



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



**Docência para
Educação Básica**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



KARINA TEZOTTO ITO

**JOGO DE TABULEIRO CORPORAL E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIA DE UMA
CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BAURU/SP
2026**

KARINA TEZOTTO ITO

**JOGO DE TABULEIRO CORPORAL E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIA DE UMA
CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, como parte do requisito para a obtenção do título de mestre, sob orientação da Profa. Dra. Silvia Regina Vieira da Silva.

**BAURU/SP
2026**

I89j

Ito, Karina Tezotto

Jogo de tabuleiro corporal e inclusão : Experiência de uma criança autista na Educação Infantil / Karina Tezotto Ito. -- Bauru, 2026

133 p. : il., tabs., fotos + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Silvia Regina Vieira da Silva

1. Inclusão. 2. Educação Infantil. 3. Autismo. 4. Jogo de tabuleiro corporal. 5. Estratégia de Ensino. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE KARINA TEZOTTO ITO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 13 dias de fevereiro de 2026, às 14h, por meio de videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de KARINA TEZOTTO ITO, intitulada "Jogo de tabuleiro corporal e inclusão: experiência de uma criança autista na educação infantil, e produto educacional intitulado por "Você é a peça!". A Comissão Examinadora foi constituída pelas seguintes pessoas: Profa. Dra. SILVIA REGINA VIEIRA DA SILVA (Orientadora - Participação Virtual) do Departamento de Matemática / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (Feis)/Unesp, Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/Unesp, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do Departamento de Educação / Faculdade de Ciências/ Unesp / Bauru, após a exposição pela mestrande, e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pela Presidente da Comissão Examinadora.

 Documento assinado digitalmente
SILVIA REGINA VIEIRA DA SILVA
Data: 18/02/2026 10:45:43-0300
Verifique em <https://validar.ig.gov.br>

Profa. Dra. SILVIA REGINA VIEIRA DA SILVA

Dedico este trabalho às crianças que, com entusiasmo e autenticidade, participaram dessa jornada de aprendizagem lúdica. Sua espontaneidade ao abraçar o jogo como forma natural de explorar o mundo foi essencial para esta pesquisa. Espero que, no futuro, possam recordar dessa experiência e que ela contribua para seu crescimento como cidadãos plenos e felizes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela sabedoria, saúde e força. Agradeço por ter reacendido em mim um sonho há muito adormecido e por ter me ouvido e fortalecido nos momentos de solidão, desânimo e dúvida, quando a coragem e a determinação pareciam faltar.

Ao meu irmão, Alexandre que, mesmo não estando mais fisicamente presente desde 2023 para testemunhar a concretização deste sonho, senti sua companhia em cada etapa desta jornada, desde a inscrição no processo seletivo até o presente momento.

À minha família, pelo apoio incondicional e pela compreensão quanto à minha ausência em tantos momentos. Sou imensamente grata por cada palavra de incentivo.

À minha filha, Isabelle, minha grande incentivadora, que sempre me inspirou a progredir na carreira acadêmica e me mostrou, com exemplos concretos, que o futuro seria mais leve após esta conquista. Obrigada por me recolocar nos eixos quando pensei em desistir e por me guiar de volta ao caminho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Silvia Regina Vieira da Silva, verdadeira companheira de jornada. Agradeço pela serenidade, pela paciência com minhas demandas e pelo talento em encontrar sempre uma solução prática e clara para cada desafio.

A minha mãe afetiva, Nanci, a quem devo minha vocação para a docência. Obrigada não apenas pelos incentivos, mas também pelos sinceros “puxões de orelha” que me mantiveram no caminho certo.

À minha amiga Roberta, que confeccionou parte do produto educacional com tanta dedicação e competência, meu sincero agradecimento. Você me socorreu e fez parte deste momento especial da minha vida, assim como tem estado presente em todos os outros, desde o início da minha carreira profissional. Obrigada por tudo,

minha amiga de todas as horas; não poderia deixar de registrar o quanto você foi e continua sendo importante pra mim.

Ao meu amigo Celso, que me despertou para fazer a inscrição no mestrado e acreditou no meu potencial, sempre me incentivando a avançar e mostrando caminhos mais leves na trajetória acadêmica. Obrigada pelas orientações valiosas. Você foi um grande incentivador para mim, é bravo por fora, mas no fundo guarda um coração bondoso. Gratidão, meu amigo.

Aos meus colegas de trabalho, pela cumplicidade, pelo incentivo constante e pelo indispensável auxílio nos momentos mais urgentes. Muito obrigada por fazerem parte da minha evolução profissional.

Aos professores do programa de pós-graduação, que contribuíram para o meu crescimento acadêmico. Agradeço por me apresentarem novos horizontes, facilitarem meus estudos com ferramentas valiosas e, principalmente, por me ensinarem a arte de pesquisar.

Às professoras membros da Banca, Profa. Dra. Eliana Marques Zanata, do Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Câmpus de Bauru/SP), e Profa. Dra. Kátia de Abreu Fonseca, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Mestrado Profissional (PROFEI) – por aceitarem meu convite e, sobretudo, pelas valiosas contribuições ao presente estudo.

