



**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CAMPUS PELOTAS – VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**



DANIELA SANCHES DE SOUZA

**BRINCADEIRAS DO PASSADO, HABILIDADES PARA O FUTURO:
INTERVENÇÕES LÚDICAS NO ALPAPATO PARA A PROMOÇÃO DE
HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

**PELOTAS
2025**

DANIELA SANCHES DE SOUZA

**BRINCADEIRAS DO PASSADO, HABILIDADES PARA O FUTURO:
INTERVENÇÕES LÚDICAS NO ALPAPATO PARA A PROMOÇÃO DE
HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação:

Orientador: Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

PELOTAS
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

S729b	<p>Souza, Daniela Sanches de Brincadeiras do passado, habilidades para o futuro: intervenções lúdicas no <u>Alpapato</u> para a promoção de habilidades sociais em crianças com Transtorno do Espectro Autista/ Daniela Sanches de Souza. – 2025. 194 f.; il.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, <u>Câmpus Pelotas Visconde da Graça</u>, Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2025. Orientação: Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho.</p> <p>1. Tecnologias na educação. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Habilidades Sociais. 4. Inclusão escolar. I. Ferreira Filho, Raymundo Carlos Machado (<u>ori.</u>), II. Título.</p>
-------	---

CDU: 378.046-021.68:376

Catalogação na fonte elaborada pelo Bibliotecário
Vitor Gonçalves Dias CRB 10/1938
Câmpus Pelotas Visconde da Graça

DANIELA SANCHES DE SOUZA

**BRINCADEIRAS DO PASSADO, HABILIDADES PARA O FUTURO:
INTERVENÇÕES LÚDICAS NO ALPAPATO PARA A PROMOÇÃO DE
HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação.

Aprovada em: 05/09/2025

Comissão Examinadora:

Prof. Dr(a). Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho (Orientador – CaVG/IFSl)

Prof. Prof Vinicius Carvalho (CaVG/IFSl)

Profa. Dr(a). Ana Paula de Andrade Sardinha – (IFPA)

Prof. Dr. Igor Radtke Bederode (IFSl/Pelotas)

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais essa etapa da minha vida, sinto uma mistura de emoções: alegria, orgulho e, acima de tudo, gratidão. Durante essa jornada, muitas pessoas contribuíram de maneiras únicas e especiais, deixando suas marcas profundas. Por isso, gostaria de expressar minha gratidão a todos que fizeram parte desse caminho, sendo assim algumas palavras precisam ser ditas.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e serenidade nos momentos mais desafiadores. Sem Sua presença constante e discreta, nada disso seria possível.

Um obrigada especial para o meu orientador, professor Raymundo, minha profunda gratidão pela paciência, orientação e confiança depositada neste trabalho. Sua escuta atenta e direcionamento foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus pais, Antonio e Cleusa, que mesmo não estando mais fisicamente ao meu lado, permanecem vivos em mim. Foram eles que me ensinaram o valor do estudo, da honestidade e da persistência. Tenho certeza de que, onde estiverem, se orgulharão dessa conquista que também é deles. Ao meu marido, Celso, companheiro de vida, obrigada por todo apoio, paciência e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar emocionalmente e fisicamente para me dedicar a esse projeto. Sua presença foi essencial para que eu me mantivesse firme e confiante.

Às famílias e aos alunos que participaram dessa pesquisa, meu sincero agradecimento. Vocês confiaram em mim e tornaram possível a realização deste estudo, contribuindo não apenas para este trabalho acadêmico, mas também para a construção de conhecimento que pode transformar realidades.

Agradeço, com carinho e respeito, à Maximira, pela sensibilidade e profissionalismo na elaboração das audiodescrições que tornam o produto educacional deste estudo mais acessível para pessoas com deficiência visual. À Nádia, que foi elo cuidadoso e fundamental entre mim e a Luciane Kaster, intérprete dedicada, que traduziu todos os vídeos do e-book para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), garantindo o acesso das crianças surdas e de seus mediadores ao conteúdo apresentado. A presença de cada uma neste trabalho é expressão viva do compromisso com a inclusão.

Um agradecimento especial às queridas Messina e Gabriela, que foram muito mais do que amigas nessa jornada. Foram incentivos, foram coragem, foram mãos estendidas quando eu hesitava. Essa ideia nasceu do coração de vocês, e sou grata por terem acreditado em mim antes mesmo que eu mesma conseguisse.

Aos colegas de curso, que compartilharam angústias, dúvidas e alegrias, tornando esse percurso mais leve e significativo. Levo comigo não apenas o aprendizado, mas também as amizades que nasceram nessa jornada.

A todas as pessoas que, de alguma forma, cruzaram meu caminho, contribuindo com palavras, gestos ou silêncios que me ensinaram algo, também deixo o meu muito obrigada.

Essa vitória é nossa!

RESUMO

A presente dissertação investiga como brincadeiras tradicionais ao ar livre, adaptadas às especificidades sensoriais e comportamentais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, podem promover o desenvolvimento de habilidades sociais no contexto de uma intervenção pedagógica inclusiva. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia de intervenção pedagógica, sendo conduzido no parque pedagógico ALPAPATO, localizado no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, em Pelotas/RS. As intervenções envolveram a aplicação mediada de brincadeiras tradicionais selecionadas e adaptadas, junto a três crianças diagnosticadas com TEA, com coleta de dados por meio de observações sistemáticas e instrumentos padronizados. Os resultados revelaram que a mediação lúdica intencional favoreceu o engajamento espontâneo, o aumento da iniciativa social e a ampliação da participação nas interações entre pares. Constatou-se que as brincadeiras tradicionais, quando adequadamente adaptadas e mediadas, constituem ferramenta eficaz no fortalecimento de habilidades sociais, como empatia, cooperação e expressão de sentimentos positivos. Como produto educacional resultante, foi elaborado o e-book intitulado Brincadeiras de Ontem, Inclusão de Hoje: Um Guia Lúdico para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais no TEA, acompanhado de um kit acessível com materiais e vídeos explicativos, com vistas à replicação da proposta em diferentes contextos escolares e terapêuticos. A pesquisa reafirma a centralidade do brincar como direito da infância e instrumento pedagógico potente na construção de uma escola efetivamente inclusiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Brincadeiras Tradicionais; Intervenção Pedagógica; Habilidades Sociais; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This dissertation investigates how traditional outdoor games, adapted to the sensory and behavioral specificities of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) level 1, can promote the development of social skills within the context of an inclusive pedagogical intervention. The study employed a qualitative approach, grounded in the methodology of pedagogical intervention, and was conducted at the ALPAPATO pedagogical park, located at the Federal Institute Sul-Rio-Grandense, in Pelotas/RS, Brazil. The interventions consisted of intentionally mediated and adapted traditional games applied to three children diagnosed with ASD, with data collection performed through systematic observations and standardized instruments. The results showed that intentional ludic mediation fostered spontaneous engagement, increased social initiative, and enhanced peer interaction. It was found that traditional games, when properly adapted and mediated, are effective tools for strengthening social skills such as empathy, cooperation, and the expression of positive feelings. As an educational product resulting from the research, the e-book entitled *Brincadeiras de Ontem, Inclusão de Hoje: A Playful Guide for the Development of Social Skills in ASD* was developed, accompanied by an accessible kit with materials and explanatory videos, aiming to support the replication of the proposal in diverse school and therapeutic settings. The research reaffirms the centrality of play as a childhood right and a powerful pedagogical tool for building a truly inclusive school.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Traditional Games; Pedagogical Intervention; Social Skills; Inclusive Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Autorregulação Emocional
AEE - Atendimento Educacional Especializado
ALPAPATO - Anna Laura Parque para Todos
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG - Campus Visconde da Graça
CG - Colaboração com o Grupo
CRT - Compreensão de Regras e Turnos
EDE - Expressão de Desejos e Emoções
IS - Iniciativa Social
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MI - Manutenção da Interação
NEE - Necessidades Educativas Especiais
PCD - Pessoa com Deficiência
RIO - Resposta à Interação do Outro
TEA - Transtorno do Espectro Autista
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O Parque ALPAPATO no Campus Pelotas Visconde da Graça	20
FIGURA 2 - Detalhamento 1 das instalações - Parque Anna Laura / Pelotas.....	21
FIGURA 3 - Detalhamento 2 das instalações - Parque Anna Laura / Pelotas.....	21
FIGURA 4 - Fluxograma do processo de revisão bibliográfica.....	24
FIGURA 5 - Capa do produto educacional	65
FIGURA 6 - Crianças e professora construindo peteca	66
FIGURA 7 - Crianças jogando peteca	67
FIGURA 8 - Crianças jogando peteca 2	67
FIGURA 9 - Crianças jogando peteca no labirinto natural.....	68
FIGURA 10 - Crianças brincando com peteca no labirinto natural	68
FIGURA 11 - Crianças brincando com peteca no escorregador	69
FIGURA 12 - Crianças pulando corda.....	71
FIGURA 13 - Crianças pulando corda 2	71
FIGURA 14 - Crianças e professora pulando elástico	72
FIGURA 15 - Crianças pulando elástico.....	73
FIGURA 16 - Crianças e professora jogando bolinha de gude.....	74
FIGURA 17 - Crianças brincando de “Mamãe, posso ir?”	75
FIGURA 18 - Crianças brincando de “Mamãe, posso ir?” 2	76
FIGURA 19 - Crianças brincando de pé de lata no labirinto natural	77
FIGURA 20 - Crianças brincando de pé de lata	77
FIGURA 21 - Menino desenhando amarelinha.....	79
FIGURA 22 - Menino pulando amarelinha.....	80
FIGURA 23 - Meninos e professora brincando de 5 Marias	81
FIGURA 24 - Meninos e professora brincando de 5 Marias 2	81
FIGURA 25 - Crianças, mães e professora brincando de Passa Anel	83
FIGURA 26 - Crianças, mães e professora brincando de Passa Anel 2	84
FIGURA 27 - Mesa de piquenique	85
FIGURA 28 - Professora entregando Kit Lúdico aos alunos e famílias	85
FIGURA 29 - Kit Lúdico entregue ao IFSul Campus CAVG	86
FIGURA 30 - Kits Lúdico	86
FIGURA 31 - média geral das sete categorias de habilidades sociais observadas no Participante 1	90

FIGURA 32 - Média geral das sete categorias de habilidades sociais observadas no Participante 2 94

FIGURA 33 - média geral das sete categorias de habilidades sociais observadas no Participante 3 98

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Trabalhos selecionados.....	24
QUADRO 2 - Brincadeiras realizadas	50
QUADRO 3 - Escala de Observação das Habilidades Sociais - Níveis de Desenvolvimento (0 a 3).....	56
QUADRO 4 - Tabela-resumo com médias por categoria do Participante 1 de acordo com cada aplicadora	87
QUADRO 5 - Tabela-resumo com médias por categoria do Participante 2 de acordo com cada aplicadora	91
QUADRO 6 - Tabela-resumo com médias por categoria do Participante 3 de acordo com cada aplicadora	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contexto vivencial e o enfoque da pesquisa	15
1.2 Justificativa	17
1.3 Campo Empírico	19
1.4 Problema de Pesquisa	22
1.5 Objetivo Geral	22
1.6 Objetivos Específicos	22
2 REVISÃO DA LITERATURA (ESTUDOS RELACIONADOS)	23
2.1 Panorama Geral dos Estudos	31
2.1.1 Tradição lúdica e currículo pedagógico	31
2.1.2 Intervenções inclusivas mediadas pelo brincar	32
2.1.3 Brincar como expressão de vínculos afetivos	32
2.2 Síntese das Evidências e Lacunas Encontradas	32
3 REFERENCIAL TEÓRICO	34
3.1 A Formação da Educação Inclusiva no Brasil: Trajetória e Contexto	34
3.2 Transtorno do Espectro Autista: Panorama Histórico e Concepções Contemporâneas	36
3.3 Habilidades Sociais em crianças com TEA	39
3.4 O Brincar e sua Importância no Desenvolvimento Infantil	43
4 PERCURSO METODOLÓGICO	46
4.1 Metodologia de Pesquisa	46
4.2 Participantes da Pesquisa	47
4.3 descrição das Brincadeiras Tradicionais Selecionadas	50
4.4 Instrumentos para coleta de dados	52
4.5 Metodologia de análise dos dados produzidos	54
5 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO	58
5.1 Proposta Didática (Proposta De Produto Educacional)	60
5.2 Finalidade e Fundamentação	60
5.3 Composição do Produto	61
5.1.1 E-book	61
5.1.2 Kit Lúdico	62
5.2 Estrutura Proposta do E-book	62

5.3 Acessibilidade e Inclusão	63
5.4 Aplicabilidade e Validação	63
5.5 Disponibilização e Repositório	63
6 RELATOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	66
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	87
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	117
APÊNDICE 1 - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS	117
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
APÊNDICE 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)	123
APÊNDICE 4 – PRODUTO EDUCACIONAL	124

1 INTRODUÇÃO

O uso de brincadeiras em geral tem se mostrado uma estratégia potente para promover o desenvolvimento de habilidades sociais e socioemocionais em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A literatura recente evidencia que abordagens baseadas no brincar podem auxiliar no fortalecimento das competências interpessoais e da autonomia desses sujeitos (Del Prette e Del Prette, 2012; Jordan, 2003; Dawson et al., 2010). Considerando os desafios que o TEA impõe em termos de comunicação, interação social e adaptação ao meio, torna-se essencial investigar formas pedagógicas acessíveis que favoreçam o engajamento social dessas crianças em contextos inclusivos.

O resgate de brincadeiras tradicionais, praticadas em espaços abertos e ao ar livre, é uma proposta que associa elementos culturais, motores e sociais em uma abordagem acessível e motivadora. Tais brincadeiras exigem interação entre pares, negociação de regras, reconhecimento de turnos e cooperação, o que pode estimular comportamentos fundamentais à socialização (Pellegrini e Smith, 1998).

Deste modo, este estudo busca investigar como brincadeiras tradicionais ao ar livre podem ser adaptadas para respeitar as especificidades sensoriais e comportamentais de crianças com TEA, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com nível de suporte 1.

Pretende-se, ao final da pesquisa, elaborar um e-book contendo diretrizes, orientações e materiais de apoio para a aplicação dessas brincadeiras adaptadas, configurando-se como um produto educacional com base empírica e fundamentação teórica.

1.1 Contexto vivencial e o enfoque da pesquisa

A escolha deste tema parte de uma trajetória profissional marcada pela convivência direta com crianças com deficiência, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista, bem como de experiências formativas que dialogam com os saberes da prática e da teoria. O percurso da autora nesta área iniciou ainda na adolescência, como monitora voluntária, desdobrando-se ao longo dos anos em

uma atuação comprometida com a educação infantil e, posteriormente, com a educação especial. Como destaca Perrenoud (2000, p. 92), “professores reflexivos são aqueles que aprendem com a prática, reformulando suas estratégias em função das demandas concretas do contexto”.

Experiências acumuladas na Escola Louis Braille (que atende pessoas com deficiência visual) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura permitiram observar, de forma empírica, a centralidade das dificuldades de interação social nos processos de inclusão escolar de crianças com TEA. A convivência com essas crianças reforçou o que aponta a literatura especializada: tais dificuldades estão presentes em maior ou menor grau em todos os níveis do espectro e afetam diretamente a construção de vínculos e o aproveitamento pedagógico (APA, 2013; Bosa e Zanon, 2016).

Neste sentido, a vivência em equipe multidisciplinar, com destaque para o trabalho conjunto com profissionais da Educação Física, evidenciou o potencial das atividades lúdicas e corporais para o desenvolvimento das habilidades sociais. Tal como destacam Bruner (1983) e Vygotsky (1991), o brincar não é apenas atividade recreativa, mas um espaço simbólico e interativo que favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente quando mediado em contextos significativos.

A inspiração para a temática emergiu de forma concreta durante a pandemia de COVID-19, quando uma professora de Educação Física propôs às famílias a retomada das brincadeiras tradicionais em casa. A observação do impacto positivo dessa iniciativa, tanto na motricidade quanto nos aspectos emocionais e relacionais das crianças, despertou a inquietação que hoje se traduz em objeto de pesquisa. Esse movimento reforça a visão de Kishimoto (2011), ao destacar que as brincadeiras tradicionais carregam em si valores culturais e possibilidades educativas que transcendem gerações.

Assim, este trabalho emerge do entrecruzamento entre prática profissional, vivências significativas e fundamentação teórica. Ao propor a investigação do brincar tradicional como ferramenta de intervenção lúdica para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA, busca-se responder à necessidade concreta de práticas pedagógicas que aliem inclusão, cultura e ludicidade. Como afirma Del Prette e Del Prette (2006), a aquisição de competências sociais não ocorre de forma espontânea para todas as crianças, sendo necessário intencionar

estratégias educativas mediadas e contextualizadas.

1.2 Justificativa

Esta pesquisa nasceu da inquietação observada em minha própria prática profissional. Embora as escolas estejam cada vez mais abertas à matrícula de alunos com TEA, percebo cotidianamente que essa inclusão, muitas vezes, limita-se à presença física em sala de aula, sem que haja, de fato, oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e emocionais. Como educadora, isso me desafiou a buscar caminhos possíveis e concretos para uma inclusão mais significativa. Apesar do amparo legal garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e pela Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), ainda há lacunas quanto à implementação de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o engajamento e a interação entre crianças com TEA e seus pares.

As dificuldades socioemocionais e comunicacionais têm impacto significativo na formação de vínculos, na participação em atividades coletivas e na construção de trajetórias escolares positivas (APA, 2013). Por isso, faz-se necessário o investimento em intervenções que considerem as especificidades sensoriais e comportamentais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, favorecendo a mediação da aprendizagem por meio de experiências sociais significativas. Como afirmam Del Prette e Del Prette (2006), o desenvolvimento das habilidades sociais é um processo que pode e deve ser ensinado, não sendo apenas resultado de interações espontâneas.

Neste cenário, a proposta de resgatar brincadeiras tradicionais como estratégia de intervenção lúdica reveste-se de pertinência. Tais brincadeiras carregam consigo não apenas valores culturais e elementos da infância coletiva, mas também oportunidades concretas de interação, negociação, cooperação e compreensão de regras sociais (Kishimoto, 2011; Bianconi, 2023). Além disso, o brincar tradicional, por sua dimensão simbólica e estruturada, favorece a criação de um espaço seguro e previsível, fundamental para crianças que apresentam hipersensibilidades ou dificuldades na compreensão de pistas sociais (Sasson, Nowlin e Pinkham, 2012).

A escolha por atividades baseadas em brincadeiras tradicionais brasileiras se fundamenta na compreensão de que o brincar é um direito da infância e uma

ferramenta poderosa de aprendizagem social, especialmente relevante no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, permitindo à criança explorar a linguagem, a imaginação e a interação social em um ambiente simbólico e motivador. Em consonância, Del Prette e Del Prette (2017) destacam o papel do contexto lúdico como cenário privilegiado para a aprendizagem de habilidades sociais em crianças com dificuldades de comunicação, flexibilidade e reciprocidade.

Além de atender a uma demanda concreta de intervenções pedagógicas inclusivas voltadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista, este estudo encontra respaldo nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. A proposta se alinha especialmente às competências gerais 9 e 10, que tratam do exercício da empatia, da cooperação, do respeito às diferenças e da atuação responsável em sociedade (BRASIL, 2017).

Ao promover o resgate de brincadeiras tradicionais em um ambiente lúdico e estruturado ao ar livre, o projeto contribui com a ampliação do repertório cultural e social dos participantes, favorecendo a convivência, o respeito mútuo e a construção de vínculos. Também dialoga com habilidades específicas da área de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental, tais como:

- **EF35EF03:** Experimentar, fruir e analisar as brincadeiras e jogos populares de diferentes grupos sociais e culturais.
- **EF35EF05:** Vivenciar práticas corporais de forma cooperativa e respeitosa, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas.
- **EF35EF06:** Conhecer e respeitar regras básicas de jogos e brincadeiras, agindo com ética e responsabilidade.

Dessa forma, o estudo contribui não apenas com a produção de conhecimento científico na interface entre educação especial e cultura lúdica, mas também com a materialização dos princípios da educação integral preconizados pela BNCC.

Por fim, a elaboração de um e-book como produto educacional contribuirá não apenas para a sistematização do conhecimento produzido, mas também para a disseminação de práticas acessíveis e replicáveis em diferentes contextos escolares e terapêuticos. Com base nas diretrizes da CAPES para produtos educacionais

(Freitas, 2021), espera-se que o material elaborado tenha utilidade prática, fundamentação teórica robusta e respaldo empírico, servindo como guia de aplicação para educadores, terapeutas e familiares.

1.3 Campo Empírico

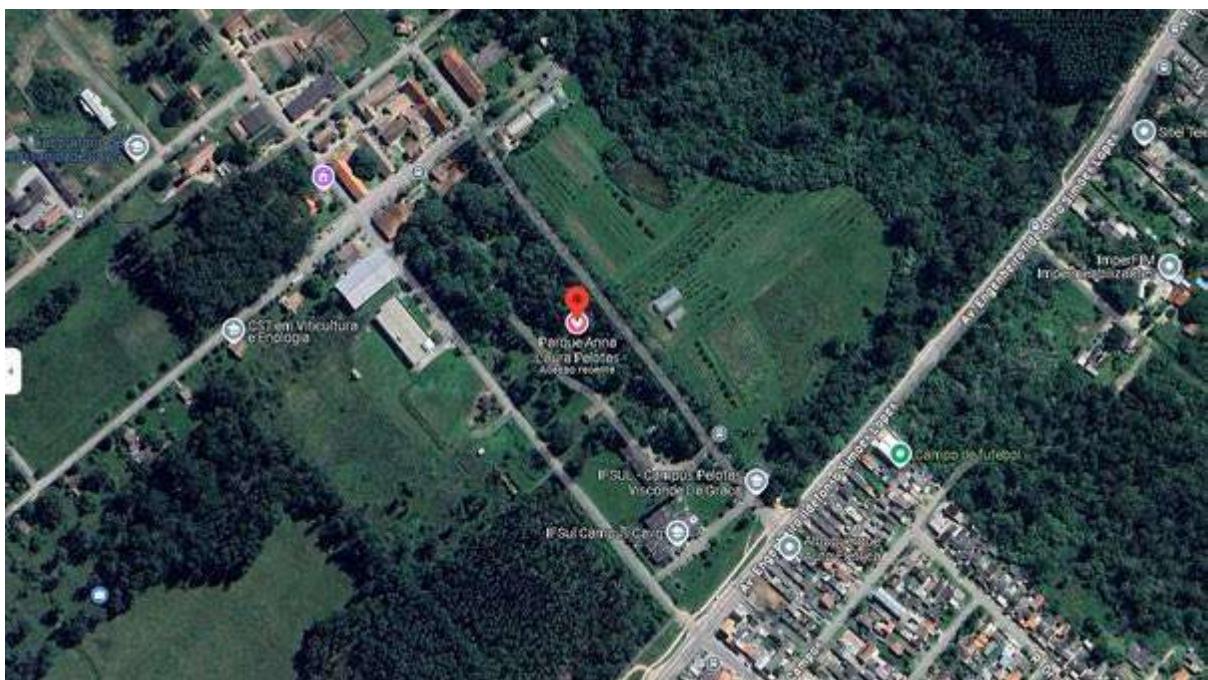
A presente investigação foi desenvolvida no Parque ALPAPATO, localizado na zona urbana da cidade de Pelotas/RS, e reconhecido por seu caráter educativo, recreativo e terapêutico. O espaço é constituído por trilhas, gramados, brinquedos, áreas arborizadas, e uma ambiência natural que favorece a interação lúdica, a exploração sensorial e a ampliação das experiências sociais. Essa escolha não foi aleatória: fundamenta-se na compreensão de que ambientes naturais e abertos proporcionam condições favoráveis ao desenvolvimento infantil, especialmente quando associados ao brincar compartilhado e à mediação pedagógica intencional.

Autores como Fernandes (2022), Centeno (2025) e Basílio (2024) já investigaram práticas educativas inclusivas realizadas nesse parque, destacando seus potenciais para o fortalecimento de vínculos, o estímulo à criatividade e a promoção do bem-estar socioemocional de crianças com e sem deficiência. Centeno (2025), em especial, aponta o "desemparedamento da infância" como estratégia potente de inclusão e protagonismo infantil, favorecendo a construção de experiências educativas mais humanizadas e sensíveis às singularidades de cada sujeito.

O Anna Laura Parque para Todos (ALPAPATO) foi criado em homenagem à Anna Laura Petlik Fischer, uma menina saudável que faleceu, precocemente, em 2012. Seus pais o idealizaram enquanto faziam uma viagem à Israel, onde viram um brinquedo acessível e decidiram que queria trazer a ideia para o Brasil. Os parques são construídos com subsídios particulares e com ajuda de amigos e parceiros, a fim de oferecer acessibilidade para todas as crianças, sejam elas com ou sem deficiência. Em Pelotas o ALPAPATO está localizado no Campus Visconde da Graça, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, localizado na Avenida Ildefonso Simões Lopes, 2791 - Pelotas- Rio Grande do Sul (figura 1) e foi inaugurado em agosto de 2019. Com cerca de 2000m², o parque está integrado a um espaço verde que promove o contato com a natureza, apresentando-se como um ambiente que combina diversão e aprendizado, oferecendo um lugar seguro e inclusivo para todas as crianças.

O ALPAPATO não se limita ao parque em si, mas inclui outras ações, como a criação de uma biblioteca em Israel e o projeto “Pais em luto”, que apoia pais, de baixa renda, que estão enlutados. A proposta central do parque é a socialização, através da tecnologia e do lazer, criando um espaço inclusivo onde todas as crianças, sem exceção, possam brincar juntas, independentes de suas capacidades. Cada brinquedo tem um objetivo específico a ser explorado.

FIGURA 1 - O Parque ALPAPATO no Campus Pelotas Visconde da Graça

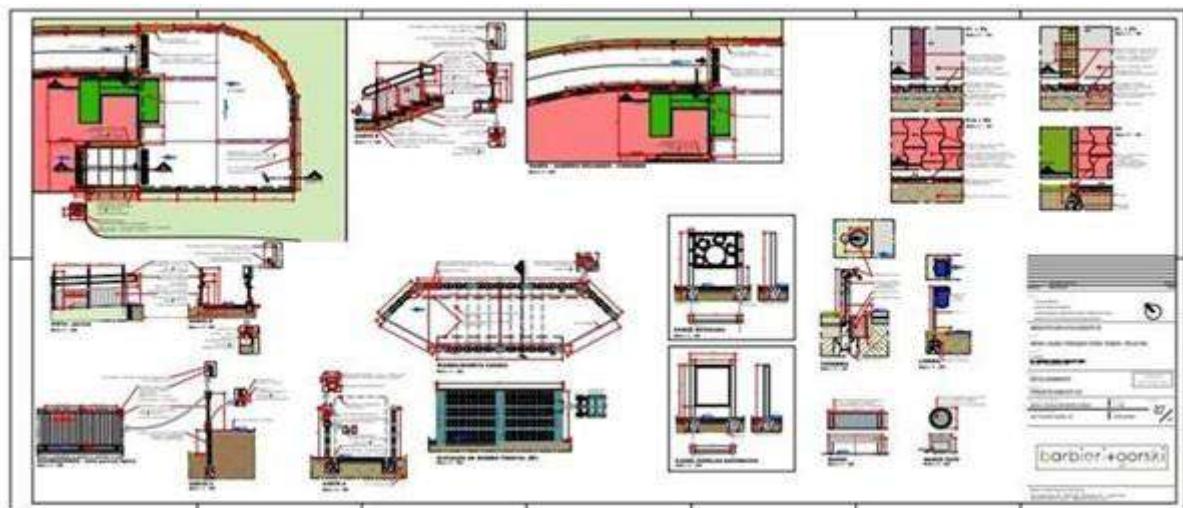


Fonte: Google Maps.

O parque foi projetado com objetivos amplos, focados na inclusão e no desenvolvimento infantil nas diversas áreas. Entre os principais propósitos, destaca-se a socialização, tecnologia, terapia, lazer e recreação num espaço ao ar livre, o parque oferece uma disposição harmônica de brinquedos que despertam o interesse por descobertas e momentos de ludicidade. Assim, o espaço proporciona lazer e aprendizado de forma inclusiva e acessível a todos, alinhando-se com os princípios de educação e inclusão social.

Este projeto incorpora uma necessidade contemporânea de inclusão, criando espaços ao ar livre que combinam lazer, educação e desenvolvimento integral para todas as crianças, em conformidade com os princípios de igualdade, equidade, acessibilidade e justiça social.

FIGURA 2 - Detalhamento 1 das instalações - Parque Anna Laura / Pelotas



Fonte: Anna Laura Parques para Todos (Disponível em: <https://alpapato.org.br/>).

FIGURA 3 - Detalhamento 2 das instalações - Parque Anna Laura / Pelotas

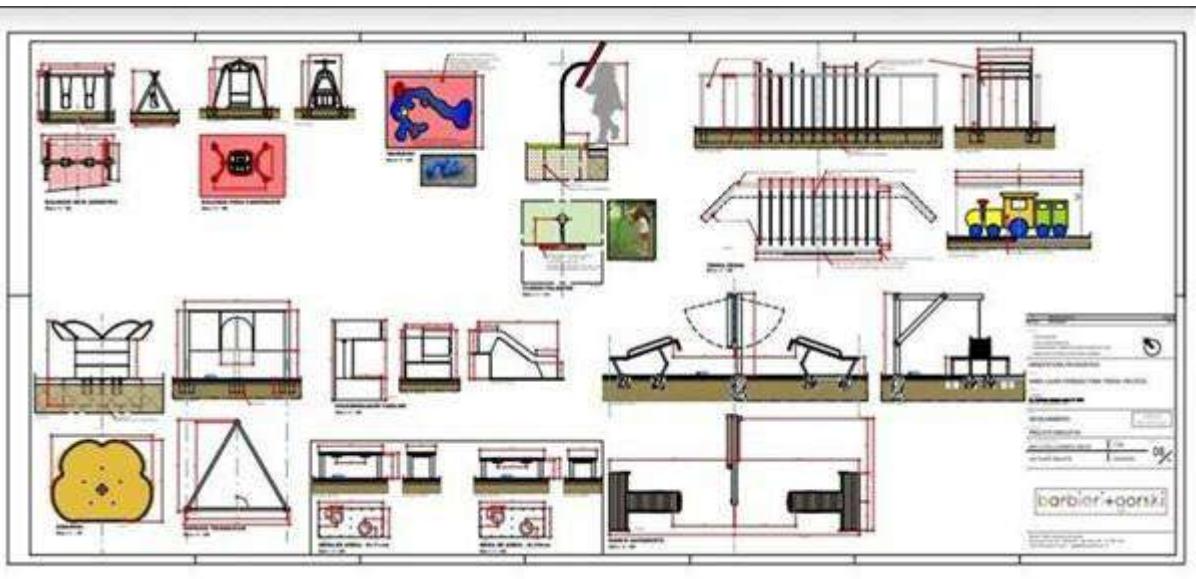


FIGURA 3 - Detalhamento 2 das instalações - Parque Anna Laura / Pelotas
Fonte: Anna Laura Parques para Todos (Disponível em: <https://alpapato.org.br/>).

O Parque ALPAPATO é um local privilegiado e ideal para essa pesquisa, pois apresenta uma área verde e amplo espaço que possibilitará o desenvolvimento integral da criança com TEA, promovendo especialmente a interação social e o brincar com segurança.

1.4 Problema de Pesquisa

Como brincadeiras tradicionais ao ar livre, adaptadas às especificidades de crianças com Transtorno do Espectro Autista (nível 1), podem promover o desenvolvimento de habilidades sociais no contexto de uma intervenção pedagógica inclusiva?

1.5 Objetivo Geral

Investigar como brincadeiras tradicionais podem ser adaptadas para respeitar as especificidades sensoriais e comportamentais de crianças com TEA, promovendo ou aperfeiçoando habilidades sociais em contextos ao ar livre.

1.6 Objetivos Específicos

- Identificar brincadeiras tradicionais com potencial para estimular habilidades sociais e socioemocionais.
- Analisar as necessidades sensoriais e comportamentais dos participantes em relação às brincadeiras.
- Propor adaptações sensoriais e interacionais às brincadeiras.
- Aplicar as brincadeiras adaptadas com os participantes em contexto ao ar livre.
- Avaliar os impactos das intervenções no desenvolvimento das habilidades sociais
- Elaborar um e-book com as brincadeiras adaptadas, orientações pedagógicas e os dados obtidos.
- Montar/compor um kit lúdico acessível para acompanhar a proposta pedagógica, com materiais e instruções que viabilizem sua replicação em outros contextos escolares ou terapêuticos.

2 REVISÃO DA LITERATURA (ESTUDOS RELACIONADOS)

Com o objetivo de investigar as contribuições das brincadeiras tradicionais para o desenvolvimento infantil, com ênfase nas habilidades sociais de crianças com Transtorno do Espectro Autista, foi realizada uma revisão bibliográfica em bases científicas nacionais: Periódicos CAPES, SciELO e Google Acadêmico. A busca se orientou pelos seguintes descritores: transtorno do espectro autista/ autismo, brincar, habilidades sociais e brincadeiras tradicionais/antigas.

Na base SciELO, a busca inicial pelo termo “brincadeiras antigas” não retornou resultados. Contudo, ao substituir o termo por “brincadeiras tradicionais” – o que ampliou semanticamente a possibilidade de resultados pertinentes –, foram encontrados quatro artigos. Após análise dos títulos, resumos e eixos temáticos, apenas um artigo atendeu aos critérios de inclusão definidos nesta revisão: tratar diretamente da relação entre brincadeiras tradicionais e o desenvolvimento infantil.

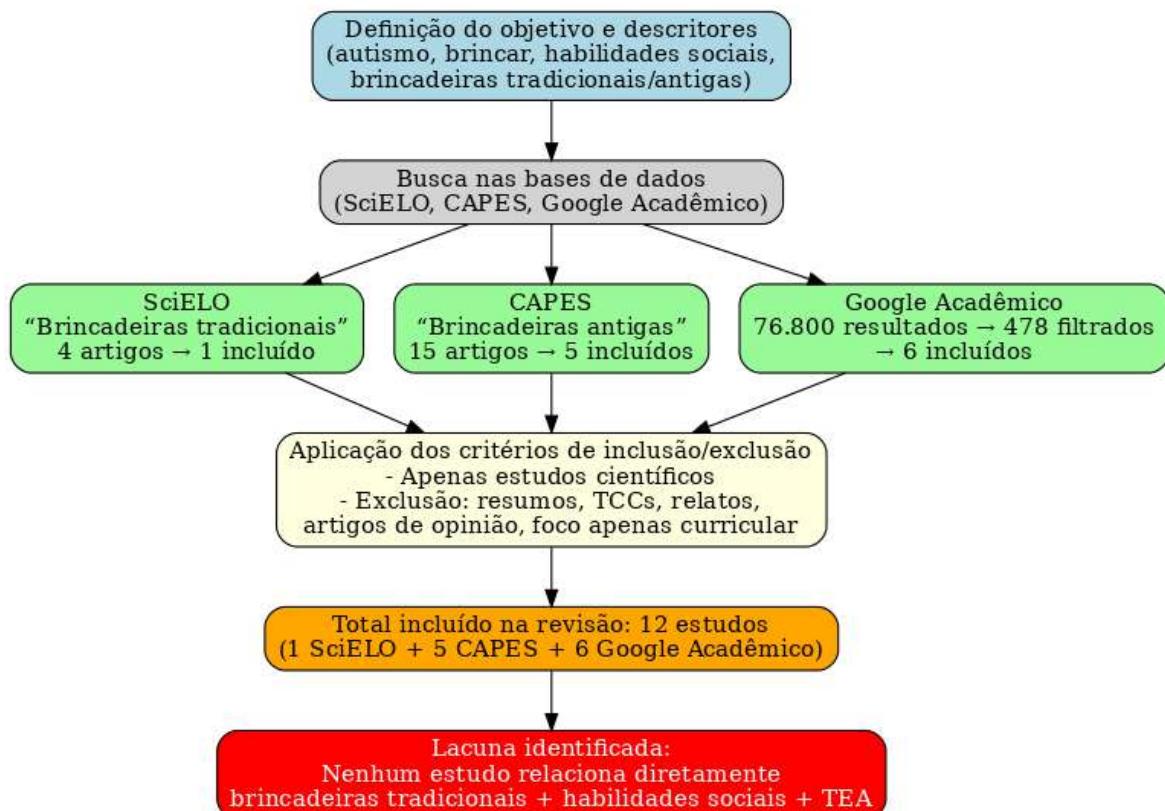
Nos Periódicos CAPES, foram localizados 15 artigos ao utilizar o termo “brincadeiras antigas”. Após triagem criteriosa, considerando a pertinência temática, a presença de dados empíricos ou discussão conceitual robusta sobre o impacto das brincadeiras no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças, cinco artigos foram selecionados para compor a análise.

