



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA
CAMPUS MINISTRO REIS VELOSO
CURSO DE PEDAGOGIA**



**LUDICIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: NECESSIDADES
FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS
LÚDICAS COM CRIANÇAS COM TEA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Samira da Silva Mesquita

ORIENTADOR:
Francisco Antonio Machado Araújo

PARNAÍBA
2025

SAMIRA DA SILVA MESQUITA

**LUDICIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: NECESSIDADES
FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS
LÚDICAS COM CRIANÇAS COM TEA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do
Delta do Parnaíba - UFDPAr, como requisito
parcial para obtenção de título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Antonio Machado.

PARNAÍBA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Delta do Parnaíba

M5781 Mesquita, Samira da Silva
Ludicidade e formação docente: necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas lúdicas com crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Samira da Silva Mesquita. – 2025.
52 p.

TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Francisco Antonio Machado.

1. Ludicidade. 2. Inclusão escolar. 3. Formação docente. I. Machado, Francisco Antonio. II. Título.

CDD: 371.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

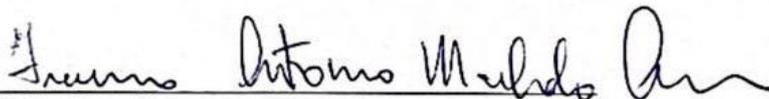
SAMIRA DA SILVA MESQUITA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Delta do Parnaíba UFDPAr,
como requisito para obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia.

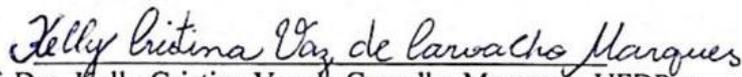
Orientador: Prof. Dr. Francisco Antonio Machado
Araujo.

Aprovada em: 05/07/2025

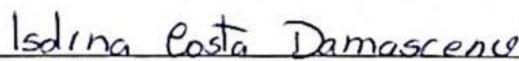
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDPAr



Prof. Dra. Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques - UFDPAr



Profa. Dra. Isolina Costa Damasceno – UFDPAr

*Então me tira o medo. Que me faz dizer Moisés,
suba em meu lugar. Me faz entender... É tudo
sobre você.*

(Morada, Brunão)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de toda força, sabedoria e amor. Foi Ele quem me sustentou nos momentos mais difíceis, me deu direção quando me senti perdida e renovou minhas esperanças sempre que o cansaço tentou me vencer. Toda essa caminhada só foi possível pela presença constante Dele em minha vida.

Agradeço com todo o meu coração à minha mãe, Sandra, meu maior exemplo de amor, coragem e dedicação. Sua presença firme e acolhedora foi o alicerce que me manteve de pé, mesmo nos dias mais difíceis. Obrigada por nunca desistir de mim, por me ensinar a lutar e por acreditar nos meus sonhos como se fossem seus.

Ao meu padrasto, Thiago, que é muito mais do que isso: é um verdadeiro pai pra mim. Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada gesto de cuidado e por me mostrar, com atitudes, o significado de amor, respeito e parceria. Sua presença na minha vida é um presente que sempre vou agradecer.

Ao meu amor, Rodrigo, meu companheiro, meu apoio e meu porto seguro. Obrigada por estar ao meu lado em cada etapa dessa jornada, por me escutar, me acalmar, me fazer rir nos dias difíceis e por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava. Sua paciência, carinho e compreensão fizeram toda a diferença no meu caminho.

Ao meu irmãozinho Santhiago, que quero ser sempre exemplo de inspiração. À minha irmã e comadre Samia, sempre presente mesmo de longe, com tanto amor e orgulho. Aos meus amados sobrinhos Pedro e Lohane e ao meu afilhado Vinicius, saibam que tudo isso é por vocês. Ao meu Marley, meu gatinho de estimação que tanto esteve do meu lado durante esses quatro anos da minha trajetória acadêmica, sempre presente nos momentos bons e ruins. Ao meu pai, que mesmo com os desafios da vida, sempre acreditou em mim. À Ciene, minha segunda mãe, obrigada por cada conselho, por cada colo, por me acolher quando eu precisei.

E agora, um agradecimento mais que especial... ao meu orientador, professor Francisco Antônio, o famoso Chiquinho. Se tem alguém que marcou minha trajetória, foi você. Desde o começo, quando entrei no grupo NEPSH, fui acolhida e desafiada a crescer. Você não é só um orientador, é aquele professor que a gente leva no coração. Obrigada pelos cafés, pelos “bora, já tomou café?”, “bora amor 2” pelos carões que eu levava rindo, pelos bolos, petas, conselhos, apoio nas apresentações, por me ensinar a tocar tambor e até pelos chocolates quentes que só você sabe fazer.

Você me ensinou muito mais do que conteúdo acadêmico. Me ensinou a ter coragem, a me posicionar, a acreditar no meu potencial. Obrigada por me fazer sentir parte de algo importante. O Amarelinha, a fanfarra, as reuniões, as risadas... tudo ficará guardado com carinho.

Aos meus professores, meu carinho e respeito: professor Lucelia, que despertou em mim o interesse profundo pela área que escolhi. professora Luciana, sempre tão atenciosa e preocupada comigo; professora Marly, uma mulher sábia e amorosa; professora Dalva, uma força de mulher; professora Kelly, sensível e inspiradora; professor Cleidvan, que sempre esteve presente com apoio e cuidado;

E sou grata também a todas as pessoas que me apoiaram durante a graduação todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que eu não desistisse, mesmo diante dos desafios. Cada gesto de apoio, cada conversa, cada olhar de incentivo foi essencial para que eu chegasse até aqui.

E, por fim, agradeço a mim mesma. Pelas vezes que chorei, tive medo, mas segui. Me esforcei, lutei, renunciei. Abri mão de momentos, superei medos, enfrentei dúvidas e me mantive firme. Tenho orgulho da minha trajetória e da pessoa que me tornei durante esse processo. Essa conquista é também a celebração do meu compromisso comigo mesma, dos meus sonhos e da minha capacidade de ir além.

Com carinho,

Samira da Silva Mesquita.

RESUMO

O trabalho tem como objeto de estudo as necessidades formativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento de práticas lúdicas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa teve como objetivo geral: Analisar as necessidades formativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas lúdicas voltadas ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A investigação foi desenvolvida com abordagem qualitativa, utilizando como instrumento um formulário on-line composto por questões objetivas e subjetivas, respondido por professores em exercício que também são discentes de um curso de segunda licenciatura em Educação Especial. A análise revelou que, embora os professores reconheçam a importância da ludicidade, muitos ainda utilizam essas práticas de forma intuitiva e sentem-se despreparados para lidar com as especificidades do TEA, devido à carência de formação inicial adequada. Os dados evidenciaram também que os docentes enfrentam dificuldades estruturais, como falta de recursos, apoio institucional e formação continuada. As estratégias lúdicas mais mencionadas foram jogos pedagógicos, oficinas e atividades adaptadas ao interesse dos alunos. A autora conclui que há urgência na reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura e na oferta de políticas de formação continuada que articulem teoria e prática, preparando os professores para uma atuação crítica, sensível e inclusiva, especialmente no que se refere ao uso da ludicidade como ferramenta pedagógica no ensino de crianças com TEA.

Palavras-chave: Ludicidade; Inclusão escolar; Formação docente.

ABSTRACT

The study focuses on the formative needs of elementary school teachers regarding the development of playful practices for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The main objective of the research was to analyze these needs, while also identifying the ludic strategies used and the challenges faced by teachers in the context of inclusive education. This qualitative study used an online questionnaire with both objective and open-ended questions, answered by teachers currently working in schools and enrolled in a second degree in Special Education. The analysis revealed that, although teachers recognize the importance of playfulness, many still use it intuitively and feel unprepared to address the specific needs of students with ASD, mainly due to the lack of adequate initial training. The results also indicated structural difficulties such as the absence of resources, lack of institutional support, and limited opportunities for continuing education. The most frequently mentioned ludic strategies included educational games, workshops, and activities adapted to the students' interests. The author concludes that there is an urgent need to reformulate teacher education curricula and implement continuing education policies that integrate theory and practice, preparing educators for a more critical, sensitive, and inclusive approach, especially regarding the use of play as a pedagogical tool for teaching children with ASD.

Keywords: Playfulness; Inclusive education; Teacher education.

SUMÁRIO

_Toc201825160

1 INTRODUÇÃO.....	9
2. AUTISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	11
3. PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS NO CONTEXTO DO AUTISMO.....	17
4. NECESSIDADES FORMATIVAS PARA DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS COM TEA	21
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	26
5.1 Processo de produção dos dados	26
5.2 Processo de análise dos dados	27
5.2.1 Análise descritiva (dados objetivos).....	27
5.2.2 Análise de conteúdo (dados subjetivos)	27
6. PRÁTICAS LÚDICAS E INCLUSÃO: O QUE REVELAM AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS	29
6.1 Perfil docente e indicativos iniciais de necessidades formativas	29
6.1.1 Formação acadêmica	29
6.1.2 Experiência com crianças com TEA	30
6.1.3 Frequência do uso da ludicidade	31
6.1.4 Formação inicial e uso da ludicidade com crianças com TEA.....	32
6.1.5 Percepções sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança com TEA.....	33
6.2 Concepções docentes atribuídas à formação e à prática lúdica inclusiva.....	34
6.2.1 Dificuldades práticas no uso da ludicidade com crianças autistas	34
6.2.2 Carência de formação em Educação Especial e inclusão	37
6.2.3 Demandas por apoio institucional e pedagógico	39
6.2.4 Percepções sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança com TEA.....	42
6.2.5 Estratégias bem-sucedidas de mediação lúdica	44
REFLEXÕES FINAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA POR MEIO DA LUDICIDADE.....	48
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

A prática educativa lúdica voltada ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental tem se configurado como um campo de investigação essencial, diante dos desafios impostos pela inclusão nas escolas regulares. Esses desafios exigem que o professor esteja adequadamente preparado para atuar com esse público, o que demanda práticas pedagógicas lúdicas intencionalmente planejadas, sensíveis à diversidade e alinhadas às necessidades de desenvolvimento global dessas crianças.

Nesse contexto, torna-se evidente que o desenvolvimento de práticas educativas lúdicas requer uma formação que vá além das abordagens tradicionais, uma vez que muitos docentes se sentem despreparados para implementar estratégias pedagógicas intencionais. Existe, portanto, uma distância significativa entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e as exigências concretas da prática docente.

Bandeira (2014) destaca que as necessidades formativas são construções dinâmicas, reveladas nas experiências cotidianas e nas dificuldades enfrentadas pelos professores. A partir dessa perspectiva, é fundamental refletir sobre como a formação docente se constitui diante dos desafios de promover uma educação inclusiva para crianças com TEA. Tais necessidades não devem ser compreendidas como simples lacunas de conteúdo ou habilidades, mas como manifestações históricas que emergem no curso da prática profissional.

A motivação para este estudo surgiu a partir das experiências vivenciadas durante o estágio não obrigatório, especialmente por meio da observação da prática docente com crianças com TEA. Nessas vivências, foi possível identificar o uso da ludicidade como um recurso metodológico intencional na promoção de aprendizagens significativas. Tais experiências suscitaram questionamentos sobre o quanto a formação docente tem, de fato, preparado os professores para atuar de forma sensível, intencional e inclusiva.

Diante disso, esta pesquisa é orientada pelas seguintes questões:

- Quais as principais necessidades formativas constatadas por professores dos anos iniciais no ensino de crianças com TEA por meio de práticas lúdicas?
- Que estratégias lúdicas são utilizadas por esses docentes no contexto da inclusão de crianças autistas?
- Quais os desafios enfrentados pelos professores no planejamento e na execução de práticas educativas lúdicas com crianças com TEA?

Com base nessas questões, delimitamos como objeto de estudo as necessidades formativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento de práticas lúdicas com crianças com TEA. Considerando as experiências concretas desses

docentes, esta investigação tem como objetivo geral: Analisar as necessidades formativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas lúdicas voltadas ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as principais necessidades formativas constatadas por professores dos anos iniciais no ensino de crianças com TEA por meio de práticas lúdicas; b) Compreender as estratégias lúdicas utilizadas por esses docentes no contexto da inclusão de crianças autistas; c) Analisar os desafios enfrentados pelos professores no planejamento e na execução de práticas educativas lúdicas com crianças com TEA.

A relevância desta pesquisa reside em compreender as necessidades formativas de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento de práticas educativas lúdicas voltadas para crianças com TEA. Essa investigação se justifica pela importância de se promover, nos cursos de licenciatura, uma formação docente que dialogue com a realidade da prática e esteja comprometida com os princípios da educação inclusiva.