Aos meus professores de toda a vida, que desde a infância acreditaram em mim e plantaram a semente desta jornada constante pelo conhecimento.

Aos meus colegas de curso, que se tornaram amigos, pelo compartilhamento de angústias, a troca de experiências, o auxílio nas dúvidas e os trabalhos em conjunto. Obrigada pelos risos de desespero e pelas alegrias compartilhadas a cada etapa vencida.

Às minhas amigas, pela compreensão e paciência com minhas sucessivas ausências em cafés, *happy hours* e confraternizações.

Aos meus companheiros de quatro patas, cuja simples presença simples foi fundamental: à Mel (Melissa), minha fiel vira-lata de 15 anos, que passou incontáveis horas aquecendo meus pés durante os estudos, oferecendo amor e lealdade silenciosos (mesmo com seus insistentes pedidos para abrir e fechar a porta). E ao Fred (Frederico Albano), meu gato, que “participou” ativamente de todas as aulas *online*, desfilando diante da câmera e, não raro, sentando-se propositadamente sobre o teclado. Se, por um lado, atrapalhava, por outro, era garantia de bom humor e alegria nos momentos mais tensos.

*“As crianças não brincam de brincar.
Brincam de verdade” (Mário Quintana).*

RESUMO

Esta pesquisa investiga o potencial do jogo de tabuleiro corporal como estratégia pedagógica inclusiva na Educação Infantil. Considerando o aumento de matrículas de crianças autistas e da escassez de recursos lúdicos específicos, a pesquisa questiona: De que forma um jogo de tabuleiro corporal pode contribuir para a aprendizagem e socialização de crianças autistas na Educação Infantil? A hipótese central é de que a prática pedagógica mediada pelo jogo corporal pode estimular a participação ativa e o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a inclusão. Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o estudo teve como objetivo geral analisar como o jogo “Você é a Peça” pode favorecer a participação, o engajamento e as interações sociais de uma criança autista em sala de aula comum. Para tanto, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: a) Mapear o processo de desenvolvimento das aprendizagens infantis durante a aplicação do jogo; b) Validar o produto educacional desenvolvido; c) Avaliar a intervenção pedagógica implementada; e d) Discutir os fundamentos teóricos da Educação Infantil, da educação inclusiva e da cultura corporal do movimento, articulando-o às particularidades do desenvolvimento da escolarização da criança autista. A pesquisa, de natureza qualitativa e tipo intervenção, foi desenvolvida em uma escola municipal do interior de São Paulo com uma turma de 20 crianças de 5 a 6 anos, incluindo uma criança autista (nível de suporte 3). Para a coleta de dados, utilizaram-se observação sistemática, registros audiovisuais, diário de campo e protocolos de observação. A interpretação dos dados seguiu uma lógica indutiva, com análise qualitativa orientada pelos princípios de Ludke e André (1986), permitindo que as compreensões fossem construídas progressivamente a partir do exame minucioso das evidências coletadas. Os resultados demonstraram a internalização progressiva das regras do jogo, evolução positiva nas interações sociais, significativo avanço no engajamento da criança autista e estabelecimento de relações de cooperação entre os pares. Conclui-se que o produto educacional “Você é a Peça” se mostrou uma ferramenta pedagógica promissora e replicável, atuando como um mediador sensível para a aprendizagem e a construção de um ambiente em processo inclusivo na Educação Infantil.

Palavras-chave: Autismo; Educação Infantil; Inclusão; Jogo de Tabuleiro Corporal.

ABSTRACT

This research investigates the potential of the body board game as an inclusive pedagogical strategy in Early Childhood Education. Considering the increase in enrollments of autistic children and the scarcity of specific play resources, the research questions: How can a body board game contribute to the learning and socialization of autistic children in Early Childhood Education? The central hypothesis is that pedagogical practice mediated by body games can stimulate the active participation and integral development of children, favoring inclusion. Based on the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) and the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015), this study aimed to analyze how the game "You Are the Piece" can promote the participation, engagement, and social interactions of an autistic child in a regular classroom. To this end, the following specific objectives were established: a) To map the process of development of children's learning during the application of the game; b) To validate the developed educational product; c) To evaluate the implemented pedagogical intervention; and d) To discuss the theoretical foundations of Early Childhood Education, inclusive education, and the body culture of movement, articulating them with the particularities of the autistic child's schooling development. The research, of a qualitative and interventional nature, was developed in a municipal school in the interior of São Paulo with a class of 20 children aged 5 to 6 years, including one autistic child (support level 3). For data collection, systematic observation, audiovisual records, field diary, and observation protocols were used. Data interpretation followed an inductive logic, with qualitative analysis guided by the principles of Ludke and André (1986), allowing understandings to be progressively constructed from the meticulous examination of the collected evidence. The results demonstrated the progressive internalization of the game rules, positive evolution in social interactions, significant progress in the engagement of the autistic child, and the establishment of cooperative relationships among peers. It is concluded that the educational product "You Are the Piece" proved to be a promising and replicable pedagogical tool, acting as a sensitive mediator for learning and the construction of an inclusive learning environment in Early Childhood Education.