No Google Acadêmico, o descritor “brincadeiras antigas” retornou um volume elevado de resultados (76.800), o que evidencia tanto o uso disseminado do termo quanto a necessidade de refinar os critérios de busca. Aplicando filtros temporais (2019–2024) e linguísticos (trabalhos em português), obteve-se uma amostra reduzida de 478 documentos. A partir dessa amostra, foram selecionados apenas os estudos com caráter científico – artigos completos, teses e dissertações –, sendo excluídos resumos expandidos, relatos de experiência, trabalhos de conclusão de curso, artigos de opinião e documentos que, embora contivessem o termo “brincadeiras antigas”, não abordavam o tema como eixo central da discussão. Também foram descartados estudos que exploravam as brincadeiras tradicionais unicamente como recurso pedagógico para o ensino de conteúdos curriculares (matemática, língua portuguesa, arte ou educação física), pois desviam do foco da presente investigação. Ao final deste processo, apenas seis trabalhos foram considerados relevantes. Cabe destacar que, nessa base, diversos links estavam inativos, comprometendo o acesso ao conteúdo

integral de parte dos resultados inicialmente recuperados.

Importa sublinhar que, ao combinar os descritores brincadeiras antigas/tradicionais, habilidades sociais e autismo, nenhuma das plataformas retornou estudos que articulam diretamente essas três categorias. A ausência de produções que conectem brincadeiras tradicionais ao desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com TEA reforça a relevância da presente investigação, sinalizando uma lacuna na literatura científica nacional e apontando para a necessidade de novos estudos que explorem essa interface.

FIGURA 4 - Fluxograma do processo de revisão bibliográfica



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

QUADRO 1 - Trabalhos selecionados

continua

Autor	Título	Ano	Objetivo
PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino	A estrutura da brincadeira e a regulação das relações	2002	Analizar aspectos estruturais das brincadeiras infantis e o modo como elas influenciam a regulação das relações entre os participantes, com foco no desenvolvimento das habilidades sociais e da empatia.

QUADRO 1 - Trabalhos selecionados

continuação

Autor	Título	Ano	Objetivo
COIMBRA, Walnier Rodrigues; VALERIO, Elry Cristine Nickel	Jogos e brincadeiras no ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte	2022	Investigar o papel dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças dos anos iniciais (1º ao 5º ano), com ênfase no desenvolvimento de competências sociais e motoras.
BIANCONI, Ida Maria Tomei	As brincadeiras infantis que encantaram e encantam as crianças de uma creche em Cuiabá	2021	Investigar o saber popular por meio das brincadeiras tradicionais, com foco nas práticas tradicionais das comunidades rurais e suas contribuições educativas.
ARAÚJO, Ângela de Lourdes Rezende e	Brincadeiras de crianças e as possibilidades de integração com a família	2010	Ressaltar a importância das brincadeiras tradicionais em contextos familiares como recurso para promover interações afetivas, comunicação e habilidades sociais entre crianças e seus familiares.
LEONARDELI, Poliana Bernabé; CONTI, Marcilene e; BARBOSA, Valeria	Jogos e brincadeiras na educação infantil como resgate da identidade cultural na infância	2021	Demonstrar a relevância das brincadeiras e jogos simbólicos no processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.
CAMARGO, Isabella Cristina Batista; et al	Brincadeiras no parque: Promovendo a saúde infantil por meio do distanciamento tecnológico	2021	Relatar uma experiência pedagógica de estágio na qual as brincadeiras foram utilizadas como estratégias de mediação no processo de inclusão e desenvolvimento de crianças na Educação Infantil.
SILVA, Domingos Dupé Ferreira; ANDRADE, Rosivania da Silva	O resgate dos jogos antigos como mecanismo que pode contribuir no desenvolvimento integral da criança no ensino fundamental	2022	Analizar como as brincadeiras tradicionais podem contribuir para a socialização e o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo de crianças no Ensino Fundamental, com ênfase em práticas interativas e coletivas.
VILELA, Joana Sousa; DOS SANTOS, Joelma Ribeiro Lobo e; DA SOLEDADE, Malvina Santos	A recuperação das brincadeiras antigas na educação infantil	2022	Discutir a necessidade de resgatar as brincadeiras antigas na educação infantil, refletindo sobre sua substituição crescente por jogos eletrônicos e os impactos dessa mudança na formação social da criança.
CIRINO, Cleide Aparecida Pereira; et al	Arte de brincar na educação infantil: resgatando as brincadeiras de infância transformando o lúdico em possibilidades	2022	Relatar a importância do brincar como ferramenta de desenvolvimento infantil, ressaltando o uso de cantigas e brincadeiras de roda como práticas significativas para a ampliação das interações sociais.

QUADRO 1 - Trabalhos selecionados

conclusão

Autor	Título	Ano	Objetivo
BASÍLIO, Ana Beatriz Pinto	Sequência Didática com Jogos digitais e não digitais – uma intervenção pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural para promover a Interação Social entre Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo	2022	Analizar os efeitos de uma sequência didática composta por jogos digitais e não digitais, fundamentada na Teoria Histórico- Cultural, no desenvolvimento da interação social de estudantes com TEA no Ensino Fundamental.
BAHIENSE, Ruth Machado; NASCIMENTO, Ana Cláudia Rosa	Resgatando as brincadeiras infantis	2020	Apresentar o valor dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.
CENTENO, Fernanda Voss	Desemparedamento da Infância: Experiências do Brincar na Natureza no Parque Anna Laura como Caminho para a Inclusão	2025	Compreender como experiências lúdicas ao ar livre, em espaços naturais como o Parque Anna Laura, contribuem para a inclusão de crianças, a partir do conceito de desemparedamento da infância e da observação pedagógica situada.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Pontes e Magalhães (2002), buscaram abordar a importância das brincadeiras tradicionais de rua na organização social infantil e na transmissão de cultura, por meio da exploração das brincadeiras espontâneas e sem intervenções de um adulto, verificando que elas possuem uma estrutura própria e que, por si só, regulam as interações entre as crianças. O trabalho aponta para brincadeiras como peteca, papagaio (soltar pipas) e elástico. Para os autores, a estrutura da brincadeira é vista como um elemento ritualizado e supra relacional, que interage com as relações preexistentes entre as crianças. O estudo destaca a importância de investigar essas estruturas para melhor descrever as dinâmicas das brincadeiras e entender como as interações sociais moldam a transmissão cultural. O artigo também discute como as regras das brincadeiras surgem de forma espontânea e não sistemática, e como elas regulam o comportamento dos participantes. Concluem que a estrutura da brincadeira

não determina completamente as interações, mas permite uma organização básica, deixando espaço para que as relações entre os participantes influenciem a dinâmica do jogo.

Coimbra e Valério (2022), investigaram o uso de jogos e brincadeiras tradicionais em sala de aula e a opinião dos professores sobre sua importância para o desenvolvimento integral de alunos do 1º ao 5º ano em Belo Horizonte, MG. Utilizando uma abordagem qualiquantitativa, foi aplicado um questionário a 100 professores. O referencial teórico focou no desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social das crianças, além da aplicação pedagógica dos jogos e brincadeiras.

Os resultados indicam que todos os professores reconhecem o valor pedagógico dos jogos tradicionais, destacando seus benefícios para a interação em grupo, raciocínio e concentração. Contudo, a aplicação prática ainda é limitada nas escolas, revelando a necessidade de maior intencionalidade pedagógica no planejamento dessas atividades. O estudo concluiu que os jogos devem ser vistos não apenas como recreação, mas como ferramentas essenciais de aprendizado e desenvolvimento.

Bianconi (2021), através de uma pesquisa empírica, com observações diretas e levantamento bibliográfico, investigou se as crianças praticam brincadeiras tradicionais no contexto escolar contemporâneo, discutindo a concepção do brincar em três áreas distintas (cultural, psicológica e educacional), centralizando os estudos no quadro de Kishimoto sobre as brincadeiras infantis e apresentando uma abordagem empírica dos dados coletados. O autor percebeu que as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, pois estimulam a imaginação, a criatividade e a socialização, além de permitir a vivência de regras sociais e, em alguns contextos, até mesmo da construção da personalidade. As brincadeiras também favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo e proporcionam um ambiente de aprendizagem lúdica. O texto não especifica o número exato de participantes na pesquisa, apenas menciona que as observações foram feitas com crianças de uma creche, mas não fornece detalhes quantitativos. A conclusão do autor sugere que, apesar das mudanças na forma do brincar e nas motivações das crianças contemporâneas, as brincadeiras infantis antigas ainda são praticadas. O estudo destaca a importância de compreender as transformações no brincar e a necessidade de refletir sobre o papel das brincadeiras na educação infantil.

Araújo (2010), desenvolveu um projeto no Centro Municipal de Educação

Infantil Colemar Natal e Silva, no município de Goiânia, com 20 crianças com idade de 5 anos. A autora apresenta uma rica experiência pedagógica focada no resgate de brincadeiras tradicionais buscando ampliar o repertório lúdico dos participantes. A autora também explorou as obras de Cândido Portinari que retratam brincadeiras infantis, incentivando que as crianças brincassem de soltar pipa, pular carniça, brincar de pega-pega, além de rodas de conversa e oficinas de arte onde as crianças puderam expressar suas experiências e criarem obras inspiradas no artista. O trabalho apresenta resultados positivos na aprendizagem e no desenvolvimento social das crianças e destaca o envolvimento das famílias e a promoção dos laços afetivos e a importância do brincar na formação da identidade e no fortalecimento de valores como cooperação e respeito. Destaco que o trabalho não menciona a presença de alunos com deficiência entre os 20 sujeitos da Educação Infantil envolvidos diretamente no estudo. Entretanto, o trabalho rompeu os muros da escola e uma parceria com a APAE foi firmada e a autora frisa a importância da integração entre os alunos da Educação Infantil e aqueles atendidos nas Oficinas de Arte da associação.

Leonardeli, Conti e Barbosa (2021), realizaram uma pesquisa de campo com oito professoras da Educação Infantil (CEIM José Cândido Durão), na cidade de Linhares, no Espírito Santo buscando demonstrar a importância das brincadeiras, na educação infantil, como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social das crianças. O foco do estudo foi nas educadoras, procurando compreender a rotina de brincadeiras e as práticas pedagógicas das docentes. As brincadeiras citadas no estudo são: amarelinha, pular corda, morto vivo, pique pega, cantigas de roda, batata quente, bambolê, cabo de guerra, caça tesouro, chicotinho queimado, telefone sem fio, dança da cadeira, faz de conta, coelhinho sai da toca, pique se esconde, e jogos como boliche e bingo. Os autores concluem que as brincadeiras tradicionais contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças na medida em que permitem que elas descubram, inventem e aprendam sobre o mundo ao seu redor. Reconhecem que as brincadeiras estimulam a sociabilidade, a autonomia e a criatividade. As professoras, público-alvo do estudo, reconhecem a importância das brincadeiras para a construção de uma identidade cultural e para desenvolvimento integral das crianças, mas muitas vezes não as utilizam de forma pedagógica, concordando que estas deveriam ser incorporadas de maneira mais efetiva no currículo escolar.

Camargo; et al (2021), relatam um evento intitulado “Cultural Kids” que

aconteceu em uma cidade do Sudoeste Goiano promovido pelo grupo PET Enfermagem que visava o resgate de brincadeiras tradicionais e a promoção da interação entre as crianças, fugindo das tecnologias atuais (como tablets e smartphones) e os colocando em um ambiente ao ar livre. Participaram 101 crianças, sendo a maioria do sexo feminino e tendo entre 1 e 5 anos. Foi aplicado um questionário aos pais que indicou 100% de satisfação com o evento, julgando-o adequado e respondendo às expectativas que eles possuíam. As crianças participaram de diversas atividades lúdicas e, dentre elas, as brincadeiras tradicionais tiveram destaque: passa anel, telefone sem fio, corrida do saco e ovo na colher. A análise dos dados mostrou que a maioria dos participantes considerou o evento adequado e que cumpriu o objetivo de promover interação entre as crianças.

Silva e Andrade (2022), realizaram uma pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa a fim de analisar o resgate de jogos e brincadeiras populares no ensino fundamental, identificando os benefícios dos jogos antigos e destacando o resgate da cultura e a promoção da cidadania infantil, proporcionada por tais atividades. Os autores concluíram que as brincadeiras tradicionais favorecem a socialização da criança, pois promove interações entre os membros, instigando-os que aprendam a cooperar, dividir, entender regras sociais, tornando o brincar um meio essencial para a constituição do sujeito e a formação das relações sociais.

Vilela, dos Santos e da Soledade (2022), a partir de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, discutem a importância de resgatar as brincadeiras tradicionais que têm sido substituídas por jogos eletrônicos. Foca no desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico das crianças. Os pesquisadores apontam que o professor tem papel crucial para integrar as brincadeiras no ensino de modo que promovam aprendizado e socialização. Apontam para o brincar como direito fundamental das crianças e deve ser parte contínua da prática pedagógica de modo que a escola deve oferecer oportunidades para que as crianças descubram e desenvolvam suas habilidades por meio do brincar.

Cirino et al (2022), utilizaram-se de método etnográfico, pesquisa bibliográfica, observação de brincadeiras, jogos e interação social para buscar compreender o impacto do lúdico no aprendizado em crianças inseridas na educação infantil (0 a 6 anos). Os autores apontam que a infância é crucial para a construção de identidade e socialização da criança e que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, contribuindo para uma formação integral da criança. Neste estudo,

predominou a pesquisa bibliográfica, utilizando referências de autores relevantes na educação infantil. Além disso, realizaram observação de práticas pedagógicas, focando na interação e no uso de brincadeiras. Os autores não citam quais brincadeiras eles buscavam observar, não há especificação de quais brincadeiras eram realizadas, no entanto, os autores mencionam o uso de brincadeiras que passaram de geração em geração e cantigas de roda, que nos leva a pensar que, as brincadeiras tradicionais, estavam entre as atividades observadas pelos autores. Os pesquisadores concluíram que as brincadeiras são capazes de desenvolver e/ou aperfeiçoar a imaginação, a criatividade, habilidades de convivência, empatia, aprendem a lidar com suas emoções e sentimentos e estimulam sua imaginação e fantasia, permitindo que as crianças experimentem diferentes papéis sociais.

Basílio (2022) explora o potencial de uma sequência didática composta por jogos como ferramenta de intervenção pedagógica voltada à promoção da interação social de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a autora estrutura a sequência a partir da mediação intencional entre pares. O estudo envolveu aplicação em contexto escolar e análise qualitativa dos comportamentos sociais observados, destacando avanços na responsividade, engajamento e turnos conversacionais.

Bahiense e Nascimento (2020), realizaram uma revisão bibliográfica sobre jogos e brincadeiras tradicionais, referindo-se a elas como “brincadeiras do tempo da vovó” (p.121). O artigo não menciona quantas obras foram revisadas, apenas refere que foi realizado um levantamento bibliográfico, baseado em diferentes tipos de publicação. As autoras apontam que as brincadeiras tradicionais permitem que as crianças explorem o mundo, desenvolvam sua criatividade, aprendam a respeitar regras e normas e vivenciam diversas emoções. Destacam ainda que essas atividades facilitam a interação familiar e a construção de valores morais e éticos e são capazes de tornar a aprendizagem prazerosa e significativa para as crianças. Por fim, as autoras destacam que o lúdico permite que as crianças explorem suas experiências cotidianas, desenvolvam habilidades sociais e emocionais e ampliem sua visão de mundo.

Centeno (2025) investiga como as experiências do brincar na natureza podem fomentar práticas inclusivas, valorizando o contato com ambientes naturais como forma de promover vínculos, autonomia e habilidades sociais. A autora mobiliza o conceito de *desemparedamento* da infância para defender uma educação menos

restrita aos muros escolares e mais conectada à vivência corporal e sensorial no espaço público. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem interventiva, articula observações com crianças em contexto real de brincadeiras no parque Anna Laura e evidencia que tais experiências ampliam a expressão emocional, a empatia, o cuidado coletivo e a socialização entre pares. O trabalho contribui para o debate sobre pedagogias do brincar aliadas à inclusão, propondo um deslocamento dos modelos centrados em controle para uma pedagogia da escuta, da natureza e da convivência.

2.1 Panorama Geral dos Estudos

Esta revisão sistemática da literatura analisou 12 produções acadêmicas, entre artigos científicos e dissertações de mestrado, publicados entre 2002 e 2025. Os estudos foram selecionados por abordarem o papel das brincadeiras tradicionais, jogos cooperativos e tecnologias no desenvolvimento de habilidades sociais, com ênfase em contextos inclusivos e, especialmente, em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir de uma análise textual qualitativa, emergiram três grandes eixos temáticos que organizam os achados em grupos de similaridade: (1) tradição lúdica e currículo pedagógico, (2) intervenções inclusivas mediadas pelo brincar, e (3) brincar como expressão de vínculos afetivos.

2.1.1 Tradição lúdica e currículo pedagógico

Este grupo contempla os estudos que enfatizam a importância das brincadeiras tradicionais como ferramentas pedagógicas estruturantes no desenvolvimento integral da criança. Trabalhos como os de Pontes e Magalhães (2002), Coimbra e Valério (2022), Bianconi (2021), Leonardeli et al. (2021) e Silva e Andrade (2022) discutem como o brincar tradicional não apenas promove o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também fortalece a socialização, a cooperação, o respeito às regras e a construção da identidade cultural.

Estes estudos demonstram que as brincadeiras têm estrutura própria, surgem espontaneamente no contexto das relações infantis e possuem potencial para integrar os conteúdos curriculares de forma significativa. Apesar disso, também apontam desafios na implementação efetiva dessas práticas, em virtude da falta de

intencionalidade pedagógica ou da substituição gradual dessas atividades por conteúdos tecnicistas.

2.1.2 Intervenções inclusivas mediadas pelo brincar

O segundo grupo de trabalhos, formado pelos estudos de Basílio (2022) e Centeno (2025), apresenta uma abordagem inovadora sobre o brincar em contextos de inclusão. No primeiro caso, o foco recai sobre uma intervenção planejada com jogos digitais e não digitais voltada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, estruturada à luz da Teoria Histórico-Cultural. No segundo, a autora propõe o "desemparedamento da infância" como eixo de análise, investigando como o brincar na natureza favorece a empatia, a expressão emocional e a convivência entre pares. Ambos os trabalhos destacam o brincar como ferramenta mediadora do desenvolvimento e da inclusão, seja por meio da mediação intencional de pares e professores, seja pela valorização do corpo e da sensorialidade em espaços abertos. Trata-se de uma concepção ampliada de inclusão, que extrapola a adaptação de conteúdos e aposta na escuta, no vínculo e na mediação responsiva.

2.1.3 Brincar como expressão de vínculos afetivos

O terceiro grupo comprehende os estudos de Araújo (2010), Camargo et al. (2021), Vilela et al. (2022), Cirino et al. (2022) e Bahiense e Nascimento (2020). Neles, o brincar é compreendido como linguagem afetiva capaz de fortalecer laços entre crianças, famílias, professores e comunidades. Os autores ressaltam a importância do brincar compartilhado, das cantigas, das memórias afetivas e dos espaços coletivos para a formação emocional, moral e social das crianças.

Esses trabalhos enfatizam ainda que o brincar é um direito da infância, reconhecendo sua força no acolhimento das diferenças, na expressão da subjetividade e na promoção do bem-estar. Nesse sentido, o brincar tradicional, quando intencionalmente promovido, pode ser um recurso potente para a inclusão emocional e cultural.

2.2 Síntese das Evidências e Lacunas Encontradas

Com base nos agrupamentos temáticos e nas evidências apresentadas, é possível afirmar que o brincar – seja ele tradicional, cooperativo ou mediado por tecnologias – constitui um importante aliado no processo de inclusão de crianças com TEA. A diversidade de abordagens encontradas permite reconhecer que não há uma única forma de promover o desenvolvimento de habilidades sociais, mas sim múltiplas possibilidades que devem considerar o contexto, os interesses e as particularidades de cada sujeito.

A Revisão da Literatura evidenciou, ainda, a urgência de práticas pedagógicas que articulem ludicidade, intencionalidade educativa e mediação sensível, capazes de promover o engajamento social, o pertencimento e o respeito às diferenças. Ao mesmo tempo, apontou lacunas relevantes, como a escassez de estudos que envolvam famílias e que explorem, de forma integrada, os aspectos sensoriais, afetivos e comunicativos no brincar com crianças com TEA.

Nesse sentido, a presente pesquisa se insere como contribuição prática e teórica ao campo da Educação Especial, ao propor e validar, por meio de uma intervenção lúdica, estratégias fundamentadas na cultura do brincar, adaptadas às necessidades das crianças com TEA. Com isso, pretende-se subsidiar educadores, famílias e pesquisadores no fortalecimento de práticas inclusivas baseadas no afeto, na cultura e na ludicidade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A Formação da Educação Inclusiva no Brasil: Trajetória e Contexto

No Brasil, a educação passou por diversos momentos de transformação, sempre marcados por indignações e lutas e os quais impulsionaram reflexões e mudanças nas políticas educacionais. Esses movimentos sempre buscaram assegurar igualdade de acesso a todos, independentemente de suas particularidades (Orrú, 2019).

Entre 1854 e 1857, a criação dos Institutos para Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos marcou o início da organização educacional para pessoas com deficiência no Brasil. No entanto, apesar da intenção de promover acesso à educação e dignidade, essas instituições segregaram esses indivíduos, que conviviam apenas com outros em situação semelhante (Mazzotta, 1996). Posteriormente, com a fundação do Hospital Juliano Moreira, em 1874, e da Escola México, em 1887, surgiram serviços de assistência médica para pessoas com deficiência física e/ou intelectual (Januzzi, 1992; Mazzotta, 1996). Segundo Januzzi (1992), duas abordagens emergiram na educação especial: a médica-pedagógica, focada no controle médico, e a psicopedagógica, que adicionava princípios psicológicos e levou à criação de instituições para crianças com deficiência em conjunto com sanatórios psiquiátricos.

No século XX, com a chegada da pesquisadora russa Helena Antipoff ao Brasil, foi proposta a inclusão de crianças com deficiência na educação regular, defendendo a criação de classes homogêneas. Em 1932, Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que se expandiu pelo país, com a primeira escola Pestalozzi inaugurada em Canoas, no Rio Grande do Sul. Além disso, Antipoff teve um papel crucial na criação das APAEs (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais) no Brasil (Corcini e Casagrande, 2016).

Historicamente, a escola era um espaço exclusivo para determinados grupos, e até a década de 1940, pessoas com deficiência não tinham acesso à educação, apesar de a Constituição de 1934 declarar esse direito para todos (Guerreiro, Lopes E Vilela, 2013). Em 1961, o cenário da educação especial começou a mudar com a expansão de instituições especializadas, devido à negligência do poder público em relação às pessoas com deficiência (Ferreira, 2001). Mesmo com a promulgação da

primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961, que condenava qualquer tipo de discriminação, a escola não se tornou um espaço inclusivo. A legislação da época referia-se às pessoas com deficiência como "excepcionais" e permitia sua inclusão na rede regular apenas se fosse possível enquadrá-las no sistema geral (Brasil, 1961).

O sistema educacional brasileiro, por muito tempo, foi marcado por paradigmas conservadores que não atendiam às especificidades dos indivíduos, dificultando a inclusão de pessoas com deficiência. Embora essa inclusão tenha avançado nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito. A Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial sobre Educação Especial, desempenhou um papel crucial na promoção da Educação Inclusiva globalmente. Ela rompeu com o caráter excludente da educação, introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e estabeleceu a inclusão como um direito e uma necessidade (Medina, 2023). Em 1996, o Brasil promulgou a Lei nº 9394 (LDB), que seguiu as orientações internacionais ao prever o atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A legislação estabelecia a oferta de educação especializada gratuita, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). No entanto, o termo "preferencialmente" deixou margens para a não efetivação plena dessa inclusão. Após a promulgação da LDB, embora alunos com deficiência começassem a frequentar as escolas, eram frequentemente colocados em "salas especiais", o que limitava a verdadeira inclusão. Assim, apesar de estarem presentes no ambiente escolar, esses alunos muitas vezes não estavam plenamente integrados (Garcia, 2000).

As "salas especiais" agrupavam todos os alunos com deficiência em um único espaço, sem interação com alunos neurotípicos¹. Em muitos casos, esses alunos ficavam com a mesma professora por vários anos, segregados do restante da escola e rotulados pela deficiência. Um avanço significativo ocorreu em 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo era garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Após essa política, houve um aumento expressivo na presença de alunos com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista, nas escolas regulares. O

¹ O termo *neurotípico* refere-se a indivíduos cujo desenvolvimento neurológico segue os padrões considerados típicos pela neurociência e pela psicologia do desenvolvimento. Ou seja, trata-se de pessoas que não apresentam transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH ou outras condições similares (Volkmar; Pauls, 2003).

Censo Escolar mostrou um crescimento de cerca de 143% entre 1998 e 2012.

Em 2012, a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, foi aprovada com o objetivo de garantir a proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A lei estabeleceu diretrizes para assegurar esses direitos e, a partir de sua sanção, às pessoas com TEA passaram a ser reconhecidas como Pessoas com Deficiência (PCDs). Essa conquista foi crucial para promover maior inclusão social e cidadania, especialmente após a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), que ampliou a proteção legal às pessoas com TEA, garantindo igualdade de direitos.

O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do desenvolvimento que afeta habilidades sociais, comunicativas, comportamentos e interesses, impactando o processo de escolarização quando as necessidades educacionais das crianças com TEA não são atendidas. A seguir, será abordada a caracterização desses estudantes, suas dificuldades e potencialidades.

3.2 Transtorno do Espectro Autista: Panorama Histórico e Concepções Contemporâneas

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista tem passado por importantes transformações ao longo do tempo, tanto em seu enquadramento clínico quanto em sua concepção sociocultural e educacional. O termo “autismo” foi inicialmente empregado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, para descrever uma característica presente em indivíduos com esquizofrenia que apresentavam um afastamento extremo da realidade e retraimento patológico em relação ao mundo exterior. A etimologia da palavra advém do grego *autos*, significando “a si mesmo”, expressando essa condição de encerramento no próprio mundo interior (Bleuler, 1911).

Contudo, foi somente na década de 1940 que o autismo foi reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento distinta da esquizofrenia. Leo Kanner (1943), psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, publicou um artigo seminal no qual descreveu 11 crianças que apresentavam padrões comportamentais peculiares, como isolamento social extremo, resistência a mudanças, uso atípico da linguagem e fascínio por objetos inanimados. Esse conjunto de características foi denominado por

Kanner como “distúrbio autista do contato afetivo”.

Quase simultaneamente, o pediatra austríaco Hans Asperger (1944) descreveu um grupo de meninos que, apesar de apresentarem dificuldades significativas na interação social e comportamentos repetitivos, demonstravam linguagem fluente e habilidades cognitivas preservadas ou até mesmo acima da média. Esses indivíduos foram, mais tarde, reconhecidos como portadores da Síndrome de Asperger, o que representava uma variante de autismo de “alto funcionamento”. Embora Kanner e Asperger não tivessem conhecimento um do trabalho do outro à época, suas descrições marcaram o início da conceituação do autismo como um espectro multifacetado (Frith, 2003).

Até o final do século XX, as classificações diagnósticas distinguiam entre diferentes subtipos de autismo. O DSM-IV (APA, 2000) agrupava essas condições sob a categoria mais ampla de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, incluindo: Transtorno Autista (autismo clássico), Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. No entanto, essa taxonomia gerava confusão diagnóstica e inconsistência nos critérios de elegibilidade para serviços e intervenções (Volkmar e Pauls, 2003).

Com a publicação do DSM-5 (APA, 2013), uma mudança paradigmática foi consolidada: todas essas manifestações passaram a ser compreendidas dentro de uma única categoria diagnóstica – o Transtorno do Espectro Autista –, cuja concepção enfatiza a heterogeneidade das manifestações clínicas e a necessidade de um olhar dimensional para o diagnóstico. O uso do termo “espectro” sublinha a diversidade de níveis de comprometimento nas áreas de comunicação social e comportamentos repetitivos e restritos, que constituem os dois domínios centrais da definição atual do TEA. O manual também introduziu uma classificação em três níveis de suporte a fim de melhor refletir as necessidades de apoio funcional (APA, 2013; LORD et al., 2018) que indicam a intensidade de apoio necessário ao indivíduo em sua vida cotidiana. Essa classificação considera a combinação entre desafios na comunicação social e a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos.

No **nível 1**, encontram-se pessoas que demandam suporte leve, ainda que possam apresentar dificuldades na comunicação espontânea e na manutenção de interações sociais. Esses indivíduos frequentemente enfrentam barreiras para se autorregular, resistem a mudanças de rotina e podem ter prejuízos moderados em sua

autonomia e organização pessoal. O **nível 2** diz respeito àqueles que requerem suporte substancial. Nesses casos, os déficits de linguagem expressiva e receptiva tendem a ser mais marcantes, acompanhados por ecolalia (repetição de palavras ou frases) e por rigidez cognitiva. Também são comuns comportamentos repetitivos, interesses altamente restritos e dificuldades mais significativas de autorregulação emocional e sensorial. Já o **nível 3** engloba os indivíduos com necessidade de suporte muito substancial. Esses sujeitos, em sua maioria, apresentam comprometimento severo da linguagem, podendo ser não verbais, e uma limitação intensa na capacidade de interação social. É comum a ausência de atenção compartilhada, uma forte dependência de rotinas rígidas, hiperfoco, e comportamentos estereotipados acentuados (APA, 2013; Pinho, 2018; Medina, 2023). Essa abordagem comprehende que os prejuízos nas áreas da comunicação e da interação social devem ser analisados de maneira integrada, dado que constituem dimensões indissociáveis na caracterização clínica do TEA.

Do ponto de vista do desenvolvimento, estudos indicam que os primeiros sinais do TEA são observáveis já nos dois primeiros anos de vida, embora o diagnóstico formal, em muitos casos, ocorra tarde (Zwaigenbaum et al., 2015). O desenvolvimento atípico manifesta-se por atrasos ou desvios nas aquisições esperadas, como a ausência de balbucio social, contato visual pobre, falta de reciprocidade afetiva e atraso na fala funcional. Além disso, é frequente a presença de regressões em áreas como a linguagem e habilidades sociais, fenômeno que contribui para a angústia das famílias (Zanon et al., 2015).

Um aspecto frequentemente comprometido nas crianças com TEA diz respeito às funções executivas, um conjunto de habilidades cognitivas de ordem superior, responsáveis por planejamento, flexibilidade cognitiva, controle inibitório, memória de trabalho, monitoramento e regulação emocional. Esses déficits contribuem para dificuldades significativas na organização do comportamento, resolução de problemas e adaptação a mudanças – aspectos que impactam diretamente o desempenho acadêmico e a interação social dos indivíduos no espectro (Rotta; Ohlweiller; Riesgo, 2007; Tavares e Guimarães, 2015).

Associadas às funções executivas, as habilidades de cognição social são outro ponto crítico na constituição subjetiva de pessoas com autismo. A cognição social envolve a percepção, interpretação e resposta a estímulos sociais, incluindo a empatia, o reconhecimento emocional e a compreensão das intenções alheias.

Estudos clássicos de Simon Baron-Cohen (1990, 1995) sobre teoria da mente indicam que indivíduos com autismo apresentam dificuldade em atribuir estados mentais a si e aos outros, o que limita a capacidade de prever ou compreender o comportamento social. Sasson, Nowlin e Pinkham (2012) reforçam que tais limitações não estão necessariamente ligadas à inteligência global, mas sim a um padrão específico de processamento social.

A linguagem também apresenta nuances importantes no TEA. Enquanto algumas crianças são não verbais ou têm fala ecolática, outras desenvolvem linguagem formal com vocabulário sofisticado, mas com prejuízo na pragmática – o uso funcional da linguagem em contextos sociais (Bosa e Zanon, 2016). Isso evidencia que o desenvolvimento linguístico no autismo não é uniforme e requer abordagens individualizadas.

O impacto desses múltiplos desafios se reflete na vida emocional, educacional e social dos sujeitos com TEA. Forner e Rotta (2016, p. 315) destacam que o autismo pode ser compreendido como uma condição que “altera significativamente a capacidade de estabelecer contato com a realidade intersubjetiva”, dificultando a construção de vínculos afetivos e a comunicação simbólica. Assim, as dificuldades centrais do TEA não se limitam à interação interpessoal, mas comprometem a forma como o sujeito se constitui e se posiciona no mundo.

Diante disso, torna-se imprescindível que os ambientes escolares, familiares e clínicos sejam preparados para oferecer apoio multidisciplinar, baseado na compreensão profunda das características e potencialidades de cada indivíduo. Como afirmam Lord e Bishop (2015), o sucesso na inclusão e no desenvolvimento das pessoas com TEA está menos na capacidade de se adaptar aos ambientes, e mais na capacidade dos ambientes de se transformarem para acolher suas diferenças.

A próxima seção abordará os desafios e possibilidades para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA, com ênfase no papel das intervenções lúdicas e educacionais na promoção de uma inclusão significativa e efetiva.

3.3 Habilidades Sociais em crianças com TEA

O ser humano é, por natureza, um sujeito social. Desde os primeiros momentos de vida, a criança é inserida em um contexto relacional que exerce profunda influência

sobre seu desenvolvimento emocional, cognitivo, linguístico e social. Como destaca Vygotsky (1987), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação social — isto é, através da interação com o outro, a criança interioriza significados, aprende a organizar seu pensamento e constrói sua subjetividade. A interação social não é, portanto, um aspecto periférico do desenvolvimento, mas sua própria base estruturante.

Del Prette e Del Prette (2012), referências brasileiras na área das habilidades sociais, afirmam que a competência social — entendida como a capacidade de lidar de forma eficaz e ética com as demandas interpessoais — é um importante indicador de saúde mental e ajustamento psicológico. O desenvolvimento dessas habilidades envolve o domínio de comportamentos socialmente habilidosos, como saber iniciar e manter uma conversa, defender-se de forma assertiva, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos e emoções de modo adequado, entre outros. Tais competências são fundamentais não apenas para o bem-estar psicológico, mas também para o sucesso acadêmico e profissional ao longo da vida.

Para os autores, habilidades sociais são um conjunto de comportamentos socialmente aprendidos, manifestados em situações interpessoais, que favorecem relacionamentos saudáveis, comunicação eficaz e resolução de conflitos.

Eles propõem uma distinção entre:

- **Habilidades sociais:** comportamentos observáveis, aprendidos socialmente, que podem ser ensinados, modelados e reforçados.
- **Competência social:** julgamento subjetivo e contextual sobre a eficácia desses comportamentos, considerando as consequências para si e para o outro.

As habilidades sociais compreendem um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de modo adequado à situação, respeitando os outros, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação e minimiza a probabilidade de futuros problemas" (DELPRETTE; DELPRETTE, 2006, p. 27).

Estes também nos apresentam 7 principais classes de habilidades sociais:

1. **Habilidades de comunicação** (iniciar, manter e finalizar conversas, escuta ativa, contato visual);
2. **Habilidades de civilidade** (cumprimentos, agradecimentos, gentilezas);

3. **Empatia** (compreender e se colocar no lugar do outro);
4. **Assertividade** (expressar sentimentos, defender direitos sem agressividade);
5. **Autocontrole da agressividade** (lidar com frustrações e conflitos);
6. **Expressão de sentimentos positivos** (afeto, carinho, alegria);
7. **Habilidades sociais acadêmicas** (pedir ajuda, participar de atividades, respeitar regras escolares).