O estudo é ancorado na Teoria Histórico Cultural, especialmente nas obras de Vygotsky (1991) e Leontiev (1988), que oferecem subsídios para compreender a ludicidade como um recurso promotor do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, destacando o papel do professor como mediador essencial nesse processo. Também se fundamenta nas contribuições de Bandeira (2014) e Sousa (2024), que compreendem as necessidades formativas como construções que emergem das vivências dos docentes ao longo de sua trajetória profissional.

Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir para o campo da formação docente, sobretudo no que se refere ao planejamento e à implementação de atividades lúdicas e significativas com crianças com TEA. Ao analisar as experiências de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, o estudo visa compreender suas necessidades formativas no contexto da prática educativa inclusiva.

2. AUTISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta antes dos três anos de idade e é caracterizada por déficits na comunicação, no contato visual, no uso da linguagem, bem como por dificuldades de comportamento e interação social, impactando diretamente o desenvolvimento de diversas habilidades (Santos-Carvalho *et al.*, 2013). Essas limitações comprometem, por exemplo, a capacidade da criança de obedecer às regras, brincar e interagir com outras pessoas. No contexto do desenvolvimento infantil, o TEA influencia significativamente a aquisição da linguagem, a construção da autonomia, a adaptação ao ambiente escolar e outros aspectos fundamentais para a aprendizagem.

Devido a esses déficits, crianças com TEA enfrentam maiores desafios em habilidades como atenção e memória. Por essa razão, a atuação do professor torna-se essencial, uma vez que ele pode criar estratégias e situações adaptadas, utilizando práticas lúdicas com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, bem como o desenvolvimento social e emocional dessas crianças.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico Cultural, o desenvolvimento infantil é compreendido como resultado das interações sociais mediadas culturalmente por instrumentos psicológicos, por meio de signos, símbolos e significados. Nessa abordagem, o desenvolvimento de crianças com TEA depende da aplicação de estratégias que promovam a criação de habilidades, apoiadas em práticas educativas lúdicas que incentivem a construção de vínculos e a interação social. Rogers (2018, p. 38) afirma que “essas crianças aprendem melhor quando estão ativamente engajadas em experiências prazerosas com adultos que organizam o ambiente para facilitar a aprendizagem”.

Esse adulto mencionado pela autora pode ser tanto um membro da família quanto um cuidador ou professor, que exerce um papel fundamental na vida da criança com TEA, sendo capaz de promover uma mediação pedagógica que favoreça não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral do sujeito. Assim, neste tópico, discutimos o TEA e suas implicações no desenvolvimento infantil, com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

O termo autismo tem origem no grego *autos*, que significa “de si mesmo”. Foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, para se referir a pacientes com sintomas semelhantes aos da esquizofrenia. Posteriormente, em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner publicou o artigo intitulado *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, no qual analisava crianças que apresentavam comportamentos de isolamento e interesses restritos a um único objeto ou atividade.

Em 1952, foi publicada a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), editado pela Associação Americana de Psiquiatria. O DSM constitui-se como um guia para profissionais da saúde mental, com o objetivo de auxiliar no diagnóstico de transtornos psiquiátricos. Atualmente, o autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento, pertencente à categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento, e pode ser identificado desde os primeiros anos de vida — geralmente antes dos três anos — persistindo ao longo de toda a vida.

Segundo Volkmar e Klin (2005), crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar dificuldades significativas nas áreas da socialização, da comunicação e da adaptação ao ambiente escolar. Essas características exigem o uso de recursos pedagógicos adaptados, bem como a criação de um ambiente acessível e responsivo às suas necessidades, de modo a favorecer o desenvolvimento global e a participação ativa no processo de aprendizagem.

O TEA apresenta diferentes níveis de suporte, que variam conforme as características e necessidades de cada criança. Em seus estudos, Liberalesso e Lacerda (2020) definem três níveis principais:

- Nível I – Considerado leve, é também conhecido como síndrome de Asperger. A criança apresenta características do espectro, porém de forma mais branda, necessitando de pouco apoio, embora esse apoio ainda seja necessário.
- Nível II – Refere-se a um grau moderado de suporte. Nessa condição, a criança apresenta comportamentos com maior intensidade, como dificuldades na comunicação verbal e não verbal, problemas de interação social, além de limitações motoras e seletividade alimentar.
- Nível III – Classificado como severo, esse nível envolve comprometimento cognitivo grave, forte dependência para realizar atividades do cotidiano, baixa probabilidade de desenvolver linguagem verbal e maior tendência a comportamentos agressivos. Nesses casos, é necessário acompanhamento multidisciplinar intensivo e, em muitos casos, o uso de medicação controlada para promover o desenvolvimento e a convivência social.

Além do reconhecimento médico e pedagógico do TEA, há um avanço importante no campo dos direitos legais. As crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista têm assegurados os mesmos direitos garantidos a todos os cidadãos. De acordo com a legislação brasileira (BRASIL, 2012), as pessoas com TEA são legalmente reconhecidas como pessoas com deficiência, o que lhes garante o acesso à educação, ao atendimento educacional

especializado (AEE), a terapias, tratamentos e medicamentos por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), entre outros direitos previstos nas políticas públicas de inclusão.

Um dos aspectos mais afetados no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a linguagem. O déficit no uso funcional da linguagem, na compreensão de gestos e na atenção, especialmente em situações que exigem percepção e novas adaptações, acaba limitando essas crianças a experiências sociais mediadas — fundamentais para seu desenvolvimento.

Para Vygotski (1991), o desenvolvimento infantil é compreendido como resultado das interações sociais mediadas culturalmente por instrumentos psicológicos, como signos, símbolos e significados. Nessa concepção, a linguagem é o principal instrumento simbólico que se desenvolve nas relações sociais e, por meio dela, a criança internaliza conhecimentos, constrói significados e desenvolve suas funções psicológicas superiores.

Essas funções psicológicas superiores referem-se às capacidades mentais que se formam por meio da interação social e da cultura, sendo mediadas por instrumentos como a linguagem, os signos e os símbolos. Vygotski (1991) entende que essas funções não emergem de forma espontânea, mas são construídas nas relações sociais e, posteriormente, internalizadas pela criança. Essa internalização transforma tanto as interações externas quanto os processos mentais internos. Compreender esse processo é essencial no contexto da educação de crianças com TEA, pois, ao propor atividades planejadas e lúdicas, o professor possibilita o acesso dessas crianças a experiências que favorecem a construção dessas funções.

Nesse sentido, Vygotski (1991, p. 60) afirma que “o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente”. Essa perspectiva destaca o papel da mediação por parte de indivíduos mais experientes — como os professores —, que atuam como facilitadores no processo de aprendizagem, ampliando as habilidades das crianças e promovendo o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. No caso das crianças com TEA, essa mediação torna-se ainda mais necessária, dado que elas apresentam dificuldades significativas na interação social.

Mendes (2015, p. 21) reforça esse entendimento ao afirmar que os alunos com TEA “(...) encontram desafios significativos que os colocam em alto risco de não ter experiências essenciais nas atividades lúdicas, o que pode impactar o seu desenvolvimento para toda a vida, o bem-estar psicológico, o funcionamento social e a participação cultural.” Essa constatação evidencia que a ausência de práticas lúdicas compromete fatores fundamentais do

desenvolvimento humano, afetando não apenas a aprendizagem formal, mas também aspectos sociais, emocionais e culturais do sujeito.

Diante disso, é essencial reconhecer que as crianças com TEA necessitam de apoio adequado para que seu processo de aprendizagem seja possível, especialmente por meio da criação de ambientes que favoreçam a interação com o outro e o desenvolvimento de suas habilidades. Para que isso ocorra de forma efetiva, é indispensável que o docente esteja capacitado, com um planejamento pedagógico que compreenda as especificidades de cada aluno, promovendo o acesso ao lúdico como recurso para uma aprendizagem significativa.

Outro autor que contribuiu significativamente para esta pesquisa é Liberalesso (2020, p. 18), o qual, dialogando com os autores mencionados anteriormente, destaca que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam:

Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social – que igualmente são variáveis – incluindo comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal, ou déficits na compreensão e uso de gestos, bem como ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

Compreendemos a linguagem como uma função psicológica superior que se constitui nas interações sociais e na mediação simbólica. Desse modo, o desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA exige a criação de ambientes interativos e a mediação ativa do professor, que deve possibilitar à criança a apropriação dos signos e símbolos culturais, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Para Vygotski (1991), a linguagem não se restringe à fala articulada, mas abrange todo o repertório expressivo da criança, incluindo gestos, sons vocais e outros signos culturais. Portanto, em crianças com TEA, os déficits nos comportamentos comunicativos comprometem significativamente o desenvolvimento, na medida em que dificultam os processos de mediação essenciais à internalização do conhecimento e à construção da subjetividade.

É importante destacar que cada criança com TEA apresenta características, necessidades e potencialidades singulares. Algumas demonstram habilidades cognitivas bastante desenvolvidas, como raciocínio lógico apurado, memória visual aguçada e facilidade na execução de tarefas específicas. Outras, no entanto, enfrentam dificuldades em atividades simples do cotidiano, como alimentar-se ou escovar os dentes, além de limitações em tarefas mais complexas, como a resolução de problemas (RIVIÈRI, 2001). Essa heterogeneidade exige um olhar atento, sensível e individualizado por parte dos profissionais da educação, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entre os desafios enfrentados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) destacam-se as dificuldades em compreender explicações, seguir regras e associar ideias, o que impacta diretamente os processos cognitivos. Além disso, questões relacionadas aos contextos socioemocionais também afetam esses processos, manifestando-se por meio de crises, frustrações e dificuldades de autorregulação como ressalta Schwartzman (2011), que destaca a importância de oferecer apoio individualizado e estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades de cada aluno.

Os aspectos emocionais estão intrinsecamente relacionados às interações sociais e à mediação simbólica. Por isso, torna-se essencial que o ambiente escolar seja cuidadosamente estruturado, considerando as necessidades específicas de cada criança, de modo a promover atividades significativas, mediadas por recursos lúdicos.

Com base na discussão sobre os desafios enfrentados pelas crianças com TEA, Vygotski (2001) contribui ao sustentar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social e da mediação de instrumentos culturais, como a linguagem. Dessa forma, a mediação pedagógica precisa ser intencional, planejada e sensível às particularidades de cada aluno com TEA. Esse processo, quando bem conduzido, pode favorecer a apropriação do conhecimento, o avanço no processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Nessa direção, Leontiev (2004) complementa que a atividade intencional tem o potencial de provocar mudanças significativas no psiquismo infantil. Assim, no caso das crianças com TEA, a mediação pedagógica deve considerar suas especificidades e promover experiências lúdicas que favoreçam a comunicação, a expressão e a interação social.

Com base nos autores mencionados, compreende-se que o TEA apresenta implicações relevantes no desenvolvimento infantil. No entanto, quando metodologias adequadas e práticas pedagógicas inclusivas são adotadas, as crianças com TEA demonstram potencial para avançar em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A mediação social é um elemento central para a aprendizagem, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que promovam a interação, a construção de sentidos e o acesso aos instrumentos culturais, como a linguagem e o pensamento simbólico. Nesse mesmo sentido, Rogers et al. (2012, p. 38) afirmam que “as crianças pequenas com autismo aprendem melhor quando estão ativamente engajadas em experiências prazerosas com adultos que organizam o ambiente para facilitar a aprendizagem”.

No contexto desta pesquisa, esse adulto é o professor, que assume um papel fundamental na organização do ambiente, na adaptação das atividades e no uso de elementos

lúdicos que promovam a interação e a aprendizagem. Essa mediação docente reforça o que Vygotski (1991) descreve como a importância do par mais experiente no processo de desenvolvimento da criança.

Nessa relação, o par mais experiente é o docente, responsável por oferecer as condições necessárias para que a criança aprenda. Sobre isso, Vygotski (1991, p. 97) afirma que as funções diversas “no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, no plano social, e depois, no plano psicológico. Primeiro, entre as pessoas (interpsicológica), depois, no interior da criança (intrapicológica)”.

Esse entendimento revela que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e nas trocas com pessoas mais experientes. É por meio dessa mediação que o conhecimento se internaliza. O papel do par mais experiente, portanto, não é o de simplesmente compartilhar saberes, mas o de atuar como um mediador ativo, que contribui para a construção do conhecimento pela criança.

A infância é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada pelas interações com a família, a escola e o meio social. Esses contextos exercem influência direta na aprendizagem e na constituição do sujeito. De acordo com Souza e Veríssimo (2015), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação da criança com o mundo ao seu redor, não se restringindo apenas a fatores biológicos. Trata-se de um processo ativo, dinâmico e relacional, no qual a criança desenvolve diversas habilidades, como as socioemocionais, culturais, motoras e afetivas.