Keywords: Autism; Early Childhood Education; Inclusion; Body Board Game.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PEE	Público da Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Unitermos empregados na busca bibliográfica.	31
Quadro 2 - Enfoque temático das produções selecionadas.	33
Quadro 3 - Evolução das sessões do Jogo “Você é a Peça”: Engajamento, estratégias e papel da mediação.	78
Quadro 4 - Integração da BNCC, Desenvolvimento Infantil no autismo e o uso do jogo “Você é a Peça”.	81
Quadro 5 - Etapas metodológicas de Aplicação do Jogo “Você é a Peça”.	83
Quadro 6 - Análise da eficácia pedagógica da história: A Lagartinha Comilona.	93
Quadro 7 - Síntese da observação intervenção: apresentação da caixa temática e regras do jogo.	98
Quadro 8 - Síntese da observação intervenção: Jogo de Tabuleiro Corporal.	102
Quadro 9 - Síntese da observação intervenção: apreciação das frutas e gráfico de preferências.	106
Tabela 1 - Quantitativos de produções localizadas por base de dados.	32
Tabela 2 - Produções selecionadas a partir dos critérios de refinamento.	32
Tabela 3 - Categorização segundo abordagens temáticas predominantes.	33

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Número de matrículas de alunos autistas no município.	23
Figura 2 - Jogo corporal: Crianças frente ao tabuleiro.	46
Figura 3 - Jogo corporal: Início do jogo.....	47
Figura 4 - Jogo corporal: Peças (equipes) no tabuleiro.	47
Figura 5 - Protótipo do produto.....	66
Figura 6 - Categoria escolhida por voto: Frutas e quantidades.....	67
Figura 7 - Protótipo do tabuleiro.	67
Figura 8 - Criança autista explorando a caixa temática e os materiais do jogo.....	74
Figura 9 - Manipulação e exploração das fichas com frutas e quantidades.	75
Figura 10 - Tentativa de posicionamento das fichas no tabuleiro.	75
Figura 11 - Associação dos cartões com as frutas.	76
Figura 12 - História: A Lagartinha Comilona.	88
Figura 13 - Início da história.	89
Figura 14 - Interação das crianças com elementos narrativos.....	89
Figura 15 - Crianças contando elementos da história.	90
Figura 16 - Crianças associando elementos da história aos do jogo.....	90
Figura 17 - Crianças identificando elementos que não compõem o jogo.	91
Figura 18 - Crianças realizando a contagem das frutas.	91
Figura 19 - Identificação de alimentos saudáveis e não saudáveis pelas crianças.....	92
Figura 20 - Coletes utilizados no jogo com as fichas (frente e verso).....	94
Figura 21 - Tabuleiro de tatame.	94
Figura 22 - Fichas temáticas acopladas aos coletes.	95
Figura 23 - Caixa temática.	95
Figura 24 - Mini tabuleiro.	96
Figura 25 - Cartões temáticos numerados que compõem a caixa mágica.	96
Figura 26 - Ambientação e explicação das regras do jogo.	99
Figura 27 - Sorteio e vestimenta dos coletes.....	99
Figura 28 - Equipes frente ao tabuleiro do jogo.....	100
Figura 29 - Interação entre as equipes.	100
Figura 30 - Consolidação do jogo.	101
Figura 31 - Percepção multissensorial das frutas.....	104
Figura 32 - Categorização das frutas por dimensões físicas.	104
Figura 33 - Degustação das frutas.....	105
Figura 34 - Representação gráfica corporal das preferências por frutas.....	105

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
IMPACTOS SOCIAIS E CIENTÍFICOS DA PESQUISA	18
a) Impactos sociais	18
b) Impactos científicos.....	19
c) Alinhamento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).....	20
1 INTRODUÇÃO	22
2 REVISÃO DE LITERATURA	30
2.1 Análise temática dos estudos selecionados	34
2.1.1 <i>Mediação pedagógica e estratégias de ensino</i>	34
2.1.2 <i>Intervenções terapêuticas especializadas</i>	35
2.1.3 <i>Estratégias lúdicas inclusivas</i>	35
2.1.4 <i>Síntese e identificação de lacunas</i>	36
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	37
3.1 Histórico e fundamentos legais da Educação Inclusiva	37
3.2 Educação Inclusiva e práticas ludopedagógicas	38
3.3 Fundamentos legais e teóricos do brincar	40
3.4 Jogos de tabuleiro corporal na prática pedagógica.....	44
3.5 O papel da escola e do educador	49
3.6 Desenvolvimento e aprendizagem no autismo.....	52
3.7 Estratégias pedagógicas para o autismo.....	53
3.8 Benefícios dos jogos corporais para crianças autistas.....	55
4 TRAJETO METODOLÓGICO.....	58
4.1 Tipo de pesquisa	58
4.2 Procedimentos éticos	59
4.3 Local da pesquisa.....	59
4.4 Participantes da pesquisa	61
4.4.1 <i>Perfil das crianças participantes</i>	61
4.4.2 <i>Perfil e papel da pesquisadora</i>	62
4.5 Instrumentos para coleta de dados.....	62
4.5.1 <i>Diário de campo</i>	62
4.5.2 <i>Outros instrumentos</i>	63