Ainda de acordo com Castro, Melo e Silvares (2003), as habilidades sociais englobam tanto aspectos globais — como expressão de sentimentos, antecipação de consequências e empatia — quanto componentes mais específicos, como controle da voz, contato visual e expressão facial. Medina (2023), reforça essa perspectiva, descrevendo como a intencionalidade no ensino pode estimular, simultaneamente, gestos, vocalizações e trocas simbólicas entre pares. Já Del Prette e Del Prette (2006) destacam que as habilidades sociais são aprendidas no cotidiano e envolvem diferentes sistemas — comportamental, cognitivo-afetivo e fisiológico — e, por isso, devem ser trabalhadas em conjunto.

Dimensões como empatia, autocontrole e assertividade não se desenvolvem de forma isolada: são parte de um repertório integrativo, que se manifesta de maneira funcional quando a criança vive experiências interativas intencionais. Assim, o conjunto dessas pesquisas aponta para uma visão ampliada de habilidade social, que combina expressões moleculares (gestos, voz, olhar) e molares (significados, emoções, planos de ação) — sempre articuladas em contextos que favorecem a mediação e a aprendizagem social (Castro, Melo e Silvares, 2003).

Ambientes de socialização primária e secundária — como a família, a creche, a escola e a comunidade (incluindo espaços religiosos, esportivos e culturais) — são campos privilegiados para o exercício dessas habilidades. Nesses contextos, a criança é constantemente chamada a se adaptar a normas, compartilhar recursos, resolver conflitos, construir vínculos e cooperar com os demais. A interação com os pares, por exemplo, desempenha um papel central na construção da identidade, na formação do autoconceito e no desenvolvimento da empatia (Castro, Melo e Silvares, 2003; Coie e Dodge, 2006).

No entanto, esse processo nem sempre ocorre de forma espontânea ou fluida para todas as crianças. A entrada na escola, por exemplo, representa um marco significativo na trajetória do desenvolvimento infantil, exigindo da criança a adaptação a papéis sociais mais complexos e institucionalizados, como o de estudante, colega de turma e membro de um grupo social heterogêneo (Del Prette e Del Prette, 2006). Para crianças com desenvolvimento típico, essa transição já demanda uma ampliação considerável de seu repertório social. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista, contudo, essa exigência torna-se ainda mais significativa, uma vez que um dos principais critérios diagnósticos do TEA é justamente a dificuldade persistente na comunicação social e na reciprocidade interpessoal (APA, 2013).

Bosa (2002) destaca que crianças com TEA apresentam déficits nas competências pragmáticas da linguagem e na compreensão das regras sociais implícitas, o que as torna mais vulneráveis ao isolamento, à rejeição pelos pares e à baixa autoestima. Mesmo em contextos escolares inclusivos, onde convivem com colegas neurotípicos, a simples presença física não garante o engajamento efetivo em interações sociais de qualidade. Como apontam Camargo et al. (2016), a inclusão escolar de alunos com TEA precisa ser ativa, planejada e mediada por intervenções específicas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades sociais.

A literatura tem demonstrado que intervenções com foco no ensino estruturado de habilidades sociais podem gerar impactos positivos e duradouros na vida de crianças com TEA. Tais intervenções devem considerar tanto os aspectos comportamentais quanto os afetivos, cognitivos e contextuais da interação (Gresham et al., 2006). Estratégias como o modelamento, o uso de roteiros sociais, o ensino por pares, a dramatização, o jogo simbólico e o uso de histórias sociais têm se mostrado eficazes nesse processo (Gray, 2010; Machado e Bosa, 2016).

Nesse sentido, o brincar adquire um papel privilegiado como ferramenta pedagógica e terapêutica. Brincadeiras tradicionais e atividades lúdicas são recursos potentes para promover a aproximação entre as crianças, favorecendo a empatia, a cooperação, a negociação de regras e a resolução de conflitos. Como defendem Kishimoto (2008) e Brougère (2002), o brincar não apenas diverte, mas também educa, comunica, organiza o pensamento e possibilita que a criança experimente papéis sociais diversos.

Assim, o resgate das brincadeiras tradicionais e a valorização da cultura lúdica na escola podem constituir estratégias especialmente sensíveis e eficazes para o

fortalecimento das habilidades sociais de crianças com TEA. Ao oferecer experiências simbólicas ricas, mediadas por adultos atentos e sensíveis, cria-se um ambiente propício ao desenvolvimento da comunicação, da reciprocidade e da confiança mútua. Portanto, promover o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças com

TEA não é apenas uma necessidade pedagógica, mas um compromisso ético com a inclusão plena, com o reconhecimento da alteridade e com a garantia do direito de todas as crianças ao convívio, à expressão e à participação social.

3.4 O Brincar e sua Importância no Desenvolvimento Infantil

O brincar é uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil, permitindo que a criança explore o mundo, interaja com os outros e consigo mesma, elabore significados e construa aprendizados. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), o brincar ocupa papel central na constituição das funções psicológicas superiores, pois oferece à criança a oportunidade de agir em um espaço simbólico e imaginativo, em que pode assumir papéis sociais, testar hipóteses, elaborar conflitos e internalizar normas sociais.

Para o autor, é justamente na interação com o outro e por meio da mediação simbólica que o sujeito se desenvolve. O brinquedo e a brincadeira, nesse contexto, criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, um campo em que a criança realiza ações inicialmente com auxílio do outro — seja adulto ou par mais experiente — e, posteriormente, passa a realizá-las de forma autônoma. Assim, a brincadeira não apenas espelha o desenvolvimento já alcançado, mas impulsiona a aquisição de novas competências sociais, cognitivas e afetivas.

No que se refere especificamente às habilidades sociais, o brincar revela-se um espaço privilegiado de aprendizagem e exercício dessas competências. Segundo Del Prette e Del Prette (2006, 2012), as habilidades sociais consistem em um conjunto de comportamentos aprendidos que envolvem interações interpessoais adequadas a diferentes contextos e demandas sociais. Incluem desde comportamentos mais básicos, como iniciar uma conversa ou fazer um pedido, até comportamentos mais complexos, como lidar com críticas, negociar, expressar empatia, cooperar e resolver conflitos.

Esses autores destacam que o desenvolvimento das habilidades sociais não ocorre de forma espontânea, especialmente em crianças com dificuldades no repertório social, como é o caso de muitos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista. Nesses casos, é fundamental oferecer ambientes estruturados e intencionalmente organizados para o exercício das interações sociais. O brincar, portanto, não é apenas uma expressão natural da infância, mas uma ferramenta pedagógica poderosa para a promoção dessas habilidades, desde que mediado de forma qualificada.

A articulação entre os pressupostos de Vygotsky e de Del Prette e Del Prette sustenta a proposta desta pesquisa, que se vale de intervenções lúdicas baseadas em brincadeiras tradicionais e ao ar livre, para fomentar habilidades como cooperação, respeito a regras, comunicação assertiva, escuta ativa e empatia entre crianças com TEA. Ao brincar em grupo, as crianças são desafiadas a esperar sua vez, adaptar-se ao outro, negociar estratégias, lidar com frustrações e construir vínculos — aspectos centrais do comportamento social competente.

Alves (2018) destaca o papel estruturante do brincar no processo de aprendizagem, especialmente no desenvolvimento de crianças com deficiência. A autora defende que o brincar, além de proporcionar prazer e engajamento, atua como meio de estimulação cognitiva e afetiva.

A ideia de que “a criança passa a gostar de aprender” revela que o brincar está intimamente ligado à motivação intrínseca. Em vez de um processo de aprendizagem mecânico, o brincar promove um ambiente afetivamente positivo, onde o aprender se torna algo prazeroso — como já discutido por Vygotsky (1991), para quem o lúdico é um dos espaços mais ricos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao afirmar que a criança “aprende a sentir expectativa e a influenciar o ambiente”, Alves (2018) aproxima-se da noção de *autoefficacy* (Bandura, 1997), ou seja, da percepção de que suas ações podem gerar efeitos no mundo à sua volta. Isso é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da autoimagem positiva.

No caso de crianças com deficiência, o brincar é apontado como ferramenta basilar porque atua simultaneamente como instrumento diagnóstico, terapêutico e pedagógico, especialmente no que diz respeito às funções executivas — como atenção, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Essas funções são frequentemente prejudicadas em crianças com TEA, tornando ainda mais

importante o uso de estratégias lúdicas no seu estímulo (Diamond, 2013).

Ao brincar a criança passa a gostar de aprender. Através do brincar, repetidas vezes a criança aprende a sentir expectativa e a influenciar o ambiente e, no que toca à criança com deficiência, brincar permite avaliar, tratar e treinar funções executivas, tornando-se assim numa ferramenta basilar. (Alves, 2018, p.17).

Dessa forma, comprehende-se que o brincar estruturado, mediado por adultos e com intencionalidade educativa, pode ser um instrumento de inclusão e desenvolvimento social. Ao ser planejado de acordo com os interesses, limitações e potencialidades das crianças com TEA, o brincar torna-se não apenas um direito assegurado, mas uma estratégia de intervenção baseada em evidências, capaz de favorecer a participação, a socialização e o exercício da cidadania desde a infância.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Metodologia de Pesquisa

Este estudo ancora-se metodologicamente na pesquisa do tipo intervenção pedagógica, abordagem que vem ganhando crescente reconhecimento no campo da Educação, especialmente quando se busca compreender e intervir em contextos escolares reais a partir de ações intencionais, planejadas e fundamentadas teoricamente. Trata-se de uma modalidade de pesquisa qualitativa e aplicada, que conjuga produção de conhecimento científico com transformação efetiva das práticas educativas, sendo particularmente pertinente quando os objetivos da investigação se entrelaçam com os princípios da Educação Inclusiva e do desenvolvimento integral de crianças com necessidades educacionais específicas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Conforme Damiani et al. (2013), a intervenção pedagógica distingue-se por sua ênfase na reflexão sistemática da prática, articulando teoria e ação no interior de contextos reais, onde o pesquisador atua em parceria com os sujeitos implicados no fenômeno investigado. Não se trata apenas de observar ou descrever a realidade, mas de intervir pedagogicamente com base em pressupostos científicos, realizando ações que visem à superação de dificuldades, à valorização de potencialidades e à ressignificação de processos formativos. Esse tipo de investigação exige uma postura ética, dialógica e responsável por parte do pesquisador, que se coloca como sujeito implicado no campo investigado, atuando de modo cooperativo com a comunidade escolar. A pesquisa intervenção pedagógica exige do pesquisador uma escuta sensível, capacidade de mediação e compromisso com os processos formativos dos sujeitos envolvidos, além de rigor na construção dos dados e na análise crítica dos efeitos das ações empreendidas.

Em termos epistemológicos, a pesquisa de intervenção pedagógica inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas críticas, com forte inspiração nos pressupostos da abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1991; Oliveira, 2000), entendendo que o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação social e das interações culturalmente situadas. Ao intervir com propostas lúdicas intencionais voltadas à promoção de habilidades sociais em crianças com TEA, o presente estudo assume que essas habilidades são construídas no e pelo vínculo com o outro, por

meio de experiências compartilhadas, significativas e emocionalmente envolventes.

Destaca-se que a intervenção aqui realizada não se limita à aplicação pontual de atividades, mas configura-se como um processo formativo contínuo e reflexivo, que considera as singularidades de cada criança, o contexto escolar em que está inserida e as possibilidades reais de mudança pedagógica. Conforme Nóvoa (1995), pesquisas dessa natureza contribuem para a formação de professores e pesquisadores reflexivos, na medida em que mobilizam saberes da experiência, da prática e da teoria, gerando novos sentidos para o ato educativo.

Ademais, a opção pela intervenção pedagógica está em consonância com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que preconizam a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, que considerem os estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo sua efetiva participação e aprendizagem.

Dessa forma, este estudo assume a intervenção pedagógica como campo metodológico potente, não apenas para descrever, mas para contribuir na transformação dos sujeitos envolvidos, por meio de práticas planejadas, fundamentadas teoricamente e sustentadas em uma postura ético-política comprometida com os direitos das crianças com TEA à convivência, à aprendizagem e ao desenvolvimento de suas habilidades sociais.

4.2 Participantes da Pesquisa

A intervenção proposta neste estudo envolveu quatro crianças, sendo três com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1 de suporte, e uma criança neurotípica, com idades entre 9 e 11 anos. A composição intencional desse grupo teve como base os princípios da Educação Inclusiva, segundo os quais a convivência entre crianças com e sem deficiência não apenas é desejável, mas necessária para a construção de uma cultura escolar mais empática, colaborativa e justa (Brasil, 2008; Unesco, 2017).

A inclusão de uma criança neurotípica no grupo fundamenta-se na literatura especializada sobre habilidades sociais e desenvolvimento relacional, especialmente nos estudos de Del Prette e Del Prette (2017), que defendem que a aprendizagem

social é mediada por interações reais, nas quais crianças podem observar, imitar, negociar e ajustar seus comportamentos com base em modelos funcionais. O convívio com pares que já dominam certas habilidades favorece a mediação entre zonas de desenvolvimento real e potencial (Vygotsky, 1991), sobretudo quando essa convivência ocorre em contextos lúdicos, cooperativos e emocionalmente seguros.

Como destacam Del Prette e Del Prette (2017), interações com colegas mais habilidosos no repertório social constituem situações de aprendizagem naturalizadas, favorecendo o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em crianças com TEA, como compartilhar, esperar a vez, aceitar frustrações, e solucionar conflitos. A criança neurotípica participante atuou, portanto, como par mediador, contribuindo para a fluidez das brincadeiras e ampliando as oportunidades de imitação, cooperação e ajustamento social por parte das crianças com TEA.

A fim de contextualizar o processo de intervenção e analisar com maior profundidade os efeitos das atividades lúdicas sobre as habilidades sociais, apresenta-se a seguir o perfil individual dos três alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista que participaram da pesquisa. Para preservar a identidade dos envolvidos, eles serão identificados como **Participante 1**, **Participante 2** e **Participante 3**. As descrições foram elaboradas com base em observações da pesquisadora, escutas com os responsáveis e registros realizados ao longo do período da intervenção.

O **Participante 1** é um menino de 10 anos, filho único, que reside com os pais e a avó materna, esta última morando no andar inferior da mesma residência. A convivência com a avó é frequente e afetuosa, evidenciando-se como uma figura significativa em sua rotina. Atualmente cursa o 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada, no turno da manhã.

Trata-se de uma criança tímida, porém afetuosa, que expressa carinho com gestos delicados e um comportamento gentil. Demonstra interesse marcante por jogos online e possui habilidades em tecnologia da informação que se destacam dos seus pares, revelando familiaridade com o uso de dispositivos digitais, softwares e programações. No entanto, enfrenta desafios no campo das habilidades sociais, especialmente em sua comunicação verbal, pois ainda apresenta dificuldades na pronúncia de determinados fonemas, o que o deixa tímido para falar e apresenta certa resistência em relatar aspectos de sua rotina.

Apesar dessas dificuldades, o participante mostra-se disponível para participar das propostas pedagógicas, envolvendo-se com interesse nas atividades e revelando disposição para experimentar novas experiências. A continuidade de estímulos adequados tem se mostrado essencial para favorecer sua expressão verbal e ampliar suas oportunidades de interação.

O **Participante 2** é um menino de 11 anos, primogênito de uma família em expansão: convive com uma irmã de dois anos e aguarda a chegada de um novo irmão, já que sua mãe está grávida. Mora com os pais e mantém uma relação próxima com a avó materna, cuja presença é percebida como importante em sua rede afetiva. Está matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental e demonstra interesse pela disciplina de História, embora anteriormente sua preferência recaísse sobre a Educação Física. Ainda que tenha demonstrado resistência inicial em algumas propostas da intervenção — comportamento compreensível diante das transformações típicas da entrada na adolescência —, logo se envolveu com entusiasmo nas atividades. O participante apresenta características pessoais marcantes, como organização, sinceridade e excelente memória. Fora do ambiente escolar, é carinhoso com os animais da casa, em especial com a gatinha da família, e demonstra cuidado protetivo com a irmã mais nova, o que evidencia sua capacidade empática e senso de responsabilidade.

O **Participante 3** é um menino de 9 anos, filho único, que vive com a mãe após o falecimento do pai, evento que marca de forma sensível sua história de vida. Seu cotidiano domiciliar é permeado pelo uso de videogames e jogos online, que funcionam como principais formas de lazer e regulação emocional.

Está matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental e apresenta afinidade com atividades físicas, demonstrando envolvimento nas aulas de Educação Física. Possui bom vocabulário e revela forte memória visual e auditiva, aspectos que representam potenciais recursos para sua aprendizagem e para o fortalecimento das interações sociais mediadas pela linguagem. Afetivo e carinhoso, o participante se mostra aberto a vínculos emocionais com adultos, mas dificuldade em mantê-los com os pares. Contudo, manifesta dificuldades em lidar com situações de frustração, podendo apresentar comportamentos desregulados. Com mediação adequada e estratégias de apoio emocional, demonstra capacidade de superação, conseguindo retomar as atividades e finalizá-las com êxito.

Os seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), e as crianças o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice 3), conforme os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

4.3 Descrição das Brincadeiras Tradicionais Selecionadas

As brincadeiras selecionadas respeitam o princípio da acessibilidade lúdica, pois envolvem materiais simples, movimentos previsíveis, regras claras e possibilidades de cooperação, favorecendo a compreensão, a imitação e o engajamento ativo das crianças. Além disso, tratam-se de práticas culturais intergeracionais, com alto valor simbólico e afetivo, permitindo vínculos entre passado e presente, crianças e adultos, tradição e criatividade (Kishimoto, 2011; Tiriba, 2005).

A seguir, apresento a sequência dos encontros e as escolhas pedagógicas que nortearam cada um:

QUADRO 2 - Brincadeiras realizadas

continua

Encontro	Atividade	Objetivos	Habilidades Sociais Desenvolvidas	Justificativa
1º	Peteca	Desenvolver motricidade fina, iniciar conversas sobre o brincar no passado, valorizar histórias familiares e estabelecer vínculo afetivo com a proposta.	Iniciativa de interação; Cooperação; Comunicação assertiva; Respeito a turnos e regras; Coordenação conjunta	Essas brincadeiras oferecem uma experiência lúdica culturalmente significativa, acessível e sensorialmente adaptável a crianças com TEA, favorecendo a exploração corporal, a troca simbólica e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (Kishimoto, 2010; Del Prette e Del Prette, 2017).
2º	Pular corda, pular elástico e bolinha de gude	Favorecer o engajamento motor, a coordenação rítmica, a alternância de turnos e, sobretudo, a interação social positiva em contextos cooperativos	Autocontrole emocional (frustração ao errar) Respeito ao turno Espera ativa Incentivo ao outro Participação em grupo Cooperação para manter o elástico Comunicação gestual e verbal Empatia Respeito às regras Flexibilidade para negociar erros Atenção conjunta Tolerância à frustração Controle da impulsividade Estratégias de negociação e respeito ao adversário	Essas brincadeiras contribuem para o controle inibitório, a regulação emocional e a coordenação social (Bosa, 2002), respeitando o tempo e o interesse das crianças.

QUADRO 2 - Brincadeiras realizadas

continuação

Encontro	Atividade	Objetivos	Habilidades Sociais Desenvolvidas	Justificativa
3º	“Mamãe posso ir?”, Elefante colorido e pé de lata	Promover a interação social entre pares por meio de brincadeiras dirigidas que estimulem a assunção de papéis, a escuta ativa, a negociação de regras, a comunicação interpessoal e o uso coordenado do corpo no ambiente natural.	Comunicação oral e escuta ativa Controle da ansiedade (esperar autorização) Reconhecimento da autoridade do outro Cumprimento de regras Cooperação (ajuda para equilibrar) Incentivo mútuo Iniciativa para engajar- se Competição saudável Expressão de sentimentos positivos- Atenção compartilhada Respeito às regras Percepção de sinais sociais Coordenação com pares Resposta rápida e autocontida	As atividades propostas se alinham à perspectiva de uma pedagogia do brincar que reconhece a ludicidade como campo legítimo de aprendizagem e desenvolvimento integral (Tiriba, 2005; Ginsburg, 2007).
4º	Amarelinha + escolhas livres	Promover o protagonismo das crianças nas escolhas lúdicas, estimular a cooperação e o respeito mútuo por meio da construção coletiva das brincadeiras e favorecer a expressão corporal e simbólica em contextos de liberdade regulada.	Coordenação em turnos Autocontrole Cumprimento de regras sociais simples Intereração lúdica estruturada	As atividades propostas são marcadas pela valorização da autoria infantil, da expressão espontânea e da iniciativa social em contextos lúdicos compartilhados.
5º	Cinco Marias e Passa Anel	Fortalecer a atenção compartilhada, a leitura de sinais não verbais, a coordenação fina e o respeito aos turnos, por meio de jogos de roda com regras previsíveis e interação próxima entre os participantes.	Compartilhamento de materiais Concentração conjunta Reforço positivo ao colega Autocontrole frente ao desafio Comunicação espontânea Atenção ao outro Leitura de pistas não verbais Escuta ativa Suspense compartilhado (empatia) Participação em roda (interação circular)	A ludicidade presente em jogos como <i>Cinco Marias</i> e <i>Passa Anel</i> conecta gerações e ativa memórias afetivas familiares, resgatando sentidos culturais do brincar que reforçam a noção de pertencimento e Continuidade (Tiriba, 2005; Ginsburg, 2007).

QUADRO 2 - Brincadeiras realizadas

conclusão

Encontro	Atividade	Objetivos	Habilidades Sociais Desenvolvidas	Justificativa
6º	Conversa com as mães sobre as brincadeiras que elas faziam, brincadeira mães e filhos, piquenique de encerramento e entrega de um Kit Lúdico para cada aluno participante	Celebrar os vínculos construídos, promover o brincar intergeracional, fortalecer a relação entre família e escola e garantir a continuidade das experiências inclusivas no cotidiano das crianças.		A participação ativa das famílias em propostas inclusivas é reconhecida como um fator que potencializa o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA (Del Prette e Del Prette, 2012).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.4 Instrumentos para coleta de dados

A presente pesquisa, fundamentada em uma abordagem qualitativa e intervenciva, que se configura como uma pesquisa-intervenção pedagógica, voltada à transformação da prática educativa por meio da participação ativa dos sujeitos envolvidos, utilizou instrumentos múltiplos e complementares para a produção de dados, visando garantir uma compreensão profunda, contextualizada e eticamente sensível das interações sociais entre as crianças envolvidas.

O principal instrumento utilizado foi um Protocolo de Observação das Habilidades Sociais (Apêndice 1), elaborado com base em categorias adaptadas de Del Prette e Del Prette (2012) e suas contribuições na avaliação e promoção das habilidades sociais em contextos educacionais inclusivos. Este protocolo foi especialmente desenhado para captar comportamentos sociais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante brincadeiras tradicionais em ambientes ao ar livre, com foco em aspectos como iniciativa social, resposta ao outro, manutenção da interação, compreensão de regras e turnos, expressão emocional, colaboração com o grupo e autorregulação emocional.

A coleta de dados seguiu um modelo de observação tripla e triangulada, envolvendo três perspectivas complementares: 1. *Pesquisadora principal*: responsável por preencher o protocolo *in loco*, durante os encontros, atuando como

observadora externa e não interferente. Essa posição permitiu captar reações espontâneas e interações sociais genuínas, resguardando o ambiente natural das atividades; 2. *Aplicadora (professora² de Educação Física)*: profissional com experiência prévia em atividades lúdicas e inclusivas a qual conduziu as brincadeiras com o grupo e registrou suas impressões logo após cada sessão. Sua participação ativa foi decisiva para criar um ambiente seguro, afetivo e funcional às interações propostas, garantindo a fluidez das atividades e a adesão das crianças. O fato de a pesquisadora não conduzir diretamente as atividades se justifica como estratégia metodológica para minimizar vieses, preservar a naturalidade das interações e permitir uma análise mais isenta dos dados (Lüdke e André, 2013; Bortoni-Ricardo, 2008); e, 3. *Observadora auxiliar*: colaboradora da pesquisa, que assistiu aos registros audiovisuais realizados durante os encontros, preenchendo o protocolo com base em uma análise minuciosa e retrospectiva. Esse olhar distanciado, temporalmente diferido, favoreceu a identificação de padrões de comportamento e microinterações que poderiam escapar à observação direta (Franco, 2005).

A utilização desse modelo multiperspectivo de observação garantiu maior validade e confiabilidade aos dados produzidos, permitindo não apenas uma triangulação de fontes (pesquisadora, aplicadora e observadora auxiliar), mas também uma triangulação de instrumentos (observação direta, registros audiovisuais e preenchimento reflexivo). Essa estratégia é recomendada em pesquisas qualitativas de intervenção, conforme defendem Flick (2009) e Bogdan e Biklen (1994), pois permite capturar a complexidade dos fenômenos sociais em contextos naturais, respeitando a subjetividade dos participantes sem abrir mão do rigor analítico.

Além do protocolo estruturado, foram utilizados registros audiovisuais (vídeos e fotografias autorizadas), que subsidiaram tanto o preenchimento do protocolo por parte da terceira observadora quanto a análise posterior dos episódios mais significativos, a partir de transcrições e anotações reflexivas. Também foram produzidos diários de campo pela pesquisadora, com anotações sobre o clima emocional dos encontros, contextos das atividades, reações gerais do grupo e observações contextuais que complementam os dados objetivos.

² A professora responsável pela aplicação da intervenção é mestre em Educação Física, especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e possui ampla experiência prática no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tanto no contexto escolar quanto em espaços de inclusão por meio de práticas corporais e lúdicas.

A escolha por registrar as sessões em vídeo foi sustentada não apenas pela necessidade de revisar os episódios com maior profundidade, mas também por seu valor formativo e documental, conforme defendem Erickson (1986) — que reconhece seu uso como "*primary field materials*" para investigação qualitativa — e Gaskell (2001) — que destaca o potencial do vídeo para análise de dados multimodais em pesquisas qualitativas. Esses registros possibilitaram revisitá-los com diferentes focos analíticos e promover uma leitura mais fidedigna dos comportamentos não verbais e das interações dinâmicas entre as crianças.

Assim, os instrumentos de coleta foram planejados com o intuito de preservar a integridade ética da intervenção, garantir a fidelidade dos registros e possibilitar uma análise densa, situada e triangulada, favorecendo a compreensão crítica dos efeitos da prática pedagógica proposta sobre o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças com TEA em um ambiente de natureza, lúdicode e convivência.

4.5 Metodologia de análise dos dados produzidos

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida com base na articulação entre dois referenciais teóricos complementares: a teoria das habilidades sociais de Del Prette e Del Prette (2006, 2017), que fundamenta a organização e interpretação dos comportamentos sociais observados, e a abordagem da análise microgenética, originada da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), que possibilitou compreender os processos de mudança no comportamento das crianças ao longo das intervenções.

O principal instrumento de coleta foi o Protocolo de Observação de Habilidades Sociais, elaborado especificamente para esta pesquisa, a partir das categorias descritas por Del Prette e Del Prette, adaptadas ao contexto lúdico e às particularidades do público-alvo. O protocolo contemplou indicadores como: iniciativa de interação, manutenção de diálogo, respeito a regras, cooperação, compartilhamento, resolução de conflitos e expressão de sentimentos.

O preenchimento do protocolo foi realizado em três momentos distintos e por três observadores diferentes:

- Durante cada sessão, pela própria pesquisadora;
- Imediatamente após cada encontro, pela professora de educação física que

atuou como aplicadora;

- Posteriormente, por uma colaboradora da pesquisa, a partir da análise das gravações em vídeo.

Essa triangulação de observações ampliou a fidedignidade dos registros, permitindo capturar não apenas comportamentos mais evidentes, mas também interações sutis que, em muitos casos, indicaram progresso significativo nos processos de socialização.

Os dados foram organizados em planilhas, categorizados por participante, por sessão e por tipo de brincadeira realizada. A partir disso, foi realizada uma análise qualitativa e quantitativa, orientada por categorias previamente definidas no protocolo. Os comportamentos foram descritos, quantificados e comparados ao longo dos seis encontros, permitindo identificar tanto padrões de participação como processos de desenvolvimento intraindividual e interindividual.

A utilização da análise microgenética permitiu acompanhar, com profundidade, o modo como as habilidades sociais emergiram, se transformaram e se consolidaram ao longo das atividades. Mais do que identificar se houve ou não a presença de determinada habilidade, essa abordagem possibilitou compreender em que contextos sociais, com quais mediações e em quais tipos de brincadeira os participantes apresentaram avanços ou mantiveram dificuldades. Foram observadas, por exemplo, situações em que as crianças inicialmente demonstravam resistência ao contato com o outro, mas que, após mediações específicas e repetição das atividades, passaram a engajar-se em interações mais cooperativas, iniciar diálogos e expressar preferências e opiniões.

Com base nos dados obtidos, foram produzidos gráficos comparativos, permitindo visualizar de forma clara:

- Quais encontros e quais brincadeiras favorecem maior incidência de interações sociais positivas, indicando que certas dinâmicas se mostraram mais eficazes na promoção das habilidades sociais entre pares;
- A evolução individual de cada criança participante, demonstrando, em muitos casos, crescimento progressivo na qualidade e frequência das interações ao longo dos encontros.

A cada encontro um protocolo para cada participante era preenchido e, após preenchimento, um valor numérico era atribuído a cada participante em uma escala ordinal de desenvolvimento de habilidades sociais, baseada em níveis progressivos

de desempenho observável. Essa escala facilita a quantificação, comparação e análise dos dados qualitativos, especialmente quando usamos múltiplos encontros e participantes.

A escala de observação elaborada para este estudo buscou contemplar diferentes níveis de manifestação das habilidades sociais, variando de ausência até desempenhos mais autônomos. Para evitar ambiguidades, os termos utilizados foram descritos em comportamentos observáveis. Por exemplo, a categoria “forte dependência” foi adotada para indicar situações em que a criança só conseguia emitir determinada habilidade mediante auxílio contínuo de outra pessoa, seja pela necessidade de proximidade física para se sentir segura, pela execução apenas após instruções diretas ou pelo acompanhamento de um modelo explícito do mediador. De forma semelhante, “presença mínima” ou “inconsistente” foram termos empregados para designar comportamentos que apareciam de forma esporádica, sem estabilidade ao longo das interações, ocorrendo apenas em momentos isolados ou com variação significativa na qualidade da resposta. Além da descrição dos níveis, a definição das categorias de habilidades sociais observadas (iniciativa social, resposta ao outro, manutenção da interação, compreensão de regras/turnos, expressão de desejos e emoções, colaboração com o grupo e autorregulação emocional) foi fundamentada em referenciais consolidados (Del Prette & Del Prette, 2017; APA, 2014), sendo adaptada às demandas específicas das crianças participantes. A escolha destas categorias também foi respaldada pelos registros empíricos realizados nos diários de campo e protocolos de observação aplicados, assegurando coerência entre teoria, prática e os objetivos da intervenção pedagógica inclusiva.

QUADRO 3 - Escala de Observação das Habilidades Sociais - Níveis de Desenvolvimento (0 a 3)

Valor	Descrição resumida	Interpretação
0	Ausência da habilidade	A criança não apresenta o comportamento esperado (ex: não inicia interações).
1	Presença mínima ou dependente	A criança demonstra comportamento com forte dependência de mediação, ou de forma esporádica e inconsistente.
2	Presença moderada, com apoio parcial	A criança realiza a habilidade com alguma autonomia, mas ainda requer apoio em certos momentos.
3	Presença clara e autônoma da habilidade	A criança demonstra o comportamento de forma espontânea, intencional e contínua, com alta qualidade e sem necessidade de mediação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As categorias de habilidades sociais adotadas na escala foram definidas a partir de referenciais consolidados da literatura brasileira e internacional (Del Prette e Del Prette, 2017; APA, 2014), adaptados às especificidades do público-alvo. Foram selecionadas aquelas mais diretamente relacionadas às demandas observadas em crianças com TEA nível 1 no contexto da intervenção: iniciativa social, resposta à interação, manutenção da interação, compreensão de regras/turnos, expressão de desejos e emoções, colaboração com o grupo e autorregulação emocional. A escolha dessas categorias também foi respaldada por registros empíricos prévios em diários de campo e protocolos aplicados em estudos semelhantes, assegurando consistência entre teoria e prática.

A escala permite avaliar o repertório comportamental dos participantes em diferentes domínios (iniciativa, expressão de emoções, colaboração etc.), observando avanços no repertório a partir da definição de habilidades sociais definidas por Del Prette e Del Prette (2006, 2017), que embasam este trabalho. Além disso, essa abordagem alinha-se com a análise microgenética proposta por (Vygotsky, 1991) e busca entender como o comportamento muda ao longo do tempo, especialmente em processos mediados por interação social.

Portanto, a escala de 0 a 3 mostra **traços de mudança intraindividual** (ao longo dos encontros) e **interindividual** (entre os participantes), revelando processos de internalização, regulação e desenvolvimento. Além disso, apresenta vantagens como: permitir comparações objetivas entre encontros e entre crianças; facilitar a visualização de progressos ou estagnações; poder ser representada graficamente para reforçar discussões visuais; ser compatível com análises quantitativas simples, sem perder o caráter qualitativo da observação.

5 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

A proposta didática que fundamenta o produto educacional desta dissertação, o e-book *Brincadeiras do passado, habilidades para o futuro: Um Guia Lúdico para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais no TEA*, está ancorada na Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, cujas contribuições centrais foram formuladas por Lev S. Vygotsky. De acordo com esse referencial, o processo de aprendizagem antecede o desenvolvimento e ocorre, primordialmente, por meio da mediação social e simbólica. Assim, a educação adquire um papel formativo fundamental, especialmente quando as interações são intencionais e orientadas para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1991).

Segundo Vygotsky (1991), o aprendizado é essencialmente um processo interativo, e a brincadeira constitui-se em um espaço privilegiado para a formação das capacidades humanas. O autor afirma:

É precisamente na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, acima de seu comportamento diário; na brincadeira ela é, por assim dizer, uma cabeça acima de si mesma" (Vygotsky, 1991, p. 117).

Tal afirmação ressalta o potencial do brincar como mecanismo para o desenvolvimento de competências que ainda não estão plenamente consolidadas, mas que podem emergir por meio da mediação pedagógica adequada.

Nesse contexto, o produto educacional é concebido como uma proposta de intervenção que visa criar condições lúdicas e mediadas para o fortalecimento de habilidades sociais em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O foco recai sobre crianças com níveis de suporte 1, conforme classificação do DSM-5 (APA, 2013), o que implica na necessidade de intervenções que respeitem suas especificidades sensoriais, comunicacionais e cognitivas.

A metodologia didática utilizada se inspira, portanto, na concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real — determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente — e o nível de desenvolvimento potencial — determinado por meio da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1991). Nas palavras do autor:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (Vygotsky, 1991, p. 97).

Complementando essa visão, Del Prette e Del Prette (2006) contribuem significativamente ao conceituar as habilidades sociais como

um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de modo adequado à situação, respeitando os outros" (Del Prette e Del Prette, 2006, p. 27).

Os autores ainda ressaltam que tais habilidades são aprendidas no contexto das interações sociais e não se desenvolvem de forma espontânea ou uniforme entre as crianças. Por isso, é fundamental que o processo educativo promova situações de aprendizagem planejadas, estruturadas e mediadas para favorecer esse desenvolvimento.

Com base nisso, a proposta metodológica deste produto educacional considera que o brincar tradicional — adaptado às necessidades do público-alvo — constitui-se como um contexto socialmente relevante e pedagogicamente fértil para o desenvolvimento dessas habilidades. As brincadeiras foram selecionadas com base em sua acessibilidade, potencial simbólico e capacidade de promover interações significativas. Esse enfoque é coerente com as orientações de Kishimoto (2011), que defende o resgate do brincar como elemento cultural e pedagógico, ressaltando que "as brincadeiras tradicionais possibilitam à criança conhecer e viver os valores culturais da comunidade, estabelecendo vínculos entre gerações" (p. 43).

Além disso, a construção do produto educacional dialoga diretamente com os pressupostos da pesquisa-intervenção pedagógica, abordagem metodológica que busca intervir em situações reais de ensino-aprendizagem, produzindo conhecimento a partir da experiência vivida. Segundo Damiani *et al.* (2013), esse tipo de pesquisa "é orientada para a transformação da prática e para a construção de sentidos que emergem das relações estabelecidas entre os sujeitos em seus contextos" (p. 59). Tal perspectiva é especialmente relevante na Educação Especial, pois considera o protagonismo dos sujeitos envolvidos, o conhecimento tácito dos professores e a valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar.

