rotinas familiares e escolares constitui uma estratégia central para práticas inclusivas. Ao articular desenvolvimento infantil, participação social e mediação afetiva, o brincar consolida-se como eixo estruturante de intervenções precoces em uma perspectiva educacional ampliada, alinhada aos princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O presente estudo evidenciou que o brincar mediado, intencional e desenvolvido em contextos naturais — família e escola — constitui um eixo estruturante para o desenvolvimento global de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na primeira infância, em consonância com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2007). As evidências teóricas analisadas indicam que práticas lúdicas responsivas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a comunicação funcional, a autorregulação emocional, a socialização e a participação ativa da criança nos diferentes contextos de vida, conforme apontam estudos contemporâneos sobre intervenção precoce no TEA (ROGERS; DAWSON, 2010).

Destaca-se que as experiências lúdicas vivenciadas no ambiente familiar desempenham papel fundamental na ampliação dos repertórios comunicativos e sociais da criança, repercutindo positivamente em sua participação no contexto escolar. O brincar em casa, quando mediado por adultos sensíveis e responsivos, contribui para o desenvolvimento de habilidades como atenção compartilhada, turnos de interação, uso funcional da linguagem e compreensão de regras sociais, as quais tendem a ser generalizadas nas interações com pares na escola, conforme indicam estudos sobre práticas naturalistas de intervenção (ROGERS; DAWSON, 2010). Dessa forma, o brincar estabelece uma ponte entre os contextos familiar e escolar, favorecendo a continuidade do desenvolvimento e a construção de aprendizagens significativas.

No ambiente escolar, essas competências contribuem para o fortalecimento das trocas sociais, do diálogo entre pares e da participação em atividades coletivas, consolidando práticas pedagógicas inclusivas. O brincar, ao organizar situações de ensino e aprendizagem pautadas na interação, possibilita que crianças com TEA participem de experiências compar-

tilhadas, desenvolvam vínculos sociais e ampliem sua comunicação em contextos reais e socialmente significativos, em consonância com estudos sobre educação inclusiva e desenvolvimento infantil (BRASIL, 2015).

Os achados deste estudo também reforçam a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando que a mediação pedagógica qualificada constitui elemento central para a efetivação de práticas inclusivas baseadas no brincar. Professores que compreendem o brincar como estratégia pedagógica intencional — e não apenas como atividade recreativa — mostram-se mais preparados para planejar intervenções responsivas, adaptar propostas curriculares e favorecer a participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades, conforme apontam estudos sobre docência na educação inclusiva (MANTOAN, 2015).

Nesse sentido, torna-se imprescindível que políticas públicas e ações institucionais invistam tanto na identificação precoce do TEA quanto na formação docente, fortalecendo o diálogo entre família, escola e serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A articulação entre esses diferentes contextos amplia as possibilidades de intervenção precoce em sentido educacional, promovendo práticas mais equitativas e centradas no desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2015).

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre a relação entre brincar mediado, envolvimento familiar e desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas em crianças com TEA, bem como seus impactos no processo de escolarização. A valorização do brincar como instrumento pedagógico e inclusivo revela-se um caminho promissor para a promoção da autonomia, da aprendizagem significativa e da participação social de crianças no espectro autista, assegurando-lhes o direito à infância plena e à educação de qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o brincar mediado, intencional e desenvolvido em contextos naturais — família e escola — constitui um eixo estruturante para o desenvolvimento global de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na pri-

meira infância, em consonância com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2007). As evidências teóricas analisadas indicam que práticas lúdicas responsivas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a comunicação funcional, a autorregulação emocional, a socialização e a participação ativa da criança nos diferentes contextos de vida, conforme apontam estudos contemporâneos sobre intervenção precoce no TEA (ROGERS; DAWSON, 2010).