Vygotski (1991) enfatiza que a aprendizagem é um processo social que se dá por meio da interação, e que o indivíduo não nasce pronto, mas é constituído historicamente por meio de aspectos culturais, signos e instrumentos simbólicos. Para o autor, a cultura é um elemento central no processo de formação humana, sendo um componente ativo na constituição das habilidades e funções psicológicas superiores.

Durante a infância, as crianças vivenciam experiências fundamentais para a formação de sua identidade e para a internalização de conhecimentos que levarão por toda a vida. Entre essas experiências, destaca-se o acesso à ludicidade, que, quando compreendida como parte da prática pedagógica — e não apenas como momento recreativo —, torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA.

No tópico seguinte, discutiremos como o uso pedagógico da ludicidade contribui para o desenvolvimento e a inclusão escolar desses estudantes, ressaltando seu papel como instrumento de mediação e construção do conhecimento.

3. PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS NO CONTEXTO DO AUTISMO

Estudos recentes revelam que as práticas educativas lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois favorecem a interação social, estimulam a criatividade, proporcionam a experimentação de novas situações e promovem oportunidades de inclusão. Tais práticas permitem que o professor adapte as atividades de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, contribuindo para a construção de um ambiente acolhedor e inclusivo (ROGERS et al., 2012).

De acordo com Kishimoto (1994) a ludicidade é uma dimensão que se manifesta nas diversas atividades humanas e que propicia a construção de significados. Assim, pode ser compreendida como uma prática educativa diretamente relacionada a ações que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Crianças com TEA apresentam particularidades que podem dificultar a realização de determinadas atividades, principalmente devido às suas limitações na interação social. Diante disso, as atividades lúdicas planejadas por professores que buscam inserir o lúdico no processo pedagógico devem promover a expressão simbólica, a interação social, a comunicação e a construção de vínculos. A ludicidade permite, assim, que essas crianças ampliem seu repertório e desenvolvam habilidades emocionais, comunicativas e cognitivas. Este tópico, portanto, discute a origem do conceito de ludicidade e seu papel na educação de crianças com TEA.

Embora amplamente debatido, o termo ludicidade pode ser compreendido de diferentes formas, o que gera dúvidas sobre sua definição. Para Luckesi (2002), o lúdico está relacionado ao interior do sujeito — trata-se de um estado interno. Já a ludicidade refere-se ao contexto no qual o sujeito está inserido, sendo as atividades desenvolvidas as responsáveis por proporcionar a vivência lúdica, isto é, uma experiência de estímulo e prazer.

A palavra ludicidade está frequentemente associada aos termos jogo, brinquedo e brincadeira. Autores como Brougère (2003) e Lopes (2004) destacam que, na Antiguidade, duas grandes civilizações — Grécia e Roma — apresentavam concepções distintas sobre o jogo: para uma, o jogo era uma forma de estimular os participantes, promovendo diversão ou competição; para a outra, era visto como um espetáculo. Já Huizinga (2008) argumenta que o jogo é um fenômeno cultural cujo significado varia conforme a cultura, a linguagem e o período histórico. Assim, o jogo pode ser interpretado como forma de competição, entretenimento ou até de obtenção de recompensas. Kishimoto (1994) afirma que definir o jogo é uma tarefa complexa, pois ele pode ser vivido e compreendido de diferentes maneiras por cada indivíduo.

Além do jogo, a ludicidade também está associada ao brincar, que exerce um papel central no desenvolvimento infantil. Brincar permite que as crianças construam ideias,

desenvolvam o pensamento simbólico, aprimorem a linguagem e avancem em seu processo de constituição como sujeitos. Vygotski (1991) ressalta que, no ato de brincar, a criança atua além de seu nível atual de desenvolvimento, criando significados e conceitos de forma ativa. As brincadeiras emergem da imaginação infantil, possibilitando a realização de desejos, ao mesmo tempo em que contribuem para a redução da tensão emocional, a construção da identidade, a resolução de conflitos e o enfrentamento de situações-problema do cotidiano.

Kishimoto (1994) define a brincadeira como uma atividade espontânea, que pode ocorrer tanto de forma individual quanto coletiva. Para a autora, a brincadeira estabelece uma ponte entre a fantasia e a realidade, ajudando a criança a lidar com questões psicológicas e situações complexas que nem sempre são plenamente compreendidas em sua rotina.

As brincadeiras possuem um valor simbólico significativo, pois, por meio delas, a criança interage com o mundo, compreende aspectos da realidade adulta, enfrenta conflitos vividos, desenvolve habilidades cognitivas, estimula a criatividade e a memória, favorece a socialização e vivencia momentos de prazer e diversão.

Brougère (1998, p. 79) observa que “a escola frequentemente esvazia o lúdico de seu significado, limitando o jogo ao recreio e desvalorizando suas possibilidades educativas.” A fala do autor evidencia a escassez de práticas lúdicas no ambiente escolar, onde, muitas vezes, o único momento destinado à diversão é o recreio — e por tempo bastante reduzido. Nessa mesma linha, Libâneo (2001, p. 49) afirma que “a prática pedagógica tradicional ainda predomina nas escolas, com forte ênfase na transmissão de conteúdos e pouca valorização da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.” Frequentemente, os professores deixam de planejar atividades lúdicas, optando por métodos tradicionais e repetitivos.

Entretanto, as atividades lúdicas podem ser utilizadas para abordar até mesmo conteúdos complexos, tornando-os mais acessíveis, significativos e envolventes. Quando o educando está em estado lúdico, a aprendizagem torna-se mais prazerosa, permitindo a elaboração de conceitos, a expressão de ideias e a interação com os colegas.

Com base nisso, os professores podem desempenhar papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA. De acordo com Costa (2006), o foco da educação de uma criança considerada especial é o mesmo daquela tida como não especial. Assim, a ludicidade, quando aplicada ao contexto da educação de crianças com autismo, contribui igualmente para a promoção de uma educação significativa, que estimula o desenvolvimento integral, as relações interpessoais e a interação da criança com o mundo ao seu redor.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam dificuldades comunicativas, e o brincar constitui uma estratégia essencial no processo de aquisição da linguagem. Sampaio (2018, p. 2) destaca que a atividade de brincar “são importantes para a criança com deficiência intelectual, pois a mesma necessita de mais estímulos para que suas habilidades cognitivas, motoras, imaginação, autoestima, concentração, confiança e relacionar-se com outras pessoas sejam desenvolvidas”.

Nesse sentido, a ludicidade, no contexto da educação inclusiva, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mas também para o fortalecimento de uma prática docente mais humana, crítica e transformadora.

Para Brougère (2003), o lúdico pode ser compreendido como o prazer que emerge no momento da atividade. Segundo este autor, trata-se de “uma forma de atividade marcada pelo prazer que ela proporciona, pela liberdade de sua organização e pela possibilidade de experimentação e criação” (Brougère, 2003, p. 19).

No caso de crianças com TEA, essa experimentação vai muito além de simples brincadeiras ou momentos de descontração. Embora todas as pessoas apresentem especificidades, algumas crianças autistas demonstram dificuldades de interação, resistência a toques, seletividade alimentar, interesses restritos e hiperfoco. Por isso, torna-se fundamental desenvolver práticas que favoreçam a concentração e que se conectem aos focos de interesse desses alunos, utilizando a ludicidade como estratégia pedagógica.

O educador, portanto, precisa buscar conhecimento e criar condições favoráveis para a aprendizagem dessas crianças. Isso implica identificar as necessidades específicas de cada aluno, de modo a saber a melhor forma de trabalhar com suas potencialidades, desenvolvendo atividades que promovam aprendizagens significativas. Mendes (2015, p. 20) argumenta:

[...] para que a aprendizagem seja significativa, é necessário o planejamento das atividades lúdicas conectando-as às distintas dimensões do desenvolvimento infantil que promovam a autonomia pessoal da criança na hora de resolver situações de sua vida cotidiana a distintos níveis.

Dessa forma, as práticas lúdicas se configuram como estratégias potencializadoras do desenvolvimento da criança com TEA, promovendo maior autonomia na aprendizagem e facilitando a compreensão de conteúdos que, de outra maneira, poderiam representar maior grau de complexidade. Além disso, Mendes (2015) reforça que o docente tem um papel essencial como “(...) mediador entre a criança e o jogo e tem de planejar, cuidadosamente, a seleção, a utilização e a disposição do mesmo”.

Para o autor, o professor não atua de forma passiva, mas como alguém que compreende o valor educativo do jogo e da ludicidade. Essa mediação requer sensibilidade, escuta ativa e

planejamento intencional, com o desenvolvimento de estratégias específicas voltadas à promoção de uma educação que atenda efetivamente a todas as crianças.

Dentro dessa perspectiva, destaca-se a importância das necessidades formativas dos professores. Ao serem reconhecidas e atendidas, essas necessidades possibilitam o desenvolvimento de competências que tornam os docentes mais preparados para promover aprendizagens significativas. Esse reconhecimento estimula a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a construção de saberes a partir da experiência e uma atuação mais consciente, sensível e inclusiva.

Assim, torna-se viável a elaboração de estratégias pedagógicas alinhadas às especificidades de cada aluno, favorecendo uma educação mais equitativa, eficaz e verdadeiramente inclusiva. No tópico seguinte, será abordado o conceito de necessidades formativas e sua relevância no contexto da educação inclusiva, com ênfase nas práticas pedagógicas voltadas para crianças com TEA.

4. NECESSIDADES FORMATIVAS PARA DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS COM TEA

Os seres humanos estão em constante processo de desenvolvimento, especialmente diante das transformações do cenário contemporâneo, influenciado pelo tempo e pelos aspectos culturais que atravessam suas vidas (MARX, 2001, p. 32). Nesse contexto, torna-se necessário compreender as mudanças do mundo e buscar novos conhecimentos que favoreçam o crescimento pessoal e profissional. Diante dessa realidade, o indivíduo sente a necessidade contínua de se reinventar.

Em nossos estudos, compreendemos que a partir da categoria necessidade, a produção histórica e social é construída ao longo da formação humana e não se restringe à ideia de carência ou falta de algo. Através da produção dos meios de vida, os seres humanos transformam o ambiente ao seu redor e a si mesmos, pois é na busca por atender às suas necessidades que produzem sua existência ao mesmo tempo em que se constituem como sujeitos (MARX & ENGELS, 2007).

Considerando essa articulação entre a categoria necessidade e os processos de formação docente, encontramos em Bandeira (2014) fundamentos importantes para a compreensão do conceito de necessidades formativas. A autora desenvolve esse conceito como construções sócio-históricas que emergem das experiências vividas pelos docentes em suas práticas profissionais. Compreender as necessidades formativas a partir de uma perspectiva histórico-dialética exige romper com a lógica funcional da formação e defender uma educação voltada à constituição humana integral e à construção de uma sociedade mais justa.

Heller (1996) enfatiza que as necessidades humanas não são dadas, mas produzidas nas relações sociais em que os sujeitos se inserem. Em outras palavras, no contexto da docência, as necessidades formativas surgem das interações com a sala de aula, com os alunos e com os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Assim, as necessidades formativas dos professores podem ser entendidas como demandas que emergem da tensão entre a formação recebida e as exigências do exercício docente, gerando inquietações, carências e expectativas diante da complexidade do fazer pedagógico.

Bandeira (2014) compreende essas necessidades como expressões sociais e subjetivas, que se tornam visíveis por meio das experiências vividas, especialmente por professores iniciantes. Para a autora, identificar e compreender tais necessidades é fundamental para construir propostas formativas conectadas à realidade do professor, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre sua atuação.

Ser professor não é uma tarefa simples. A profissão exige enfrentar inúmeros desafios ao longo da trajetória, o que demanda que seus conhecimentos estejam em constante transformação, sustentados por pensamentos críticos e reflexivos. Garcia (1999) ressalta que a formação é um processo contínuo, sustentado por aprendizagens que visam ao desenvolvimento profissional adequado. Portanto, é necessário que os professores adquiram conhecimentos que priorizem o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo práticas educativas significativas e lúdicas.

Nesse sentido, o desafio imposto à formação docente, conforme Senna (2008), é preparar profissionais capazes de compreender a diversidade presente em sala de aula e de promover ações pedagógicas sensíveis às especificidades de cada aluno, como no caso das crianças com TEA. Para isso, é urgente superar uma formação meramente técnica e avançar para uma formação crítica, humana e inclusiva.

Sob essa perspectiva, Vygotski (1991) ressalta que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento da criança, mediando e orientando sua aprendizagem entre o que ela já consegue fazer sozinha e aquilo que pode realizar com o auxílio de um par mais experiente — neste caso, o professor. Para que isso ocorra, é fundamental que o docente compreenda o conceito de desenvolvimento humano, reconhecendo que as necessidades educacionais dos alunos são construídas ao longo do tempo e se manifestam de forma singular.