4.5.3 Protocolo de análise de intervenção.....	64
4.6 Procedimentos de coleta de dados.....	65
4.7 Procedimentos de apresentação e análise de resultados.....	68
5 CRITÉRIOS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DOS DADOS	70
5.1 Desenvolvimento das crianças no jogo	71
5.2 Eficácia do produto educacional	79
6. DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	80
6.1 Resumo do projeto do produto educacional	80
6.2 Metodologia do desenvolvimento.....	82
6.3 Criação do produto educacional	84
6.4 Componentes do produto educacional	85
7 APLICAÇÃO E ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL	87
7.1 Análise narrativa da história: A Lagartinha Comilona.....	88
7.2 Apresentação dos componentes do jogo e estabelecimento das regras	93
7.3 Desenvolvimento da Atividade e intervenções	98
7.4 Exploração multissensorial e construção do gráfico corporal	103
8 DISCUSSÃO	108
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
APÊNDICES	120
APÊNDICE A – Termo de autorização de uso de imagem	120
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	122
APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)	124
APÊNDICE D – Protocolo de análise de intervenção	125
APÊNDICE E – Ofício encaminhado a secretaria municipal de educação.....	126
APÊNDICE F – Protocolo de análise sequencial	127
ANEXOS	129
ANEXO A – Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa	129
ANEXO B – Autorização da secretaria municipal de educação	132

APRESENTAÇÃO

Caçula de três irmãos, com significativa diferença de idade, fui criada por uma mãe solo em condições financeiras desafiadoras. Encontrei nos estudos não apenas uma possibilidade de crescimento intelectual, mas também um caminho para construir um futuro mais digno que o de meus antecessores. A escola pública me acolheu e revelou habilidades até então desconhecidas, despertadas pelo contato com professores que, com suas formas peculiares de ensinar, me levaram a escolher a profissão docente.

A decisão de cursar o Magistério durante o ensino médio representou um divisor de águas, pois significava abrir mão de trabalhar para ajudar no sustento familiar - uma contradição em minha trajetória familiar. Com o apoio essencial de minha avó, que custeou minhas despesas em troca de ajuda doméstica, e o incentivo de meu irmão mais velho - que, apesar de ter interrompido os estudos no ensino fundamental, tornou-se meu grande tutor -, consegui concluir a formação inicial. Seu olhar didático e sua capacidade de explicar teorias complexas com simplicidade foram fundamentais em minha formação.

Após seis anos atuando em outras áreas, retornei à educação como secretária escolar e iniciei a graduação em Pedagogia. No segundo ano nesse cargo, fui aprovada em processo seletivo para docente, dando início à carreira que escolhi ainda na adolescência. Seguiram-se duas graduações (Pedagogia e Matemática) e três especializações na área de Educação Especial, sempre com foco em compreender e atender os estudantes que demandam apoios mais específicos.

Minha atuação em escolas regulares, instituições especializadas - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) - e particulares permitiu ricos intercâmbios de experiências que consolidaram meu compromisso com a inclusão social e educacional. Há dez anos, aprovada em concurso público municipal, abracei um novo desafio: a Educação Infantil. Foi nesse segmento que me apaixonei pela pureza do olhar infantil e pela oportunidade de acolher crianças em seu primeiro contato com o ambiente escolar.

Foi nessa trajetória que desenvolvi e refinei a estratégia do jogo de tabuleiro corporal como uma prática pedagógica em que as crianças interagem, aprendem e se apropriam do conhecimento com o apoio dos colegas e da mediação docente. Ao buscar fundamentação teórica para essa prática, deparei-me com escassez de

pesquisas na área, o que motivou este projeto de investigação acadêmica.

Como primeira pessoa da família a conquistar um mestrado, mantenho viva a esperança de contribuir para a formação de cidadãos autônomos em sua aprendizagem acadêmica e social, livres de medos e receios, transformando futuros como o meu foi transformado.

Assim como meus professores souberam ver além das minhas limitações, aprendi a enxergar nas crianças autistas infinitas possibilidades, e é essa visão que me motiva a transformar o brincar em ponte para a aprendizagem significativa.