Dessa forma, o e-book se configura como um recurso didático que articula teoria e prática, fundamentando-se em experiências de campo desenvolvidas no ALPAPATO, com base em observações e registros de brincadeiras realizadas com crianças com TEA. As atividades propostas foram testadas em contexto real e são apresentadas com sugestões de adaptação, objetivos pedagógicos, estratégias de mediação e orientações para avaliação formativa.

Em síntese, a metodologia de ensino que sustenta esta proposta educacional fundamenta-se em uma concepção sócio-histórica de desenvolvimento, valoriza o papel ativo da mediação pedagógica, considera a singularidade do sujeito com TEA e reconhece o brincar como linguagem universal da infância. O produto educacional visa, portanto, ser um instrumento de apoio à prática docente, fortalecendo a inclusão por meio do lúdico e da cultura.

5.1 Proposta Didática (Proposta De Produto Educacional)

O presente trabalho, vinculado ao Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação do IFSul, cumpre as exigências da Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação, que estabelece que, além da dissertação, o mestrando deve apresentar um produto educacional de relevância pública e aplicabilidade concreta. O produto deve dialogar com os contextos e desafios identificados na investigação, contribuindo com práticas pedagógicas fundamentadas e replicáveis em diferentes realidades.

5.2 Finalidade e Fundamentação

O produto educacional desenvolvido consiste em um e-book interativo, intitulado "*Brincadeiras de Ontem, Inclusão de Hoje: Um Guia Lúdico para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais no TEA*". Elaborado a partir da intervenção pedagógica realizada no espaço ALPAPATO, no Campus Visconde da Graça do IFSul (Pelotas/RS), com crianças de 9 a 12 anos diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. A proposta está fundamentada na perspectiva de que o brincar é um

instrumento central no desenvolvimento humano, conforme a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1998), e na abordagem de habilidades sociais de Del Prette e Del Prette (2017), que orientou a estruturação do protocolo de análise das interações sociais.

A produção e aplicação do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa estão alinhadas à sua concepção como prática transformadora e socialmente referenciada, conforme discutido por Freitas (2021), no contexto dos mestrados profissionais em ensino. Tal produto não se restringe à elaboração técnica de um recurso, mas representa a materialização de um processo formativo que articula teoria e prática, com vistas à transformação da realidade educacional.

Sua construção foi orientada por uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que pressupõe a elaboração colaborativa de ações educativas com base na realidade concreta dos sujeitos envolvidos. Como afirmam Damiani *et al.* (2013, p. 59), essa abordagem exige o compromisso com a práxis, ou seja, com uma “ação consciente e intencional que visa à superação de desafios postos pela prática pedagógica cotidiana”.

5.3 Composição do Produto

O produto educacional é composto por dois elementos integrados: o ebook e o kit de brincadeiras.

5.1.1 E-book

O e-book será estruturado como um guia ilustrado e interativo, contendo:

- Descrição das brincadeiras realizadas na intervenção, com origem cultural, objetivos pedagógicos, regras, variações e sugestões de adaptação para crianças com TEA;
- Dicas práticas de mediação, com estratégias para promover interações, respeitar turnos, lidar com questões sensoriais e estimular a comunicação;
- Recursos de acessibilidade: QR Code com audiodescrição do ebook, links para vídeos em que a aplicadora explicará cada uma das atividades e estes contarão com participação de intérprete de LIBRAS.

O e-book será disponibilizado gratuitamente em formato digital acessível (PDF) e também em versão impressa para consulta local no IFSul .

5.1.2 Kit Lúdico

O kit entregue ao IFSul e também a cada aluno da pesquisa, é composto por materiais que possibilitam a realização das brincadeiras descritas, como: bolinhas de gude, giz branco e colorido para desenhar amarelinha, peteca confeccionada com material reciclado, peteca esportiva, Cinco Marias, corda para pular, um par de pés de lata, elástico, anéis.

Esse recurso tem a finalidade de facilitar a aplicação imediata das atividades propostas, especialmente por educadores da Educação Especial, professores regentes, monitores ou familiares que queiram visitar o ALPAPATO e experimentar as brincadeiras que realizamos durante este estudo, adaptando para o espaço do parque.

5.2 Estrutura Proposta do E-book

A estrutura do e-book inclui:

1. Apresentação e justificativa pedagógica
2. Fundamentos teóricos e metodológicos
3. Descrição das atividades lúdicas por encontro, com: Objetivos pedagógicos, Materiais necessários, Instruções, Sugestões de adaptação para crianças com TEA, Sugestões de adaptação para uso no ALPAPATO, Estratégias de mediação docente, Instrumento de avaliação e reflexão para o professor, Imagens ilustrativas e recursos complementares, Referências bibliográficas e links de apoio
4. Considerações sobre a aplicação no ALPAPATO
5. Orientações para avaliação das habilidades sociais, por que avaliar, o que observar e como registrar as observações
6. Roteiro de perguntas para reflexão e registro qualitativo

7. Recomendações éticas e práticas

5.3 Acessibilidade e Inclusão

O produto foi pensado para atender aos princípios do Desenho Universal, com recursos que favorecem o uso por pessoas com diferentes perfis sensoriais e cognitivos, garantindo acessibilidade comunicacional (QR Codes com audiodescrição, vídeos com intérprete de Libras, linguagem clara e objetiva).

5.4 Aplicabilidade e Validação

A aplicabilidade do produto foi verificada por meio da intervenção pedagógica e da coleta sistemática de dados, com observação direta, análise de vídeos e registros em protocolo. A análise microgenética, orientada por Vygotsky, permitiu identificar os momentos em que o brincar promoveu maiores níveis de interação, cooperação, empatia e autonomia.

Além disso, os dados coletados orientaram a reformulação das orientações no e-book, garantindo que o produto resultasse de um processo reflexivo, situado e validado em contexto real.

5.5 Disponibilização e Repositório

Como resultado da presente pesquisa, foi desenvolvido um e-book acessível e ilustrado, intitulado: *Brincadeiras de Ontem, Inclusão de Hoje: Um Guia Lúdico para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais no TEA*.

O e-book digital e imagens do Kit Lúdico estarão disponíveis no repositório institucional ProEDU, que pode ser acessado [clicando aqui](#), com livre acesso para educadores, familiares e pesquisadores.

O material tem como finalidade orientar educadores, terapeutas e famílias na implementação de práticas lúdicas intencionais com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da adaptação de brincadeiras tradicionais. O foco recai

sobre o desenvolvimento de habilidades sociais em contextos educativos inclusivos, valorizando a ludicidade, a cultura da infância e a mediação pedagógica como eixos de transformação.

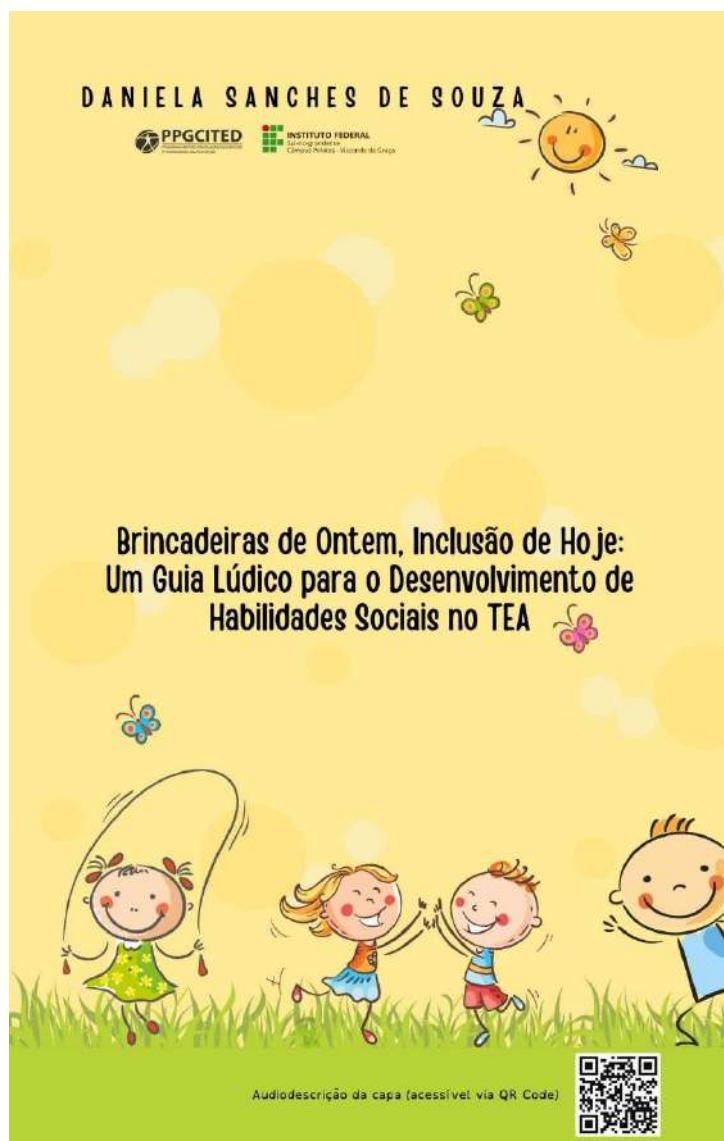
O e-book integra fundamentos teóricos, orientações práticas, descrições detalhadas das brincadeiras e sugestões para registros das intervenções realizadas. O material também contempla recursos de acessibilidade, com vídeos explicativos de cada brincadeira e que contam com intérpretes de LIBRAS (TILS), legendas e audiodescrição. Os vídeos da série podem ser acessados por meio de QR Codes inseridos ao final de cada ficha de brincadeira, facilitando a navegação entre o material textual e os recursos audiovisuais. Para ampliar a acessibilidade, a capa e a contracapa do e-book também contam com QR Codes que direcionam a conteúdos de audiodescrição, permitindo que pessoas com deficiência visual — especialmente usuárias de leitores de tela — tenham acesso às informações visuais e ilustrativas desses elementos gráficos.

O e-book e o kit lúdico desenvolvidos neste estudo extrapolam a função de simples materiais de apoio. A forma como foram organizados — contendo descrição detalhada das brincadeiras, objetivos pedagógicos, orientações para adaptações sensoriais e sugestões de registro — confere a eles a estrutura de um verdadeiro protocolo de intervenção. Ou seja, não se trata apenas de uma coletânea de atividades, mas de um recurso sistematizado que orienta a prática passo a passo, garantindo replicabilidade em diferentes contextos educacionais e clínicos.

Do ponto de vista acadêmico, o produto educacional contribui ao consolidar evidências empíricas sobre o papel das brincadeiras tradicionais na promoção de habilidades sociais em crianças com TEA. Ao articular teoria e prática em um material acessível, o trabalho não apenas dialoga com a literatura da área, mas também oferece uma metodologia observacional que pode ser incorporada em futuras pesquisas.

A seguir, apresenta-se a imagem da capa do e-book:

FIGURA 5 - Capa do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

6 RELATOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Primeiro Encontro - Duração: 60min

O primeiro encontro foi dedicado a uma sequência de atividades centradas na brincadeira com peteca, iniciando com sua confecção e culminando em jogos colaborativos ao ar livre. Essa escolha se fundamenta na proposta de oferecer uma experiência lúdica culturalmente significativa, acessível e sensorialmente adaptável a crianças com TEA, favorecendo a exploração corporal, a troca simbólica e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (Kishimoto, 2010; Del Prette e Del Prette, 2017).

O encontro teve início com a construção da peteca a partir de materiais simples (jornal e T.N.T.), permitindo às crianças um momento de autoria criativa e apropriação do objeto lúdico. Durante o processo, iniciou-se uma conversa espontânea com o grupo: indagou-se se conheciam a brincadeira, se já haviam jogado.

FIGURA 6 - Crianças e professora construindo peteca



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Com as petecas prontas, passou-se à exploração do objeto em movimento. As crianças foram incentivadas a jogar a peteca para cima, observando seu deslocamento, e depois trocar passes entre si. A professora modelou o gesto quando necessário. Essa atividade trabalha coordenação motora, atenção conjunta, contato visual, turnos e intenção comunicativa, permitindo o início de trocas sociais mediadas pelo objeto lúdico – uma estratégia eficaz com crianças no espectro autista (Bosa, 2002).

FIGURA 7 - Crianças jogando peteca



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 8 - Crianças jogando peteca 2



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Na sequência, utilizou-se a estrutura de um labirinto natural que faz parte da estrutura do parque ALPAPATO para explorar a peteca em contextos de cooperação e busca compartilhada. Primeiro, a peteca era lançada e o grupo precisava procurá-la. Depois, uma criança escondia a peteca e as demais procuravam em conjunto.

FIGURA 9 - Crianças jogando peteca no labirinto natural



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 10 - Crianças brincando com peteca no labirinto natural



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

A proposta favoreceu o trabalho em equipe, a escuta do outro e a empatia, pois os participantes precisaram ajustar seus movimentos aos do grupo, dividir espaço e tomar decisões em conjunto – competências fundamentais no desenvolvimento das habilidades sociais (Del Prette e Del Prette, 2011).

Um dos elementos do parque, o escorregador, foi integrado de forma simbólica à brincadeira: cada criança subia e, antes de escorregar, chamava o nome de um colega, que deveria buscar a peteca para ela. A atividade envolveu atenção conjunta, evocação da identidade do outro, nomeação intencional e espera da vez – aspectos que exigem a mobilização de linguagem social e consciência do grupo.

FIGURA 11 - Crianças brincando com peteca no escorregador



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

A última brincadeira dirigida do encontro consistiu em uma variação do pega-pega tradicional. O pegador segurava a peteca e deveria jogá-la com leveza para acertar um colega. Quem fosse tocado passava a ser o novo pegador. Esta versão adiciona antecipação de movimento, controle de força, leitura de intenção e aceitação da troca de papéis – habilidades comumente desafiadoras no TEA, mas que se tornam mais acessíveis em contextos lúdicos estruturados (Ginsburg, 2007; Del Prette e Del Prette, 2017).

Encerrando o encontro, reuniu-se o grupo para uma roda de conversa sobre as atividades realizadas. As crianças foram convidadas a dizer o que acharam das brincadeiras, qual gostaram mais e por quê. A escuta ativa e a validação das opiniões

estimularam a auto expressão, a escuta do outro e o fechamento simbólico da experiência, reforçando o sentimento de pertencimento ao grupo e a valorização da vivência (Tiriba, 2005).

Segundo Encontro - Duração: 60 min

O segundo encontro da intervenção pedagógica foi dedicado a brincadeiras de movimento com corda, elástico e bolinha de gude, além de um tempo de exploração livre do parque, respeitando o ritmo e as preferências do grupo. As atividades foram organizadas com o objetivo de favorecer o engajamento motor, a coordenação rítmica, a alternância de turnos e, sobretudo, a interação social positiva em contextos cooperativos, aspectos cruciais para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA.

A atividade iniciou com uma roda musical conduzida pela aplicadora, utilizando a cantiga tradicional “Um homem bateu em minha porta”. A música foi acompanhada por gestos corporais e pequenas coreografias, com todos os participantes em círculo. Essa atividade favorece a atenção conjunta, a antecipação de movimentos e a coordenação entre fala, ritmo e ação, além de gerar uma atmosfera de segurança e pertencimento. Para crianças com TEA, esse tipo de aquecimento musical promove previsibilidade, regulação emocional e engajamento afetivo, aspectos apontados como fundamentais por autores como Del Prette e Del Prette (2017) e Bosa (2002).

A seguir, foi proposta a brincadeira de pular corda, inicialmente com a corda individual e, posteriormente, com a corda longa, sendo girada por dois colegas ou por um adulto e uma criança, permitindo que os participantes entrassem no ritmo do jogo. A brincadeira foi adaptada ao nível motor e sensorial de cada criança, respeitando os tempos de espera e oferecendo suporte físico ou verbal quando necessário.

FIGURA 12 - Crianças pulando corda



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 13 - Crianças pulando corda 2



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

A atividade mobiliza o desenvolvimento da coordenação motora ampla, o controle de impulso e a interpretação de sinais visuais e verbais para entrar e sair da corda, além de incentivar a espera pela vez e o reconhecimento das ações dos pares – dimensões fundamentais para a construção da reciprocidade social.

No contexto do parque, a corda foi posicionada sobre terreno plano e sombreado, com espaço suficiente para as crianças se movimentarem com liberdade e segurança, o que potencializou o uso dos recursos naturais do ambiente como aliados ao brincar inclusivo.

A tradicional brincadeira de pular elástico foi introduzida com o elástico preso entre duas árvores ou nas pernas de dois colegas. Inicialmente, os pulos ocorreram em duplas, com instruções simples e progressão de dificuldade respeitando o ritmo do grupo. Depois, todos participaram em sequência. A proposta envolveu planejamento motor, memorização de padrões e, sobretudo, a observação dos pares para aprender os movimentos. O jogo favorece a organização sequencial das ações, a resolução de conflitos de forma mediada e a superação de frustrações, todos elementos críticos no repertório de habilidades sociais.

A ludicidade do elástico, somada ao desafio motor, promoveu entre as crianças episódios espontâneos de incentivo mútuo, sorrisos compartilhados e estratégias coletivas para superar as etapas mais difíceis, demonstrando que o espaço lúdico pode favorecer a cooperação e o apoio entre pares, mesmo com diferentes perfis de desenvolvimento.

FIGURA 14 - Crianças e professora pulando elástico



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 15 - Crianças pulando elástico



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Com o grupo mais ambientado e engajado, foi introduzido o jogo de bolinha de gude, uma prática clássica que exige concentração, coordenação fina, turnos e leitura de estratégias do outro. O jogo foi adaptado para que todos pudessem participar, com regras simplificadas e espaço demarcado sobre a terra, aproveitando o solo do parque.

A participação ativa nesse jogo tradicional reforçou a autonomia nas decisões, a negociação de regras, o respeito ao espaço do outro e a capacidade de expressar desejos e frustrações em grupo. A mediação da aplicadora buscou encorajar verbalizações espontâneas, celebração das jogadas bem-sucedidas e tolerância às perdas.

FIGURA 16 - Crianças e professora jogando bolinha de guude



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Nos momentos finais do encontro, foi oferecido um tempo de brincadeira livre e exploratória, em que as crianças puderam escolher entre retornar às atividades anteriores, explorar o labirinto do parque, subir em estruturas ou simplesmente correr e interagir.

O tempo livre, intencionalmente planejado, valoriza a autonomia, a autodeterminação e o exercício do protagonismo infantil, princípios fundamentais da educação inclusiva. Além disso, promove uma pausa estruturada entre as atividades dirigidas, permitindo que as crianças se expressem em seu tempo e linguagem próprios, fortalecendo vínculos com os colegas e o ambiente natural.

Terceiro Encontro - Duração: 60 min

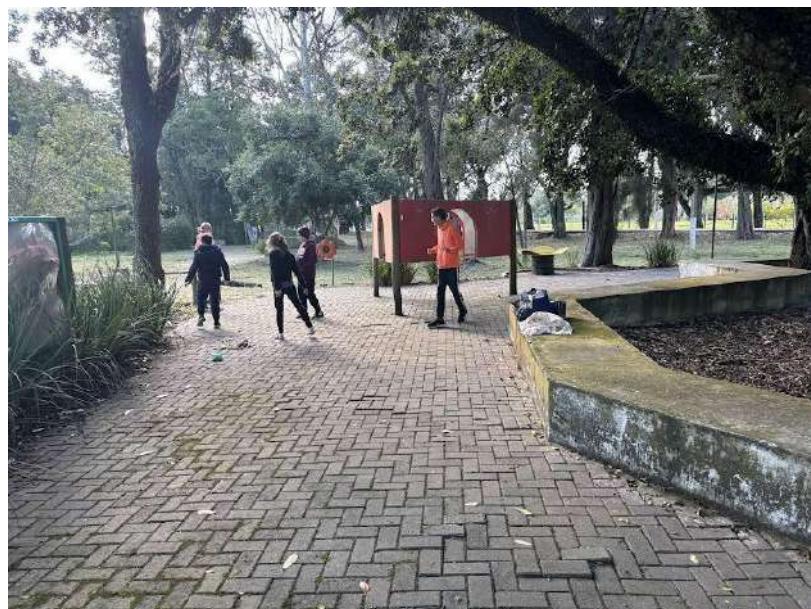
O terceiro encontro da intervenção pedagógica foi estruturado com foco na assunção de papéis sociais, compreensão de regras coletivas e desenvolvimento da empatia por meio de brincadeiras tradicionais que envolvem organização em grupo e uso do corpo em movimento. Novamente as atividades foram adaptadas para ocorrer no espaço do parque ALPAPATO, explorando sua infraestrutura acessível, como o labirinto sensorial e os caminhos delimitados entre as árvores.

A atividade iniciou com a tradicional brincadeira “Mamãe, posso ir?”, adaptada

para que cada criança pudesse, em algum momento, assumir o papel da “mamãe” — responsável por autorizar ou negar os passos dos colegas. A mediação garantiu que todas compreendessem a dinâmica e tivessem sua vez de liderar.

Esta brincadeira promove um espaço simbólico de assunção de papéis sociais, no qual as crianças exercitam tanto o papel de liderança quanto o de seguimento, aprendendo a respeitar turnos, ouvir instruções e regular seus comportamentos. A alternância de papéis estimula a perspectivação social – habilidade essencial no desenvolvimento das funções executivas e da empatia. Além disso, a estrutura lúdica permite que a criança com TEA participe de maneira ativa e significativa, uma vez que os comandos são claros e curtos, favorecendo a compreensão e a previsibilidade das ações.

FIGURA 17 - Crianças brincando de “Mamãe, posso ir?”



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 18 - Crianças brincando de “Mamãe, posso ir?” 2



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Em seguida, foi realizada a brincadeira “Elefante Colorido”, que exige atenção auditiva, percepção visual e deslocamento corporal em resposta a comandos.

A atividade foi adaptada de forma a permitir a negociação das regras pelo próprio grupo. As crianças decidiram juntas quais cores seriam utilizadas e como deveriam ser alcançadas (caminhando, correndo, pulando). Essa organização favoreceu a escuta mútua, o respeito às escolhas do grupo e a tomada de decisões coletivas, elementos fundamentais na prática da inclusão.

Para crianças com TEA, que por vezes apresentam rigidez comportamental ou dificuldades com mudanças de regras, este tipo de proposta oferece um campo de experimentação seguro, no qual flexibilidade cognitiva e resolução de conflitos são trabalhadas de modo lúdico e acessível.

A terceira atividade envolveu o uso de pés de lata, confeccionados previamente com materiais simples. As crianças caminharam com eles por diferentes áreas do parque, inclusive no labirinto sensorial, onde foram incentivadas a ajudar umas às outras nos trechos mais difíceis.

O uso do pé de lata exige equilíbrio corporal, planejamento motor e atenção dividida, ao mesmo tempo em que convoca a interação espontânea com o ambiente e os colegas. Ao caminhar em conjunto, as crianças foram estimuladas a oferecer ajuda, aguardar o outro e compartilhar estratégias para vencer os obstáculos do

percurso. Essa proposta valoriza o aprendizado social baseado na mediação entre pares e reforça a construção da autoeficácia, promovendo segurança emocional no uso do corpo em espaços abertos.

FIGURA 19 - Crianças brincando de pé de lata no labirinto natural



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 20 - Crianças brincando de pé de lata



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Este terceiro encontro evidenciou o poder das brincadeiras tradicionais em ambientes naturais como ferramentas inclusivas, acessíveis e culturalmente relevantes. Ao assumir papéis simbólicos, negociar regras e utilizar o corpo em movimento, as crianças com TEA foram encorajadas a ampliar suas formas de expressão, pertencimento e colaboração em grupo – sem a pressão do desempenho formal.

As atividades propostas se alinham à perspectiva de uma pedagogia do brincar que reconhece a ludicidade como campo legítimo de aprendizagem e desenvolvimento integral. No caso de sujeitos neurodivergentes, como os participantes desta intervenção, o brincar tradicional, quando intencionalmente mediado, atua como ferramenta potente de promoção de habilidades sociais e vínculos afetivos duradouros.

Quarto Encontro - Duração: 60 min

O quarto encontro da intervenção foi marcado pela valorização da autoria infantil, da expressão espontânea e da iniciativa social em contextos lúdicos compartilhados. As atividades propostas incluíram a brincadeira de amarelinha, desenhada coletivamente pelas crianças, seguida de momentos de brincadeira livre, nos quais retomaram jogos já experimentados nos encontros anteriores, como “Elefante Colorido” e a brincadeira com peteca.

As crianças foram convidadas a desenhar livremente suas próprias amarelinhas, utilizando giz de calçada sobre o chão do parque. Cada criança escolheu como estruturar seu circuito: algumas optaram por formatos mais tradicionais; outras experimentaram sequências criativas com números, letras ou desenhos simbólicos. Após a construção, todos os participantes percorreram as amarelinhas uns dos outros, valorizando o esforço de cada colega.

Esta atividade articula expressão gráfica e representação simbólica com o movimento corporal, sendo uma forma eficaz de integrar aspectos cognitivos, motores e sociais. Ao permitir que cada criança criasse seu próprio espaço de brincadeira, favoreceu-se o exercício da autonomia, do respeito às diferenças e da cooperação mútua, pilares essenciais da educação inclusiva. Além disso, o jogo da amarelinha envolve coordenação motora ampla, controle do corpo no espaço, memorização de sequências e espera pela vez, todos componentes importantes no repertório de

habilidades sociais.

Ao final do jogo da amarelinha, foi oferecido às crianças um momento de brincadeira livre supervisionada, em que puderam escolher a atividade desejada. Por iniciativa do grupo, retomaram o jogo “Elefante Colorido”, reorganizando suas regras de forma consensual, e, em seguida, utilizaram novamente as petecas, criando diferentes formas de arremesso e desafio. Esse momento destacou a capacidade de retomar experiências anteriores, demonstrando memória lúdica compartilhada, engajamento voluntário e cooperação espontânea. A retomada de jogos já conhecidos fortalece o senso de continuidade, pertencimento e previsibilidade – fatores especialmente importantes para crianças com TEA, que tendem a se beneficiar de estruturas lúdicas com familiaridade e variações leves. A brincadeira livre, mediada com sensibilidade, promoveu iniciativa social, respeito ao tempo do outro, e criatividade colaborativa, demonstrando como o ambiente natural pode ser um aliado poderoso na criação de experiências inclusivas e culturalmente significativas.

FIGURA 21 - Menino desenhando amarelinha



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 22 - Menino pulando amarelinha



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Quinto encontro - Duração: 60 min

O quinto encontro da intervenção teve como foco o resgate de brincadeiras de mesa e roda, marcadas por gestos delicados, atenção compartilhada e ritmos alternados. As atividades escolhidas — *Cinco Marias* e *Passa Anel* — oportunizaram experiências de escuta sensível, contato visual, espera da vez e leitura de pistas sociais, aspectos centrais no desenvolvimento das habilidades interpessoais de crianças com Transtorno do Espectro Autista. As brincadeiras foram realizadas em área sombreada do parque, em esteiras no chão, em círculo, com tempo tranquilo e mediação atenta, promovendo um ambiente afetivo, calmo e propício à interação espontânea.

A brincadeira tradicional *Cinco Marias*, realizada com saquinhos de pano leves e pequenos, foi apresentada como um jogo de habilidade e paciência. Após a demonstração, as crianças foram incentivadas a testar diferentes formas de manipular os saquinhos, adaptando os movimentos conforme suas possibilidades. A atividade trabalha a coordenação motora fina, o controle do impulso, a sequência lógica de ações e a atenção focada, sendo especialmente potente no desenvolvimento de

crianças com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldades em sustentar tarefas com ritmo lento ou exigência de precisão. Ao realizar a brincadeira em pares e depois em grupo, promoveu-se também o respeito ao tempo do outro, o reconhecimento da vez e o encorajamento entre pares, elementos que favorecem a ampliação do repertório social.

FIGURA 23 - Meninos e professora brincando de 5 Marias



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 24 - Meninos e professora brincando de 5 Marias 2



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

A tradicional brincadeira *Passa Anel* foi realizada em roda, com todos os participantes com as mãos unidas em prece. A cada rodada, uma criança era escolhida para esconder e passar o “anel” (ou objeto simbólico) entre as mãos dos colegas, enquanto os demais observavam com atenção tentando adivinhar em qual mão o objeto foi deixado. Essa brincadeira estimula a leitura de expressões faciais, atenção ao corpo do outro, interpretação de pistas não verbais e o uso de estratégias de dedução social. Para crianças com TEA, essas competências fazem parte do que a literatura chama de *teoria da mente* – habilidade de compreender intenções, sentimentos e pensamentos alheios. Além disso, ao promover contato visual em contexto lúdico e previsível, a brincadeira oferece oportunidades seguras para desenvolver o olhar compartilhado e a empatia, sem imposição ou constrangimento. O ambiente do parque, com suas cores, sons suaves e ausência de pressões escolares, amplia as possibilidades de conexão afetiva entre os participantes.

O Encontro cinco evidenciou a importância das brincadeiras calmas, corporais e baseadas em turnos, especialmente para crianças que necessitam de previsibilidade, mediação empática e espaço para expressar-se sem julgamentos. Os jogos de roda permitem observar e participar do grupo de forma segura, promovendo vínculos, respeito mútuo e delicadeza nas interações sociais. A ludicidade presente em jogos como *Cinco Marias* e *Passa Anel* conecta gerações e ativa memórias afetivas familiares, resgatando sentidos culturais do brincar que reforçam a noção de pertencimento e continuidade.

Sexto e Último Encontro - Duração 60 min

O sexto e último encontro da intervenção foi planejado como um momento de celebração, escuta intergeracional e integração familiar, consolidando os vínculos estabelecidos entre as crianças e retomando o percurso vivido ao longo dos encontros anteriores. As atividades foram organizadas de forma a valorizar a presença das mães e responsáveis, ampliando o espaço da brincadeira para além das relações entre pares e fortalecendo o envolvimento afetivo no contexto da inclusão social e educacional.

O encontro iniciou com uma roda de conversa em que as mães foram convidadas a compartilhar brincadeiras de sua infância, promovendo um diálogo intergeracional sobre o brincar e revelando memórias afetivas comuns. Essa escuta

qualificou a proposta pedagógica ao reconhecer as famílias como protagonistas do processo educativo, valorizando saberes populares e culturais. A seguir, foram retomadas algumas brincadeiras já vivenciadas pelas crianças, agora com a participação direta das mães: peteca, amarelinha, "mamãe posso ir?" e "elefante colorido". A proposta foi mediada com leveza, garantindo que todos se sentissem à vontade, com adaptação das regras quando necessário. Essa vivência ampliou a noção de pertencimento, promovendo interações espontâneas, afetuosas e colaborativas, fundamentais no fortalecimento dos laços entre criança, família e comunidade.

FIGURA 25 - Crianças, mães e professora brincando de Passa Anel



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 26 - Crianças, mães e professora brincando de Passa Anel 2



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

A tarde foi encerrada com um piquenique coletivo no parque, momento de convivência informal, partilha de alimentos, conversas e risos. Essa atividade reforçou a ideia de que o espaço natural pode ser um ambiente de convivência democrática e cuidado mútuo, propício ao desenvolvimento das habilidades sociais em sua dimensão relacional e ética. Ao final, cada criança recebeu um *Kit Lúdico* contendo itens para que eles possam desenvolver as brincadeiras em casa ou em outros espaços. Cada kit contém: peteca construída por eles mesmos, com material reciclado, uma peteca esportiva, giz de quadro para que desenhem amarelinha, bolinhas de gude, cinco marias, elástico, corda para pular, anéis de brinquedo, par de pé de lata. A entrega foi acompanhada por palavras de reconhecimento e escuta sobre o que mais gostaram na experiência. O kit funcionou como símbolo de pertencimento e memória afetiva, reforçando a importância da continuidade das aprendizagens no ambiente familiar.

FIGURA 27 - Mesa de piquenique



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 28 - Professora entregando Kit Lúdico aos alunos e famílias



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 29 - Kit Lúdico entregue ao IFSul Campus CAVG



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

FIGURA 30 - Kits Lúdico



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção tem por objetivo apresentar e analisar os resultados obtidos a partir da intervenção proposta, articulando-os com a literatura que fundamenta este estudo. Os dados foram organizados de forma a evidenciar os avanços e desafios observados em cada participante, considerando as sete categorias de habilidades sociais definidas previamente. Para isso, optou-se por uma exposição em quadros sintéticos, que permitem visualizar de modo comparativo as médias obtidas em diferentes momentos e por distintas avaliadoras, seguidas da discussão analítica dos achados. Essa organização possibilita compreender não apenas os desempenhos individuais, mas também os aspectos recorrentes e divergentes que emergem do grupo, favorecendo uma leitura crítica sobre a contribuição das brincadeiras tradicionais para o desenvolvimento de crianças com TEA. Assim, ao longo desta seção, os resultados numéricos serão continuamente interpretados à luz do referencial teórico, de modo a integrar evidências empíricas e aportes conceituais.

Os quadros 4, 5 e 6 apresentam a média dos níveis de desenvolvimento das habilidades sociais de cada participante ao longo dos seis encontros, considerando sete categorias observadas com base na escala de 0 a 3. Os dados foram obtidos por meio de três fontes distintas: uma aplicação direta durante os encontros; um preenchimento posterior, com tempo para reflexão e análise do vivido; e uma observação externa a partir da análise de registros audiovisuais. Essa triangulação metodológica enriqueceu a análise, ao permitir diferentes perspectivas sobre o comportamento do participante em contextos reais de interação.

Num primeiro momento apresentarei a média das análises de cada participante, seguidas da reflexão feita a partir dos achados através do protocolo aplicado.

com cada aplicadora

Categoria	Aplicadora 1	Aplicadora 2	Aplicadora 3	Média Geral
Iniciativa Social	2.17	1.75	1.83	1.92
Resposta à Interação do Outro	2.0	1.75	2.0	1.92
Manutenção da Interação	2.17	1.75	1.83	1.92
Compreensão de Regras e Turnos	2.0	2.0	2.0	2.0
Expressão de Desejos e Emoções	1.67	2.0	1.67	1.78
Colaboração com o Grupo	2.17	2.0	2.0	2.06
Autorregulação	2.0	2.0	2.0	2.0

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A evolução do Participante 1 ao longo dos seis encontros foi analisada com base nas sete categorias de habilidades sociais com escores variando de 0 a 3. As médias, obtidas a partir das três fontes distintas – aplicação direta, avaliação reflexiva e observação externa via vídeo – apontam para uma trajetória consistente de desenvolvimento, com avanços mais expressivos em Manutenção da Interação, Iniciativa Social, Colaboração com o Grupo, Compreensão de Regras e Turnos, e manutenção de bons níveis em Autorregulação Emocional desde o início da intervenção.

No primeiro encontro, o Participante 1 atuou na confecção e uso da peteca, atividade que envolveu criação, alternância de turnos e deslocamento entre diferentes espaços. Ainda que suas iniciativas sociais tenham sido esporádicas neste momento (média 1,75), já se observavam sinais de interesse pelo outro e envolvimento nas tarefas. Sua resposta às interações foi classificada como simples, porém presente (média 1,92), e sua autorregulação emocional já se mostrou bem estabelecida (média 2,0), indicando que ele conseguiu manter-se calmo, atento e engajado, mesmo em um espaço novo. A compreensão das regras foi considerada adequada desde o início (média 2,0), entre todos os observadores.

O segundo encontro trouxe brincadeiras que exigiam maior coordenação e alternância organizada entre os participantes. Nessa ocasião, o Participante 1 demonstrou maior permanência na interação ($MI = 1,92$) e melhora na colaboração

com o grupo ($CG = 2,0$). A complexidade motora envolvida nas brincadeiras trouxe desafios, mas também oportunidades de escuta e espera, que ele enfrentou com esforço positivo. Observou-se avanço na resposta às interações (RIO), agora mais clara, e na iniciativa social (IS), que passou de esporádica a frequente em momentos mediados. Apesar da necessidade de apoio em alguns momentos, sua autorregulação permaneceu sólida, revelando capacidade de lidar com frustrações motoras de forma adaptativa.