Destaca-se que as experiências lúdicas vivenciadas no ambiente familiar desempenham papel fundamental na ampliação dos repertórios comunicativos e sociais da criança, repercutindo positivamente em sua participação no contexto escolar. O brincar em casa, quando mediado por adultos sensíveis e responsivos, contribui para o desenvolvimento de habilidades como atenção compartilhada, turnos de interação, uso funcional da linguagem e compreensão de regras sociais, as quais tendem a ser generalizadas nas interações com pares na escola, conforme indicam estudos sobre práticas naturalistas de intervenção (ROGERS; DAWSON, 2010). Dessa forma, o brincar estabelece uma ponte entre os contextos familiar e escolar, favorecendo a continuidade do desenvolvimento e a construção de aprendizagens significativas.

No ambiente escolar, essas competências contribuem para o fortalecimento das trocas sociais, do diálogo entre pares e da participação em atividades coletivas, consolidando práticas pedagógicas inclusivas. O brincar, ao organizar situações de ensino e aprendizagem pautadas na interação, possibilita que crianças com TEA participem de experiências compartilhadas, desenvolvam vínculos sociais e ampliem sua comunicação em contextos reais e socialmente significativos, em consonância com estudos sobre educação inclusiva e desenvolvimento infantil (BRASIL, 2015).

Os achados deste estudo também reforçam a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando que a mediação pedagógica qualificada constitui elemento central para a efetivação de práticas inclusivas baseadas no brincar. Professores que compreendem o brincar como estratégia pedagógica intencional — e não apenas como atividade recreativa — mostram-se mais preparados para planejar intervenções responsivas, adaptar propostas curriculares e favorecer a participação de todas as crianças,

respeitando suas singularidades, conforme apontam estudos sobre docência na educação inclusiva (MANTOAN, 2015).

Nesse sentido, torna-se imprescindível que políticas públicas e ações institucionais invistam tanto na identificação precoce do TEA quanto na formação docente, fortalecendo o diálogo entre família, escola e serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A articulação entre esses diferentes contextos amplia as possibilidades de intervenção precoce em sentido educacional, promovendo práticas mais equitativas e centradas no desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2015).

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre a relação entre brincar mediado, envolvimento familiar e desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas em crianças com TEA, bem como seus impactos no processo de escolarização. A valorização do brincar como instrumento pedagógico e inclusivo revela-se um caminho promissor para a promoção da autonomia, da aprendizagem significativa e da participação social de crianças no espectro autista, assegurando-lhes o direito à infância plena e à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN Psychiatric Association. (2023). ***Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (5ª ed., texto revisado)**. Artmed.

ALMEIDA, M. E. B., & Valente, J. A. **(2011).** ***Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes***. Paulus.

BRASIL Ministério da Educação. (2010). ***Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*.** MEC.

BRASIL Ministério da Educação. (2017). ***Base nacional comum curricular*.** MEC.

BRONFENBRENNER, U. (1996). ***A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*.** Artes Médicas.

BRUNER, J. (1986). ***Actual minds, possible worlds*.** Harvard University Press.

DAWSON, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & VARLEY, J. (2010**). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism:** The Early Start Denver Model. *Pediatrics, 125*(1), e17–e23. https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958

DIAMOND, A. (2013). **Executive functions**. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

FIAES, A. M., & Bichara, M. J. (2009). **Brincadeira e desenvolvimento infantil: a perspectiva da criança.***Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25*(3), 279–287. https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000300006

GREENSPAN, S. I., & Wieder, S. (2007). ***Engaging autism**: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*. Da Capo Press.

HAPPÉ F, Frith U. **Annual Research Review**: Looking back to look forward - changes in the concept of autism and implications for future research. J Child Psychol Psychiatry. 2020 Mar;61(3):218-232. doi: 10.1111/jcpp.13176. Epub 2020 Jan 28. PMID: 31994188.