Complementando essa ideia, Leontiev (1988) afirma que o professor pode organizar situações pedagógicas que estimulem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral quando entende que a atividade principal está diretamente conectada às transformações mais importantes no desenvolvimento psíquico da criança. Nessa lógica, práticas educativas intencionais e lúdicas permitem que os futuros docentes atuem nas salas de aula com mais competência, promovendo uma educação mais humana, sensível e inclusiva.

Refletir sobre a prática do professor que atua com crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental é compreender que não é mais possível sustentar-se apenas no modelo tradicional de ensino. Para atender às necessidades desses alunos, o docente precisa estar preparado com uma formação que contemple temas como educação inclusiva, neurodesenvolvimento e estratégias pedagógicas específicas — especialmente aquelas que envolvem o lúdico. Matos e Mendes (2014) afirmam que muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a inclusão no ambiente escolar, o que evidencia que os cursos de licenciatura ainda não conseguem responder plenamente a essa realidade.

Esse cenário nos faz refletir sobre a urgência de transformar a formação docente, incorporando nos currículos disciplinas que discutam não apenas o autismo, mas também

práticas pedagógicas mais sensíveis, criativas e acolhedoras. Vygotski (2001) nos ensina que o desenvolvimento da criança acontece por meio das interações sociais, e é nesse processo que o professor exerce um papel central. Oliveira (1993), ao estudar o pensamento de Vygotski, destaca como o brincar é fundamental para o aprendizado, sobretudo na infância.

Assim, o uso de práticas lúdicas em sala de aula revela-se um caminho potente para favorecer o desenvolvimento, a aprendizagem e a inclusão genuína de crianças com TEA. Para que isso seja possível, é imprescindível uma formação que prepare o professor para olhar cada criança com sensibilidade e conhecimento.

Segundo Mantoan (2003, p. 15), “a inclusão só é possível com professores bem formados e com condições de refletir criticamente sobre sua prática”. Para a autora, exercer a docência requer um conhecimento abrangente, domínio sobre o desenvolvimento de cada criança atípica e sensibilidade para acolher suas especificidades, adaptando as aulas de modo a atender às diferentes necessidades dos alunos.

Muitos docentes, ao se depararem com crianças que necessitam de mais atenção e apoio — como é o caso das crianças com TEA —, percebem a falta de uma formação adequada para lidar com as particularidades de cada estudante. Perrenoud (2000, p.24) observa que muitos professores resistem à inovação pedagógica porque “não foram formados para ela, e mudar sua prática implica também mudar sua identidade profissional”. Essa realidade se reflete no cotidiano escolar, onde, por ausência de preparo, muitos docentes acabam se apoiando na pedagogia tradicional, mesmo quando confrontados com a necessidade de desenvolver estratégias inclusivas para o ensino de crianças com TEA.

Essas limitações formativas fazem com que grande parte dos professores reproduzam práticas pedagógicas centradas apenas na socialização de conteúdos, frequentemente desvinculadas da realidade dos alunos. Nesse sentido, Libâneo (2001) esclarece que:

(...) apenas pela exposição do conteúdo e de informações a serem reproduzidas pelos alunos, assim como a crença de que eles podem aprender por si mesmos com pouca interferência do professor, são duas estratégias ineficientes quando se trata de um ensino voltado para o desenvolvimento global dos alunos.

A fala do autor evidencia que somente a prática pedagógica tradicional não é suficiente para garantir uma aprendizagem significativa. Essa abordagem, ainda muito presente nas escolas, mostra-se incompatível com as demandas da educação inclusiva, especialmente no caso das crianças com TEA, que dependem diretamente de uma mediação pedagógica sensível e intencional.

Esse cenário reforça a necessidade de o professor assumir um papel ativo na criação de ambientes acolhedores e na aplicação de estratégias pedagógicas específicas e adaptadas —

como o uso de práticas educativas lúdicas —, que permitam a participação efetiva de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Bandeira (2018, p. 100) destaca que “tratar de formação de professores nos conduz a considerar um conjunto amplo de virtualidades, de concepções e de perspectivas”. A autora argumenta que, embora haja grandes expectativas nos cursos de formação quanto aos conteúdos abordados, os professores, ao ingressarem na prática docente, percebem que a realidade da sala de aula é muito diferente da teoria apresentada na graduação. Essa constatação revela a existência de necessidades formativas não contempladas nos currículos tradicionais, sobretudo no enfrentamento de situações complexas, como o ensino de crianças com TEA.

Ao iniciarem sua formação, muitos professores idealizam uma prática pedagógica bem estruturada, orientada por saberes teóricos. No entanto, ao assumirem a sala de aula, deparam-se com desafios concretos, marcados por realidades diversas. Quando se trata da educação de crianças com TEA, esses desafios exigem metodologias diferenciadas e uma base teórica sólida, o que muitas vezes não é abordado com profundidade na formação inicial.

Sousa (2024) corrobora o pensamento dos autores citados ao afirmar que as necessidades formativas são produções histórico-sociais que emergem ao longo do tempo. Para a autora, tais necessidades não devem ser vistas apenas como lacunas ou falhas individuais, mas como incoerências entre a formação recebida e os desafios concretos do cotidiano pedagógico. Ela enfatiza ainda que essas necessidades são impulsionadas pelas experiências vividas no cotidiano escolar, revelando o caráter dinâmico da formação docente e a urgência de processos formativos contínuos e reflexivos.

Dessa forma, compreende-se que as necessidades formativas dos professores não se resumem a deficiências individuais, mas expressam potencialidades que emergem das contradições vividas na prática pedagógica. Isso se evidencia especialmente quando o professor se depara com situações que demandam conhecimentos específicos, como o ensino de crianças com TEA por meio de estratégias lúdicas. Esse descompasso entre a formação ofertada e as exigências reais da prática gera sentimentos de despreparo, insegurança e resistência à mudança.

Reconhecer essas necessidades é compreender que o processo de ensinar e aprender é dinâmico, exige reflexão contínua e formação constante. Para atuar de forma crítica, sensível e inclusiva — especialmente junto a crianças com TEA —, o docente precisa estar preparado para oferecer mediações pedagógicas adaptadas e eficazes.

Com base nessa compreensão, nos tópicos seguintes apresentamos os processos metodológicos e análise das necessidades formativas docentes para o desenvolvimento de

práticas lúdicas com crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, dialogando com experiências concretas de professores que atuam nessa etapa de ensino. Para isso, foi realizada uma pesquisa por meio de um questionário com perguntas voltadas às suas experiências, percepções e expectativas relacionadas à formação continuada e ao uso de práticas educativas lúdicas com crianças com TEA.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Processo de produção dos dados

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, foi orientada pela perspectiva de compreender as necessidades formativas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no que se refere ao desenvolvimento de práticas educativas lúdicas com crianças autistas. Para tanto, optou-se pela aplicação de um formulário on-line, composto por questões objetivas e subjetivas, como instrumento de produção de dados.

Segundo Chizzotti (2006), a abordagem qualitativa busca interpretar os significados das ações e relações humanas a partir da vivência dos sujeitos, o que se alinha ao objetivo desta investigação. Nessa direção, o uso do formulário eletrônico permitiu alcançar, de maneira prática e ética, um grupo específico de professores com experiências relacionadas ao objeto da pesquisa, garantindo espaço para expressão reflexiva e pessoal nas questões abertas, conforme indicado por Minayo (2001) para estudos qualitativos com recursos tecnológicos.

O formulário foi estruturado com dez questões, sendo cinco de caráter objetivo, voltadas à caracterização da formação, experiência e concepção sobre a atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e cinco subjetivas, voltadas à reflexão sobre desafios, estratégias e sugestões formativas relacionadas ao uso da ludicidade em práticas pedagógicas inclusivas.

O instrumento foi encaminhado a docentes matriculados em um Curso de Licenciatura em Educação Especial oferecido por uma instituição pública de ensino superior. A escolha desse grupo se justifica por sua especificidade: são professores que já atuam na docência nos anos iniciais e que, ao buscarem uma segunda graduação em Educação Especial, sinalizam necessidades formativas constatadas no exercício profissional, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com deficiência.

Como destaca Hilda Maria Martins Bandeira (2014), as necessidades formativas não devem ser entendidas apenas como lacunas ou ausências, mas como expressões concretas de um processo em movimento, vinculado às contradições da prática e às demandas emergentes do cotidiano escolar. Assim, a escolha dos participantes está relacionada à intenção de compreender essas necessidades a partir da realidade vivida pelos próprios docentes que atuam com alunos autistas e que buscam ampliar sua formação na área da educação inclusiva.

Responderam ao formulário 12 professores, todos atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, que afirmaram desenvolver práticas educativas com crianças autistas e utilizar, com frequência, estratégias lúdicas como parte de suas abordagens pedagógicas. A adesão

voluntária ao instrumento foi registrada a partir do consentimento livre e esclarecido dos participantes, conforme as normas éticas para pesquisas com seres humanos estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A análise dos dados buscou identificar padrões, significados e tensões nas falas dos docentes, especialmente no que se refere às suas concepções sobre os desafios e as possibilidades do uso da ludicidade com crianças com TEA, assim como às expectativas em relação à sua formação continuada. Essa abordagem dialógica entre a prática e a teoria, entre a escuta e a análise, fundamenta-se na concepção de práxis defendida por autores como Freire (2005) e Vázquez (2007), em consonância com a proposta teórico-metodológica de Bandeira (2014), ao compreender a necessidade formativa como parte da constituição do ser docente em sua historicidade, em sua ação e reflexão.

5.2 Processo de análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada em duas etapas complementares: análise descritiva das respostas objetivas e análise de conteúdo das respostas subjetivas.

5.2.1 Análise descritiva (dados objetivos)

As cinco questões objetivas foram analisadas por meio de frequência simples e percentual, com o objetivo de traçar um panorama do perfil dos participantes e suas concepções iniciais. Os dados foram organizados em tabelas e gráficos, permitindo visualizar: 1) Formação acadêmica; 2) Experiência com crianças com TEA; 3) Frequência do uso da ludicidade; 5) formação inicial e o uso da ludicidade com crianças com TEA; 4) Áreas indicadas como prioritárias para formação.

Este procedimento forneceu um retrospecto inicial das necessidades formativas identificadas, servindo como base para interpretação mais aprofundada.

5.2.2 Análise de conteúdo (dados subjetivos)

As respostas às cinco questões abertas foram submetidas a uma leitura flutuante, conforme propõe Bardin (2011), seguida de uma organização por categorias emergentes, criadas a partir da repetição de ideias, termos e sentidos expressos pelos docentes. As categorias foram definidas a partir das falas mais recorrentes: 1) Dificuldades práticas no uso da ludicidade com crianças autistas; 2) Estratégias bem-sucedidas de mediação lúdica; 3) Carência de formação em Educação Especial e inclusão; 4) Demandas por apoio institucional e pedagógico; 5) Percepções sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança com TEA.

Essa abordagem permitiu interpretar as necessidades formativas como fenômenos vividos e significados atribuídos pelos próprios professores, valorizando suas experiências e reflexões no contexto do trabalho pedagógico.

6. PRÁTICAS LÚDICAS E INCLUSÃO: O QUE REVELAM AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS

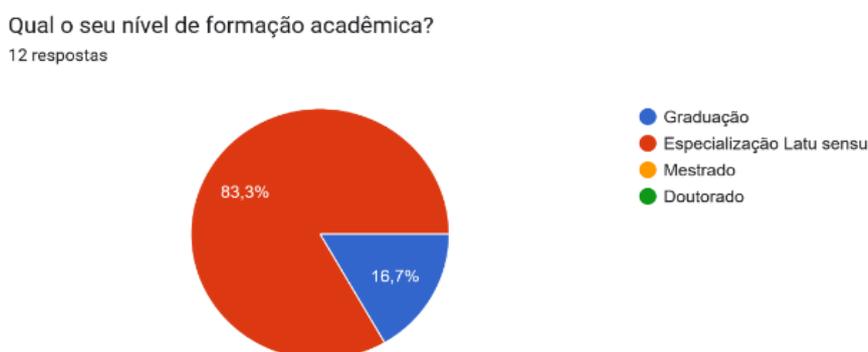
6.1 Perfil docente e indicativos iniciais de necessidades formativas

O presente tópico aborda o perfil docente e as necessidades formativas de professores que atuam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando a lacuna entre a formação inicial e as demandas práticas da educação inclusiva. A análise revela que, embora a maioria dos docentes possua especialização e experiência com alunos com TEA, há uma constatação generalizada de insuficiência na preparação para utilizar práticas lúdicas de forma intencional e embasada. Os dados apontam para a urgência de políticas de formação continuada que integrem teoria e prática, formando os docentes a mediar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes, conforme destacado por autores como Bandeira (2014) e Vygotsky (1991). Essa reflexão inicial contextualiza os desafios e as necessidades emergentes no cenário educacional inclusivo.