IMPACTOS SOCIAIS E CIENTÍFICOS DA PESQUISA

A presente investigação, ao propor, aplicar e validar o jogo de tabuleiro corporal “Você é a Peça” como estratégia pedagógica inclusiva para crianças com autismo na Educação Infantil, gerou impactos significativos, tanto no âmbito social quanto no científico, a seguir apresentados:

a) Impactos sociais

No plano social, a pesquisa promoveu a inclusão efetiva de uma criança com autismo, nível de suporte três, no contexto da sala de aula regular. Os resultados demonstram que a criança participou ativamente de 70% das rodadas do jogo, aceitando o suporte de colegas, demonstrou compreensão das regras e apresentou diminuição nos comportamentos de fuga do ambiente escolar, evidenciando que estratégias pedagógicas estruturadas e lúdicas podem favorecer a permanência e a participação de crianças autistas no espaço escolar.

Além disso, a investigação contribuiu para a promoção de uma cultura de paz e respeito à diversidade no ambiente escolar. As crianças com desenvolvimento típico vivenciaram um ambiente de respeito em relação às necessidades específicas do colega com autismo, estimulando empatia, tolerância e solidariedade. Vale destacar que foram observados comportamentos espontâneos de ajuda mútua, quando os pares ofereceram suporte à criança com autismo sem a necessidade de intervenção direta de uma pessoa adulta. Ademais, aconteceram celebrações coletivas das conquistas de todos os membros das equipes.

No que tange à saúde e ao bem-estar infantil, o jogo promoveu atividade física de forma lúdica por meio de movimentos como correr, pular, agachar e deslocar-se no espaço, contribuindo para o combate ao sedentarismo infantil, fenômeno cada vez mais influenciado pelo uso excessivo de tecnologias digitais no cotidiano das crianças. Adicionalmente, a atividade de degustação de frutas integrada ao produto educacional proporcionou para algumas crianças o primeiro contato sensorial com alimentos como pêra e melão, ampliando o repertório alimentar e estimulando escolhas mais saudáveis.

O estudo também gerou impacto no empoderamento de professores da Educação Básica, uma vez que o produto educacional “Você é a Peça” tem baixo

custo e fácil replicação, oferecendo aos docentes uma ferramenta concreta para trabalhar inclusão e movimento corporal, suprimindo uma lacuna identificada na literatura. Cabe destacar, ainda, que o estudo foi realizado em uma escola pública municipal de periferia, com famílias em situação de vulnerabilidade social (31,5% com renda de até um salário mínimo e 27,4% beneficiárias de programas sociais), demonstrando que é possível promover práticas pedagógicas de qualidade e inclusivas mesmo em contextos socioeconômicos desafiadores.

Por fim, a comunidade escolar como um todo foi beneficiada, pois a criança com autismo, que anteriormente apresentava dificuldade de permanecer em ambientes fechados, passou a participar das atividades com maior estabilidade comportamental, beneficiando também sua família e toda a equipe escolar.

b) Impactos científicos

Esta pesquisa contribuiu para o preenchimento de uma lacuna significativa identificada pela revisão sistemática realizada, uma vez que, dos doze trabalhos selecionados, apenas um mencionava jogos de tabuleiro, e nenhum deles apresentava a especificidade corporal que caracteriza a proposta aqui desenvolvida. Dessa forma, o estudo oferece uma contribuição original e relevante para o campo do conhecimento em educação inclusiva.

Ademais, oferece uma definição conceitual clara e funcional para a modalidade de “jogo de tabuleiro corporal”, diferenciando-o dos jogos de mesa tradicionais e das brincadeiras livres, e estabelecendo suas características essenciais: integração do movimento físico ao tabuleiro, utilização do próprio corpo como elemento central da brincadeira, associação a uma temática ou objetivo específico, e promoção da aprendizagem sensório-motora e da interação social.

O desenvolvimento e validação do produto educacional inédito “Você é a Peça”, que foi concebido, aplicado e avaliado, constitui-se como um recurso pedagógico original que pode ser replicado e adaptado em diferentes contextos educacionais. O estudo ainda oferece uma contribuição metodológica relevante ao descrever detalhadamente um protocolo para aplicação de jogos corporais com crianças autistas, incluindo etapas como ambientação individual, uso de suporte visual, mediação entre pares e construção coletiva de gráficos corporais de preferências.

No plano teórico, a pesquisa articula os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas, demonstrando como os Campos de Experiência podem ser concretizados no cotidiano escolar por meio do jogo de tabuleiro corporal. Adicionalmente, produziu-se evidências empíricas sobre o papel da mediação entre pares no processo de inclusão de crianças autistas, contribuindo para os debates teóricos sobre aprendizagem colaborativa.