O terceiro encontro evidenciou uma melhora significativa na manutenção das interações (MI) e no uso de habilidades verbais ou alternativas para expressar desejos e emoções (EDE). A brincadeira “*Mamãe posso ir?*” exigia formulação verbal para deslocamento, o que provocou no Participante 1 um esforço notável de engajamento comunicativo. Segundo os registros, ele se fez entender com apoio leve, indicando nível 2 de desenvolvimento em EDE, com destaque na avaliação reflexiva. No “Elefante colorido” e no “Pé de lata”, sua compreensão de regras permaneceu alta, e ele participou ativamente, demonstrando maior fluidez nos movimentos de entrada e saída do jogo. O contexto lúdico desafiador, porém familiar, favoreceu interações mais longas, com aumento da frequência de iniciativas sociais ($IS = 2,0$) e respostas contingentes ($RIO = 2,0$).

O encontro de número 4 foi marcante para a autonomia do Participante 1. Dada a liberdade para escolher parte das atividades, ele se envolveu com espontaneidade nas brincadeiras, especialmente na amarelinha, que exigia atenção a regras e turnos. Sua colaboração com o grupo foi amplamente registrada, com comportamento de espera ativa e ajuda aos colegas. Observou-se maior clareza em suas expressões de interesse, inclusive com verbalizações espontâneas. A partir deste ponto, a iniciativa social e a manutenção da interação se consolidam como pontos de destaque, com escores próximos ao nível máximo.

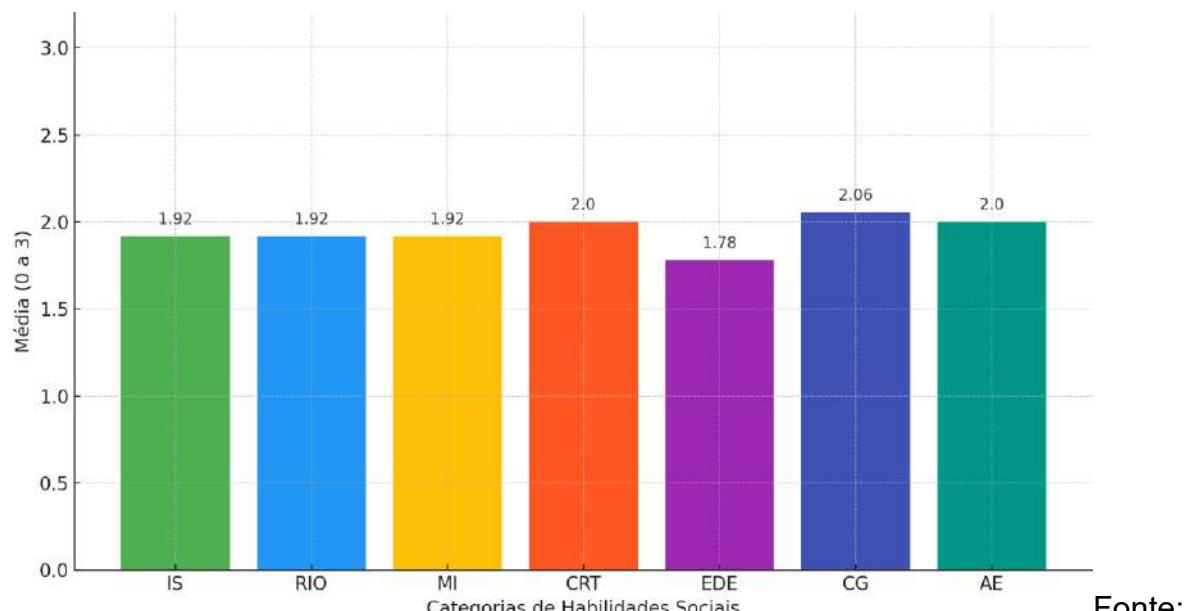
Nas brincadeiras do quinto encontro, o Participante 1 demonstrou melhora acentuada em expressar emoções e desejos, como a escolha de cores e preferências nas peças do jogo. Participou do “Passa anel” com atenção e postura cooperativa, compreendendo a dinâmica e alternando os papéis com facilidade. Aqui, os observadores registram colaboração espontânea ($CG = 2,5$ a $3,0$), bem como interações mais sofisticadas, com trocas de olhar, risos e comentários, mesmo que curtos. Foi também um momento de destaque em resposta à interação e autorregulação, com adaptação tranquila mesmo quando não era escolhido ou

quando errava os movimentos.

O último encontro, com clima afetivo e simbólico, trouxe à tona um Participante 1 mais confiante, capaz de iniciar e manter interações sem mediação constante. Durante a roda de conversa com as mães, ainda que mais silencioso, ele ouviu com atenção e participou simbolicamente com gestos e olhares. Na brincadeira mãe e filho e no piquenique, destacou-se pela capacidade de adaptação, permanência no grupo e clareza emocional ao se despedir, receber o kit e compartilhar o momento. Todos os observadores atribuíram a ele os maiores escores nas categorias de manutenção da interação, colaboração e autorregulação, consolidando sua evolução como resultado do processo vivido.

A Figura 31 apresenta a média geral das sete categorias de habilidades sociais observadas no Participante 1 ao longo dos seis encontros da intervenção. Os dados foram consolidados a partir da triangulação de três fontes avaliativas e sistematizados em forma de gráfico de barras, o que permite visualizar, de forma clara e sintética, os domínios com maiores e menores níveis de desenvolvimento.

FIGURA 31 - média geral das sete categorias de habilidades sociais observadas no Participante 1



Elaborado pela autora (2025).

Observa-se, a partir do gráfico, que as categorias Compreensão de Regras e

Turnos (CRT), Colaboração com o Grupo (CG) e Autorregulação Emocional (AE) foram aquelas em que o Participante 1 obteve os melhores desempenhos médios, com escores próximos ou iguais a 2,0, indicando um desenvolvimento mais consolidado nessas dimensões. Em contrapartida, a Expressão de Desejos e Emoções (EDE) apresentou a menor média geral, revelando-se como uma área em que o participante ainda demanda apoio, embora tenha demonstrado avanços ao longo dos encontros. As demais categorias — Iniciativa Social (IS), Resposta à Interação do Outro (RIO) e Manutenção da Interação (MI) — mantiveram médias consistentes entre 1,8 e 2,1, evidenciando uma evolução progressiva, especialmente a partir da terceira intervenção, quando o aluno passou a interagir com maior espontaneidade e continuidade nas atividades propostas.

A trajetória deste participante ilustra o potencial da intervenção lúdica, mediada e recorrente, como catalisadora do desenvolvimento social de crianças com TEA. A análise microgenética permitiu não apenas identificar avanços nas pontuações, mas compreender como, quando e em que contextos esses avanços ocorreram. Sua curva de desenvolvimento evidencia a importância de mediações sensíveis, repetição das propostas e acolhimento das formas de comunicação alternativas. O uso de triangulação entre observadores ampliou a confiabilidade da análise e trouxe múltiplas nuances ao entendimento de suas conquistas.

QUADRO 5 - Tabela-resumo com médias por categoria do Participante 2 de acordo com cada aplicadora

Categoria	Aplicadora 1	Aplicadora 2	Aplicadora 3	Média Geral
Iniciativa Social	2.0	2.0	2.0	2.0
Resposta à Interação do Outro	2.0	2.0	2.0	2.0
Manutenção da Interação	2.0	2.0	2.0	2.0
Compreensão de Regras e Turnos	2.0	2.0	2.0	2.0
Expressão de Desejos e Emoções	2.0	2.0	1.5	2.0
Colaboração com o Grupo	2.0	2.0	2.0	2.0
Autorregulação	2.0	2.0	2.0	2.0

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Participante 2 obteve média 2,0 em seis das sete categorias, indicando que,

de forma geral, demonstra as habilidades sociais de modo frequente, com certo grau de autonomia e espontaneidade. As únicas variações dizem respeito à categoria Expressão de Desejos e Emoções (EDE), na qual uma das observadoras registrou a necessidade de mediação verbal em alguns momentos, resultando em uma média geral de 1,83. Todos os demais indicadores — Iniciativa Social (IS), Resposta à Interação do Outro (RIO), Manutenção da Interação (MI), Compreensão de Regras e Turnos (CRT), Colaboração com o Grupo (CG) e Autorregulação Emocional (AE) — apresentam valores máximos ou muito próximos disso, evidenciando que o Participante 2 foi um dos participantes que mais se beneficiou da sequência de intervenções lúdicas através do uso das brincadeiras tradicionais no Parque ALPAPATO.

No primeiro encontro, o Participante 2 demonstrou interesse pelas atividades, mantendo-se próximo dos colegas e do grupo, mas com certa reserva quanto à iniciativa. As observações indicam que, apesar de não iniciar prontamente as interações, ele respondeu adequadamente quando convidado e conseguiu compreender a lógica do jogo. Sua autorregulação emocional foi considerada adaptada desde o início, permitindo que se engajasse sem apresentar comportamentos de fuga ou oposição. A construção da peteca e a exploração dos espaços exigiram observação, turnos e pequenas cooperações — elementos que o Participante 2 já começava a apresentar com suporte leve.

Com brincadeiras que demandavam coordenação motora e respeito a turnos, o Participante 2 mostrou-se mais solto, participando com mais frequência e demonstrando prazer nas ações. Ele aceitou desafios e se envolveu nos jogos, inclusive verbalizando suas ações e buscando mediação para permanecer em interação. As observadoras destacam que sua iniciativa social ainda era mediada, mas já havia sinais de crescimento. O jogo da bolinha de gude, por exemplo, favoreceu sua compreensão de regras e o motivou a manter-se engajado mesmo diante de pequenos erros.

Este encontro foi marcante para a expressão de desejos e emoções, ainda que com variações entre os observadores. A necessidade de mediação verbal foi registrada por uma das avaliadoras, enquanto as demais notaram clareza em sua comunicação gestual e verbal. A dinâmica de “*Mamãe posso ir?*”, que exige pedido explícito de permissão para avançar, colocou o Participante 2 em situação de exposição verbal, e ele respondeu com assertividade crescente, após as primeiras

tentativas. As brincadeiras com o pé de lata também exigiram colaboração e troca, o que ele demonstrou com mais espontaneidade neste dia.

Na atividade da amarelinha, o Participante 2 demonstrou compreensão total da estrutura da brincadeira e engajou-se nas regras, alternando turnos com naturalidade. O destaque desse encontro foi sua colaboração com o grupo, apontada por todas as observadoras. Ele passou a esperar sua vez, observar o outro e fazer comentários espontâneos sobre a atividade, o que indica amadurecimento de suas habilidades sociais. Durante as escolhas livres, ele se posicionou quanto à brincadeira de sua preferência, sinalizando progressos na autonomia comunicativa e autorregulação emocional, mesmo em contextos mais abertos.

Neste encontro, as interações do Participante 2 ganharam fluidez e naturalidade. Ele foi capaz de compreender rapidamente a lógica das brincadeiras e iniciar sua participação com menor necessidade de mediação. As observadoras destacam sua presença ativa e sua permanência nas atividades do grupo. A categoria manutenção da interação manteve-se alta, e sua resposta às interações do outro foi rápida, clara e contingente. Na atividade “Passa anel”, ele demonstrou expectativa, riso social e postura participativa, sendo capaz de manter-se engajado mesmo quando não estava diretamente no centro da ação.

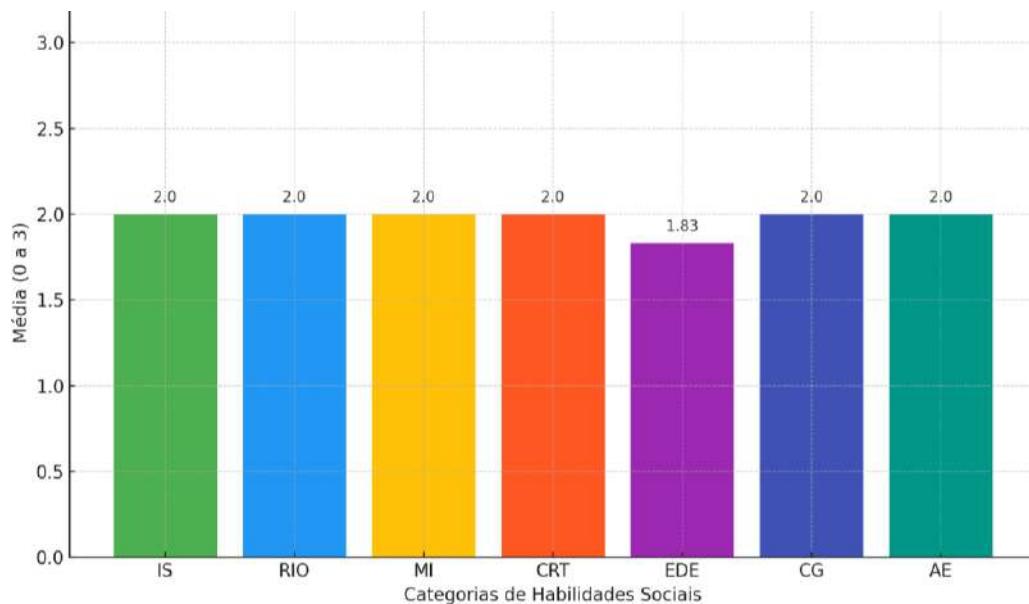
O último encontro trouxe um contexto mais afetivo e simbólico, e o Participante 2 demonstrou equilíbrio emocional, engajamento social e clareza nas respostas. A atividade com as mães e a entrega do kit revelaram um participante mais confiante, tranquilo e integrado. As observadoras registraram que ele conseguiu se manter regulado, expressar suas preferências com clareza e colaborar espontaneamente com os colegas e adultos presentes. A categoria autorregulação emocional foi particularmente destacada, consolidando uma das dimensões mais fortes de seu desempenho ao longo do projeto.

Deste modo é possível afirmar que o Participante 2 apresentou um perfil consistente de engajamento crescente ao longo dos encontros, com destaque para sua capacidade de responder às interações, manter-se regulado emocionalmente e colaborar com o grupo. Sua trajetória evidencia como a continuidade das atividades, a previsibilidade das mediações e a valorização das formas comunicativas espontâneas contribuíram para a emergência e consolidação de habilidades sociais relevantes. Embora a expressão de desejos e emoções tenha oscilado levemente na avaliação de uma das observadoras, o conjunto dos dados aponta para um

desempenho altamente positivo, com autonomia crescente e interações qualitativamente mais ricas a cada encontro.

A Figura 32 apresenta a média geral obtida pelo participante 2 em cada uma das sete categorias de habilidades sociais analisadas ao longo dos encontros. O gráfico foi construído a partir da consolidação dos dados observados pelas avaliadoras, possibilitando uma visão sintética e comparativa do desempenho social do participante. Conforme defendem Del Prette e Del Prette (2012), o uso de instrumentos de avaliação sistemática aliado à representação gráfica dos dados favorece a compreensão de padrões de desenvolvimento e o monitoramento da eficácia de intervenções voltadas a crianças com TEA.

FIGURA 32 - Média geral das sete categorias de habilidades sociais observadas no Participante 2



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observa-se, a partir do gráfico, que o Participante 2 apresentou um desempenho altamente consistente em praticamente todas as dimensões analisadas, alcançando a média máxima (2,0) nas categorias Iniciativa Social (IS), Resposta à Interação do Outro (RIO), Manutenção da Interação (MI), Compreensão de Regras e Turnos (CRT), Colaboração com o Grupo (CG) e Autorregulação Emocional (AE). Esses resultados indicam que o participante demonstrou capacidade frequente de iniciar e manter interações sociais, compreender e respeitar regras, cooperar com os colegas e regular suas emoções de maneira autônoma durante as atividades

propostas. A única categoria com leve variação foi a Expressão de Desejos e Emoções (EDE), cuja média ficou em 1,83, sugerindo que, embora o aluno tenha se expressado com clareza na maior parte do tempo, em alguns momentos ainda necessitou de mediação para comunicar seus interesses ou sentimentos. Essa leve oscilação não compromete a leitura geral de sua evolução positiva, mas aponta uma dimensão a ser mais cuidadosamente acompanhada em futuras intervenções. O padrão geral revelado pelo gráfico reflete um perfil de engajamento social progressivo e estável, demonstrando que o participante foi altamente responsável às mediações e aos contextos lúdicos estruturados ao longo do projeto.

QUADRO 6 - Tabela-resumo com médias por categoria do Participante 3 de acordo com cada aplicadora

Categoria	Aplicadora 1	Aplicadora 2	Aplicadora 3	Média Geral
Iniciativa Social	2.0	2.0	2.0	2.0
Resposta à Interação do Outro	2.0	2.0	2.0	2.0
Manutenção da Interação	2.0	1.5	2.0	1.83
Compreensão de Regras e Turnos	2.0	2.0	2.0	2.0
Expressão de Desejos e Emoções	2.0	2.0	1.5	1.83
Colaboração com o Grupo	2.0	2.0	2.0	2.0
Autorregulação	1.83	1.83	1.83	1.83

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De forma geral, os resultados indicam que o Participante 3 demonstrou bom domínio das habilidades sociais em contextos estruturados, com médias iguais a 2,0 em cinco das sete categorias. As que apresentaram médias ligeiramente inferiores foram Manutenção da Interação (MI) e Expressão de Desejos e Emoções (EDE), ambas com média 1,83, sugerindo que o Participante 3 demonstra essas habilidades com alguma variabilidade, dependendo do tipo de mediação, do contexto da brincadeira e de sua familiaridade com os pares.

No primeiro encontro, o Participante 3 mostrou-se participativo e interessado,

embora ainda com dificuldades em manter interações por tempo prolongado. Foi possível observar a iniciativa social presente, com respostas adequadas aos colegas e compreensão básica das regras da atividade. No entanto, sua manutenção da interação foi oscilante, com necessidade de mediação para continuidade da participação. Sua autorregulação emocional também exigiu atenção: ainda que não tenha apresentado crises, em alguns momentos precisou se afastar, indicando esforço para manter o foco e a adaptação ao ambiente.

Com brincadeiras que exigiam mais coordenação motora e turnos bem definidos, o Participante 3 demonstrou boa compreensão das regras, sendo capaz de esperar sua vez e colaborar com os colegas. Foi observado esforço de regulação emocional com mediação, principalmente quando errava os movimentos ou perdia a vez. Sua iniciativa social manteve-se ativa, mas sua permanência nas interações ainda dependia de interesse pessoal pela atividade. Apesar disso, apresentou respostas sociais claras e adequadas, mostrando engajamento e escuta.

No terceiro encontro, o Participante 3 mostrou evolução em termos de engajamento. As atividades, que envolviam comandos verbais e tomada de decisão (como na brincadeira “*Mamãe posso ir?*”), favoreceram a expressão de desejos e emoções, embora ainda tenha havido momentos em que necessitou de mediação para verbalizar claramente suas intenções. A colaboração foi mais espontânea, e ele participou com entusiasmo crescente. Observou-se maior continuidade nas interações sociais, especialmente quando brincava ao lado de colegas com quem já havia criado vínculo nos encontros anteriores.

O encontro seguinte revelou um Participante 3 mais adaptado e confiante no ambiente do parque e nas propostas do grupo. Sua compreensão das regras foi evidente e ele demonstrou maior autonomia para tomar decisões sobre sua participação nas atividades. A manutenção da interação, no entanto, seguiu com oscilações: havia momentos de engajamento pleno e outros em que se afastava da tarefa, exigindo mediações pontuais. Por outro lado, a autorregulação emocional mostrou-se mais consolidada, com menor necessidade de intervenção dos adultos, mesmo em momentos de espera ou quando perdia no jogo.

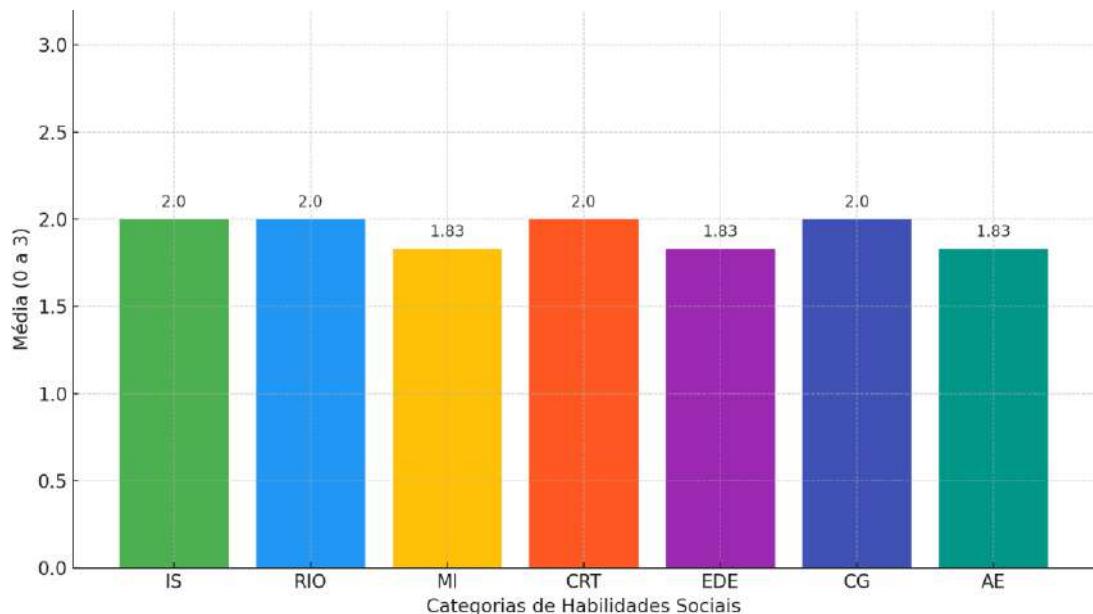
Durante as brincadeiras mais simbólicas e afetivas, como “Passa anel”, o Participante 3 demonstrou respostas claras e contingentes, compreendendo bem o papel de cada um e mantendo-se no grupo com maior estabilidade. A interação foi facilitada pelo formato mais previsível das atividades e pela familiaridade com os

colegas e o espaço. Seu nível de colaboração foi destacado por todas as observadoras, com iniciativa para participar e para comentar os momentos do jogo, mesmo que com frases curtas.

O último encontro foi marcado por uma atmosfera de encerramento e afetividade e o Participante 3 demonstrou bom controle emocional, participando das atividades propostas com naturalidade e aceitando bem as transições entre momentos mais estruturados e momentos livres. Ele colaborou nas brincadeiras com os adultos e colegas e recebeu o kit de forma respeitosa e engajada. Seu comportamento geral neste encontro consolida os avanços percebidos ao longo do processo, principalmente no que diz respeito à autorregulação emocional e à expressão mais organizada de desejos e afetos.

A trajetória do Participante 3 evidencia uma criança que responde bem a contextos estruturados, com regras claras e mediações constantes. Sua evolução ao longo dos encontros é perceptível em diversas dimensões, com especial destaque para a iniciativa social e a compreensão das regras, que se mantiveram estáveis e altas desde o início. As categorias Manutenção da Interação (MI) e Expressão de Desejos e Emoções (EDE) apresentaram variações, indicando pontos em que a mediação adulta teve papel central para sustentar o vínculo social e a clareza comunicativa. Ainda assim, os resultados indicam que este foi um dos participantes que melhor soube integrar-se ao grupo, consolidando avanços importantes ao longo da intervenção.

FIGURA 33 - média geral das sete categorias de habilidades sociais observadas no Participante 3



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 33 sintetiza o desempenho do Participante 3 nas sete categorias de habilidades sociais observadas durante os encontros do projeto. O gráfico foi construído a partir da média das pontuações atribuídas por três observadoras independentes, considerando distintos momentos e perspectivas de análise. Essa representação gráfica, segundo Del Prette e Del Prette (2005), é útil para visualizar tendências e padrões de comportamento social em contextos interativos, especialmente quando vinculados a intervenções planejadas com mediações sistemáticas.

O gráfico evidencia que o Participante 3 obteve média máxima (2,0) em cinco das sete categorias avaliadas, o que indica a presença frequente e funcional dessas habilidades em contextos de brincadeira com pares. Os resultados foram consistentes para iniciativa social, resposta ao outro, compreensão de regras, colaboração com o grupo e autorregulação emocional, sugerindo que essas dimensões estavam consolidadas no repertório comportamental do participante. As menores médias foram observadas em manutenção da interação (MI) e expressão de desejos e emoções (EDE), ambas com 1,83, sinalizando que o aluno ainda necessitou de algum tipo de suporte para manter interações mais duradouras ou expressar verbalmente seus sentimentos e preferências em determinados momentos. Ainda assim, o conjunto dos

dados revela uma trajetória de engajamento positivo e progressivo, com potencial de consolidação plena por meio de experiências lúdicas mediadas.

A análise microgenética realizada com os três participantes do estudo possibilitou uma compreensão refinada e situada da emergência e transformação das habilidades sociais ao longo dos encontros lúdicos mediados por brincadeiras tradicionais. A Escala de Observação das Habilidades Sociais (0 a 3) revelou que, apesar das particularidades individuais, todos os participantes apresentaram avanços expressivos em ao menos cinco das sete categorias avaliadas.

O participante 2 demonstrou maior estabilidade ao longo de todas as categorias, com médias máximas em praticamente todos os indicadores, sugerindo uma alta responsividade às mediações e um repertório social em franca consolidação. Participante 1, por sua vez, apresentou avanços notáveis nas dimensões de autorregulação emocional e iniciativa social, ainda que com oscilações em momentos que exigiam expressão verbal de desejos ou manutenção prolongada da interação. Por fim, o Participante 3 demonstrou melhor desempenho em contextos estruturados, com destaque para compreensão de regras, colaboração com o grupo e resposta ao outro, revelando que o ambiente previsível e mediado das brincadeiras tradicionais funcionou como regulador e facilitador da sua inserção social.

O uso sistemático e planejado de brincadeiras tradicionais, tais como "Passa anel", "Amarelinha", "Peteca", "Pular corda", "Mamãe posso ir?", entre outras, foi o elemento central na mediação das habilidades sociais entre pares. Essas brincadeiras, por sua estrutura simbólica, previsível e socialmente compartilhada, constituem espaços seguros de experimentação de papéis, negociação de regras e construção de vínculos, o que é particularmente relevante para crianças com TEA, que frequentemente enfrentam barreiras de comunicação e flexibilidade social (APA, 2022).

De acordo com Kishimoto (2011), as brincadeiras tradicionais promovem a aprendizagem de regras, o desenvolvimento do autocontrole e a sociabilidade, justamente porque operam com elementos repetitivos e culturais que são compreendidos coletivamente. Essa característica é fundamental para crianças com autismo, pois permite a ancoragem de suas ações em estruturas que favorecem a previsibilidade e a antecipação. Como afirmam Del Prette e Del Prette (2006), o desenvolvimento das habilidades sociais está diretamente relacionado à possibilidade de participar de interações significativas, mediadas e organizadas em torno de tarefas

sociais com finalidade compartilhada — justamente o que se observa nas brincadeiras tradicionais.

A análise microgenética revelou que, ao longo dos encontros, as crianças passaram a assumir papéis ativos, iniciar interações com menor nível de mediação, e expressar suas preferências e sentimentos com maior clareza. Em muitos casos, as brincadeiras também funcionaram como plataformas para a emergência de comportamentos pró-sociais, como o convite ao outro, o respeito à vez, o acolhimento da perda e o prazer compartilhado. Segundo Vygotsky (1998), é precisamente na brincadeira que a criança realiza ações “acima de seu comportamento habitual” (p. 117), deslocando-se da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal. Essa dinâmica foi evidenciada em diversos momentos das intervenções analisadas neste estudo, nos quais o brincar mediado favoreceu a emergência de comportamentos mais elaborados do que aqueles observados em situações cotidianas espontâneas.

Além disso, a repetição das atividades, o tempo dedicado à mediação afetiva e o espaço simbólico de pertencimento criado durante os encontros permitiram a consolidação das aprendizagens sociais, promovendo autonomia crescente. As crianças passaram a se reconhecer como parte do grupo, a desejar estar ali e a valorizar as relações que se estabeleciam — conquistas fundamentais para o desenvolvimento integral.

Em síntese, os dados analisados demonstram com clareza que as brincadeiras tradicionais, quando planejadas com intencionalidade pedagógica e mediadas com sensibilidade, são poderosas ferramentas para a promoção de habilidades sociais em crianças com TEA. Elas criam ambientes de convivência, afeto e cooperação, favorecendo a superação de barreiras de comunicação e a ampliação do repertório interacional dos participantes. A mediação pedagógica nas situações de brincadeira pode potencializar a capacidade de socialização, principalmente quando voltada para crianças que necessitam de apoio específico para desenvolver tais habilidades (Kishimoto, 2011; Vygotsky, 1998).

Esta análise corrobora tal afirmação, reafirmando que o brincar, através das brincadeiras tradicionais mais do que uma atividade lúdica, é uma prática transformadora com alto potencial educativo e inclusivo, especialmente quando essas atividades são repetidas, diversificadas e realizadas em ambientes acessíveis e ricos em estímulos, como foi o caso do Parque ALPAPATO. Portanto, pode-se afirmar que

a partir desse processo, é possível sustentar, com base empírica, que o brincar tradicional ao ar livre, quando adaptado às necessidades específicas das crianças com TEA e conduzido com mediação qualificada, constitui-se como um potente recurso de inclusão e promoção do desenvolvimento socioemocional.

A análise dos dados revelou que todos os participantes apresentaram evolução significativa em pelo menos cinco das sete categorias de habilidades sociais observadas. Essas categorias, sistematizadas a partir de uma escala de 0 a 3 pontos, incluíram aspectos essenciais para o desenvolvimento da convivência e da inclusão: Iniciativa Social (IS), Resposta à Interação Do Outro (RIO), Manutenção da Interação (MI), Compreensão de Regras e Turnos (CRT), Expressão de Desejos e Emoções (EDE), Colaboração com o Grupo (CG) e Autorregulação Emocional (AE).

Esses resultados ganham especial relevância quando analisados à luz das características do TEA, condição neurodesenvolvimental marcada por prejuízos na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento (APA, 2022). A literatura aponta que crianças autistas frequentemente enfrentam barreiras para iniciar ou manter interações sociais, compreender normas implícitas de convivência ou regular suas emoções em grupo (Volkmar *et al.*, 2014). Nesse contexto, os avanços observados nesta pesquisa — especialmente em indicadores como colaboração, autorregulação e iniciativa — apontam para o potencial das brincadeiras tradicionais como mediadoras do desenvolvimento socioemocional.

Conforme propõem Del Prette e Del Prette (2011), as habilidades sociais não são inatas, mas aprendidas nas interações sociais mediadas por adultos e pares. Em crianças com TEA, essas aprendizagens precisam ser *intencionais, repetidas e afetuosamente conduzidas*, uma vez que a leitura espontânea de pistas sociais nem sempre está consolidada. As brincadeiras tradicionais, por sua estrutura culturalmente compartilhada, previsível e simbólica, configuram-se como um território fértil para essa mediação. Kishimoto (2011) afirma que essas brincadeiras são heranças culturais que carregam significados coletivos e, por isso, oferecem à criança o ingresso em um campo de práticas sociais legitimadas. Isso é especialmente relevante para crianças com autismo, cuja participação social pode estar limitada por barreiras contextuais e comunicativas.

Na presente pesquisa, a escolha por brincadeiras como “Passa anel”, “Amarelinha”, “Pular corda”, “Elefante colorido” e “Cinco Marias” foi estratégica: todas envolvem regras claras, turnos definidos, interação direta entre pares e forte

componente simbólico. Em diversos momentos, observou-se que as crianças repetiram expressões sociais observadas nos colegas, anteciparam falas dos jogos ou ajustaram seus comportamentos ao fluxo da brincadeira — movimentos fundamentais para o desenvolvimento da teoria da mente e da reciprocidade social, aspectos frequentemente desafiadores no TEA (Baron-Cohen, 2000; Frith, 2008).

O Participante 1, por exemplo, iniciou os encontros com postura mais retraída, evitando interações espontâneas. No entanto, ao longo das atividades, foi possível observar a emergência progressiva de comportamentos colaborativos, solicitações de ajuda e participação mais autônoma. Seu progresso foi particularmente evidente em jogos como “Pular corda” e “Cinco Marias”, nos quais pôde expressar emoções, esperar sua vez e manter-se engajado em interações mais duradouras. Já o Participante 2, com perfil mais estruturado desde o início, manteve desempenho elevado em todas as categorias, revelando como o ambiente lúdico mediado pode fortalecer ainda mais um repertório social já em construção. Participante 3, por sua vez, destacou-se pela adesão às regras e colaboração com o grupo, apresentando flutuações apenas em indicadores ligados à expressão de emoções e manutenção da interação, o que pode refletir seu estilo comunicativo mais reservado.

Esses achados vão ao encontro do que propõem Damiani *et al.* (2013) ao discutir o papel das pesquisas-intervenção na transformação da prática pedagógica: ao mediar interações por meio do brincar, o adulto mobiliza a zona de desenvolvimento proximal da criança, ao criar contextos de mediação nos quais ela pode realizar ações inicialmente inacessíveis de forma independente. A análise microgenética adotada neste estudo foi fundamental para identificar essas transições sutis, permitindo compreender não apenas se as habilidades estavam presentes, mas *como, quando e com que tipo de mediação* elas emergiam ou se consolidavam. Do ponto de vista da inclusão, os resultados desta pesquisa reforçam a defesa de práticas pedagógicas baseadas no brincar como estratégias viáveis, potentes e culturalmente sensíveis para promover o desenvolvimento integral de crianças com TEA.

Diante do exposto, é possível afirmar que a pergunta de pesquisa foi amplamente respondida. As brincadeiras tradicionais favoreceram, de forma significativa, a emergência e a consolidação de habilidades sociais em crianças com TEA, criando ambientes de interação autêntica, desafios regulatórios e oportunidades para a construção de vínculos com pares e adultos. A estrutura simbólica e cultural dessas brincadeiras, aliada à mediação sensível do adulto, revelou-se um campo fértil

para que a criança com Transtorno do Espectro Autista exerçite e amplie sua competência social de maneira significativa, prazerosa e funcional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito investigar como brincadeiras tradicionais ao ar livre, adaptadas às especificidades sensoriais e comportamentais de crianças com Transtorno do Espectro Autista, especialmente aquelas com nível 1 de suporte, podem favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais em um contexto inclusivo e mediado pedagogicamente. Com base nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, da pedagogia da ludicidade e dos estudos sobre inclusão, buscou-se propor e validar uma intervenção fundamentada na cultura do brincar, tendo como campo empírico o ALPAPATO – um espaço público educativo situado no Campus Visconde da Graça do IFSul.

O estudo se apoiou, fundamentalmente, na teoria de Lev Vygotsky (1991), que comprehende o desenvolvimento humano como um processo culturalmente mediado, cuja gênese se dá nas relações sociais. Para o autor, a interação com o outro precede a internalização, e é justamente na brincadeira que a criança se projeta além do que já consegue fazer sozinha, acionando sua zona de desenvolvimento proximal.

Autores como Del Prette e Del Prette (2017) e Bosa (2018) reforçam que as habilidades sociais — como iniciar uma conversa, expressar emoções, cooperar e resolver conflitos — não emergem espontaneamente, mas sim em contextos de aprendizagem mediados, especialmente relevantes para crianças com TEA, cuja forma de perceber e interagir com o mundo é singular. Além disso, a pesquisa se alicerça na pedagogia do brincar, destacando autores como Kishimoto (2011) e Brougère (2002), para quem o lúdico constitui a linguagem estruturante da infância. As brincadeiras tradicionais foram entendidas não como formas obsoletas, mas como heranças culturais repletas de sentido, estrutura, regras e papéis sociais compartilhados — elementos fundamentais para a construção de habilidades sociais.

A realização dessa investigação permitiu constatar que, quando mediadas com intencionalidade e sensibilidade, as brincadeiras tradicionais podem se constituir em poderosas ferramentas para promover o engajamento, a interação entre pares e a ampliação da iniciativa social de crianças com TEA. Observou-se que o contexto natural do parque favoreceu a expressão corporal, a criatividade e a espontaneidade, reduzindo barreiras sensoriais que, em ambientes fechados, muitas vezes dificultam a participação ativa desses sujeitos.