6.1.1 Formação acadêmica

O gráfico revela que a maioria dos participantes possui especialização em alguma área específica em quanto o restante apenas com a graduação. Esses dados reforçam que esses professores, mesmo já atuando na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscam completar sua formação com saberes específicos da educação especial e da inclusão escolar.

Figura 1 – Nível de formação acadêmica



Fonte: Base de dados da Pesquisa-Formulário

É relevante destacar que os Docentes colaboradores da pesquisa (DC) são discentes de um curso de Educação Especial do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR Equidade de uma universidade pública. São docentes que já possuem uma graduação. Está curso uma segunda graduação voltada para uma formação específica em Educação especial é indicativo da necessidade formativa, já discutida anteriormente por Bandeira (2014) que

compreende a formação como um processo em constante movimento intensificado pelas contradições entre teoria e prática

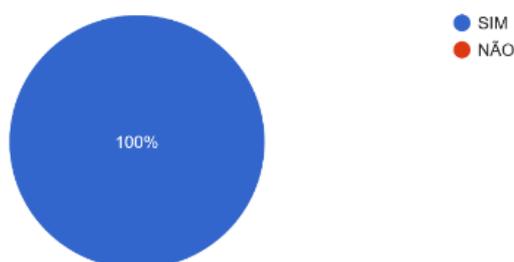
Garcia (1999), entende que a formação docente deve ser contínua e articulada à prática. Dialogando com a pesquisa, é possível perceber que o comportamento dos participantes ao ingressarem em um novo curso voltado a educação especial, expressa que sua formação inicial não foi suficiente para atender as especificidades do ensino para crianças com TEA. Isso indica que os professores necessitam estar em constante formação, pois a maioria dos cursos de licenciatura não contemplam tantas disciplinas da educação inclusiva e nem como desenvolver práticas pedagógicas lúdicas.

6.1.2 Experiência com crianças com TEA

Esse gráfico revela que todos os professores participantes dessa pesquisa afirmaram ter tido alguma experiência com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse dado indica que o TEA é realidade constante nas escolas e na rotina dos professores. No entanto, essas vivências não garantem que os professores estejam preparados para atuar com qualidade e segurança diante das especificidades do TEA.

Figura 2 – Experiência com crianças com TEA

Você já teve experiência direta com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais?
12 respostas



Fonte: Base de dados da Pesquisa-Formulário

Bandeira (2014) destaca que as necessidades formativas dos professores surgem das contradições entre os saberes adquiridos na formação inicial e os desafios recorrentes na docência. Mesmo que os professores estejam em contato direto com crianças com TEA, não conseguem ter estratégias pedagógicas adequadas, o que reforça a ideia de que o contato com a realidade, por si, não supre as lacunas formativas. A autora ainda reforça que as necessidades formativas não devem ser vistas apenas como falhas do professor, mas como tensões vividas no cotidiano escolar.

Matos e Mendes (2014) salienta que embora a inclusão de alunos com deficiência já seja uma realidade nas escolas, a formação inicial dos professores ainda apresenta insuficiência em relação a preparação dos professores para trabalhar com essas crianças. Essa constatação evidencia que mesmo os docentes tenham experiências com crianças com TEA, reconhecem a necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos, principalmente no que se refere ao uso de práticas lúdicas como recurso de mediação no processo de ensino-aprendizagem. O que reafirma a importância de políticas de formação continuada que atendam as reais demandas da prática pedagógica inclusiva.

6.1.3 Frequência do uso da ludicidade

O gráfico apresenta informações sobre a frequência de uso de práticas lúdicas com crianças com TEA por parte dos professores participantes desta pesquisa. Os dados revelam que a maioria dos docentes faz uso frequente da ludicidade, sendo que 33,3% afirmaram utilizá-la sempre, enquanto uma parcela menor indicou recorrer a essa prática apenas ocasionalmente.

É importante destacar que, apesar da presença significativa das práticas lúdicas no cotidiano docente, a análise realizada ao longo da pesquisa aponta que, em muitos casos, esse uso ainda ocorre de forma intuitiva e sem o devido embasamento teórico, o que evidencia uma necessidade formativa importante no contexto da educação inclusiva.

Figura 3 – Frequência de uso da ludicidade



Fonte: Base de dados da Pesquisa-Formulário

Esses dados revelam, mais uma vez, a existência de necessidades formativas que vão além da simples prática empírica. Conforme afirma Bandeira (2014), as necessidades formativas são manifestações que emergem das situações vividas no cotidiano da sala de aula, representando o movimento do professor em busca de ampliar sua capacidade de atuação pedagógica.

Nesse contexto, constatamos que, embora os professores reconheçam a importância das práticas lúdicas, ainda há falta de preparo para planejá-las e conduzi-las de forma intencional e mediada, de modo a atender adequadamente às necessidades específicas de crianças com TEA.

Vygotski (1991) destaca que o brincar não é uma atividade aleatória, mas sim uma forma fundamental de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor afirma que, por meio da ludicidade, as crianças constroem significados, desenvolvem a linguagem, a atenção e a capacidade de interação social. No caso das crianças com TEA, essas experiências tornam-se ainda mais necessárias, uma vez que essas crianças enfrentam dificuldades significativas na comunicação e na socialização.

Dessa forma, embora o gráfico indique um avanço na frequência do uso da ludicidade nas práticas pedagógicas, ele também reforça a existência de necessidades formativas docentes. Tais demandas evidenciam a urgência de políticas formativas que articulem teoria e prática, preparando o professor para utilizar o lúdico de maneira mais adequada, consciente e alinhada aos objetivos de aprendizagem das crianças com TEA.

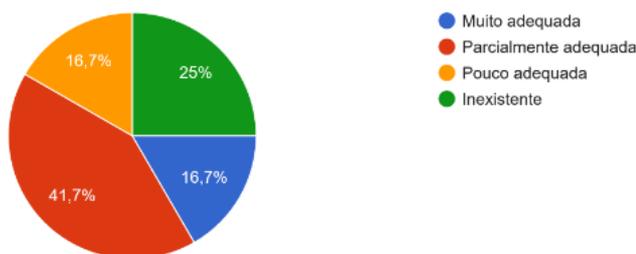
6.1.4 Formação inicial e uso da ludicidade com crianças com TEA

O gráfico apresenta como os professores participantes da pesquisa avaliam sua formação inicial para o desenvolvimento de práticas educativas lúdicas com crianças com TEA. Os dados evidenciam um cenário preocupante: a maioria dos docentes considera sua formação pouco adequada, enquanto uma parcela menor a classifica como inexistente, e um número ainda mais reduzido a avalia como parcialmente adequada.

Figura 4 – Formação inicial e o uso da ludicidade com crianças com TEA

Como você avalia sua formação inicial para desenvolver práticas educativas lúdicas voltadas a crianças com TEA?

12 respostas



Fonte: Base de dados da Pesquisa-Formulário

Esse resultado revela uma compreensão generalizada, por parte dos docentes colaboradores, de insuficiência na formação inicial para o trabalho com práticas lúdicas

voltadas a crianças com TEA. A partir dessa constatação, emerge, ao longo da trajetória docente, a necessidade formativa específica para atuar com esse público. Essa realidade reforça a perspectiva de Bandeira (2014), que compreende as necessidades formativas como construções históricas, surgidas das experiências concretas da prática docente, refletindo as lacunas entre o que os cursos de formação oferecem e as exigências reais do cotidiano escolar.

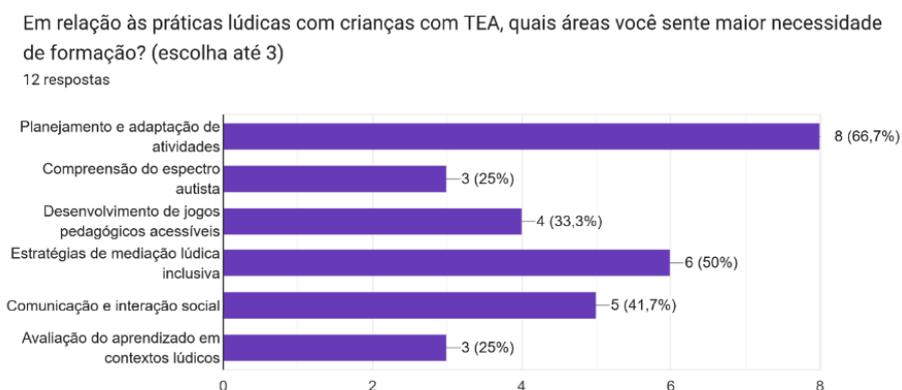
Esse cenário também dialoga com as contribuições de Libâneo (2001), ao destacar que a eficácia do processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionada ao suporte institucional oferecido ao professor. No contexto da inclusão de alunos com TEA, esse apoio torna-se ainda mais essencial, considerando que o docente precisa dispor de estratégias pedagógicas realmente eficazes e ajustadas às especificidades desses estudantes.

Dessa forma, os dados reforçam a urgência de uma reformulação nos processos formativos docentes, de modo que os professores estejam mais preparados para atuar de forma crítica, consciente e comprometida com a inclusão de crianças com TEA, utilizando a ludicidade como um recurso pedagógico intencional, sensível e qualificado.

6.1.5 Percepções sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança com TEA

O gráfico a seguir representa as áreas nas quais os professores participantes identificam maior necessidade de utilizar práticas lúdicas com crianças com TEA. Os dados revelam que a principal necessidade formativa apontada pelos docentes está relacionada ao planejamento e à adaptação de atividades lúdicas para esse público. Isso evidencia a dificuldade dos professores em adequar conteúdos e estratégias às especificidades dessas crianças, revelando, assim, as necessidades formativas que emergem no próprio fazer docente (BANDEIRA, 2014).

Figura 5 – Áreas necessárias para a formação docente no trabalho com crianças autistas



Fonte: Base de dados da Pesquisa-Formulário

Outro dado relevante é que 50% dos professores apontaram as estratégias de mediação lúdica inclusiva como uma área na qual sentem falta de formação adequada. Esse resultado evidencia que, além de conhecer atividades lúdicas, o professor precisa dominar formas de mediação que favoreçam o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças com TEA. Vygotsky (1991) destaca que a aprendizagem é um processo social, mediado por interações intencionais, o que reforça a importância do papel do professor nesse processo.

O gráfico também evidencia a necessidade de formação na área da comunicação e interação social, considerando que uma das principais características das crianças com TEA é justamente a dificuldade nas interações sociais. Essa preocupação expressa pelos professores reforça o entendimento de que o trabalho na educação especial exige mais do que boa vontade: requer conhecimento específico, que articule aspectos do neurodesenvolvimento, práticas pedagógicas inclusivas e o uso intencional da ludicidade.

As demais áreas citadas apontam para um movimento reflexivo por parte dos professores quanto à necessidade de ampliar sua base de conhecimentos e estratégias relacionadas ao TEA, assim como buscar formas mais eficazes de ensinar essas crianças.

Ao analisarmos esses dados à luz de Bandeira (2014), compreendemos que as necessidades formativas dos professores não são fruto de falhas individuais, mas resultam das contradições entre a teoria e a prática. Em síntese, o gráfico evidencia que essas necessidades são múltiplas, interligadas e historicamente construídas, o que reafirma a urgência de reformular os currículos dos cursos de graduação e implementar políticas institucionais que garantam formação continuada para os professores da educação básica.

6.2 Concepções docentes atribuídas à formação e à prática lúdica inclusiva

Este tópico trata das concepções docentes atribuídas à formação e às práticas inclusivas com crianças com TEA, destacando as significações dos professores sobre o uso da ludicidade. Os dados revelam a carência de formação adequada, as dificuldades enfrentadas no uso de práticas lúdicas e os desafios presentes no cotidiano escolar. Também foram identificadas estratégias bem-sucedidas e demandas por apoio institucional. As falas dos docentes contribuem para refletir sobre os caminhos possíveis para uma educação mais inclusiva e sensível às especificidades do autismo.