Por fim, os achados desta investigação abrem caminho para o desenvolvimento de pesquisas futuras, tais como: aplicação do jogo com outras faixas etárias (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), adaptação do produto para diferentes condições (deficiência física, intelectual, sensorial), realização de estudos longitudinais para verificar a manutenção dos benefícios ao longo do tempo e pesquisas comparativas entre diferentes modalidades de jogos inclusivos. A dissertação e o produto educacional foram disponibilizados no repositório institucional da UNESP, acessíveis a pesquisadores, professores, gestores educacionais e demais interessados, o que amplia o alcance e a disseminação do conhecimento produzido.

c) Alinhamento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Os impactos sociais e científicos aqui descritos evidenciam o compromisso da presente pesquisa com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), alinhando-se especialmente a três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS):

- **ODS 4 – Educação de Qualidade:** a pesquisa contribui diretamente com este objetivo ao desenvolver e validar o produto educacional “Você é a Peça”, uma ferramenta pedagógica inclusiva, de baixo custo e fácil replicação, que promove aprendizagem significativa por meio do movimento corporal e da ludicidade. A investigação demonstrou que a mediação docente aliada a um ambiente estruturado favorece a internalização de regras, o desenvolvimento motor e cognitivo e a participação ativa de todos os estudantes, incluindo crianças com autismo, em conformidade com a meta 4.5 do ODS 4, que visa “garantir o acesso igualitário a todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência”;
- **ODS 10 – Redução das Desigualdades:** Esta investigação alinha-se ao ODS 10 ao focalizar a inclusão de uma criança autista, nível de suporte três, no

contexto da sala de aula regular da Educação Infantil. Historicamente, crianças com autismo enfrentam barreiras significativas de acesso, participação e permanência no sistema educacional. O jogo “Você é a Peça” demonstrou potencial para reduzir tais desigualdades ao promover a participação ativa da criança por meio de mediação entre pares, suporte visual e ambientação individual prévia, contribuindo para a meta 10.2 do ODS 10, que visa “empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra”.

- **ODS 3 – Saúde e Bem-Estar:** A pesquisa contribui com o ODS 3 em duas dimensões complementares. Primeiramente, o jogo estimula o desenvolvimento motor das crianças por meio de movimentos como correr, pular, agachar e deslocar-se no espaço, promovendo atividade física de forma lúdica e combatendo o sedentarismo infantil. Em segundo lugar, a proposta pedagógica favorece o bem-estar emocional e socioemocional ao criar um ambiente acolhedor, colaborativo e respeitoso, no qual as crianças aprendem a lidar com frustrações, respeitar turnos e cooperar com os pares. Adicionalmente, a atividade de apreciação sensorial das frutas integrada ao produto educacional contribuiu para a promoção de hábitos alimentares saudáveis, alinhando-se à meta 3.4 do ODS 3, que visa “promover a saúde e o bem-estar” desde a primeira infância.

Dessa forma, a pesquisa demonstra que é possível articular os fundamentos da educação inclusiva com as demandas contemporâneas por sustentabilidade e justiça social, reafirmando o papel da universidade pública e da pesquisa acadêmica na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e saudável para todos.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica nacional é constituída, desde 1996, pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste estudo serão abordadas questões relativas a crianças da Educação infantil, com idade entre 5 e 6 anos, fase em que a interação com o mundo é primordial para o desenvolvimento. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) criança é todo ser humano com idade até onze anos e trezentos e sessenta e quatro dias, sendo considerada adolescente entre 12 e 18 anos.

O movimento é parte integrante do desenvolvimento humano e, na Educação Infantil, essa relação deve ser estabelecida para que o repertório de habilidades se consolide. Para tanto, a criança precisa reorganizar seus movimentos para atender às exigências de uso dos instrumentos, desenvolvendo novas operações motoras e cognitivas. Nesse contexto, insere-se o Campo de Experiências “Corpo, gestos e movimentos”, proposto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) que reconhece a corporeidade e a motricidade como eixos fundamentais para a exploração, a expressão e a interação da criança com o mundo e com os outros.

A BNCC orienta que a educação integral na Educação Infantil deve promover o desenvolvimento da criança em suas diversas dimensões: física, emocional, social e intelectual, garantindo aprendizagens que ultrapassem o aspecto cognitivo e incentivem o bem-estar e a interação social por meio de atividades lúdicas. O documento enfatiza ainda que a formação da criança deve ser global e multidimensional, estimulando seu desenvolvimento pleno e respeitando suas peculiaridades e potencialidades.

Especificamente no campo “Corpo, gestos e movimentos”, a BNCC destaca que a interação com o mundo permite que a criança aprenda a usar objetos de seu entorno de forma eficaz. Por meio de brincadeiras, explorações e desafios corporais, as crianças não apenas ampliam seu repertório motor (como correr, saltar, manipular objetos e coordenar gestos), mas também constroem noções espaciais, temporais e relacionais, desenvolvem a autoconfiança, aprendem a cooperar e a resolver problemas. Dessa forma, as experiências corporais constituem uma via privilegiada para a aprendizagem integral, em que o físico, o cognitivo, o emocional e o social se entrelaçam de maneira indissociável, consolidando as bases para uma formação humana completa.