O estudo também reafirma a importância do brincar como um direito

fundamental da infância e como estratégia potente para a inclusão. Brincar ao ar livre, em um espaço acessível e estruturado, permitiu às crianças experimentar a cooperação, a troca simbólica e a construção de vínculos, elementos essenciais para o fortalecimento das habilidades sociais. Essa constatação sustenta a relevância do investimento em práticas pedagógicas que reconheçam o valor educativo das brincadeiras tradicionais e que se disponham a adaptá-las às necessidades específicas de seus participantes.

A análise microgenética possibilitou observar como as habilidades sociais emergiram, se transformaram e se consolidaram ao longo dos encontros. Mais do que identificar a presença ou ausência de determinados comportamentos, a microanálise permitiu entender em que contextos, com quais mediações e em que tipo de brincadeiras as crianças avançaram ou mantiveram desafios.

Nos três participantes investigados foram identificadas evoluções progressivas nas categorias observadas: iniciativa de interação, resposta ao outro, compartilhamento de atenção, comunicação verbal e não verbal, cooperação e regulação emocional. Em diversos momentos, os registros indicaram que, após mediações específicas e repetição da atividade, crianças que antes apresentavam retraimento passaram a: iniciar diálogos com pares e adultos; esperar sua vez na brincadeira; aceitar regras coletivas; buscar o outro com intencionalidade comunicativa; expressar emoções e preferências com maior clareza. Esses dados corroboram a compreensão de que o brincar compartilhado, quando estrategicamente planejado e afetuosamente conduzido, pode funcionar como plataforma relacional e promotora de desenvolvimento social, mesmo em crianças com desafios significativos de interação.

Acredita-se que a presente dissertação contribui com o campo da Educação Inclusiva, ao validar uma metodologia de intervenção baseada em brincadeiras tradicionais, com foco no desenvolvimento das habilidades sociais de crianças com TEA; oferecer evidências empíricas, sustentadas em análise microgenética, de que o brincar estruturado, realizado em ambiente natural, produz efeitos positivos concretos sobre o comportamento social de crianças autistas; e, reforçar a relevância da mediação pedagógica intencional e sensível como elemento-chave para a inclusão verdadeira, que vai além da presença física e promove pertencimento e interação significativa.

Embora esta investigação tenha alcançado resultados significativos no

fortalecimento das habilidades sociais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio das brincadeiras tradicionais adaptadas, reconhece-se a necessidade de dar continuidade às reflexões, ampliando e aprofundando o campo de análise. Uma primeira possibilidade consiste em replicar a intervenção em diferentes contextos educacionais, como escolas públicas e privadas, espaços não formais de aprendizagem ou mesmo ambientes comunitários. Tal replicação permitiria compreender em que medida fatores institucionais, culturais e sociais interferem nos resultados, possibilitando a construção de evidências comparativas e transferíveis para realidades diversas (Stake, 2011; Yin, 2015).

Além disso, recomenda-se que futuras pesquisas considerem amostras mais amplas e heterogêneas, contemplando crianças de diferentes faixas etárias e níveis de suporte do TEA, uma vez que a literatura aponta que as demandas sociais e comunicativas se manifestam de forma distinta em cada momento do desenvolvimento (Lord e Bishop, 2015; Zanon *et al.*, 2015). A ampliação da amostra também pode contribuir para observar de que modo variáveis como gênero, classe social e contexto escolar impactam as possibilidades de inclusão por meio do brincar.

Outra vertente promissora diz respeito à realização de estudos longitudinais, capazes de observar os efeitos das intervenções lúdicas ao longo do tempo, especialmente no que se refere à manutenção, generalização e transferência das habilidades sociais para outros contextos da vida da criança. Como destacam Del Prette e Del Prette (2017), a aprendizagem social demanda experiências recorrentes e sustentadas, o que torna fundamental compreender a durabilidade das mudanças comportamentais e relacionais promovidas pelas práticas de intervenção.

Também se considera oportuno investigar o papel das famílias e dos pares neurotípicos como mediadores ativos no processo de inclusão. Pesquisas anteriores já evidenciam que a participação conjunta de familiares, colegas e professores potencializa o engajamento social das crianças com TEA, ampliando a reciprocidade e a construção de vínculos (Kishimoto, 2011; Bosa e Zanon, 2016). Estudos futuros poderiam explorar metodologias colaborativas e intergeracionais, observando de que forma a cultura lúdica compartilhada contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a redução de barreiras sociais.

Por fim, sugere-se que novas investigações sejam desenvolvidas em diálogo com áreas correlatas, como Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Tecnologias Digitais, em abordagens interdisciplinares. Essa ampliação permitiria

compreender de forma mais integrada os impactos do brincar no desenvolvimento infantil, explorando dimensões sensoriais, emocionais, motoras e cognitivas. Como defendem Vygotsky (1991) e Bruner (1983), o brincar não deve ser reduzido a uma prática isolada, mas compreendido como atividade simbólica complexa, que mobiliza funções psicológicas superiores e promove a aprendizagem em contextos de interação significativa.

Assim, as perspectivas de pesquisas futuras reforçam a necessidade de consolidar e expandir o debate sobre a potência das brincadeiras tradicionais na inclusão escolar e social de crianças com TEA, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, culturalmente sensível e socialmente justa.

Como resultado da pesquisa, foi desenvolvido o e-book *Brincadeiras de Ontem, Inclusão de Hoje: Um Guia Lúdico para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais no TEA*, acompanhado por um kit lúdico, com sugestões práticas de adaptação de brincadeiras, orientações pedagógicas, imagens do parque e vídeos explicativos. Este produto educacional se propõe como ferramenta de apoio a educadores, terapeutas e famílias que desejam atuar de forma mais inclusiva e afetiva junto a crianças com TEA. A proposta é que o material contribua para a disseminação de práticas replicáveis, sensíveis e fundamentadas, que reconheçam a singularidade de cada criança e o potencial transformador do brincar.

Entretanto, é necessário reconhecer que a pesquisa apresentou limitações que precisaram ser consideradas tanto na análise dos resultados quanto nas possibilidades de replicação da proposta. A primeira delas refere-se ao acesso ao Parque ALPAPATO, que se localiza em uma área mais afastada da região central de Pelotas, dentro do Campus Visconde da Graça. O local é, de fato, belo e convidativo, mas conta com apenas uma linha de transporte coletivo, o que restringe significativamente o deslocamento de famílias e escolas, especialmente aquelas que dependem exclusivamente do transporte público. Tal dificuldade pode afetar a democratização do uso do espaço e, consequentemente, limitar o alcance das ações educativas que nele ocorrem.

Outra limitação diz respeito à faixa etária do público participante. Inicialmente, o projeto previa a participação de crianças de 6 a 8 anos, faixa etária em que as habilidades sociais estão em processo ativo de construção e consolidação. No entanto, devido à disponibilidade da pesquisadora e da aplicadora no turno da tarde — período em que a maioria das crianças dessa idade está em aula —, foi necessário

adaptar a faixa etária dos participantes, o que pode ter influenciado os tipos de interações observadas e os desdobramentos pedagógicos da intervenção.

Um terceiro aspecto relevante diz respeito à manutenção do parque. Embora o ALPAPATO tenha sido criado como um espaço inclusivo e seja frequentemente utilizado pelo IFSul e por escolas da região para atividades educativas, desde sua inauguração não recebeu manutenções estruturais regulares. Isso inclui pintura, reparos nos brinquedos, substituição de peças danificadas ou desaparecidas e limpeza adequada das trilhas. A ausência de manutenção pode comprometer a segurança dos usuários e reduzir o potencial pedagógico do espaço ao longo do tempo. Além disso, a visibilidade do parque ainda é limitada: muitos moradores da cidade desconhecem sua existência, o que reforça a necessidade de campanhas de divulgação, parcerias com escolas e fortalecimento da política institucional de uso do espaço.

Apesar dessas limitações, é possível afirmar que os resultados obtidos foram positivos e reforçam a pertinência da proposta. A mediação lúdica estruturada, aliada ao contexto natural e à ludicidade das brincadeiras, contribuiu para a ampliação do repertório social das crianças participantes, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais para sua vida escolar e comunitária. A pesquisa também fortalece a ideia de que intervenções acessíveis, culturalmente significativas e fundamentadas teoricamente podem gerar transformações concretas nos modos de ser, brincar e interagir de crianças com TEA.

Cabe ressaltar que os resultados apresentados refletem a experiência específica deste grupo de crianças participantes. Embora os achados indiquem possibilidades promissoras, não se pretende afirmar que os mesmos efeitos ocorrerão em todos os contextos. Outros grupos, com diferentes características, podem revelar avanços distintos, demandando adaptações próprias.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para a ampliação das práticas de inclusão no campo da Educação fomentando a criação de políticas públicas que incentivem o uso pedagógico de espaços ao ar livre, a valorização da cultura do brincar e a produção de materiais acessíveis e replicáveis. Que a infância possa ser vivida com mais liberdade, mais afeto e mais brincadeiras – porque brincar é, antes de tudo, uma forma de existir em relação com o outro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Rita Silva. **O impacto dos brinquedos adaptados no desenvolvimento psicomotor de crianças com necessidades educativas especiais.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/18234>. Acesso em: 15 mai. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR** (Text Revision). 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.

ARAÚJO, Ângela de Lourdes Rezende e. **Brincadeiras de crianças e as possibilidades de integração com a família.** Relato de experiência, [s. l.], 22 nov. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016298.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BAHIENSE, Ruth Machado; NASCIMENTO, Ana Cláudia Rosa. **Resgatando as brincadeiras infantis.** Revista Científica do Instituto Ideia, [s. l.], ano 9, ed. 1, p. 113-124, 2020. Disponível em: https://revistaideario.com/pdf/revistas/Revista.Ideario.N16.01_2020.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control.** New York: W. H. Freeman, 1997. Disponível em: <https://archive.org/details/selfefficacyexer0000band>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BARON-COHEN, Simon et al. **Does the autistic child have a theory of mind? Cognition**, Amsterdam, v. 21, n. 1, p. 37–46, 1985. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8). Acesso em: 15 jan. 2025.

BARON-COHEN, Simon. **Autism: A specific cognitive disorder of "mindblindness". International Review of Psychiatry**, London, v. 2, p. 81–90, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/09540269009028274>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BASÍLIO, Ana Beatriz Pinto. **Sequência didática com jogos digitais e não digitais – uma intervenção pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural para promover a interação social entre estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.** 2024. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação) – IFSul, Campus Pelotas Visconde da Graça, Pelotas, 2024.

BIANCONI, Ida Maria Tomei. **As brincadeiras infantis que encantaram e encantam as crianças de uma creche em Cuiabá.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 09, n. 12, p. 426-435, 29 dez.

2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12779/6056>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BLEULER, Eugen. **Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien**. Leipzig: Wien: Franz Deuticke, 1911. Disponível em: <https://archive.org/details/b21296157>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Qualitative investigation in education: an introduction to theory and methods**. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSA, C. A. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In C. R. Baptista e C. A; 2002.

BOSA, C. A.; ZANON, R. B. **Avaliação psicológica no contexto do Transtorno do Espectro Autista na Infância: realidade brasileira**. In: HUTZ, C. S. et al. (orgs.). Psicodiagnóstico. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BOSA, Cleonice; ZANON, Raquel. **Inclusão escolar e autismo: desenvolvimento social, aprendizagem e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-norma-pl.html>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.html. Acesso em: 16 mai. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação-Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRUNER, Jerome S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed – Edições 70, 2001.

BRUNER, Jerome. **A criança, a cultura e o desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

CAMARGO, Isabella Cristina Batista *et al.* **Brincadeiras no parque: Promovendo a saúde infantil por meio do distanciamento tecnológico**. Revista Dossiê Ensino na Saúde, [S. I.], v. 17, n. 01, p. 01-13, 23 dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/62741>. Acesso em: 8 ago. 2024.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, Mandy ; GANZ, J. B. ; HONG, E. ; DAVIS, H. S. ; MASON, R. . **Behaviorally-Based Interventions For Teaching Social Interaction Skills To Children With Asd In Inclusive Settings: A Meta-Analysis**. Journal Of Behavioral Education, V. 25, P. 223-248, 2016.

CASTRO, R. E. F.; MELO, M. H. S.; SILVARES, E. F. M. **O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000200011&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 6 set. 2024.

CENTENO, Fernanda Voss. **Desemparedamento da infância: experiências do brincar na natureza no Parque Anna Laura como caminho para a inclusão**. 2025. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, Pelotas, 2025.

CIRINO, Cleide Aparecida Pereira. **Arte de brincar na educação infantil: resgatando as brincadeiras de infância transformando o lúdico em possibilidades**. Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 08, n. 07, p. 252- 262, 7 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6321/2402>. Acesso em: 6 set. 2024.

COIE, John D.; DODGE, Kenneth A. **Aggression and antisocial behavior**. In: DAMON, William; EISENBERG, Nancy (org.). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. 5. ed. New York: Wiley, 1998. v. 3, p. 779–862.

COIMBRA, Walnier Rodrigues; VALÉRIO, Elry Cristine Nicke. **Jogos e brincadeiras no ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento, [S. I.], ano 07, v. 01, n. 03, p. 47-86, 2 mar. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/jogos-e-brincadeiras>. Acesso em: 10 set. 2024.

CORCINI, M. A. C.; CASAGRANDE, R. de C. **Educação especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão**. In: Paraná. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor

PDE. *Cadernos PDE*, 2016. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovorcincini.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

DAMIANI, M. F. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57–67, 201.

DAWSON, G., ROGERS, S., MUNSON, J., SMITH, M., WINTER, J. **Early Intervention in Autism Spectrum Disorder: A Historical Perspective.** In: *Autism Spectrum Disorders: From Theory to Practice*. Traduzido por Editora Artmed, 2010.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico prático.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, educação e trabalho.** 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância.** Petrópolis: Vozes, 2006.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações.** Petrópolis: Vozes, 2017.

DIAMOND, Adele. **Executive functions.** Annual Review of Psychology, Palo Alto, v. 64, p. 135–168, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Acesso em: 18 mai. 2025.

ERICKSON, Frederick. **Qualitative methods in research on teaching.** In: WITTROCK, Merlin C. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119–161. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED263203.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

FERNANDES, Lucimar Romeu; FERREIRA FILHO, Raymundo Carlos Machado. **O audiovisual como suporte para a história social: a antecipação do Parque ALPAPATO/CaVG para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.** [S.I.], 20 jun. 2022.

FERREIRA, J. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** Cad. CEDES, São Paulo, 7 dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300002>. Acesso em: 20 maio 2024.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research.** 4. ed. London: SAGE, 2009. Disponível em: <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2014/02/flick-2009-an-introduction-to-qualitative-research-full-book.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

FORNER, V. B.; ROOTA, N. T. **Transtorno do espectro autista: aspectos da intervenção multidisciplinar.** In: ROTTA, N. T.; FILHO, C. A. B.; BRIDI, F. R. de S. Neurobiologia e aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed,

2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2025.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Produtos educacionais na área de Ensino da CAPES: o que há além da forma?** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 16 fev. 2025.

FRITH, Uta. **Autism: Explaining the Enigma**. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. Disponível em: <https://archive.org/details/autismexplaining0000frit>. Acesso em: 12 jan. 2025.

GASKELL, George; BAUER, Martin (org.). **Qualitative researching with text, image and sound**. London: SAGE, 2001. Disponível em: <https://methods.sagepub.com/book/qualitative-research-and-hypermedia>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GINSBURG, Kenneth R. et al. **The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds**. Pediatrics, Elk Grove Village, v. 119, n. 1, p. 182–191, jan. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>. Acesso em: 14 mai. 2024.

GRAY, Carol. **The New Social Story Book**. 10th Anniversary ed. Arlington, TX: Future Horizons, 2010. Disponível em: <https://archive.org/details/newsocialstorybo0000unse>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GRESHAM, Frank M.; COOK, Clayton R.; CREWS, Sherrell Dean; KERN, Lee. **Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: validity considerations and future directions**. Behavioral Disorders, Arlington, v. 30, n. 1, p. 32– 46, nov. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273986142_Social_Skills_Training_for_Children_and_Youth_with_Emotion_and_Behavioral_Disorders_Validity_Considerations_and_Future_Directions. Acesso em: 18 ago. 2024.

GUERREIRO, E. M. B. R.; LOPES, S. C.; VILLELA, T. C. R. **Os desafios da inclusão escolar no século XXI**. Bengala Legal, Rio de Janeiro, 15 mar. 2013. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/desafios> Acesso em: 16 ago. 2024.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JORDAN, R. **Autism Spectrum Disorders: A guide for practitioners**. Traduzido por Editora Artes Médicas, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida (org.). **O brincar e suas teorias**. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **O jogo, a criança e a educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEONARDELI, Poliana Bernabé; CONTI, Marcilene; BARBOSA, Valéria. **Jogos e brincadeiras na educação infantil como resgate da identidade cultural na infância**. *Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino*, [S. I.], v. 01, n. 06, p. 39-59, 6 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/28513>. Acesso em: 11 set. 2024.

LORD, Catherine; BISHOP, Somer L. **Recent advances in autism research as reflected in DSM-5 criteria for autism spectrum disorder**. Annual Review of Clinical Psychology, Palo Alto, v. 11, p. 53–70, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112745>. Acesso em: 13 nov. 2024.

LÜDKE, Murilo; ANDRÉ, Marli Eloísa. **Métodos de investigação em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rubia; BOSA, Cleonice A. **Intervenções com crianças com autismo: práticas baseadas em evidências**. São Paulo: Memnon, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDINA, Cleonice Costa. **A educação especial na contemporaneidade: desafios e possibilidades**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio- grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, Pelotas, 2023. Disponível em: <https://researchgate.net/publication/>***. Acesso em: 08 mai. 2024.

MEDINA, Messina Morales. **O uso do videogame para o aperfeiçoamento de habilidades sociais de um adolescente com autismo no ensino comum**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Faculdade de Educação, UFPEL, Pelotas, 21 dez. 2023. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/14438>. Acesso em: 28 jan. 2025.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2000.

ORRU, S. E. **Aprendizes com autismo. Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PELLEGRINI, A. D., SMITH, P. K. **The Development of Play during Childhood: Forms and Functions.** In: Child Development. Traduzido por Editora Piaget, 1998

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar.** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Faculdade de Educação, UFPEL, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://quaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4379>. Acesso em: 21 jan. 2025.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. **A estrutura da brincadeira e a regulação das relações.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, [S. I.], v. 18, n. 02, p. 213-219, 2 maio 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/vq5Kxp5mSXHMyJ4mfqF8Wbx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 6 set. 2024.

ROTTA, N.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. **Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SASSON, N.; NOWLIN, R.; PINKHAM, A. **Social Cognition, Social skill and the broad autism phenotype.** Autism: The International Journal of Research and Practice, v. 17, n. 6, p. 655-667, set. 2012.

SILVA, Domingos Dupé Ferreira; ANDRADE, Rosivania da Silva. **O resgate dos jogos antigos como mecanismo que pode contribuir no desenvolvimento integral da criança no ensino fundamental.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto Federal Goiano. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2832/1/DOCUMENTOS%20DE%20DEFESA%20DO%20TCC%20DOMINGOS%20DUPE.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVARES, L. R. G.; GUIMARÃES, M. R. **Relação entre aprendizagem e disfunções executivas em crianças e adolescentes com transtorno bipolar.** In: Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2015.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e Educação Infantil.** 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704&idi=1>. Acesso em: 20 set. 2024.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação.** Paris: UNESCO, 2017. ISBN 978-92-3-100222-9. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VILELA, Joana Souza; DOS SANTOS, Joelma Ribeiro Lobo; DA SOLEDADE, Malvina Santos. **A recuperação das brincadeiras antigas na educação infantil.** Vivências docentes: Coletânea de trabalhos em educação, [s. l.], ed. 01, p. 15-21, 2022. Disponível em: https://www.isciweb.com.br/livros/images/vivencias_docentes.pdf#page=15. Acesso em: 22 abr. 2025.

VOLKMAR, Fred R.; PAULS, David. Autism. **The Lancet**, London, v. 362, n. 9390, p. 1133–1141, 2003. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(03\)14471-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)14471-6). Acesso em: 16 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANON, Raquel; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice. **Avaliação precoce de indicadores do Transtorno do Espectro Autista.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 31, n. 3, p. 249-257, 2015.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25–33, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/S0102-37722014000100004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/9VsxVL3jPDRyZPNmTywqF5F/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ZWAIGENBAUM, Lonnie et al. **Early identification and interventions for autism spectrum disorder: executive summary.** Pediatrics, Elk Grove Village, v. 136, suppl. 1, p. S1–S9, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667B>. Acesso em: 18 ago. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS



PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS

Pesquisa: *Brincadeiras do passado, habilidades para o futuro: intervenções lúdicas para a promoção de habilidades sociais em criança com transtorno do espectro autista*

Objetivo:

Observar e registrar comportamentos sociais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante atividades lúdicas (brincadeiras tradicionais), a fim de identificar avanços, dificuldades e padrões de interação.

Instrumento:

Protocolo estruturado, preenchido com base em filmagens ou observação direta dos encontros realizados no parque ALPAPATO.

Dados de identificação:

Nome (código):

Idade:

Gênero:

Nome do observador:

Observação realizada: () *in loco* () filmagem

Categorias de análise (adaptadas de Del Prette e Del Prette, 2011 e Schmidt et al., 2021):

Iniciativa Social	Nunca inicia interações	Inicia esporadicamente	Inicia interações com frequência	Inicia espontaneamente e com intencionalidade
Encontro 1				
Encontro 2				
Encontro 3				
Encontro 4				
Encontro 5				
Encontro 6				

Observações:

Resposta à Interação do Outro	Ignora totalmente	Responde apenas com mediação	Responde com gestos ou verbalização simples	Responde de forma clara e contingente
Encontro 1				
Encontro 2				
Encontro 3				
Encontro 4				
Encontro 5				
Encontro 6				

Observações:

Manutenção da Interação	Se afasta rapidamente	Permanece pouco tempo	Participa com ajuda	Participaativamente com continuidade
Encontro 1				
Encontro 2				
Encontro 3				
Encontro 4				
Encontro 5				
Encontro 6				

Observações:

Compreensão de Regras e Turnos	Não comprehende as regras	Compreende parcialmente	Compreende com apoio	Compreende e respeita espontaneamente
Encontro 1				
Encontro 2				
Encontro 3				
Encontro 4				
Encontro 5				
Encontro 6				

Observações:

Expressão de Desejos e Emoções	Não expressa	Expressa por meio de comportamentos (choros, gestos)	Expressa com mediação	Expressa com clareza (verbal, gestual, alternativa)
Encontro 1				
Encontro 2				
Encontro 3				
Encontro 4				
Encontro 5				
Encontro 6				

Observações:

Colaboração com o Grupo	Não interage com o grupo	Colabora com incentivo direto	Colabora parcialmente	Colabora espontaneamente
Encontro 1				
Encontro 2				
Encontro 3				
Encontro 4				
Encontro 5				
Encontro 6				

Observações:

Autorregulação Emocional durante a Brincadeira	Apresenta crises ou comportamentos disruptivos	Necessita apoio constante para regular-se	Demonstra esforço de regulação com mediação	Regula-se de forma autônoma e adaptada
Encontro 1				x
Encontro 2				x
Encontro 3				x
Encontro 4				x
Encontro 5				
Encontro 6				

Observações:

COMENTÁRIOS GERAIS DO OBSERVADOR:

ASSINATURA DO OBSERVADOR

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Prezado (a) responsável,

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **“Brincadeiras do passado, habilidades para o futuro: intervenções lúdicas no ALPAPATO para a promoção de habilidades sociais em criança com transtorno do espectro autista”**, conduzida pela pesquisadora Daniela Sanches, sob orientação do Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologias na Educação do IFSul.

O objetivo da pesquisa é investigar como brincadeiras tradicionais podem ser adaptadas para respeitar as especificidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e socioemocionais. As atividades ocorrerão no ambiente do Anna Laura Parque para Todos (ALPAPATO), localizado no Campus Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, em Pelotas. Durante a execução das atividades ocorrerão gravações em áudio e vídeo dos encontros, e, portanto, ao assinar esse termo, você também autoriza o uso da imagem de seu filho para fins acadêmicos.

A participação é voluntária e seu filho poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. Durante toda a pesquisa, você poderá solicitar, ainda, esclarecimentos e ter acesso às informações coletadas.

As informações obtidas serão analisadas de forma anônima, sem identificação nominal dos participantes e serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, com garantia de confidencialidade e sigilo.

A participação de seu filho não implica em riscos físicos, morais, materiais ou psicológicos. No entanto, caso ele demonstre qualquer sinal de desconforto ou sofrimento, pedimos que nos comunique imediatamente.

Não haverá custos ou compensações financeiras para participação nesta pesquisa. Esclarecemos, finalmente, que você não terá despesas nem receberá qualquer pagamento por participar deste estudo, ressaltando a importância dos benefícios da pesquisa que você estará permitindo ao seu filho fazer parte, bem como

as contribuições que ela pode trazer tanto para a comunidade acadêmica, como para o público em geral.

Se houver dúvidas sobre o estudo ou seus procedimentos, você pode entrar em contato com a pesquisadora Daniela Sanches de Souza pelo e-mail danielasanchesdesouza@gmail.com, ou com o Programa de Pós-Graduação pelo e-mail: vg-ppgcited@ifsul.edu.br.

Caso esteja de acordo com a participação de seu filho e com as informações apresentadas, pedimos que preencha os dados abaixo e assine este Termo. Informamos que este documento será igualmente assinado pelos pesquisadores responsáveis.

Autorização para uso de imagem exclusivamente para fins acadêmicos da pesquisa:

- () Autorizo o uso da imagem.
() Não autorizo o uso da imagem. Pelotas, 23 de maio de 2025.

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Assinatura _____ do _____

responsável: _____

Assinaturas _____ dos _____

pesquisadores: _____

APÊNDICE 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)



INSTITUTO FEDERAL
Sul-rio-grandense
Câmpus Pelotas - Visconde da Graça



PPGCITED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
ETECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Olá!

Nós somos do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e estamos fazendo um trabalho muito especial sobre brincadeiras tradicionais, como peteca, pular corda, amarelinha, entre outras.

Esse trabalho vai acontecer em um lugar muito legal chamado ALPAPATO, onde podemos brincar ao ar livre, explorar o espaço e aprender juntos. Queremos entender como essas brincadeiras podem ajudar você e seus colegas a se divertirem, a conversarem mais e a se relacionarem melhor uns com os outros.

Se você topar participar, nós vamos brincar, conversar, criar juntos e registrar essas experiências com fotos e vídeos. Depois, isso vai virar um material bem bonito, chamado e-book, para mostrar como brincar é importante na vida de todas as crianças.

Mas é importante saber:

- Você só participa se quiser.
- Se começar e não quiser continuar, tudo bem! É só avisar, e a gente para.
- Se tiver qualquer dúvida, você pode perguntar para a professora, para a sua família ou para a gente. Vamos explicar tudo direitinho.
- O que você disser ou fizer será tratado com respeito e cuidado.

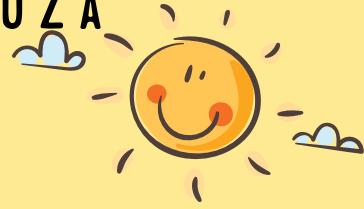
Agora que você já sabe tudo isso: Você quer participar com a gente desse projeto?

- () Sim, eu gostaria de participar
 () Não, eu não gostaria de participar

Assinatura do aluno

APÊNDICE 4 – PRODUTO EDUCACIONAL

DANIELA SANCHES DE SOUZA



Brincadeiras de Ontem, Inclusão de Hoje: Um Guia Lúdico para o Desenvolvimento de Habilidades Sociais no TEA



Autores

Daniela Sanches de Souza
Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho



Audiodescrição da capa (acessível via QR Code)



Ficha Catalográfica



Ficha Técnica



Autora:

Daniela Sanches de Souza

Orientador:

Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Design:

Messina Morales Medina

Revisão:

Jaison Marques Luiz

Acessibilidade:

Audiodescrição: Maximira Rockembach

TILS: Luciane Kaster

Responsável pela apresentação das brincadeiras:

Gabriela Hax



02

Lista de figuras



Figura 1 - Entrada do Parque ALPAPATO	12
Figura 2 - Banco em formato de gafanhoto (Spiriball).....	13
Figura 3 - Girassol Oscilante	13
Figura 4 - Trepa-Trepa	14
Figura 5 - Flor Falante	14
Figura 6 - Labirinto Natural	15
Figura 7 - Escorregador Taquari	15
Figura 8 -Balanços	15
Figura 9 - Infográfico Níveis de Suporte do TEA	19
Figura 10 -Peteca comercial e peteca com material alternativo.....	27
Figura 11 -Alunos jogando peteca no ALPAPATO	27
Figura 12 - Brincando com Peteca no Escorregador Taquari	28
Figura 13 - Iniciando brincadeira da peteca no Labirinto Natural	28
Figura 14 - Corda utilizada e que compõe o Kit Lúdico	31
Figura 15 - Utilizando brinquedo do ALPAPATO para pular corda.....	32
Figura 16 - Elástico entregue no Kit Lúdico.....	35
Figura 17 - Brincando de elástico no ALPAPATO.....	36
Figura 18 - Brincando de elástico no ALPAPATO 2.....	36
Figura 19 - Bolinhas de gude entregues no Kit Lúdico.....	39
Figura 20- Brincando de bolinha de gude no ALPAPATO.....	40
Figura 21- Brincando de bolinha de gude no ALPAPATO 2.....	40
Figura 22- Brincando de “Mamãe, posso ir?” no ALPAPATO.....	43
Figura 23- Pé de lata confeccionado e entregue aos alunos no Kit.....	46
Figura 24- Andando de pé de lata no ALPAPATO.....	47
Figura 25- Andando de pé de lata no labirinto do ALPAPATO.....	47
Figura 26- Elefante Colorido utilizando a Flor Falante.....	51
Figura 27 - Em busca das cores.....	51
Figura 28 - Giz escolar para desenhar a amarelinha.....	54
Figura 29 - Entendendo a amarelinha.....	55
Figura 30 - Amarelinha.....	55
Figura 31 - Passa Anel com a participação das mães.....	58
Figura 32 - Conhecendo e explorando as Cinco Marias.....	61
Figura 33 - Recebendo o Kit Lúdico.....	63



Sumário



<u>Lista de Figuras.....</u>	4
<u>Compromisso com a acessibilidade.....</u>	6
<u>Apresentação.....</u>	8
<u>Introdução</u>	9
<u>1. O Espaço da Pesquisa: ALPAPATO.....</u>	11
<u>2. O que é o Transtorno do Espectro Autista?.....</u>	17
<u>3. Habilidades Sociais.....</u>	20
<u>4. O Brincar como Estratégia de Intervenção Pedagógica no TEA.....</u>	22
<u>4.1 Por que brincar com crianças com TEA?.....</u>	22
<u>4.2 O brincar como intervenção pedagógica.....</u>	22
<u>4.3 Critérios para escolha e adaptação das brincadeiras.....</u>	23
<u>4.4 Objetivos das brincadeiras no contexto do projeto.....</u>	23
<u>5. Guia de Brincadeiras Tradicionais Adaptadas para Crianças com TEA.....</u>	24
<u>5.1 Peteca.....</u>	25
<u>5.2 Pular corda.....</u>	29
<u>5.3 Pular elástico.....</u>	33
<u>5.4 Bolinha de gude.....</u>	37
<u>5.5 Mamãe, posso ir?.....</u>	41
<u>5.6 Pé de lata.....</u>	44
<u>5.7 Elefante colorido.....</u>	48
<u>5.8 Amarelinha.....</u>	52
<u>5.9 Passa anel.....</u>	56
<u>5.10 Cinco Marias.....</u>	59
<u>6. Considerações sobre a Aplicação no ALPAPATO.....</u>	62
<u>7. Orientações para Avaliação das Interações Sociais.....</u>	64
<u>7.1 Por que avaliar?.....</u>	64
<u>7.2 O que observar nas brincadeiras?.....</u>	64
<u>7.3 Como registrar as observações?.....</u>	65
<u>7.4 Roteiro de perguntas para reflexão e registro qualitativo.....</u>	65
<u>7.5 Recomendações éticas e práticas.....</u>	66
<u>8. Conclusão.....</u>	67





Compromisso com a Acessibilidade

Este e-book foi cuidadosamente concebido para ser inclusivo e acessível a todos os leitores, respeitando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que preconiza a oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, a fim de atender à diversidade de estilos de aprendizagem, necessidades sensoriais e condições cognitivas (Rose e Meyer, 2002).

Com o objetivo de eliminar barreiras e ampliar o acesso ao conteúdo, foram incorporados os seguintes recursos de acessibilidade:

- Audiodescrição dos elementos visuais essenciais, permitindo que pessoas com deficiência visual compreendam os contextos e as ilustrações do material;
- Intérprete de Libras nos vídeos vinculados às brincadeiras, garantindo acessibilidade para pessoas surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais e seus mediadores. Também serão disponibilizados legendas e audiodescrição, de modo a ampliar o acesso do conteúdo produzido;
- Fonte OpenDyslexic utilizada em todos os textos longos, com espaçamento ajustado para facilitar a leitura fluente por pessoas com dislexia.

A OpenDyslexic, uma fonte desenvolvida por Abelardo Gonzalez (2011), com o objetivo de facilitar a leitura por pessoas com dislexia, apresenta um design específico com formas amplas, espaçamento generoso e base espessa, o que contribui para reduzir o efeito de inversões e fusões entre letras — uma característica frequente entre leitores com dislexia. Embora não seja unanimidade científica, seu uso tem sido reconhecido como um recurso acessível para promover maior autonomia e conforto visual em contextos educacionais (Gonzalez, 2011; Rello & Baeza-Yates, 2013).

Além disso, o projeto gráfico do e-book foi elaborado em tons suaves e layout arejado, evitando poluição visual ou excesso de estímulos. Essa decisão está alinhada às orientações de acessibilidade cognitiva para pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e



Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se beneficiam de ambientes com baixa sobrecarga sensorial, organização visual clara e previsibilidade no design (APA, 2022; Baron-Cohen et al., 2009).

Assim, este e-book não apenas compartilha experiências pedagógicas inclusivas, mas encarna em sua forma os valores que defende, promovendo acessibilidade real e significativa.





Apresentação

Este e-book nasce do encontro entre pesquisa acadêmica, sensibilidade pedagógica e a potência transformadora do brincar. Resultado de uma investigação realizada no contexto do mestrado profissional, ele tem como objetivo principal apresentar, de forma acessível e prática, como as brincadeiras tradicionais podem atuar como instrumentos valiosos para o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Mais do que um compêndio de atividades, este material oferece um guia de mediação intencional: um convite a professores da educação básica, profissionais da educação especial, cuidadores e famílias para revisitarem jogos da infância — como amarelinha, passa anel e peteca — sob a perspectiva da inclusão, da afetividade e da aprendizagem social.

As orientações aqui contidas são fruto da escuta atenta, da observação sistemática e da análise microgenética de encontros lúdicos cuidadosamente mediados. Cada sugestão de brincadeira propõe não apenas o “como fazer”, mas também o “por que brincar”, articulando práticas educativas com fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Educação Inclusiva.

Este guia acredita que o brincar não é algo “extra” no cotidiano dos nossos alunos, mas um espaço legítimo de desenvolvimento humano, onde vínculos se constroem, regras são negociadas e emoções são compartilhadas. E mais: que toda criança, inclusive a criança com TEA, pode — e deve — participar dessas experiências em condições de pertencimento, escuta e respeito às suas singularidades.

**“Brincar é mais do que passatempo
— e construção de vínculos, de
regras sociais e de afetos.”**

Seja bem-vindo(a) a essa jornada lúdica e transformadora.





Introdução

Este e-book é fruto de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED), do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Visconde da Graça (CaVG). Seu propósito é registrar, sistematizar e compartilhar uma proposta pedagógica fundamentada nas brincadeiras tradicionais infantis como estratégia para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa teve como objetivo geral investigar como brincadeiras tradicionais podem favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA, além de verificar, com base em análise microgenética, quais contextos lúdicos se mostraram mais promissores para o avanço de interações positivas, cooperação, comunicação e expressão emocional.

As intervenções foram realizadas no Parque Anna Laura Parque para Todos – ALPAPATO, espaço educativo e inclusivo localizado no Campus CAVG, com um grupo de crianças com TEA de diferentes idades e perfis. Ao longo de seis encontros presenciais, os participantes foram convidados a experimentar diferentes brincadeiras da cultura popular – como peteca, corda, amarelinha, bolinha de gude, entre outras –, sempre mediadas por profissionais com experiência em educação especial e desenvolvimento infantil.