6.2.1 Dificuldades práticas no uso da ludicidade com crianças autistas

O uso da ludicidade como ferramenta pedagógica para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrenta desafios significativos na prática docente, conforme evidenciado pelas narrativas de docentes colaboradores desta pesquisa. As principais

dificuldades relatadas incluem a falta de formação específica, a escassez de recursos materiais e de apoio, as barreiras na comunicação e interação social, e a inadequação de espaços físicos e currículos. Esses obstáculos destacam a necessidade de políticas educacionais que forneçam suporte estrutural e formação continuada, visando formar os docentes para atuar de maneira eficaz e inclusiva. A análise dessas dificuldades reforça a urgência de integrar teoria e prática, garantindo que as estratégias lúdicas sejam aplicadas de forma intencional e adaptada às necessidades individuais das crianças com TEA. No quadro a seguir identificamos essas concepções apresentadas pelos docentes colaboradores:

Docentes Colaborador	Trechos Narrativos	Nota Indicativa de Significação
DC-01	A dificuldade de comunicação, a falta de oferta de cursos de prevenção de crises e ou contenção de crises.	A professora se mostra preocupada com as barreiras de comunicação das crianças com TEA e com os cuidados de treinamento específicos para enfrentar situações de crise, demonstrando que esses fatores dificultam a prática diária.
DC-02	Falta de material nas escolas públicas.	A professora indica que a falta de materiais didáticos era uma das principais dificuldades para a realização de atividades lúdicas com crianças com TEA.
DC-03	Adequação de materiais/estrutura/apoio.	Esse docente relata que sua maior dificuldade para a realização de atividades lúdicas é a falta de espaço. Sendo um fator importante para a promoção de atividades lúdicas.
DC-04	A questão do tempo, o espaço adequado, aquisição de materiais e profissionais de apoio para ajudar.	Percebe-se pela fala do professor que ele não tem tempo, nem espaço e nem matérias adequados. Além de existir uma carência de profissionais de apoio, tudo isso dificulta a realização de práticas lúdicas com crianças com TEA.
DC-05	Na realidade esse conhecimento só é possível de ser pensado e realizado quando se tem uma formação voltada para isso, no entanto durante minha formação inicial eu não tive essa formação e ao me deparar com uma sala de aula com crianças que tinham essa necessidade me vi desesperada.	A professora relata que sua formação inicial não contemplou conteúdos sobre práticas inclusivas com TEA, o que a deixou despreparada para lidar com a realidade encontrada na sala de aula.
DC-06	Primeiro é necessário saber suas habilidades e desafios dentro do contexto de sala de aula e em casa, para então desenvolver essas atividades e aprimorar dia a após dia.	O docente reconhece a importância de compreender os próprios limites e desafios no ambiente escolar para que possa aprimorar as práticas pedagógicas lúdicas com as crianças com TEA.
DC-07	Cooperação entre educadores e demais profissionais no âmbito escolar.	Essa professora entende que é muito importante que todos na escola trabalhem juntos para ajudar a colocar o lúdico em prática.
DC-08	Falta de recursos.	Ficou claro que o professor sente que a falta de materiais é um dos maiores problemas para realizar atividades lúdicas com crianças com TEA.

DC-09	A dificuldade na comunicação e interação social, a necessidade de adaptação curricular e de ambiente, a falta de formação específica dos profissionais e a diversidade de necessidades individuais de cada criança com TEA.	Pela fala do professor nota que ele percebe que ele sente dificuldades para se comunicar e interagir com as crianças com TEA e percebe que precisa adaptar tanto o currículo quanto o ambiente da sala. Também acha que precisa de mais preparo para atender as necessidades de cada aluno.
DC-10	Ausência de formação nessa área específica; Ausência de materiais pedagógicos adaptados.	O docente percebe que não teve formação suficiente sobre o assunto e sente falta de materiais adaptados para trabalhar com os alunos com TEA.
DC-11	Dificuldades de comunicação, interação social. Adaptação a mudanças e necessidade de um ambiente estruturado e previsível.	Esse relato deixa evidente que o professor sente dificuldades para se comunicar com as crianças e para promover a interação social. Ele também percebe que as crianças com TEA precisam de um espaço organizado, com rotina e atividades que elas possam prever.
DC-12	O espaço físico, quantidade de alunos em sala, escassez de recursos.	Esse professor acha que a sala ser pequena, ter muitos alunos e não ter materiais suficientes dificulta fazer atividades divertidas com as crianças com TEA.

As significações dos docentes revelam que muitos deles enfrentam diversas dificuldades para o uso da prática lúdica com crianças com TEA. Um dos obstáculos apontados foi a falta de formação adequada durante a graduação, o que gerou em um deles um despreparo ao se deparar com a realidade da sala de aula. Ele relata que:

Na realidade esse conhecimento só é possível de ser pensado e realizado quando se tem uma formação voltada para isso, no entanto durante minha formação inicial eu não tive essa formação e ao me deparar com uma sala de aula com crianças que tinham essa necessidade me vi desesperada (DC-05).

Esse relato deixa evidente que a falta de preparo específico, torna os professores inseguros diante das especificidades das crianças com TEA. Mantoan (2003) afirma que a inclusão exige sensibilidade e preparo para adaptar a prática educativa às especificidades dos alunos. Sousa (2024) complementa que essas dificuldades não são apenas falhas individuais, mas reflexos históricos e institucionais de um processo formativo que não contempla as reais demandas da sala de aula. Nesse sentido, a ausência de suporte adequado compromete o planejamento de atividades lúdicas inclusivas, como expressa outra docente:

A dificuldade na comunicação e interação social, a necessidade de adaptação curricular e de ambiente, a falta de formação específica dos profissionais e a diversidade de necessidades individuais de cada criança com TEA (DC-09).

Essas significações revelaram que as dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalhar práticas lúdicas com as crianças com TEA, vão muito além da falta de recursos ou de materiais, envolve questões muito mais complexas como uma adaptação curricular uma formação adequada como uma maior compreensão sobre as características individuais de cada aluno e a realidade das salas de aula.

6.2.2 Carência de formação em Educação Especial e inclusão

A análise dos dados evidencia uma percepção clara, por parte dos professores, sobre a insuficiência da formação inicial para atuar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que diz respeito ao uso pedagógico da ludicidade. Os docentes apontam a necessidade de formações que articulem teoria e prática, ofereçam estratégias específicas de mediação lúdica, adaptação de atividades e comunicação alternativa, além de abordagens voltadas ao desenvolvimento integral e à inclusão escolar. Como aponta Sousa (2024), as necessidades formativas emergem das vivências profissionais e exigem reflexões contínuas para transformar as experiências em práticas mais sensíveis e eficazes. Indicando a urgência de políticas institucionais que garantam processos formativos contínuos, contextualizados e comprometidos com a educação inclusiva. No quadro a seguir identificamos essas concepções apresentadas pelos docentes colaboradores:

Docentes Colaborador	Trechos Narrativos	Nota Indicativa de Significação
DC-01	Um curso que mescle o conhecimento básico do TEA, identificação e prevenção de crises e desenvolvimento práticas interativas lúdicas que também abranja a CAA.	O professor sente que precisa de um curso que junte teoria e prática sobre o TEA, mostre como prevenir crises e ensine como usar ludicidade e outros modos de comunicação aumentativa e alternativa com os alunos.
DC-02	Oficinas práticas.	É visto aqui que o professor quer ter mais cursos práticos, que mostrem experiências reais sobre como trabalhar com crianças com TEA.
DC-03	Necessário e que fizessem parcerias com a secretária de Educação e que envolvessem mesmo os professores	O professor acha que os cursos de formação precisam envolver os próprios professores e ter o apoio da Secretaria de Educação.
DC-04	Oficinas de interpretação de poesias	O professor sugere atividades criativas, como oficinas de leitura e interpretação de poesias, para ajudar na formação.
DC-05	Que os alunos que ainda se formarão sejam levados durante seu curso para um convívio junto com os alunos que provavelmente serão atendidos para que assim esses docentes tenham noção do que lhes espera.	O docente acredita que é importante que os futuros professores passem um tempo na escola durante a formação, para aprender com situações reais envolvendo alunos com autismo.
DC-06	Uma disciplina específica na área, não só isso acho que é importante e necessário a prática, e porque não no estágio obrigatório, trabalhar e	Nessa fala o docente acredita que é importante ter uma disciplina só sobre inclusão e autismo, com foco em

	ter vivência, torna o processo bem mais satisfatório. Além disso oportunizar cursos, oficinas, rodas de conversas com experiências vividas.	atividades práticas e nas experiências vividas em sala de aula.
DC-07	Elaboração de PEI, com foco na ludicidade, construção de jogos educativos.	O professor acha importante aprender a montar o PEI (Plano Educacional Individualizado), incluindo o uso da prática educativa lúdica no planejamento.
DC-08	Em primeiro lugar um planejamento com um profissional que esteja atuando ou já tenha atuado em sala de aula.... oficinas onde ensinem o uso de recursos e práticas voltadas para crianças com TEA.	O docente considera importante que as formações sejam conduzidas por profissionais experientes e que incluam oficinas sobre recursos e práticas para o ensino de crianças com TEA.
DC-09	Um curso sobre práticas lúdicas inclusivas com crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) deve abordar tanto a teoria quanto a prática, com o objetivo de capacitar profissionais para utilizar o lúdico como ferramenta de desenvolvimento e inclusão. O curso deve fornecer informações sobre o TEA, suas características e necessidades, além de métodos e estratégias para adaptar jogos e brincadeiras.	O professor mostra que é importante ter um curso que junte a parte teórica e a prática para ajudar quem trabalha com crianças com TEA. Ele acredita que as brincadeiras e os jogos podem ser usados como meios para o aprendizado e a inclusão. Por isso, o curso também deve explicar o que é o TEA, como são essas crianças e ensinar formas de adaptar as brincadeiras para elas.
DC-10	Adaptação de materiais pedagógicos voltados para crianças com TEA.	O docente na sua fala, sente a necessidade de aprender mais sobre como adaptar materiais pedagógicos para atender as crianças com TEA.
DC-11	Focar na teoria e prática, com atividades que promovam a socialização, o desenvolvimento de habilidades e a adaptação ao ambiente escolar, com foco na individualização e na comunicação.	Essa fala mostra a importância de ter um curso que junte teoria e prática. As atividades precisam ajudar as crianças com TEA a se interagir com as outras, aprender novas habilidades e se sentir bem na escola. Também é importante pensar em cada criança de forma individual e ajudando na comunicação de cada uma.
DC-12	Atividades de raciocínio lógico, temos muitos alunos TEA que necessitam desse tipo de recurso	Nesse, o professor acredita ser importante oferecer atividades de raciocínio lógico, porque muitos alunos com TEA precisam desse tipo de apoio para se desenvolver melhor na escola.

As significações dos professores enfatizam a urgência de uma formação que una teoria e prática, que vá muito além dos conteúdos já trabalhados na licenciatura. Um dos docentes colaboradores destacou a necessidade de haver mais vivências reais durante a graduação, defendendo que o estágio seja um espaço mais eficaz para esse aprendizado, realçando que:

Uma disciplina específica na área, não só isso acho que é importante e necessário a prática, e porque não no estágio obrigatório, trabalhar e ter vivência, torna o processo bem mais satisfatório. Além disso oportunizar cursos, oficinas, rodas de conversas com experiências vividas (DC -06).

Essa significação vai ao encontro das reflexões de Sousa (2024), ao considerar que as necessidades formativas dos professores emergem das experiências concretas da prática pedagógica, exigindo uma formação que dialogue com a realidade da sala de aula.

Um seguinte docente indica que o uso da ludicidade só pode ser usado de forma eficaz quando as formações abordarem não só a teoria, mas aspectos práticos relacionados TEA e as formas de adaptação das práticas lúdicas. Ele aponta que:

Um curso sobre práticas lúdicas inclusivas com crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) deve abordar tanto a teoria quanto a prática, com o objetivo de capacitar profissionais para utilizar o lúdico como ferramenta de desenvolvimento e inclusão. O curso deve fornecer informações sobre o TEA, suas características e necessidades, além de métodos e estratégias para adaptar jogos e brincadeiras (DC-09)

Esse relato isso reforça que o professor participante entende a ludicidade como uma possibilidade potente, mas seu uso efetivo só é possível com formações adequadas e alinhadas com a realidade da educação inclusiva.

A discussão remete a Mantoan (2003), ao afirmar que o exercício docente requer mais do que domínio de conteúdo — exige sensibilidade, compromisso e preparo para adaptar estratégias às especificidades de cada criança.

Em síntese foi constatado que os docentes reconhecem a urgência de uma formação que vá além da teoria, incluindo conteúdos específicos relacionados ao TEA, ao uso da ludicidade e uma maior oferta de vivências práticas ao longo do curso de graduação. As sugestões apresentadas pelos professores sugerem o desejo de uma formação mais completa que os para a realidade das salas de aula.