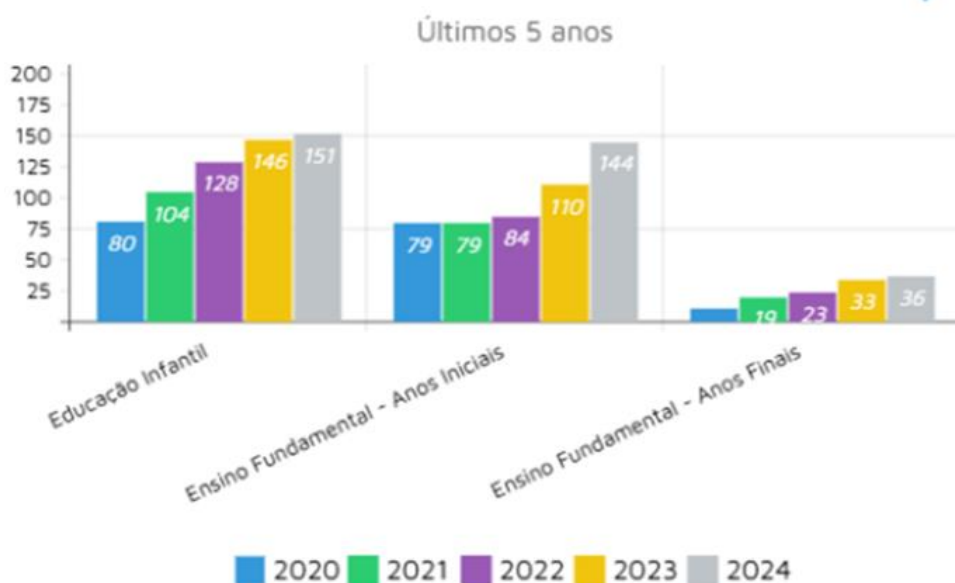
As atividades lúdicas propostas na Educação Infantil, como jogos e brincadeiras, possibilitam o desenvolvimento integral da criança, especialmente quando, intencionalmente, mediada pelo professor. De acordo com Oliveira, Gregório e Amorim (2021):

[...] as atividades lúdicas possibilitam a evolução da atenção, memorização, imaginação e tantos outros conceitos que estão em progresso enquanto a criança está na pré-escola. Buscamos ainda deixar evidente o papel do professor como mediador, capaz de tornar as aulas mais dinâmicas e divertidas, ao fazer uso de brincadeiras, jogos e brinquedos (p. 03).

O estudo foi desenvolvido em uma sala de Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma escola do interior de São Paulo, onde a pesquisadora atua e já vivenciou situações lúdicas com crianças envolvendo movimento corporal com as crianças.

Uma das justificativas da pesquisa se dá devido ao aumento de matrículas de alunos autistas no município, em específico na Educação Infantil, necessitando de estratégias diversificadas para garantir um atendimento de qualidade e assegurar os direitos dessas crianças, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Figura 1 - Número de matrículas de alunos autistas no município.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante do volume significativo de crianças matriculadas na Educação Infantil, torna-se premente o desenvolvimento de estratégias de ensino aprimoradas e recursos pedagógicos diversificados, com vistas a assegurar um atendimento de qualidade e uma aprendizagem significativa a essa demanda educacional.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, a educação escolar para crianças a partir dos quatro anos de idade tornou-se um direito público subjetivo no Brasil (Brasil, 1996). Essa garantia legal assegura a matrícula e o acesso ao ensino público gratuito, constituindo a base para a universalização da Educação Infantil e para a implementação de políticas públicas voltadas a essa etapa fundamental do desenvolvimento.

Conforme aponta Kassar (2011), foi somente a partir de 2003 que uma política nacional denominada “educação inclusiva” passou a ser implantada explicitamente. Esse marco revela que, por quase uma década, o direito à vaga conviveu com a ausência de uma diretriz nacional para incluir crianças com deficiência nas escolas públicas. Na prática, essa ausência política consolidou um sistema dividido e paralelo de atendimento: por um lado, a rede regular de ensino, muitas vezes despreparada; por outro, as instituições especializadas de caráter assistencial, que historicamente assumiram a responsabilidade pelo atendimento educacional desse público. Essa delegação fragmentada resultou em um cenário profundamente desigual, no qual o acesso a uma educação de qualidade dependia do tipo de instituição a que a criança tinha acesso, em vez de ser um direito garantido em um sistema público unificado e inclusivo.

O direito à educação na rede regular de ensino foi explicitamente assegurado aos estudantes autistas. No entanto, a garantia de matrícula não resultou, de forma direta, em condições adequadas de atendimento. Muitas escolas não possuíam suporte necessário, em termos de formação docente, recursos pedagógicos e apoios especializados, para compreender e responder às características essenciais do autismo, sendo elas:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social [...] e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário [...] (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53).

Conforme o Decreto nº 67.365/2023 crianças autistas são estudantes elegíveis

para o serviço da educação especial¹ e devem receber suporte para usufruir do direito à educação escolar, em sala comum. No contraturno poderão participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Público da Educação Especial (PEE) é composto por estudantes com deficiências (física, intelectual, sensorial ou múltipla), com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A educação inclusiva, por sua vez, é mais abrangente, pois visa atender à diversidade total dos estudantes, incluindo não apenas o PEE, mas também aqueles com dificuldades de aprendizagem diversas, em situação de vulnerabilidade social, com diferenças culturais, linguísticas ou condições temporárias de saúde.