HUTTENLOCHER, PR, Dabholkar AS. Regional **differences in synaptogenesis in human cerebral cortex.** J Comp Neurol. 1997 Oct 20;387(2):167-78. doi: 10.1002/(sici)1096-9861(19971020)387:2<167:aid-cne1>3.0.co;2-z. PMID: 9336221.

HUTTENLOCHER,P. R., & Dabholkar, A. S. (1997). **Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex**. *Journal of Comparative Neurology, 387*(2), 167–178. https://doi.org/10.1002/(SICI)1096-9861(19971020)387:2<167::AID-CNE1>3.0.CO;2-Z

KANDEL E. R., Koester, J. D., Mack, S. H., & Siegelbaum, S. A. (2014). ***Princípios de neurociência* (5ª ed.)**. AMGH.

KENSKI, V. M. (2012). ***Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação* (8ª ed.). Papirus.

KISHIMOTO, T. M. (2011**). *O brincar e suas teorias***. Pioneira Thomson Learning.

KOLB, B., & Gibb, R. (2011). **Brain plasticity and behaviour in the developing brain.***Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 20*(4), 265–276.

LAMPREIA, Carolina. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, *[S. l.]*, v. 24, n. 1, 2007. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/6844. Acesso em: 18 dez. 2025

LIMA, E. S. (2010). ***Currículo e desenvolvimento humano***. Cortez.

MANTOAN, M. T. E. (2003). ***Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*** Moderna.

MIRANDA, M. J. C. ***Educação, deficiência e inclusão no Município de Maringá***. 2001. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

MITTLER, P. (2003). ***Working towards inclusive education: social contexts***. David Fulton Publishers.

PAULA, C. S., Ribeiro, S. H. B., Teixeira, M. C. T. V., & Bordin, I. A. S. (2019). **Earlyidentification of autism spectrum disorder: challenges and opportunities in low- and middle-income countries**. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy, 41*(2), 85–94. https://doi.org/10.1590/2237-6089-2018-0079

PIAGET, J. (1975). ***A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação***. Zahar.

PINHEIRO, M. C. O., & Silva, A. M. da. (2025). **Consultoria colaborativa escolar: possibilidades de promoção de habilidades sociais e inclusão escolar**. *Horizontes – Revista de Educação, 12*(20), 150–167. https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/20624

ROGERS, S. J., & Dawson, G. (2014). *Early Start Denver Model for young children with autism: promoting language, learning, and engagement*. Guilford Press.

SILVA, A. C. (2003). **Escola e família: uma parceria em prol da escola inclusiva**. *Fórum Crítico da Educação – Revista do ISEP, 1*(2), 41–55.

SILVA, A. C., et al. (2012). **Concepções de professores da rede pública de ensino sobre inclusão escolar.***Revista EFDeportes.com, 16*(164).

SILVA, T. T. da. (2003). ***Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.** Autêntica.

SOUZA, M. L., & Souza, R. M. (2023). ***Educação infantil e práticas pedagógicas inclusivas*.** Cortez.

SUTTON-Smith, B. (1980). ***The ambiguity of play*.** Harvard University Press.

TAYLOR, M. (2017). ***The psychology of children's play* (3rd ed.).** Oxford University Press.

TREVARTHEN, C**.O conceito e os fundamentos da intersubjetividade infantil.** In: BRÅTEN, S. (org.). *Comunicação intersubjetiva e emoção na ontogenia inicial*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15–46.

VIVANTI, G., Dissanayake, C., & Victorian ASELCC Team. (2016). **Outcome for children receiving the Early Start Denver Model before and after 48 months**. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(7), 2441–2449. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2777-6

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological* ***processes*.** Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. S. (1998). ***A formação social da mente***. Martins Fontes.

WALLON, H. (2007). ***A evolução psicológica da criança*.** Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. (1975). ***O brincar e a realidade*.** Imago.

ZANON, R. B., Backes, B. & Bosa, C. A. (2014). **Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais.** *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, *30*(1), 25–33. Recuperado de https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17626 (2014).