6.2.3 Demandas por apoio institucional e pedagógico

A análise do documento evidencia que os professores identificam múltiplas demandas por apoio institucional e pedagógico para qualificar o trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a importância de formações continuadas voltadas às práticas lúdicas, uso de jogos, adaptação de atividades, comunicação e interação. Os relatos também apontam a necessidade de recursos materiais adequados, apoio de profissionais especializados, fortalecimento da parceria entre escola e família, e valorização do ensino colaborativo. Essas demandas revelam que o atendimento às crianças com TEA exige não apenas iniciativas individuais dos docentes, mas também o compromisso das instituições educacionais em garantir suporte técnico, estrutural e político para a construção de uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

Docentes Colaborador	Trechos Narrativos	Nota Indicativa de Significação
DC-01	Jogos interativos.	Entende-se que o professor sente necessidade de ter mais recursos e propostas de jogos interativos que ajudem no processo de aprendizagem dos alunos com TEA.
DC-02	Oficinas práticas.	O professor acha importante participar de oficinas com explicações bem claras sobre como usar brincadeiras com as crianças.
DC-03	Formação de professores em práticas lúdicas.	Entende-se que para o professor é fundamental ter formação específica que ensine como usar o lúdico de forma adequada no ensino de crianças com TEA.
DC-04	Pedagógica de jogos.	Entende-se que o professor quer entender melhor como os jogos ajudam no aprendizado e tem interesse em aprender mais sobre o lado educativo dessas atividades.
DC-05	A escola, família tem que saber o grau de necessidade de cada aluno para que haja um planejamento de estratégias para desenvolver um trabalho eficaz no aprendizado desse aluno.	Interpreta-se que o professor acredita que a escola e a família precisam conhecer melhor as necessidades de cada aluno com TEA, para planejar estratégias que realmente ajudem no processo de aprendizagem.
DC-06	Como qualquer outro aluno é importante o apoio da família, escola e os professores trabalharem juntos para ter uma rotina saudável dentro da sala de aula, eu diria que a rotina é primordial para o processo de ensino-aprendizagem e relações sociais.	O docente destaca a importância da parceria entre escola, professores e família, além de deixar claro que uma rotina bem estruturada é essencial para o aprendizado e a socialização de crianças com TEA.
DC-07	Formação continuada para professores que atendem esse público.	Entende-se que o professor acredita que a formação continuada é fundamental para que os docentes estejam preparados para atender as necessidades das crianças com TEA.
DC-08	Aceitação da família.	Esse professor acredita que a participação e o apoio da família são essenciais para o aprendizado da criança com autismo.
DC-09	Recursos materiais como jogos e formação continuada em educação especial, a compreensão das necessidades individuais dos estudantes e a utilização de recursos pedagógicos adaptados.	Entende-se que o docente sente falta de materiais pedagógicos, como jogos, e também de formação continuada para entender melhor as necessidades de cada aluno com TEA.
DC-10	Professores de apoio com formação nessa área, materiais adaptados.	O professor acha importante ter professores de apoio que sejam bem preparados e também materiais adaptados para ajudar melhor as crianças com TEA.
DC-11	É essencial ter uma formação que aborde diversos aspectos, incluindo: - Conhecimento sobre a diversidade humana; - Conhecimento sobre jogos e brincadeiras; - Adaptação das atividades; - Comunicação e interação; - Parcerias com especialistas.	Percebe-se que o professor acredita que a formação precisa ser mais completa, falando sobre diversidade, brincadeiras, adaptações, comunicação e também sobre como trabalhar junto com outros profissionais. Tudo isso ajuda a preparar melhor o professor para incluir crianças com autismo na escola.

DC-12	Acredito que o ensino colaborativo ajudaria muito, mas não adianta a formação se o estado e município não podem propiciar.	O professor entende que trabalhar de forma colaborativa é muito importante para incluir melhor as crianças com autismo. Porém, ele também percebe que isso nem sempre acontece na prática, porque faltam apoio e investimentos por parte do estado e da prefeitura. Sem esse suporte, fica difícil aplicar uma educação realmente inclusiva na escola.
-------	--	--

Os relatos dos docentes evidenciam que o desenvolvimento de práticas lúdicas inclusivas com crianças com TEA, não depende somente do professor, mas do apoio familiar, do suporte da escola e do trabalho em equipe. Um dos professores destacam a importância desse apoio para garantir o desenvolvimento dessas crianças. No seu relato ele expressa:

Como qualquer outro aluno é importante o apoio da família, escola e os professores trabalharem juntos para ter uma rotina saudável dentro da sala de aula, eu diria que a rotina é primordial para o processo de ensino- aprendizagem e relações sociais (DC-06).

Essa significação dialoga diretamente com Mantoan (2003), que destaca que a inclusão escolar só se concretiza de forma efetiva quando todos os sujeitos do contexto educativo assumem um compromisso coletivo com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Outro docente amplia essa perspectiva ao perceber a necessidade de uma formação docente que aborde aspectos fundamentais que envolve N fatores como ele cita:

É essencial ter uma formação que aborde diversos aspectos, incluindo: - Conhecimento sobre a diversidade humana; - Conhecimento sobre jogos e brincadeiras; - Adaptação das atividades; - Comunicação e interação; - Parcerias com especialistas (DC-11).

Essa significação demonstra que essa formação deve contemplar a compreensão da individualidade do aluno, conhecimentos a interação e comunicação que auxiliam o professor a utilizar práticas educativas inclusivas. Nesse sentido, Rego (1995) também destaca que o desenvolvimento do educador passa por uma compreensão aprofundada das relações sociais e culturais em que está inserido, exigindo uma escuta ativa e sensibilidade para compreender as particularidades dos sujeitos com os quais trabalha.

Em síntese, as significações dos professores demonstram que todas essas demandas envolvem mais que práticas colaborativas. É necessário promover formações continuadas que dialoguem com a prática, fortalecendo o envolvimento da família e de profissionais de apoio, possibilitando que as crianças com TEA tenham mais acesso a uma educação eficaz.

6.2.4 Percepções sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança com TEA

A análise do documento evidencia uma percepção unânime entre os professores sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento e inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os relatos destacam o lúdico como uma ferramenta essencial para facilitar a aprendizagem, promover a comunicação, estimular a criatividade e favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social dessas crianças. Além disso, os docentes apontam que o brincar contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e significativo, funcionando como um canal de expressão e interação, e sendo visto como um caminho eficaz para superar barreiras e tornar o ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Docentes Colaborador	Trechos Narrativos	Nota Indicativa de Significação
DC-01	O lúdico é um facilitador da aprendizagem seja com crianças típicas ou neurodivergentes. Ele é um canal de comunicação que acessa naturalmente áreas do desenvolvimento na criança que por meios de práticas tradicionais que só utilizam cópias e leituras são desenvolvidas de forma mais custosa.	Para o professor o lúdico é como um facilitador natural do desenvolvimento, destacando que ele torna a aprendizagem mais acessível, principalmente para crianças com TEA.
DC-02	Sim.	O professor demonstra, mesmo em poucas palavras, que reconhece o valor do lúdico para o desenvolvimento desses alunos.
DC-03	Positiva e dinâmica	Esse professor revela de forma breve, mas significativa, que enxerga as atividades lúdicas como algo que contribui para tornar o aprendizado mais vivo, envolvente e eficaz.
DC-04	Entendo que esse é o caminho para conseguir quebrar a barreira do autismo.	O professor demonstra acreditar no poder da ludicidade como estratégia essencial para superar os desafios de interação e aprendizagem enfrentados pelas crianças com TEA. Sua fala revela uma visão sensível e esperançosa sobre o papel das atividades lúdicas na inclusão escolar.
DC-05	Importante pois através dessa ludicidade é que o aluno pode demonstrar um pouco do seu interesse por algo ou algum conteúdo.	Sua fala mostra que, por meio da ludicidade, as crianças se envolvem mais e se aproximam dos conteúdos escolares.
DC-06	Extremamente importante, pois usar a imaginação é algo inesquecível, você recriar algo nas suas perspectivas através da ludicidade e aprendizagem, torna o processo de ensino-aprendizagem bem mais atrativo para as crianças neurodivergentes, posso afirmar por	Para o professor, o uso de atividades lúdicas é um caminho positivo e eficaz para o aprendizado dessas crianças, tornando-o mais significativo, pois considera que cada aluno tem seu próprio jeito de aprender.

	experiência própria que isso torna o processo bem menos desafiador.	
DC-07	A aprendizagem de crianças com TEA está diretamente ligada com estímulos novos e positivos, o método correto é o método que dá certo, considerando que cada indivíduo é único, bem como, sua forma de aprender.	O professor acredita que o uso da ludicidade ajuda muito no aprendizado das crianças com autismo. Para ele, cada criança tem seu jeito de aprender, e o método lúdico é uma boa forma de ensinar respeitando essas diferenças.
DC-08	Devem sempre andar de mãos dadas.... dificilmente haverá um resultado positivo sem uma delas.	O docente destaca que a ludicidade e o ensino devem caminhar juntos, pois um depende do outro para alcançar bons resultados.
DC-09	A ludicidade desempenha um papel fundamental na aprendizagem e inclusão de crianças autistas, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Através do jogo e da brincadeira, a criança autista pode experimentar o mundo, expressar seus sentimentos, desenvolver sua criatividade e interação com outros.	O professor demonstra reconhecer que a ludicidade tem um papel importante no desenvolvimento das crianças com TEA.
DC-10	Importantíssima, para envolver o aluno com TEA com alunos neurotípicos e nivelar a aprendizagem de todos	Esse professor acredita que brincar não apenas ajuda a criança com TEA a se envolver mais com colegas neurotípicos, mas também contribui para o processo de aprendizagem entre todos os alunos.
DC-11	A ludicidade, ou o brincar desempenha um papel fundamental no processo de inclusão de crianças com autismo, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e motoras. Promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e significativo.	Esse professor entende que a ludicidade não ajuda só com os conteúdos da escola, mas também com o desenvolvimento do pensamento, das emoções e dos movimentos.
DC-12	A ludicidade desempenha um papel fundamental na aprendizagem e inclusão de crianças autistas, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Através do jogo e da brincadeira, a criança autista pode experimentar o mundo, expressar seus sentimentos, desenvolver sua criatividade e interação com outros.	Entende-se que o docente acredita que por meio das brincadeiras, essas crianças conseguem se expressar melhor, criar laços com os colegas e desenvolver o raciocínio e as emoções.

Nas significações dos docentes foi possível identificar o quanto a ludicidade é vista como uma estratégia essencial para o desenvolvimento global das crianças com TEA. Uma professora destaca que ao utilizar atividades lúdicas percebeu o grande impacto que elas causam no processo de ensino-aprendizagem tornando o processo bem menos desafiador. Ela relata que:

Extremamente importante, pois usar a imaginação é algo inesquecível, você recriar algo nas suas perspectivas através da ludicidade e aprendizagem, torna o processo de ensino-aprendizagem bem mais atrativo para as crianças neurodivergentes, posso afirmar por experiência própria que isso torna o processo bem menos desafiador (DC-06).

Essa percepção encontra respaldo em Kishimoto (1994), que afirma que a ludicidade é uma dimensão que se manifesta nas diversas atividades humanas e propicia a construção de significados, sendo, portanto, essencial para a aprendizagem infantil.

Dialogando com esse relato, outro docente colaborador, afirma que a ludicidade tem um papel fundamental na educação inclusiva e no processo de aprendizagem dos alunos com TEA. Ele cita na pesquisa que:

A ludicidade desempenha um papel fundamental na aprendizagem e inclusão de crianças autistas, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Através do jogo e da brincadeira, a criança autista pode experimentar o mundo, expressar seus sentimentos, desenvolver sua criatividade e interação com outros (DC-12).

Essa significação vai ao encontro das ideias de Huizinga (2008), que compreende o jogo como uma forma de expressão e de relação com o mundo. No contexto da educação inclusiva, o brincar se apresenta como um canal privilegiado para promover interações significativas, especialmente para crianças com dificuldades de comunicação e socialização, como é o caso das crianças com TEA.