A análise dos dados evidenciou que, quando propostas com intencionalidade e sensibilidade, as brincadeiras tradicionais promovem aproximação entre pares, protagonismo infantil, trocas comunicativas espontâneas e aprendizagens sociais significativas. A estrutura cultural dessas brincadeiras – com regras claras, papéis compartilhados e espaço para improvisação – mostrou-se altamente favorável à emergência de condutas sociais complexas em crianças com TEA, corroborando o entendimento de que o brincar é um terreno fértil para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1991; Brougère, 2002; Del Prette & Del Prette, 2017).



Este e-book, portanto, compartilha as experiências vividas durante a pesquisa, oferecendo aos leitores um repertório de brincadeiras tradicionais, com sugestões de mediação, variações possíveis e orientações para aplicação em diferentes contextos educativos. Seu conteúdo pode ser utilizado por professores, profissionais da educação especial, terapeutas e familiares interessados em promover uma abordagem lúdica e culturalmente significativa no trabalho com crianças com TEA.



09



1. O espaço da pesquisa: ALPAPATO

As atividades relatadas neste e-book aconteceram no Parque Anna Laura – Parques para Todos (ALPAPATO), localizado na zona urbana de Pelotas/RS, dentro do Campus Visconde da Graça (CAVG) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Mais do que um parque, o ALPAPATO é um espaço que reúne educação, recreação, inclusão e memória afetiva, oferecendo um ambiente ao ar livre pensado para todas as crianças, com e sem deficiência.

Idealizado em homenagem a Anna Laura Petlik Fischer, uma menina que faleceu precocemente em 2012, o parque nasceu do desejo de seus pais de transformar o luto em ação social, promovendo inclusão e acessibilidade por meio do brincar. Com cerca de 2000m², é um espaço integrado à natureza, com trilhas, gramados, brinquedos acessíveis, áreas arborizadas e equipamentos de convivência, cuidadosamente dispostos para estimular a imaginação, a cooperação e o desenvolvimento integral das crianças.

Durante os encontros realizados para esta pesquisa, diversos locais do parque foram explorados com intencionalidade pedagógica:

- Gramado central: cenário principal para brincadeiras como peteca, amarelinha, corda, bolinha de gude e outras dinâmicas corporais em grupo;
- Estruturas de madeira e brinquedos acessíveis: integradas ao brincar de forma espontânea, especialmente nos momentos de exploração livre;
- Mesas ao ar livre e bancos sob as árvores: utilizados para atividades de acolhida, construção de materiais, conversa com as famílias e o piquenique de encerramento;
- Áreas sombreadas: locais importantes para pausas, deslocamentos e aproximações mais tranquilas entre as crianças.

A escolha por esse espaço se deu por sua ambiência natural e integradora, reconhecida por favorecer o desenvolvimento infantil, principalmente quando associada ao brincar compartilhado e à mediação pedagógica intencional. Estudos



realizados no próprio ALPAPATO, como os de Fernandes (2022), Centeno (2025) e Basílio (2024), destacam o potencial do parque para fortalecer vínculos, estimular a criatividade e promover o bem-estar socioemocional, especialmente de crianças com deficiência.

Como destaca Centeno (2025), o ALPAPATO contribui para o "desemparedamento da infância", aproximando as crianças de experiências mais livres, humanas e respeitosas às suas singularidades.

Combinando acessibilidade, tecnologia, lazer e inclusão, o ALPAPATO se consolida como um território fértil para propostas pedagógicas inovadoras, como a que deu origem a este material. Ele foi o cenário vivo da construção de vínculos, do florescimento das habilidades sociais e da redescoberta do brincar como linguagem essencial da infância.

Quer conhecer o espaço onde tudo aconteceu? Que tal fazer um tour virtual pelo ALPAPATO? No site oficial da iniciativa “Anna Laura – Parques para Todos”, você pode explorar imagens do parque construído no IFSul – Campus Visconde da Graça, por meio de visualizações integradas ao Google Maps.

Para que você possa visualizar com mais clareza o cenário desta pesquisa, [clique aqui](#) e descubra o ALPAPATO-Pelotas em detalhes.

Figura 1 - Entrada do Parque



Fonte: Acervo Pessoal

Ao percorrer os caminhos do ALPAPATO, o visitante encontra, logo à direita, equipamentos interativos como o banco em formato de gafanhoto (Spiriball) e o painel com espelho distorçor, que despertam a



curiosidade e convidam à exploração sensorial. Segundo pela trilha, destaca-se uma escultura lúdica conhecida como Singer Azul, instalada em frente a outro espelho, agora com efeito caleidoscópico, que estimula a percepção visual e a ludicidade.

Figura 2 - Banco em formato de gafanhoto (Spiriball)



Fonte: <https://alpapato.org.br/parque-ifsul-peletas/>

Nas proximidades, encontra-se o Girassol Oscilante, uma peça que combina movimento e cor, seguido por uma bancada interativa chamada Ciça, o tradicional Trepá-Trepá e, em poucos metros adiante, a Flor Falante — uma instalação sonora que remete à brincadeira de telefone sem fio.

Prosseguindo pelo percurso, avista-se uma segunda Flor Falante, reforçando a proposta de jogos sonoros, e logo adiante está o painel de sons, um convite para experimentações auditivas.

Figura 3 - Girassol Oscilante



Fonte: Acervo Pessoal



Figura 4 - Trepa-Trepa



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 5 - Flor Falante



Fonte: Acervo Pessoal

Em frente, o visitante se depara com um labirinto natural, formado por plantas, que estimulam a orientação espacial e a autonomia das crianças. Mais adiante está o escorregador com estrutura Taquari, que oferece acesso tanto por escadas quanto por rampa, garantindo inclusão e mobilidade.



Figura 6 - Labirinto Natural



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 7 - Escorregador Taquari



Fonte: Acervo Pessoal

Finalizando o trajeto, surgem os equipamentos de balanço: um frontal, voltado para experiências sensoriais e posturais, e um balanço duplo com assentos em formato de astronauta, que amplia as possibilidades de interação entre pares e favorece a socialização.

Figura 8 - Balanços



Fonte: Acervo Pessoal



Ao longo da leitura deste material, você encontrará mais imagens reais do Parque ALPAPATO, integradas às descrições das brincadeiras realizadas com as crianças. Essas imagens foram inseridas com o objetivo de ilustrar os espaços utilizados durante as atividades, ajudando o leitor a visualizar como o ambiente contribuiu para a construção de interações sociais, descobertas lúdicas e aprendizagens significativas. É importante destacar que todas as imagens utilizadas contam com autorização formal dos responsáveis legais pelas crianças, obtida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com os preceitos éticos aplicáveis à pesquisa com seres humanos e com as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).





2. O que é o Transtorno do Espectro Autista?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a forma como uma pessoa percebe o mundo, se comunica e interage socialmente. Ao longo do tempo, a compreensão sobre o autismo passou por transformações significativas, tanto em termos científicos quanto sociais.

No início do século XX, o autismo era frequentemente confundido com outros quadros psiquiátricos, sendo, muitas vezes, associado de forma equivocada à esquizofrenia infantil. Os primeiros estudos mais sistematizados surgiram com os trabalhos de Leo Kanner (1943), que descreveu o que chamou de “autismo infantil precoce”, e de Hans Asperger (1944), que analisou um grupo de crianças com funcionamento intelectual preservado, mas com dificuldades marcantes na comunicação e na interação social.

Com o avanço das pesquisas, o termo “espectro” passou a ser utilizado para refletir a ampla diversidade de manifestações do autismo, reconhecendo que cada pessoa com TEA é única — com suas próprias potencialidades, interesses, formas de aprender e de se relacionar com o mundo.

Hoje, o TEA é compreendido a partir de uma perspectiva neurodiversa, que reconhece a existência de diferentes formas de funcionamento neurológico, todas igualmente válidas. Isso significa que o foco não está mais apenas nos “déficits”, mas também nas características e competências das pessoas com TEA.

Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), o diagnóstico do TEA considera dois grandes domínios:

- Dificuldades persistentes na comunicação e interação social;
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Essas manifestações podem variar em intensidade, contexto e momento de vida, o que justifica a ideia de um espectro.



Além disso, fatores sensoriais, como hipersensibilidade a sons, cheiros ou texturas, também fazem parte das características do TEA.

Na educação, é fundamental adotar práticas inclusivas e responsivas, que respeitem o ritmo de cada criança, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Como lembra Vygotsky (1997), o desenvolvimento acontece na relação com o outro, mediado pelo ambiente e pelas interações sociais. Por isso, o brincar compartilhado e intencional, em contextos ricos de sentido, pode ser uma ferramenta poderosa para o crescimento das crianças com TEA.

Essa perspectiva é reforçada por autores contemporâneos como Bosa (2018) e Schwartzman (2011), que defendem que a inclusão de pessoas com TEA deve considerar tanto os desafios quanto as possibilidades — ampliando oportunidades de participação, autonomia e pertencimento.

Com a publicação do DSM-5 (APA, 2013), os critérios diagnósticos para o TEA passaram a incluir uma classificação por níveis de suporte, com o objetivo de orientar as intervenções conforme o grau de necessidade de cada pessoa. Essa categorização não pretende rotular ou limitar o potencial das crianças, mas sim favorecer práticas educacionais e terapêuticas mais ajustadas às suas demandas.

É importante lembrar que esses níveis não são fixos: o desenvolvimento, as experiências sociais e o suporte adequado podem promover avanços significativos ao longo do tempo. Como reforça Amaral (2021, p. 93), “o autismo não é estático; é um modo de ser que pode se transformar nas trocas com o outro e com o mundo”.

Para facilitar a compreensão dos diferentes níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi elaborado o infográfico a seguir. Ele resume, de forma visual e objetiva, as principais características associadas a cada nível, conforme descrito no DSM-5 (APA, 2013). Essa representação gráfica permite uma leitura rápida e intuitiva sobre os graus de apoio que podem ser necessários para crianças com TEA em contextos educacionais e sociais, servindo como guia para professores, familiares e demais profissionais da área da educação inclusiva.



Figura 9 - Infográfico Níveis de Suporte do TEA



Fonte: Autoria Própria



3. Habilidades Sociais

As habilidades sociais são comportamentos aprendidos, manifestados em situações interpessoais, que possibilitam interações eficazes, éticas e emocionalmente ajustadas com outras pessoas. Fundamentadas na perspectiva de Del Prette e Del Prette (2006, 2012), essas habilidades envolvem desde a capacidade de iniciar e manter conversas, lidar com críticas e defender-se de forma assertiva, até expressar sentimentos, pedir ajuda e respeitar normas sociais. São, portanto, componentes centrais do desenvolvimento infantil, diretamente associados ao bem-estar emocional, à inclusão e à formação de vínculos positivos.

Para os autores, é fundamental distinguir habilidades sociais (comportamentos observáveis e ensináveis) de competência social (avaliação contextual da eficácia desses comportamentos). O desenvolvimento dessas habilidades ocorre em ambientes cotidianos, como a família, a escola e a comunidade, e exige experiências interativas mediadas por adultos sensíveis e intencionais.

Entre as principais classes de habilidades sociais descritas por Del Prette e Del Prette (2006), destacam-se:

1. Habilidades de comunicação (escuta ativa, iniciar e manter conversas);
2. Habilidades de civilidade (cumprimentos, agradecimentos);
3. Empatia (compreender e se colocar no lugar do outro);
4. Assertividade (defesa de direitos com respeito);
5. Autocontrole da agressividade (lidar com frustrações e conflitos);
6. Expressão de sentimentos positivos (afeto, carinho, alegria);
7. Habilidades sociais acadêmicas (respeito a regras, participação, pedir ajuda).

No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o desenvolvimento dessas competências exige atenção redobrada. Segundo a DSM-5 (APA, 2013), um dos critérios diagnósticos do TEA é a dificuldade persistente na comunicação social e na reciprocidade. Bosa (2002) observa que essas crianças enfrentam barreiras na compreensão das



regras sociais implícitas, o que pode resultar em isolamento e baixa autoestima, mesmo em ambientes inclusivos.

Por isso, intervenções pedagógicas planejadas, como as baseadas no ensino estruturado de habilidades sociais, são fundamentais para apoiar esses alunos. Estratégias como o uso de roteiros sociais, dramatizações, jogos simbólicos e histórias sociais (Gray, 2010; Machado & Bosa, 2016) têm se mostrado eficazes. Nessas intervenções, o brincar ocupa lugar de destaque.

Autores como Kishimoto (2008) e Brougère (2010) destacam o brincar como uma linguagem essencial da infância, que favorece a empatia, a negociação de regras, a resolução de conflitos e a vivência de papéis sociais diversos. Brincadeiras tradicionais, quando adaptadas e mediadas intencionalmente, se revelam ferramentas potentes para o desenvolvimento da comunicação, da cooperação e da confiança.

Neste projeto, as brincadeiras escolhidas foram estruturadas com base nessas referências teóricas, visando explorar prioritariamente as seguintes habilidades sociais:

- Empatia e escuta ativa, por meio de jogos de faz-de-conta e brincadeiras cooperativas;
- Expressão de sentimentos positivos, estimulada em atividades de roda e jogos que envolvem troca afetiva;
- Assertividade e autocontrole, trabalhados em contextos lúdicos com regras e negociações;
- Habilidades de comunicação, incentivadas em dinâmicas que exigem turnos de fala e interação entre pares;
- Participação e respeito às regras, promovidos por meio de brincadeiras coletivas e atividades de grupo.

Ao articular teoria e prática, este material visa oferecer um repertório acessível, inclusivo e fundamentado, contribuindo para o fortalecimento das habilidades sociais de crianças com TEA por meio de experiências lúdicas significativas.



4. O Brincar como Estratégia de Intervenção Pedagógica no TEA

4.1 Por que brincar com crianças com TEA?

Brincar é uma linguagem essencial da infância. É por meio do jogo simbólico, da experimentação corporal e da interação lúdica que a criança aprende sobre o mundo, desenvolve sua criatividade e constrói significados. No entanto, para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o brincar espontâneo pode não surgir com a mesma fluidez. Dificuldades de comunicação, rigidez comportamental e sensibilidade sensorial podem limitar ou dificultar a participação em brincadeiras coletivas.

Contudo, isso não significa ausência de interesse pelo brincar, mas sim a necessidade de mediações específicas que favoreçam o engajamento. A inclusão de crianças com TEA em atividades lúdicas exige planejamento intencional, acolhimento das diferenças e respeito ao tempo e às formas próprias de expressão de cada criança. Brincar, nesse contexto, não é apenas uma atividade recreativa: é uma intervenção pedagógica com potencial terapêutico, que promove a socialização, o desenvolvimento emocional e a vivência de papéis sociais.

4.2 O brincar como intervenção pedagógica

Este projeto foi concebido como uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, conforme delineado por Damiani et al. (2013), cujo foco é implementar ações educativas específicas visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que simplesmente observar ou descrever um fenômeno, essa abordagem pressupõe ação deliberada, acompanhamento reflexivo e avaliação dos efeitos da intervenção. O brincar foi, portanto, o eixo metodológico escolhido para estruturar uma proposta de desenvolvimento de habilidades sociais com crianças com TEA, em um contexto ao ar livre e inclusivo.

Ao planejar essa intervenção, levou-se em consideração a importância de que as interações ocorressem em situações significativas para as crianças, respeitando seu ritmo e potencializando suas formas de expressão. A mediação do



adulto foi essencial para garantir a acessibilidade das propostas, a fluidez das interações e a valorização de cada tentativa de comunicação, seja ela verbal, gestual ou afetiva.

4.3 Critérios para escolha e adaptação das brincadeiras

A seleção das brincadeiras partiu do resgate de jogos tradicionais da cultura infantil, reconhecendo seu valor pedagógico, simbólico e social. Foram priorizadas aquelas que:

- Estimulam a cooperação e a interação entre pares;
- Possuem regras simples ou facilmente adaptáveis;
- Permitem variações sensoriais, motoras e simbólicas;
- Podem ser realizadas em espaço ao ar livre com segurança.

As adaptações buscaram assegurar a participação efetiva das crianças com TEA, sem descharacterizar o espírito das brincadeiras. Algumas estratégias utilizadas foram:

- Uso de materiais visuais de apoio (cartazes, pictogramas, sinalizações no chão);
- Modelagem comportamental: o adulto ou colega demonstra a ação antes de convidar a criança a participar;
- Ajuste no tempo de duração ou no número de participantes, conforme o nível de suporte necessário;
- Encorajamento à expressão emocional por meio de gestos, sorrisos, vocalizações e celebrações coletivas.

4.4 Objetivos das brincadeiras no contexto do projeto

Cada brincadeira do projeto foi escolhida e adaptada com o propósito de favorecer determinadas habilidades sociais, conforme o repertório proposto por Del Prette e Del Prette (2006). Os objetivos centrais foram:

- Estimular a empatia, o cuidado com o outro e a observação de emoções;
- Promover a comunicação verbal e não verbal em contextos sociais significativos;
- Desenvolver a assertividade, o respeito às regras e a negociação de turnos;
- Trabalhar o autocontrole diante de frustrações em brincadeiras com alternância de sucesso e erro;
- Favorecer a expressão de sentimentos positivos, como alegria, afeto, satisfação e pertencimento.



5. Guia de Brincadeiras Tradicionais Adaptadas para Crianças com TEA

Neste capítulo, apresentamos uma seleção de brincadeiras tradicionais que foram utilizadas como estratégia de intervenção pedagógica junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante as atividades realizadas no ALPAPATO. Mais do que simples passatempos, essas brincadeiras fazem parte do repertório cultural da infância brasileira, transmitidas oralmente entre gerações e carregadas de simbolismos, valores coletivos e aprendizagens sociais.

Cada brincadeira será introduzida com um breve resgate histórico ou cultural, valorizando sua origem, seu significado no contexto da infância e sua permanência (ou transformação) ao longo do tempo. Em seguida, será apresentada contemplando as seguintes informações:

- Objetivo geral da brincadeira
- Habilidades sociais envolvidas (segundo a tipologia de Del Prette & Del Prette)
- Materiais necessários
- Número ideal de participantes
- Descrição da brincadeira original
- Adaptações para crianças com TEA
- Sugestões de mediação pedagógica
- Possibilidades de ampliação ou variação da atividade no ALPAPATO
- Sugestões de reflexão para registro da experiência e observações
- QR Code com vídeo explicativo.

O objetivo deste capítulo é fornecer um repertório acessível, fundamentado e replicável, que possa ser utilizado por educadores, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e familiares como apoio no planejamento de experiências lúdicas inclusivas. Acreditamos que, ao unir o valor cultural das brincadeiras tradicionais ao compromisso com a acessibilidade e a inclusão, podemos oferecer às crianças com TEA oportunidades reais de participação, desenvolvimento e pertencimento.



23



5.1 Peteca

A peteca é uma brincadeira de origem indígena brasileira, com registros que antecedem o período colonial. Segundo Cavalcanti (1994), os povos tupis já utilizavam a peteca em atividades rituais e de lazer, fabricando-a com folhas de bananeira, palha de milho e penas de aves. Com o tempo, a brincadeira foi incorporada à cultura popular e difundida em todo o país, mantendo-se como uma prática lúdica associada ao desenvolvimento da agilidade, da coordenação motora e do espírito cooperativo.

Atualmente, a peteca existe em dois formatos principais: como jogo livre, tradicional na infância brasileira, e como modalidade esportiva regulamentada, com regras e quadras próprias (Oliveira, 2003). Em ambas as versões, a brincadeira preserva seu caráter acessível, coletivo e inclusivo, sendo uma oportunidade valiosa de resgate cultural e de fortalecimento de vínculos sociais.

Objetivo geral da atividade

Desenvolver a coordenação motora fina e ampla, favorecer interações sociais, incentivar a comunicação assertiva e promover o vínculo afetivo com o grupo e a proposta lúdica.

Habilidades sociais trabalhadas

- Iniciativa de interação
- Cooperação
- Comunicação assertiva
- Respeito a turnos e regras
- Coordenação conjunta
- Nomeação do outro e reconhecimento de identidade
- Escuta ativa e expressão de preferências

Materiais necessários

- Tiras de jornal
- Tecido TNT colorido
- Fita adesiva ou elástico para prender
- Espaço ao ar livre
- Elementos do parque (labirinto natural, escorregador)



Número ideal de participantes

De 3 a 6 crianças (ou mais, com mediação estruturada)

Descrição da brincadeira original

Tradicionalmente, a peteca é lançada para o alto ou entre parceiros usando as mãos, com o objetivo de mantê-la no ar pelo maior tempo possível. O ritmo do jogo, o foco visual e a coordenação dos gestos favorecem tanto a atividade física quanto a interação social.

Adaptações para crianças com TEA

- Confecção da peteca como parte da brincadeira, favorecendo autoria e apropriação do objeto
- Exploração inicial individual (jogar para o alto e observar)
- Modelagem gestual pelo adulto, com reforço positivo
- Uso da peteca em jogos simbólicos no espaço (esconder/procurar)
- Inclusão de regras simples com alternância de turnos
- Redução de estímulos e pausas programadas conforme necessidade sensorial

Sugestão de mediação pedagógica

- Estimular conversas sobre memórias familiares e o brincar no passado
- Nomear e validar emoções e atitudes positivas durante a brincadeira
- Utilizar o nome das crianças nas interações para fortalecer vínculos
- Conduzir roda final para escuta de opiniões e sentimentos sobre a vivência

Possibilidades de ampliação ou variação nos espaços do ALPAPATO

Utilizar-se da estrutura do labirinto natural de arbustos do ALPAPATO como cenário para jogos de busca e cooperação. Inicialmente, a peteca é lançada e o grupo precisa encontrá-la juntos, favorecendo o olhar compartilhado, a escuta e a organização do espaço em equipe. Na sequência, uma criança esconde a peteca para que os demais a procurem, exercitando



iniciativa, espera e respeito às pistas do colega.

O escorregador pode ser integrado simbolicamente à brincadeira: cada criança sobe, e antes de escorregar, chama o nome de um colega, que deve buscar a peteca para ela. Essa dinâmica promove nomeação intencional, evocação da identidade do outro e atenção conjunta, mobilizando linguagem social de forma lúdica.

Registro da experiência

- O que observei durante a confecção?
- Quem tomou iniciativa de interação?
- Como lidaram com os turnos e regras?
- Houve dificuldades sensoriais ou motoras?
- Alguma adaptação foi necessária?

Figura 10 - Peteca comercial e peteca com material alternativo



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 11 - Alunos jogando peteca no



Fonte: Acervo Pessoal



Figura 12 - Brincando com Peteca no Escorregador Taquari



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 13 - Iniciando brincadeira da peteca no Labirinto Natural



Fonte: Acervo Pessoal



Vídeo demonstrativo da confecção e instruções de uso da peteca com narração clara, audiodescrição, TILS e legenda.



5.2 Pular Corda

A brincadeira de pular corda é uma das mais antigas do repertório lúdico da infância, com registros que remontam à Antiguidade. De acordo com Opie & Opie (1969), seu formato simples – uma corda sendo girada enquanto crianças pulam – já era praticado em diversas culturas do mundo, incluindo China, Egito e Grécia. No Brasil, tornou-se especialmente popular entre meninas nas décadas de 1950 a 1980, com variações que incorporaram cantigas, desafios numéricos e turnos.

Além de ser uma atividade recreativa, pular corda desenvolve habilidades motoras complexas, como ritmo, coordenação e equilíbrio, além de favorecer o convívio em grupo, o respeito às regras e a cooperação. Como ressalta Kishimoto (2010), as brincadeiras tradicionais como essa carregam memória coletiva, fortalecem vínculos intergeracionais e constituem patrimônio cultural da infância.

Objetivo geral da atividade

Promover a coordenação motora ampla, o respeito a turnos e regras, a cooperação entre pares e a construção de vínculos sociais por meio de uma brincadeira rítmica e acessível.

Habilidades sociais trabalhadas

- Cooperação
- Comunicação assertiva
- Respeito a turnos e regras
- Autocontrole diante de erros
- Incentivo à expressão emocional positiva (alegria, orgulho, empatia)
- Iniciativa para participar e interagir com o grupo

Materiais necessários

- Corda longa de pular (preferencialmente de tecido ou corda náutica macia)
- Espaço amplo, seguro e plano ao ar livre
- Opcional: Cartaz ou pictograma com os comandos visuais: “Pular”, “Esperar”, “Entrar” (Indispensável se for usado)



com aluno com TEA usuário de Comunicação Aumentativa Alternativa).

Número ideal de participantes

3 a 5 crianças (duas para girar a corda e uma ou mais para pular)

Obs.: a mediação pode adaptar o número, inclusive usando adulto para girar a corda no início.

Descrição da brincadeira original

Duas crianças seguram as pontas da corda e giram-na em movimentos amplos. A criança que vai pular entra quando a corda estiver girando e tenta pular o maior número de vezes sem errar. Em algumas versões, há cantigas ou desafios que marcam o ritmo da brincadeira.

Adaptações para crianças com TEA

- Início com pulos individuais sem corda, simulando a ação com modelagem do adulto
- Uso de comandos visuais com imagens para “esperar”, “entrar” e “pular”
- Permitir que a criança apenas “passe por baixo da corda” nas primeiras tentativas
- Redução do tempo e da velocidade da corda, aumentando gradualmente conforme o engajamento
- Garantia de espaço individual seguro, com distância adequada dos colegas
- Mediação direta na entrada e saída da corda, se necessário

Sugestão de mediação pedagógica

- Iniciar a atividade com o grupo sentado, explicando e modelando os gestos
- Nomear ações e reconhecer os esforços: “Você conseguiu esperar sua vez!”, “Você entrou com coragem!”
- Mediar os turnos com voz suave e gestos amplos, para reduzir ansiedade
- Estimular que as crianças convidem o colega a entrar: “Quem você quer chamar agora?”
- Validar cada tentativa, mesmo que a criança não pule a corda de fato



Possibilidades de ampliação ou variação no ALPAPATO

A corda deve ser posicionada sobre uma área plana e sombreada, próxima às árvores centrais do parque, permitindo que as crianças pulem com liberdade de movimento e conforto térmico. Para facilitar a adaptação motora inicial, uma das extremidades da corda é presa à estrutura de madeira de um dos brinquedos fixos (como a ponte baixa ou o corrimão do escorregador), enquanto um adulto segura a outra ponta.

Essa configuração possibilita que a criança se concentre nos pulos sem se preocupar com o ritmo da corda. Quando duas crianças já estão seguras no movimento, passam a girar a corda em dupla. O ambiente aberto e sem barreiras visuais contribui para a percepção corporal e a antecipação do movimento, reduzindo a ansiedade motora e facilitando a autorregulação.

Registro da experiência

- Quais crianças demonstraram iniciativa?
- Como lidaram com a espera da vez?
- Houve resistência motora ou sensorial?
- Como reagiram ao erro ou à saída da corda?
- Alguma adaptação foi necessária para garantir participação?

Figura 14 - Corda utilizada e que compõe o Kit Lúdico



Fonte: Acervo Pessoal



Figura 15 - Utilizando brinquedo do ALPAPATO para pular corda



Fonte: Acervo Pessoal



Vídeo explicativo da brincadeira “Pular Corda” com narração clara, audiodescrição, legenda e intérprete de LIBRAS.



5.3 Pular elástico

A brincadeira de pular elástico, também conhecida como “elástico” ou “jogo do elástico”, é uma variação mais recente das tradicionais atividades de pular corda. Sua origem é incerta, mas registros indicam que ela se popularizou no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, especialmente entre meninas, tendo também sido difundida em países como Alemanha, França, China e Estados Unidos, com nomes e regras variados (MELLO, 2001).

No jogo, utiliza-se um elástico grosso amarrado nas pernas de dois participantes (ou em apoios fixos, como árvores ou cadeiras), e o objetivo é realizar sequências de saltos sobre o elástico, conforme padrões pré-definidos. A atividade envolve ritmo, atenção, memorização de movimentos e organização espacial. Como brincadeira coletiva e cooperativa, também exige respeito aos turnos, aceitação dos erros e apoio entre os pares — elementos centrais para a aprendizagem social.

Objetivo geral da atividade

Desenvolver planejamento motor, organização sequencial de ações, observação dos pares, respeito aos turnos e apoio mútuo por meio de uma brincadeira lúdica e desafiadora.

Habilidades sociais trabalhadas

- Respeito a turnos e regras
- Observação e escuta ativa
- Cooperação e apoio entre pares
- Resolução de conflitos mediados
- Superação de frustrações
- Comunicação assertiva e incentivo mútuo

Materiais necessários

- Elástico grosso de costura (de aproximadamente 3 metros)
- Espaço plano com dois apoios (árvores, cadeiras ou pernas de dois colegas)
- Sequência de padrões de movimento impressos com pictogramas (opcional, mas é um modo de torná-lo ainda mais inclusivo)



Número ideal de participantes

3 a 6 crianças (duas segurando o elástico e uma pulando; alternância de papéis)

Descrição da brincadeira original

O elástico é preso nas pernas de dois colegas ou em estruturas fixas. A criança que vai pular precisa seguir uma sequência específica de movimentos sobre, dentro ou fora do elástico. A altura vai aumentando (tornozelo, joelho, coxa, etc.) e os movimentos podem variar conforme a cantiga ou o desafio proposto.

Adaptações para crianças com TEA

- Fixar o elástico em estruturas estáveis para reduzir ansiedade e garantir previsibilidade
- Usar altura inicial baixa e subir progressivamente, conforme o interesse da criança
- Demonstrar os movimentos com modelagem corporal ou vídeos curtos
- Usar cartões visuais com a sequência dos passos
- Estimular a observação dos colegas antes da execução
- Permitir tentativas livres sem correção imediata

Sugestão de mediação pedagógica

- Iniciar com demonstração coletiva e convite à observação (“Olhem como a Ana fez”)
- Validar as tentativas, mesmo que incompletas: “Você tentou passar os dois pés, ótimo!”
- Reforçar comportamentos cooperativos: “Que legal, você esperou sua vez e ajudou o colega!”
- Evitar eliminar a criança que erra; focar na progressão e não na competição
- Realizar roda de conversa final para comentar as dificuldades e superações.

Possibilidades de ampliação ou variação

- Criar padrões personalizados (ex: “pule para dentro e dê uma volta”)
- Associar desafios com cores ou números para ampliar a complexidade simbólica



- Registrar em desenho as etapas que cada criança conseguiu completar
- Usar outros materiais (fitas elásticas coloridas, tecidos macios) para maior apelo sensorial

Registro da experiência

- Quem demonstrou iniciativa para observar e imitar os colegas?
- Como lidaram com erros ou falhas?
- Houve incentivo mútuo entre pares?
- Alguma adaptação foi necessária para garantir participação efetiva?

Possibilidades de ampliação ou variação no ALPAPATO:

O elástico pode ser fixado entre duas árvores com troncos acessíveis e distanciamento apropriado, criando um espaço delimitado, mas natural, que ofereça segurança física e estética visual agradável. A proximidade da área gramada e a presença de sombra permitem que as crianças fiquem mais tempo envolvidas, sem incômodos sensoriais.

Além disso, as árvores funcionam como referência visual para posicionamento espacial, favorecendo a organização sequencial dos saltos. Quando necessário, o elástico pode ser repositionado em troncos mais baixos ou em apoios móveis (como cadeiras) para adaptar a altura à capacidade motora das crianças, mantendo a proposta inclusiva e progressiva.

Figura 16 - Elástico entregue no Kit Lúdico



Fonte: Acervo Pessoal



Figura 17 - Brincando de elástico no ALPAPATO



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 18 - Brincando de elástico no ALPAPATO 2



Fonte: Acervo Pessoal



Vídeo explicativo da brincadeira “Pular Elástico” com narração clara, legenda e intérprete de LIBRAS.



5.4 Bolinha de gude

A bolinha de gude — também chamada de “bulita”, “búlica”, “biloca” ou “fubeca”, dependendo da região — é uma brincadeira tradicional praticada por crianças ao redor do mundo há séculos. Registros indicam seu uso desde o Egito Antigo e, posteriormente, na Europa medieval, com bolinhas de argila, vidro ou pedra (GOMES, 2004). No Brasil, a brincadeira se popularizou no século XX, especialmente entre meninos, sendo uma atividade recorrente nos recreios escolares e nas ruas de terra batida.

O jogo tradicional consiste em acertar a bolinha do adversário com a sua própria, ou em alcançar um alvo dentro de um espaço circular desenhado no chão. A brincadeira favorece a concentração, a coordenação motora fina, a paciência, a estratégia e o respeito a turnos — valores fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

Objetivo geral da atividade

Estimular a coordenação motora fina, a concentração, a tomada de decisão, a negociação e o respeito ao espaço e às regras coletivas, por meio de uma brincadeira clássica e acessível.

Habilidades sociais trabalhadas

- Respeito a turnos e regras
- Autonomia na tomada de decisões
- Expressão de desejos e frustrações
- Leitura do comportamento do outro
- Tolerância à espera e aceitação de perdas
- Negociação e cooperação

Materiais necessários

- Conjunto de bolinhas de gude (vidro ou plástico)
- Graveto ou giz para demarcar círculos na terra
- Espaço de chão batido, preferencialmente ao ar livre e sem desníveis
- Cartões visuais com pictogramas para indicar: “esperar”, “jogar”, “parar” (opcional)



Número ideal de participantes

De 2 a 5 crianças por rodada (com possibilidade de revezamento)

Descrição da brincadeira original

Cada jogador tenta acertar a bolinha do adversário ou empurrar sua própria bolinha até um ponto-alvo dentro de um círculo no chão. Quem atingir o objetivo conquista a rodada ou marca pontos, dependendo da variação local da brincadeira. O jogo exige mira, cálculo de força e observação do adversário.

Adaptações para crianças com TEA

- Regras simplificadas: apenas tentar acertar um alvo fixo, sem competição entre pares
- Espaço individual delimitado para reduzir sobreposição de movimentos
- Uso de bolinhas maiores para facilitar a manipulação motora
- Antecipação visual com cartões de turno: “sua vez”, “esperar”, “parabéns”
- Redução do número de jogadores simultâneos para evitar sobrecarga sensorial
- Permitir o uso de suporte tático (apoio de mão) para lançar a bolinha

Sugestão de mediação pedagógica

- Mediar os turnos com voz clara e gestos visíveis
- Estimular a criança a verbalizar sua intenção: “Você quer jogar agora ou esperar?”
- Reconhecer conquistas motoras e sociais (“Você esperou sua vez com muita calma!”)
- Permitir que a criança escolha a cor da bolinha para personalizar a experiência
- Reforçar positivamente comportamentos como incentivo ao colega ou respeito à vez do outro

Possibilidades de ampliação ou variação no ALPAPATO

A brincadeira é realizada sobre o solo de terra batida do parque, próximo à área das árvores e em local sombreado. O



ambiente natural favorece a demarcação dos círculos diretamente no chão com gravetos, proporcionando às crianças uma experiência sensorial e simbólica de pertencimento ao espaço. Os elementos do próprio parque podem ser inseridos na brincadeira, criando caminhos com obstáculos naturais (galhos, folhas, pedrinhas) para estimular estratégia

As árvores ao redor oferecem referências visuais estáveis e delimitadoras do espaço de jogo, além de contribuírem para um ambiente acolhedor e confortável. A possibilidade de sentar-se no chão para aguardar a vez, tocar o solo, e observar os colegas jogando contribui para a autorregulação emocional e a atenção compartilhada, ampliando o engajamento de forma espontânea e respeitosa.

Registro da experiência

- A criança compreendeu os turnos?
- Como reagiu ao erro ou à vitória do outro?
- Demonstrou interesse em observar ou ensinar o colega?
- Qual tipo de suporte foi mais necessário (visual, motor, afetivo)?

Figura 19 - Bolinhas de gude entregues no Kit Lúdico



Fonte: Acervo Pessoal



Figura 20- Brincando de bolinha de gude no ALPAPATO



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 21- Brincando de bolinha de gude no ALPAPATO 2



Fonte: Acervo Pessoal



Vídeo explicativo da brincadeira “Bolinha de gude” com narração clara, audiodescrição, legenda e intérprete de LIBRAS.



5.5 “Mamãe, posso ir?”