Por essas significações é notório que os professores reconhecem a ludicidade como uma estratégia fundamental capaz de estimular aspectos como: sociais, emocionais e cognitivo, fazendo com que a ensino para essas crianças se torne mais prazeroso e menos desafiador, uma educação mais inclusiva e significativa

6.2.5 Estratégias bem-sucedidas de mediação lúdica

A análise do documento evidencia que os professores têm obtido resultados positivos ao utilizar estratégias de mediação lúdica com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente quando essas práticas consideram os interesses específicos e os hiperfocos dos alunos. Os relatos mostram que o uso de jogos, músicas, blocos de montar, dados personalizados, oficinas de brinquedos e brincadeiras simbólicas contribui significativamente para estimular a comunicação, o engajamento e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dessas crianças. A empatia e a adaptação dos materiais também surgem como elementos fundamentais no processo, reforçando a importância de práticas pedagógicas sensíveis, criativas e intencionalmente planejadas. Ao mesmo tempo, destaca-se que a ausência de recursos adaptados pode gerar exclusão, o que reforça a necessidade de apoio institucional e formação docente contínua para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Docentes Colaborador	Trechos Narrativos	Nota Indicativa de Significação
DC-01	Atendo diariamente crianças que estão no espectro autista, e afirmo que não conseguimos desenvolver nenhuma prática educação que seja dissociada do lúdico com esses alunos. Utilizo diariamente jogos e brincadeiras que fazem parte do hiper foco deles, porque assim a comunicação pode ocorrer com mais facilidade. A utilização de músicas também é essencial.	A fala do professor mostra que o lúdico não é apenas um recurso complementar, mas uma parte essencial de suas práticas pedagógicas com crianças com TEA.
DC-02	Conseguir a atenção da criança partir do trabalho com jogos.	O professor demonstra reconhecer o valor das atividades lúdicas para atrair e manter a atenção das crianças com TEA.
DC-03	Sempre positiva pois envolve estímulos/jogos.	Entende-se que para o professor usar jogos e brincadeiras com as crianças com TEA, sempre traz bons resultados, porque esses estímulos ajudam elas a aprenderem melhor.
DC-04	Oficina de confecção de brinquedos	Para o professor seria interessante a criação de oficinas para confeccionar brinquedos como uma forma prática para estimular a aprendizagem das crianças com TEA.
DC-05	As atividades lúdicas são necessárias para que o aluno TEA tenha interesse, e essas atividades são para despertar neles a desbravar seu mundo para nós, em minha primeira e experiência vi crianças brincando de faz de conta com carrinhos voadores onde não tinha som algum, somente as crianças voando no espaço imaginário criado por eles.	Esse docente reconhece que as atividades lúdicas desperta o interesse do aluno com TEA, permitindo que ele explore sua imaginação.
DC-06	Aconteceu com o aluno que acompanhei no 6 ano , era pra ele escrever uma redação sobre uma experiência que ele viveu como se estivesse escrevendo no seu diário, ele disse que não tinha o que escrever, aí eu falei sobre um desenho de animação que ele adorava da <i>one piece</i> como se estivesse escrevendo um diário, dei sugestões do que ele falava durante as aulas, mas acho que a empatia foi algo bastante importante, pois quando mostra pra eles que eles são capazes de ir além, nada mais é tão importante do que a empatia e a compreensão.	Fica claro nesse relato que conhecer o aluno, respeitar seus gostos, ter empatia e buscar estratégias personalizadas pode ajudar muito na inclusão e na aprendizagem.
DC-07	Montagem de diferentes carros com blocos de montar (estudante com hiper foco em caminhão).	Ficou evidente que o professor precisa saber transformar o hiperfoco do aluno em um ponto de partida para criar uma situação de aprendizagem significativa, usando o lúdico como ferramenta de ensino.
DC-08	Percebi o foco do meu aluno por dados....com esse recurso confeccionei dados com as vogais ...consoantes....números...atividades do cotidiano...o resultado foi bastante	O professor observou o interesse específico do aluno por dados e, com base nisso, adaptou o conteúdo escolar, para criar atividades usando esse recurso. A estratégia foi uma forma de

	satisfatório...o mais prazeroso era perceber o entusiasmo dele pelas atividades propostas.	tornar o aprendizado mais motivador e acessível.
DC-09	Gerou resultados positivos foi a implementação de um jogo pedagógicos que utilizei o hiperfoco do meu aluno autista (que era os dinossauros) para trabalhar com ele letras iniciais, números e quantidade.	Percebe-se que o professor utilizou o hiperfoco do aluno para transformar em uma oportunidade para a aprendizagem. Respeitando o interesse do aluno, tornando esse processo mais atrativo.
DC-10	Negativa - aluno com TEA excluído por não participar das atividades lúdicos, devido a falta de materiais adaptados para o estudante.	Entende-se que o professor vivenciou uma situação em que o aluno com TEA acabou sendo excluído das atividades lúdicas. Mostrando que essa exclusão não foi culpa dele e sim da falta de condições e de recursos para que essa criança participasse com os demais colegas.
DC-11	Jogo de tabuleiro adaptado, onde crianças com diferentes habilidades e necessidades são convidadas a participar de uma aventura criativa.	Esse professor relata que utilizou jogos de tabuleiro adaptado para que todas as crianças participassem. Criando um ambiente acolhedor, criativo e participativo.
DC-12	Sempre levo jogos pra a sala de aula e eles adoram esses momentos, dizem que estão brincando, mas é a hora de eu observar aspectos importantes do desenvolvimento.	Esse professor valoriza os momentos de brincadeiras na sala de aula, e é nesse momento que ele aproveita para observar vários aspectos importantes delas, como: atenção, interação, comunicação, coordenação motora, entre outros.

Os relatos dos professores revelam quanto a mediação lúdica tem sido eficaz para o desenvolvimento das crianças com TEA. Um dos professores participantes relata sobre suas vivências com crianças com TEA e o quanto utiliza as estratégias lúdicas para desenvolver suas atividades:

Atendo diariamente crianças que estão no espectro autista, e afirmo que não conseguimos desenvolver nenhuma prática educação que seja dissociada do lúdico com esses alunos. Utilizo diariamente jogos e brincadeiras que fazem parte do hiper foco deles, porque assim a comunicação pode ocorrer com mais facilidade. A utilização de músicas também é essencial (DC-02)

Essa significação demonstra como o lúdico, ao ser intencionalmente planejado com base nas características individuais dos alunos, torna-se uma ferramenta potente de mediação. Segundo Luckesi (2002), o lúdico é uma experiência interna do sujeito e só se realiza plenamente quando há contexto e abertura para tal vivência. Dessa forma, ao considerar os hiperfocos, o professor favorece uma aprendizagem mais significativa e acolhedora.

Outro relato chama muito atenção quando ele relata uma das suas vivências com um aluno com TEA, onde ele destaca a empatia e a compreensão como pontos centrais da mediação pedagógica. Em que ele utiliza o interesse do aluno para desenvolver a atividade:

Aconteceu com o aluno que acompanhei no 6 ano , era pra ele escrever uma redação sobre uma experiência que ele viveu como se estivesse escrevendo no seu diário, ele disse que não tinha o que escrever, aí eu falei sobre um desenho de animação que ele

adorava da one piece como se estivesse escrevendo um diário, dei sugestões do que ele falava durante as aulas, mas acho que a empatia foi algo bastante importante, pois quando mostra pra eles que eles são capazes de ir além, nada mais é tão importante do que a empatia e a compreensão (DC-06).

A fala está em sintonia com Vygotsky (1991), que defende que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação sensível e significativa do professor. O uso do interesse pessoal do aluno como ponto de partida para a construção do conhecimento reforça a importância de práticas docentes que reconhecem e respeitam a singularidade de cada sujeito.

Contudo, nem todas as experiências são positivas, um relato de uma das docentes descreve isso sua vivência como:

Negativa - aluno com TEA excluído por não participar das atividades lúdicas, devido à falta de materiais adaptados para o estudante (DC-10).

Essa situação confirma o que afirma Mantoan (2003) que a inclusão escolar não depende apenas da presença física do aluno, mas da efetiva participação em todas as atividades escolares. A falta de recursos e de planejamento adequado compromete a inclusão e evidencia a urgência de políticas formativas e estruturais voltadas à prática inclusiva.

Essas significações reforçam o quanto a inclusão pode ter vários caminhos e depende da formação docente, dos recursos adequados, da empatia e da compreensão do docente em relação ao interesse dos alunos. Mas também mostram que o uso do lúdico tem se tornado um recurso poderoso para o promover uma aprendizagem significativa, adaptada e inclusiva.

REFLEXÕES FINAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA POR MEIO DA LUDICIDADE

A realização desta pesquisa representou um percurso repleto de desafios e aprendizagens em todas as suas etapas, desde a elaboração dos objetivos até a coleta e análise dos dados. Um dos principais desafios enfrentados foi justamente a análise dos dados, que exigiu um olhar sensível e criterioso para compreender as diferentes respostas e a diversidade de experiências relatadas pelos participantes em relação às práticas educativas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Outro ponto desafiador foi o alinhamento entre os referenciais teóricos escolhidos, com o intuito de garantir coerência, criticidade e fundamentação teórica ao texto.

Quanto às necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, os resultados apontaram para aspectos centrais, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de práticas lúdicas com crianças com TEA. Os docentes participantes relataram a ausência, durante a graduação, de disciplinas voltadas à inclusão, à comunicação alternativa e ao uso de práticas lúdicas. Também manifestaram a necessidade de uma adaptação curricular nos cursos de formação, que promova uma articulação entre teoria e prática, orientada por uma perspectiva de educação inclusiva. Outro fator apontado foi a escassez de recursos e de espaços adequados nas escolas para a realização dessas práticas, o que dificulta o processo de aprendizagem das crianças com TEA.

Apesar das dificuldades, os relatos revelam que os professores buscam utilizar estratégias lúdicas como jogos pedagógicos, brincadeiras simbólicas, oficinas e jogos adaptados, sempre considerando os interesses dos alunos. Muitos docentes demonstraram acreditar na importância da ludicidade, reconhecendo que, quando bem planejada e mediada, ela favorece significativamente a comunicação e a aprendizagem das crianças com TEA.

Ainda assim, os desafios relacionados ao planejamento e à execução dessas práticas permanecem significativos. As principais dificuldades envolvem a falta de materiais específicos, o apoio limitado das instituições escolares e a escassez de oportunidades de formação continuada voltadas à educação inclusiva. Soma-se a isso a complexidade das necessidades individuais das crianças com TEA, que exige dos professores e das escolas uma preparação mais sólida, sensibilidade e uma compreensão aprofundada.

Enquanto pesquisadora e estudante do curso de Pedagogia, a realização deste trabalho proporcionou uma experiência enriquecedora, ampliando minha compreensão sobre a importância da formação docente pautada em práticas inclusivas e no respeito às

especificidades do desenvolvimento das crianças com TEA. Essa vivência me levou a refletir sobre a urgência de uma formação crítica e continuada, alinhada à realidade das salas de aula, fortalecendo minha consciência de que o fazer docente vai muito além da simples socialização de conteúdos. Ele exige planejamento criativo, empatia, escuta ativa e um olhar atento às necessidades de cada criança.

Em síntese, este estudo deixa contribuições e provoca reflexões importantes para futuras pesquisas, como uma análise mais aprofundada das diferentes estratégias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA. Outra possibilidade relevante seria investigar as vivências desses alunos por meio de entrevistas com a participação da família, buscando compreendê-los de forma mais ampla para orientar práticas pedagógicas mais significativas. Além disso, destaca-se a importância de avaliar os impactos de formações continuadas voltadas ao uso da ludicidade, com vistas à construção de uma aprendizagem mais efetiva, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

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

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. *Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades*. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do trabalho – v. 1: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 13-29.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

HELLER, Ágnes; IVARS, J. F. *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península, 1978.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 110-124, mar. 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8644269/11695/>. Acesso em: 5 nov. 2024.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 115-130.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. *Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências*. 1. ed. Curitiba: Movimento Capricha na Inclusão, 2020.

LOPES, Maria Cândida. *Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaaios; v. 2).

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 9. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MENDES, Maria Aline Silva. *A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas*. 2015. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

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

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIVIÈRE, Ángel. *Autismo e psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROGERS, Sally J.; DAWSON, Geraldine; VISMARA, Laurie A. *Intervenção precoce em crianças com autismo: um guia para pais e profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SAMPAIO, Tânia Mara de Souza. O brincar é coisa séria na educação inclusiva. 1. ed. Rio de Janeiro: *Revista Acadêmica Online*, 2018.

SANTOS-CARVALHO, L. H. Z. et al. Treinamento de habilidades sociais e transtorno do espectro autista: revisão sistemática. *Anais do Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (coord.). *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.

SOUSA, Denise Viana e. *Necessidades formativas de professoras iniciantes e a relação com o desenvolvimento da atividade pedagógica: “não dá para parar de estudar”*. 2024. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

SOUZA, Juliana Martins de; VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramallo. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 6, p. 1097–1104, nov./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/>. DOI: 10.1590/0104-1169.0462.2654. Acesso em: 20 fev. 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Boitempo, 2007.

VOLKMAR, Fred R.; KLIN, Ami. Questões na classificação do autismo e condições relacionadas. In: VOLKMAR, Fred R. et al. (orgs.). *Manual de autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento: diagnóstico, desenvolvimento, neurobiologia e comportamento*. 3. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2005. p. 5-41.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.