“Mamãe, posso ir?” é uma brincadeira tradicional de comando e resposta, praticada por gerações de crianças brasileiras, especialmente no recreio escolar e nas calçadas de bairro. De raízes orais e sem autoria conhecida, a brincadeira pertence ao repertório coletivo da infância e varia ligeiramente conforme a região (CAVALCANTI, 1994). Seu formato envolve o cumprimento de ordens emitidas por um dos participantes, tradicionalmente chamado de “mamãe” (ou “chefe”, “comandante”), com respostas controladas e movimentos corporais associados a passos, pulos ou saltos.

Além de promover a motricidade ampla, a brincadeira estimula habilidades como escuta ativa, obediência a regras, antecipação, negociação e controle inibitório. Como destaca Kishimoto (2008), esse tipo de jogo de regra com interação verbal é altamente estruturante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Objetivo geral da atividade

Desenvolver o controle inibitório, a escuta ativa, a compreensão de regras sociais e a iniciativa comunicativa por meio de uma brincadeira de comando e movimento coletivo.

Habilidades sociais trabalhadas

- Escuta e atenção conjunta
- Respeito a turnos e regras
- Compreensão de papéis sociais
- Controle da impulsividade
- Comunicação assertiva (pedir, responder, negar)
- Antecipação e paciência

Materiais necessários

- Espaço amplo e plano ao ar livre
- Pictogramas de passos (pular, dar um passo, correr, girar) – opcional
- Cartaz com sequência da brincadeira (visual de “pedir”, “responder”, “agir”)



Número ideal de participantes

3 a 10 crianças (1 comandante e os demais em fileira)

Descrição da brincadeira original

Uma criança (“mamãe”) fica de costas para o grupo, de frente para as outras crianças alinhadas. Os jogadores, um a um, pedem: “Mamãe, posso ir até aí com X passos de Y?” (ex: 2 passos de formiga). A mamãe responde “sim” ou “não”, ou propõe outro número/movimento. Quem chega primeiro até a “mamãe”, sem correr ou ultrapassar sem autorização, assume o papel da próxima rodada.

Adaptações para crianças com TEA

- Redução do vocabulário e uso de pictogramas para indicar os tipos de passos (ex: pulo, formiga, gigante, girar)
- Antecipação visual da ordem do turno (“agora é a sua vez”)
- Substituição de “mamãe” por “comandante” para evitar confusão simbólica, se necessário
- Uso de tapetes ou marcações visuais para indicar posicionamento inicial e final
- Garantia de tempo maior para formular o pedido e responder
- Estimulação do pedido com apoio verbal ou modelo: “Você pode dizer: posso dar dois passos de canguru?”

Sugestão de mediação pedagógica

- Modelar o pedido com clareza: “Mamãe, posso ir com dois passos de formiga?”
- Usar cartões com imagens para ajudar na escolha do tipo de movimento
- Encorajar as crianças a formularem pedidos criativos e respeitosos
- Validar a participação de quem respeitou o turno ou esperou pacientemente
- Alternar o papel do “comandante” para estimular liderança e empatia

Possibilidades de ampliação ou variação no ALPAPATO

O espaço possibilita que a brincadeira seja realizada em um



dos gramados planos do ALPAPATO, delimitado com cones ou folhas para marcar a linha de início e de chegada. As árvores ao fundo servem como referência visual e simbólica de chegada. A sombra natural favorece o conforto sensorial, e o espaço aberto facilita a organização dos participantes em linha, sem sobreposição ou conflito de espaço.

Registro da experiência

- A criança compreendeu e seguiu o comando?
- Consegiu esperar sua vez e participar com iniciativa?
- Houve identificação clara dos papéis?
- O que facilitou ou dificultou o engajamento?

Figura 22- Brincando de “Mamãe, posso ir?” no ALPAPATO



Fonte: Acervo Pessoal



Vídeo explicativo da brincadeira “Mamãe, posso ir?” com narração clara, laudiodescrição, egenda e intérprete de LIBRAS.



5.6 Pé de lata

A brincadeira do “pé de lata” é um clássico do brincar popular brasileiro, com registros desde o início do século XX. Tradicionalmente confeccionado com latas de alumínio, barbante e materiais reaproveitados, o brinquedo consistia em apoiar os pés sobre as latas presas por cordas e caminhar com equilíbrio. Era comum nas brincadeiras de rua e quintal, sendo considerada uma das muitas formas de expressão do brincar criativo com objetos do cotidiano (CAVALCANTI, 1994; FRADE, 2016).

O pé de lata desenvolve equilíbrio, força, coordenação motora ampla e planejamento de movimentos. Além disso, favorece a autonomia e o sentimento de realização por ser um brinquedo artesanal, muitas vezes produzido pela própria criança. Segundo Kishimoto (2010), brinquedos construídos com materiais simples potencializam o vínculo afetivo, a imaginação e a cultura do reaproveitamento.

Objetivo geral da atividade

Desenvolver equilíbrio, coordenação motora ampla, autoconfiança e iniciativa, por meio do uso de um brinquedo tradicional construído com materiais reaproveitáveis.

Habilidades sociais trabalhadas

- Iniciativa de ação e exploração do ambiente
- Cooperação (ajuda mútua para subir e equilibrar-se)
- Tolerância à frustração e persistência
- Comunicação e solicitação de ajuda
- Compartilhamento de materiais e espaço
- Reconhecimento do progresso próprio e do outro

Materiais necessários

- 2 latas de leite em pó ou similares (sem arestas cortantes)
- Corda resistente (barbante grosso ou fio de varal)
- Pregador ou fita para prender as cordas
- Espaço plano para caminhada
- (opcional) Trilha marcada com cordas, bambolês ou cones



Número ideal de participantes

De 2 a 6 crianças por vez (com rodízio e apoio mútuo)

Descrição da brincadeira original

A criança se equilibra sobre duas latas amarradas a cordas, segurando as cordas com as mãos para controlar os movimentos. Caminha-se com passadas alternadas, tentando manter o equilíbrio enquanto se percorre uma determinada distância ou trilha.

Adaptações para crianças com TEA

- Apoio inicial do adulto para subir nas latas e garantir segurança
- Trilha visual marcada no chão com cordas ou fitas coloridas
- Redução da distância percorrida nas primeiras tentativas
- Uso de “pés de lata” de menor altura, com base estável e antiderrapante
- Modelagem motora do adulto ou de um colega
- Uso de comandos visuais simples: “subir”, “andar”, “parar”

Sugestão de mediação pedagógica

- Estimular que a criança participe da confecção do brinquedo, promovendo vínculo e autoria
- Reforçar verbalmente cada tentativa (“Você conseguiu dar dois passos sozinho!”)
- Valorizar a ajuda entre colegas (“Você segurou a corda para ele, que bonito!”)
- Permitir que a criança explore o objeto no chão antes de usá-lo nos pés
- Criar percursos com desafios progressivos, sempre ajustando ao nível do grupo

Possibilidades de ampliação ou variação no ALPAPATO

A atividade pode ser realizada em uma das áreas planas com solo firme e gramado baixo do parque, ideal para caminhar com segurança. As trilhas do ALPAPATO podem ser aproveitadas para traçar percursos curtos, com pontos de apoio natural (como troncos baixos e cercas de madeira) que ofereçam referências visuais e oportunidades de descanso.



Além disso, o ambiente ao ar livre reduz o impacto sonoro e permite que as crianças testem os pés de lata com liberdade e apoio mútuo, observando umas às outras e sugerindo trajetos, favorecendo a cooperação, a persistência e o reconhecimento do progresso de cada participante. Com o amplo espaço disponível é possível montar uma “trilha da conquista” com estações de incentivo (ex: bandeirinhas, marcos coloridos, itens da natureza que devem ser recolhidos de um ponto a outro). O labirinto natural de arbustos do parque pode ser aproveitado como percurso para os pés de lata, criando um trajeto lúdico que desafia o equilíbrio e favorece a cooperação entre os colegas durante as curvas e desvios do caminho.

Registro da experiência

- A criança demonstrou iniciativa para experimentar o brinquedo?
- Solicitou ajuda? Ajudou colegas?
- Como lidou com a dificuldade de equilíbrio?
- Houve persistência após queda ou desistência?
- Que adaptações funcionaram melhor?

Figura 23- Pé de lata confeccionado e entregue aos alunos no Kit



Fonte: Acervo Pessoal



Figura 24- Andando de pé de lata no ALPAPATO



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 25- Andando de pé de lata no labirinto do ALPAPATO



Fonte: Acervo Pessoal



Vídeo explicativo da brincadeira “Pé de lata” com narração clara, audiodescrição, legenda e intérprete de LIBRAS.



5.7 Elefante Colorido

O “Elefante Colorido” é uma brincadeira tradicional bastante comum nas escolas e pátios de recreio no Brasil, especialmente entre crianças da educação infantil e anos iniciais. Sua origem é difícil de rastrear, mas ela pertence à família das brincadeiras de comando e reação, similares ao “Mamãe, posso ir?”, ao “Batata Quente” e ao “Estátua”.

Nessa brincadeira, uma criança assume o papel de “elefante” e emite comandos com base em cores. Os demais participantes devem correr e tocar em objetos do ambiente que correspondam à cor dita, o que torna o jogo especialmente propício ao uso do espaço, atenção ao entorno, pensamento rápido e mobilidade.

Objetivo geral da atividade

Estimular atenção auditiva, discriminação de cores, percepção do ambiente, mobilidade corporal ampla e interação social por meio de uma brincadeira de ação rápida e comandos verbais.

Habilidades sociais trabalhadas

- Atenção conjunta
- Respeito a comandos e regras
- Iniciativa e organização em grupo
- Intereração por meio de movimento coletivo
- Controle da impulsividade
- Flexibilidade cognitiva e motora

Materiais necessários

- Espaço amplo e seguro com elementos coloridos no entorno (ou acessórios como bandeiras, tecidos ou cones de cor)
- (Opcional) Pictogramas com as cores para apoio visual
- Coletes ou crachás para marcar quem é o “elefante”

Número ideal de participantes

4 a 12 crianças (1 criança por vez como “elefante”)



Descrição da brincadeira original

Uma criança é escolhida como “elefante” e fica de frente para o grupo. Os demais estão posicionados ao fundo do espaço. O “elefante” grita: “Elefante colorido!”, ao que os outros respondem: “Que cor?”. O elefante responde com uma cor (ex: “vermelho!”), e todos devem correr e tocar em algo dessa cor no espaço. Quem não encontrar a cor a tempo ou errar, volta para o início. Em algumas variações, o “elefante” pode tentar capturar quem não tocar a cor.

Adaptações para crianças com TEA

- Uso de cartões com as cores correspondentes ao comando falado
- Permissão para caminhar (e não correr), respeitando o ritmo de cada criança
- Redução do número de participantes por rodada
- Possibilidade de usar objetos coloridos estrategicamente posicionados para facilitar o alcance visual
- Mediação direta para nomeação da cor ou ajuda para encontrar o objeto correspondente
- Criação de área segura para quem precisar de pausa sensorial

Sugestão de mediação pedagógica

- Utilizar imagens ou cartões com cores junto ao comando verbal
- Nomear e reforçar positivamente quando a criança localiza corretamente a cor
- Incentivar a nomeação da cor por parte da criança (ex: “Agora você escolhe a cor!”)
- Permitir que crianças com menos iniciativa observem as rodadas antes de participar
- Alternar quem comanda para desenvolver liderança e escuta do grupo

Possibilidades de ampliação ou variação no ALPAPATO

Os alunos podem utilizar-se da Flor Falante para emitir e transmitir o comando. O “elefante” (que dá os comandos de cor) fala na Flor Falante que está posicionada em um ponto do espaço. Um aluno escuta na outra flor e transmite ao grupo



a instrução. Quando o comando “Elefante Colorido!” seguido do nome da cor é dado, os participantes devem correr para tocar um objeto ou espaço com a cor mencionada. Utilizar-se da Flor Falante presente no ALPAPATO trabalha a atenção dirigida à escuta, cria antecipação e expectativa, promovendo controle da ansiedade e organização da ação e ajuda a crianças que preferem interações menos diretas ou menos próximas, mantendo envolvimento no grupo. Além disso, o uso de pistas sonoras mediadas por objetos lúdicos, aumenta o engajamento e a motivação.

O espaço natural e colorido do ALPAPATO contribui significativamente para a brincadeira, pois os elementos do parque — como brinquedos, folhas, flores, fitas nos troncos, tecidos pendurados e placas informativas — oferecem diversas referências visuais de cor.

A brincadeira pode ser realizada próxima ao campo aberto entre as árvores ou nos espaços mais próximos às instalações dos brinquedos adaptados, permitindo que as crianças se movimentem livremente e localizem as cores no ambiente real. A diversidade cromática natural também favorece a exploração do entorno, a ampliação do vocabulário e a consciência ambiental.

A diversidade oferecida pelo parque também permite trocar cores por formas geométricas ou texturas e, deste modo, ampliar a percepção sensorial dos participantes.

O educador pode utilizar-se de cartões com as cores para garantir compreensão auditiva e visual do comando. Pode-se, ainda, acrescentar adjetivos para o elefante, de modo a trabalhar as emoções e expressões faciais: “elefante alegre”, “elefante assustado”, “elefante faminto”, utilizando gestos ou sons associados.

Registro da experiência

- A criança compreendeu o comando verbal e/ou visual?
- Demonstrou iniciativa ou precisou de mediação?
- Conseguiu respeitar os turnos e o tempo de espera?
- Como reagiu ao desafio de encontrar a cor no espaço?
- Quais adaptações foram mais eficazes?



Figura 26- Elefante Colorido utilizando a Flor Falante



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 27 - Em busca das cores



Fonte: Acervo Pessoal



Vídeo explicativo da brincadeira “Elefante Colorido” com narração clara, audiodescrição, legenda e intérprete de LIBRAS.





5.8 Amarelinha

A Amarelinha é uma brincadeira ancestral, com origens que remontam à Roma Antiga, onde era praticada como um exercício militar com circuitos marcados no chão. Ao longo dos séculos, tornou-se uma das brincadeiras infantis mais difundidas do mundo, com nomes e variações em diversos países: *hopscotch* (Inglaterra), *rayuela* (Espanha), *marelle* (França) (GOMES, 2004). No Brasil, popularizou-se com variações regionais, como “academia”, “sapata” ou “macaca”. Consiste em pular, com um ou dois pés, sobre casas numeradas desenhadas no chão, respeitando a sequência e equilibrando-se ao recolher uma pedrinha lançada previamente. A amarelinha integra motricidade, noção espacial, contagem, controle corporal e respeito a regras — além de carregar forte valor simbólico e cultural como patrimônio lúdico da infância.

Objetivo geral da atividade

Promover coordenação motora ampla, equilíbrio, atenção, percepção espacial e respeito a regras, utilizando uma brincadeira tradicional de forma acessível e mediada.

Habilidades sociais trabalhadas

- Respeito a turnos e regras
- Tolerância à espera e ao erro
- Comunicação positiva
- Cooperação e incentivo ao colega
- Superação de frustrações
- Reconhecimento de conquistas pessoais e do grupo

Materiais necessários

- Giz colorido ou fita crepe para marcação no chão (ou uso de tapete de EVA numerado)
- Pedrinha, saquinho de areia ou objeto leve para lançar nas casas
- Pictogramas com os números (opcional)
- Espaço plano e seguro ao ar livre



Número ideal de participantes

2 a 6 crianças (uma por vez no percurso, com revezamento)

Descrição da brincadeira original

As casas numeradas são desenhadas no chão em sequência linear com bifurcações. A criança joga a pedrinha na casa 1 e percorre o trajeto pulando com um pé ou dois (conforme a casa), evitando a casa onde está a pedrinha. Na volta, precisa pegá-la sem desequilibrar. Depois, tenta o mesmo na casa 2, e assim por diante.

Adaptações para crianças com TEA

- Uso de tapetes ou painéis visuais numerados, com cores distintas para facilitar a diferenciação das casas
- Permissão para andar (em vez de pular), se necessário
- Regras simplificadas: sem o uso da pedrinha ou com ajuda para lançar
- Redução do número de casas e das exigências de sequência
- Apoio verbal e visual (“agora vai para o número 2”)
- Flexibilização da exigência de equilíbrio, valorizando a intenção e o esforço

Sugestão de mediação pedagógica

- Demonstrar o trajeto antes de convidar à participação
- Reforçar verbalmente cada avanço: “Você pulou certinho até o 3!”
- Estimular o colega a torcer e aplaudir quem está no percurso
- Respeitar o tempo da criança para se organizar antes de pular
- Incentivar a repetição para reforçar aprendizado e confiança
- Conduzir roda final para nomear conquistas e reconhecer o esforço de todos

Possibilidades de ampliação ou variação no ALPAPATO

A amarelinha pode ser montada sobre o espaço plano e cimentado utilizando giz colorido ou desenhado com graveto no chão de terra, uma vez que o ALPAPATO oferece ambas



opções. O ambiente ao ar livre favorece a permanência prolongada e o engajamento espontâneo.

A presença de elementos naturais ao redor — como flores, folhas e árvores — permite associar os números a cores ou texturas, enriquecendo a proposta. O espaço amplo possibilita que os colegas observem à distância com segurança, aguardando sua vez de forma tranquila. A mediação é facilitada pela estrutura do local e pelo apelo visual do entorno, promovendo experiências de concentração, equilíbrio e cooperação simbólica.

Registro da experiência

- A criança compreendeu a sequência das casas?
- Demonstrou iniciativa ou hesitação?
- Como lidou com a espera e com os erros?
- Foi capaz de incentivar colegas ou pedir ajuda?
- Quais adaptações foram mais efetivas?

Figura 28 - Giz escolar para desenhar a amarelinha



Fonte: Acervo Pessoal



Figura 29 - Entendendo a amarelinha



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 30 - Amarelinha



Fonte: Acervo Pessoal



Vídeo explicativo da brincadeira “Amarelinha” com narração clara, audiodescrição, legenda e intérprete de LIBRAS.



5.9 Passa Anel

A brincadeira do “Passa Anel” tem origens europeias e chegou ao Brasil durante o período colonial. Foi amplamente difundida nas casas, pátios e escolas brasileiras ao longo do século XX, sendo tradicionalmente associada a aniversários, recreios e brincadeiras de roda (CAVALCANTI, 1994). Seu formato combina suspense, observação e interação simbólica: o “anel” (ou outro objeto pequeno) é passado disfarçadamente entre as mãos, enquanto uma criança tenta descobrir quem o recebeu.

Como ressalta Kishimoto (2008), essa é uma das muitas brincadeiras que trabalham a fantasia, a atenção e a leitura das intenções do outro, favorecendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como empatia, controle da impulsividade e percepção não verbal.

Objetivo geral da atividade

Estimular a atenção, a leitura corporal, a concentração, a espera ativa e a interação simbólica, por meio de uma brincadeira de roda que envolve percepção e suspense.

Habilidades sociais trabalhadas

- Atenção ao outro (expressão facial e corporal)
- Controle da ansiedade
- Respeito à vez e ao sigilo do grupo
- Comunicação não verbal
- Iniciativa para participar
- Empatia e expressão de sentimentos positivos

Materiais necessários

- Um anel, pedra, botão ou outro objeto pequeno e simbólico
- Espaço plano e tranquilo para organizar uma roda
- Pictograma de “olhos fechados” ou “aguardando” (opcional)

Número ideal de participantes

4 a 10 crianças (1 passador, 1 adivinhador, os demais em roda)



Descrição da brincadeira original

As crianças formam uma roda, com as mãos em concha à frente do corpo. O “passador” caminha pela roda fingindo depositar o anel em cada par de mãos, até escolher uma criança para realmente deixá-lo. Ao final, outra criança (“adivinhador”) deve tentar adivinhar com quem está o anel. Em seguida, os papéis se invertem.

Adaptações para crianças com TEA

- Redução do número de participantes para menor estímulo sensorial
- Utilização de um objeto visualmente atrativo (colorido, texturizado) para o anel
- Apoio visual com cartões: “mãos fechadas”, “abrir os olhos”, “sua vez”
- Permitir que a criança explore o anel antes da brincadeira
- Ajudar na leitura emocional do grupo com verbalizações: “Veja quem está sorrindo...”
- Reforçar a ação simbólica de “entregar” e “receber” com apoio do educador

Sugestão de mediação pedagógica

- Modelar a brincadeira previamente, mostrando o que se espera de cada papel
- Estimular a concentração e o silêncio durante a passagem do anel
- Mediar a adivinhação com dicas suaves (“Observe quem está com as mãos fechadas”)
- Valorizar a participação de todos, independentemente do acerto
- Alternar os papéis para que todos experimentem ser passador e adivinhador

Possibilidades de ampliação ou variação no ALPAPATO

A brincadeira pode ser realizada em um dos espaços sombreados e gramados próximos às árvores nativas do ALPAPATO, onde o ambiente calmo favorece a concentração. A roda pode ser organizada sobre um tapete de piquenique, para garantir conforto postural e delimitador visual.



Elementos naturais ao redor (como folhas secas, pedrinhas e flores) também podem ser utilizados como “anel”, ampliando a dimensão simbólica e sensorial da proposta. A tranquilidade do ambiente, aliada à organização previsível da roda, facilita o engajamento das crianças com TEA e promove interações espontâneas mediadas pelo suspense e pela curiosidade do grupo.

Registro da experiência

- A criança demonstrou atenção ao movimento do passador?
- Compreendeu o momento de adivinhar?
- Como lidou com a espera e o suspense?
- Demonstrou desejo de repetir a brincadeira?
- Houve comportamentos de empatia, torcida ou incentivo?

Figura 31 - Passa Anel com a participação das mães



Fonte: Acervo Pessoal



Vídeo explicativo da brincadeira “Passa Anel” com narração clara, audiodescrição, legenda e intérprete de LIBRAS.



5.10 Cinco Marias

A brincadeira 5 Marias é uma das mais antigas e difundidas entre as crianças no Brasil, com raízes em jogos de destreza manual praticados por diferentes culturas antigas, como os gregos e romanos. No Brasil, recebeu esse nome popularmente e ganhou diferentes variações regionais, com nomes como “jogo das pedrinhas” ou “saco de feijão”. É tradicionalmente jogada com saquinhos de pano recheados ou pedrinhas lisas e pequenas. Trata-se de uma brincadeira que envolve precisão, coordenação motora fina e sequenciamento lógico de ações. Por ser de fácil execução e pouco custosa, é amplamente acessível, podendo ser adaptada para contextos inclusivos (Kishimoto, 2007; Cavalcanti, 1994; Gomes, 2004).

Objetivo geral da atividade:

Estimular a coordenação motora fina, a atenção sustentada, o respeito a turnos e a vivência cooperativa por meio de uma brincadeira tradicional acessível, que favorece a concentração, a regulação emocional e o vínculo entre pares.

Habilidades sociais trabalhadas:

- Respeito a turnos e regras;
- Escuta ativa;
- Iniciativa de interação com colegas;
- Persistência diante de erros e frustrações;
- Valorização da conquista do outro;
- Comunicação verbal e não verbal.

Materiais necessários:

- 5 saquinhos pequenos de pano com enchimento leve (arroz, areia fina ou bolinhas plásticas);
- Superfície plana como terra batida, cimento ou madeira (piso firme);
- Esteiras ou tapetes para acomodar as crianças em roda.

Número ideal de participantes:

De 2 a 5 crianças. O jogo é mais produtivo em pequenos grupos, permitindo observação, turnos curtos e possibilidade de mediação próxima.



Descrição da brincadeira original:

A criança lança uma das “marias” para o alto, recolhe uma do chão e tenta pegar a primeira antes de cair. A sequência vai ficando mais desafiadora à medida que se recolhem duas, três ou todas as peças no mesmo movimento. Ao errar, a criança passa a vez ao colega. A brincadeira exige controle motor, atenção dividida e memorização de padrões. Tradicional em diversos contextos brasileiros, é frequentemente transmitida entre gerações e envolve oralidade, concentração e perseverança.

Adaptações para crianças com TEA:

- Uso de marias com cores vibrantes e diferentes texturas para facilitar a visualização e o toque;
- Redução do nível de complexidade nas primeiras rodadas;
- Apoio gestual e modelagem da ação pelo adulto ou colega;
- Reforço positivo mesmo nas tentativas incompletas;
- Intervalos curtos entre rodadas para manter o engajamento.

Sugestão de mediação pedagógica:

- Iniciar com demonstração individualizada;
- Estimular que as crianças observem os colegas antes de jogar;
- Incentivar comentários positivos e apoio mútuo;
- Fazer pausas para verbalizar o que está sendo aprendido (“você conseguiu pegar duas!”);
- Permitir tempo individual e respeitar os diferentes ritmos de execução.

Possibilidades de ampliação ou variação no ALPAPATO:

- Organizar circuitos com “marias” escondidas em pontos do parque, promovendo deslocamento e cooperação;
- Realizar a atividade sob as árvores do espaço plano, utilizando esteiras como marcadores individuais;
- Propor desafios em dupla, com apoio mútuo para completar as etapas.



Registro da experiência:

- Como a criança reagiu ao desafio motor da brincadeira?
- Demonstrou iniciativa para jogar ou preferiu observar os colegas?
- Como lidou com o erro e a espera pelo próximo turno?
- Houve verbalizações ou gestos de apoio entre os pares?
- A criança escolheu uma “maria” com alguma preferência sensorial (cor, textura)?
- Alguma etapa precisou ser adaptada para garantir a participação?
- Que tipo de mediação favoreceu maior engajamento?

Figura 32 - Conhecendo e explorando as Cinco Marias



Fonte: Acervo Pessoal



Vídeo explicativo da brincadeira “Cinco Marias” com narração clara, audiodescrição, legenda e intérprete de LIBRAS.





6. Considerações Finais

A produção deste guia de brincadeiras tradicionais adaptadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nasceu da convicção de que o brincar, em sua forma mais genuína, é uma via potente para o desenvolvimento humano, especialmente quando mediado com intencionalidade, sensibilidade e compromisso ético com a inclusão. Ao longo da pesquisa realizada no ALPAPATO, foi possível constatar que as experiências lúdicas tradicionais, muitas vezes esquecidas ou negligenciadas no cotidiano escolar, ainda carregam força simbólica, afetiva e pedagógica — e podem ser, com as adaptações adequadas, inclusivas, significativas e transformadoras.

Durante a aplicação das brincadeiras com o grupo de crianças com TEA, observaram-se avanços sutis, porém consistentes, nas dimensões da interação social, da comunicação intencional, do respeito a turnos, da empatia emergente e da ampliação do engajamento coletivo. Tais dimensões, que compõem o repertório de habilidades sociais fundamentais à inclusão, foram favorecidas não apenas pela natureza das brincadeiras, mas pela mediação pedagógica cuidadosa, pelo ambiente acolhedor do parque e, sobretudo, pela abertura das crianças à experiência compartilhada.

O ALPAPATO se consolidou como um espaço privilegiado para a vivência dessas propostas, oferecendo elementos naturais, percursos variados e estruturas lúdicas que foram incorporadas organicamente às dinâmicas de cada atividade. Ao integrar o corpo, a natureza e a cultura, o projeto reafirmou o valor do brincar ao ar livre como estratégia pedagógica sensível às necessidades sensoriais, comunicacionais e emocionais das crianças no espectro.

É importante, contudo, ressaltar que este guia não deve ser tomado como um manual fechado ou prescritivo. Ele propõe caminhos, mas não esgota possibilidades. Cada criança é única, assim como cada grupo, cada educador, cada espaço e cada momento. Por isso, é fundamental que as brincadeiras aqui apresentadas sejam sempre (re)adaptadas com base na observação atenta, na escuta ativa e na flexibilidade diante dos interesses e necessidades dos participantes.



- A seguir, são apresentadas algumas recomendações para o uso qualificado deste material por educadores, terapeutas, famílias e demais profissionais:
- Prepare o ambiente com antecedência, considerando as características físicas do espaço e os elementos sensoriais que podem impactar a participação das crianças (ex: luminosidade, ruídos, temperatura, texturas do solo);
- Adapte o ritmo da proposta ao grupo, respeitando os tempos individuais e valorizando cada tentativa, mesmo que parcial ou incompleta;
- Inclua recursos visuais, gestuais e tátteis, quando necessário, para facilitar a compreensão das regras e promover a antecipação da atividade;
- Priorize a experiência compartilhada, mais do que a execução perfeita da brincadeira. Os momentos de troca, riso, frustração, espera e cooperação são, muitas vezes, mais pedagógicos do que a atividade em si;
- Observe e registre os sinais de engajamento, mesmo que sutis: um olhar sustentado, uma aproximação voluntária, um gesto repetido, uma vocalização espontânea — todos são indícios de abertura relacional;
- Valorize o vínculo, tanto entre crianças quanto entre criança e adulto. O vínculo afetivo é o solo fértil no qual as habilidades sociais podem florescer com mais segurança;
- Incentive a participação ativa das famílias, seja na construção dos materiais, na proposição de novas brincadeiras ou no acompanhamento das experiências vividas pelas crianças. A parceria família-escola-comunidade é essencial para a continuidade do processo.

Este material busca, assim, contribuir para a construção de práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e comprometidas com o direito de todas as crianças ao brincar. Que cada proposta aqui apresentada possa ser reimaginada, reinventada e ressignificada em múltiplos contextos, ampliando o alcance do gesto simples — e poderoso — de brincar junto.

Figura 33 - Recebendo o Kit Lúdico



Fonte: Acervo Pessoal

62



7. Orientações para Avaliação das Interações Sociais

Ao propor um conjunto de brincadeiras tradicionais adaptadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental considerar não apenas a execução das atividades em si, mas também os efeitos dessas experiências no desenvolvimento das interações sociais. A avaliação, nesse contexto, não deve ter caráter classificatório ou normativo, mas sim formativo, descritivo e sensível, voltado à compreensão de avanços, interesses e necessidades específicas de cada criança.

7.1. Por que avaliar?

A avaliação das interações sociais permite:

- Identificar progressos subjetivos e comportamentais, ainda que sutis;
- Compreender o impacto das intervenções lúdicas na autonomia, comunicação, empatia e cooperação;
- Ajustar as propostas pedagógicas de forma mais responsiva às crianças;
- Compartilhar registros significativos com famílias e equipes multidisciplinares, fortalecendo a articulação entre escola, clínica e lar;
- Valorizar conquistas individuais, promovendo autoestima e pertencimento.

7.2. O que observar nas brincadeiras?

Com base nas categorias descritas por Del Prette & Del Prette (2017), Kishimoto (2010), Bosa (2002) e Gresham et al. (2006), sugerem-se os seguintes indicadores de habilidades sociais a serem observados ao longo das atividades:



Dimensão	Indicadores a Observar
Iniciativa Social	Aproxima-se dos colegas? Inicia interações? Demonstra interesse em participar da brincadeira?
Comunicação	Usa gestos, expressões, fala ou dispositivos para comunicar desejos e intenções?
Empatia	Demonstra preocupação ou atenção ao outro? Reage a emoções alheias de forma apropriada?
Respeito a regras	Aceita e segue regras simples? Tolera frustrações? Espera sua vez?
Colaboração	Coopera com os colegas? Consegue atuar em grupo para cumprir objetivos comuns?
Expressão emocional	Demonstra prazer, alegria ou envolvimento durante a brincadeira?
Autocontrole	Regula a força, espera, aceita mudanças na atividade?

7.3. Como registrar as observações?

A observação pode ser registrada de modo narrativo, descritivo ou sistematizado, respeitando o estilo e a rotina de quem acompanha a criança. Abaixo, seguem alguns exemplos práticos de formas de registro:

Data	Brincadeira	Participantes	Interações observadas	Observações gerais
10 de mai. de ...	Pular corda	3 crianças	Iniciou conversa, riu junto, esperou sua vez	Demonstrou empolgação e pediu para repetir

7.4 Roteiro de perguntas para reflexão e registro qualitativo

- A criança demonstrou vontade de participar da atividade?
- Que tipo de interação espontânea ela estabeleceu com os colegas?
- Como respondeu quando precisou esperar ou ceder a vez?
- Demonstrou reconhecimento dos colegas pelo nome ou pelo olhar?
- Como expressou emoções durante a brincadeira (sorrisos, falas, gestos)?
- Teve alguma iniciativa nova (sugeriu regras, propôs variação, cuidou do colega)?
- Como lidou com a frustração, caso a brincadeira não saísse como o esperado?



- Essas perguntas podem ser utilizadas pelo educador para alimentar relatórios, diários de bordo, reuniões de equipe ou devolutivas às famílias, servindo também como ponto de partida para ajustes pedagógicos.

7.5 Recomendações éticas e práticas

- Evite comparações entre crianças. Cada trajetória é única e cada progresso deve ser valorizado em seu contexto.
- Registre avanços individuais, mesmo que pequenos — como manter contato visual por mais tempo, tolerar esperar ou imitar um colega.
- Considere o humor, o estado físico e emocional da criança no dia, que podem influenciar fortemente seu desempenho social.
- Inclua a criança, sempre que possível, na reflexão sobre suas experiências ("O que você mais gostou?", "Quer repetir essa parte da brincadeira?", "O que foi difícil hoje?").
- Compartilhe os registros com cuidado e respeito, priorizando o fortalecimento dos vínculos com as famílias e não o julgamento das dificuldades.





8. Conclusão

A construção deste e-book foi pautada por um compromisso ético, pedagógico e científico com a promoção de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas, que reconheçam o direito de todas as crianças ao brincar, ao convívio e à expressão subjetiva. Com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1987) e nas contribuições da literatura especializada em habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2017), buscou-se delinear caminhos concretos para o fortalecimento da dimensão relacional do desenvolvimento infantil, especialmente em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao resgatar brincadeiras tradicionais e recontextualizá-las no espaço do ALPAPATO, o material propôs mais do que um conjunto de atividades lúdicas: ofereceu um dispositivo pedagógico intencional, capaz de articular cultura, corpo, linguagem e interação social. Essas experiências revelaram que o brincar estruturado, mediado com sensibilidade e respeito às especificidades sensoriais e comunicativas de crianças com TEA, pode promover avanços significativos em competências como empatia, cooperação, autocontrole e expressão de sentimentos — aspectos frequentemente comprometidos, mas plenamente desenvolvíveis em contextos responsivos.

A prática vivenciada ao longo da pesquisa reforçou o entendimento de que a inclusão não se resume à presença física do aluno com deficiência no espaço escolar. Ela requer ações concretas de participação, escuta, adaptação e mediação, de modo que cada criança seja reconhecida em sua singularidade e possa estabelecer vínculos significativos com os pares e com o mundo ao seu redor. As brincadeiras aqui propostas são, portanto, estratégias pedagógicas, mas também atos políticos: afirmam o valor da infância, da diferença e do convívio como fundamentos de uma educação verdadeiramente humanizadora.

Além disso, o processo de documentação, reflexão e sistematização das experiências permitiu não apenas validar as intervenções realizadas, mas também ampliar sua possibilidade de replicação por outros educadores, terapeutas e cuidadores.





O uso de fichas descritivas, vídeos acessíveis e sugestões de mediação transforma o material em uma ferramenta prática e aplicável, sem abrir mão do embasamento teórico necessário para sustentar sua relevância no campo da Educação Inclusiva.

Conclui-se, assim, que investir no brincar como ferramenta de desenvolvimento social não é uma escolha ingênua ou secundária, mas uma estratégia fundamentada, afetiva e transformadora. Espera-se que este guia possa inspirar novas práticas, fomentar pesquisas futuras e, sobretudo, contribuir para que mais crianças com TEA possam experimentar a alegria de pertencer, participar e compartilhar, por meio da linguagem universal do brincar.



Referências

- ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Campinas: Papirus, 1994.
- BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, 2008.
- BROUGÈRE, Gilles. Brincar e aprender: o jogo na infância. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CÉSAR, Ana Maria. Inclusão escolar: promovendo o sucesso. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FERREIRA FILHO, Raymundo Carlos Machado. O lugar das tecnologias na formação de professores: uma perspectiva crítico-reflexiva. Pelotas: EDUCAT, 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sociocultural. São Paulo: Scipione, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WILLIAMS, Ruth. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. São Paulo: Moderna, 2002.



Brincar é a linguagem da infância. É através dela que a criança fala, sente e aprende a viver em sociedade.

Lev Vygotsky (inspirado em sua teoria)



Audiodescrição da contracapa (acessível via QR Code)