De acordo com Conceição e Mani (2023) a educação inclusiva surgiu com o intuito de interromper um ciclo de segregação, direcionando o ensino para agregar recursos que enriquecem o contexto escolar e promovem a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, visando eliminar barreiras e criar oportunidades para uma aprendizagem coletiva e de qualidade, favorecendo a empatia, a diversidade e a compreensão mútua.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC. Trata-se de um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, o movimento corporal constitui uma linguagem essencial por meio da qual a criança explora, comunica-se e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo.

Para esta pesquisa, adota-se o conceito de jogo como atividade lúdica estruturada por regras, que envolve desafio, interação e prazer, possibilitando aprendizagens significativas por meio da ação, da experimentação e da socialização. Nesse sentido, entende-se o jogo de tabuleiro corporal como uma modalidade de jogo que integra a expressão corporal ao tabuleiro, tornando o corpo do jogador o elemento central da brincadeira. Em vez de utilizar peças tradicionais, os participantes empregam seus corpos para se movimentar, interagir e realizar tarefas propostas, muitas vezes vinculadas a uma narrativa ou objetivo específico, ampliando, assim, a

¹ O Decreto nº 67.635 do Estado de São Paulo, promulgado em 2023, formaliza o termo estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

aprendizagem sensório-motora e as interações sociais.

Portanto, diante do exposto, propõe-se a aplicação de um jogo de tabuleiro que utiliza o próprio corpo no contexto da Educação Infantil.

Os jogos corporais precisam de um espaço e tempo para ser desenvolvido. Eles são vivenciados e experimentados todo o tempo em que estou me relacionando com as crianças com esse propósito de brincar, de dançar, pois estou desenvolvendo nelas uma relação direta com espaço seja os delas próprias ou o do outro (Oliveira, 2019, p. 50).

Na Educação Infantil, os jogos mobilizam corpo, gestos e movimentos, desenvolvendo na criança a compreensão do espaço, a consciência corporal e a interação com o outro. Essas experiências não são apenas espontâneas; devem ser intencionalmente planejadas para transformar o brincar em uma situação de aprendizagem, articulando objetivos pedagógicos que ultrapassam a socialização e abrangem os demais campos de experiência.

O jogo faz parte do cotidiano humano desde a antiguidade e envolve os participantes de tal forma que pode fortalecer vínculos afetivos entre os jogadores.

O jogo é mais antigo do que a cultura, pois mesmo em suas definições menos rigorosas o conceito de cultura sempre pressupõe a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens lhes ensinassem a atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano (Huizinga, 2019, p. 1).

É válido mencionar que os jogos foram sendo aperfeiçoados ao longo dos anos, podendo colaborar com o pensamento estratégico e a tomada de decisão, bem como despertar habilidades e competências (Saldanha, 2014).

Um “jogo de tabuleiro corporal” refere-se a uma modalidade de jogo de tabuleiro que integra a expressão corporal, tornando o corpo do jogador uma parte essencial da brincadeira. Em vez de utilizar peças tradicionais, os participantes empregam seus corpos para se mover, interagir e realizar tarefas propostas pelo jogo, muitas vezes vinculadas a uma narrativa ou objetivo específico (Vial, 2015). Diferentemente dos jogos de mesa, essa modalidade exige movimentação física, ampliando a aprendizagem sensório-motora.

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e

posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (Brasil, 1998, p. 15).

Diante desse referencial, questiona-se: se na turma existir alguma criança autista, os jogos de tabuleiro corporais serviriam de incentivo no processo de ensino-aprendizagem e socialização? Assim, formula-se a questão central desta pesquisa: de que forma um jogo de tabuleiro corporal pode contribuir para a aprendizagem e socialização de crianças autistas na Educação Infantil?

Considerando a necessidade de estratégias educativas inclusivas e significativas na Educação Infantil, este estudo parte do pressuposto de que o jogo de tabuleiro corporal, quando mediado pelo docente, tem o potencial de estimular a participação das crianças nas atividades de cultura corporal, além de auxiliar na execução adequada de movimentos. Essa hipótese central baseia-se na convicção de que a prática corporal lúdica pode ampliar o acesso, o envolvimento e o avanço de todos os estudantes, valorizando suas particularidades e promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Para Meira, Jesus e Marques (2023) crianças autistas que apresentam dificuldades nas habilidades essenciais no desenvolvimento global, em decorrência das características neurobiológicas de sua condição, podem se beneficiar significativamente de atividades físicas lúdicas. Essas práticas contribuem para a aprendizagem, fortalecendo os aspectos cognitivo, motor e social. Por meio de brincadeiras e jogos, a criança tem a oportunidade de estabelecer conexões afetivas fundamentais com os colegas e professores, desenvolvendo habilidades de convivência e empatia.

Nesse âmbito, compreende-se que a disponibilização de variadas formas de representação da aprendizagem proporcionadas pelo jogo, com o uso do corpo, auxilia na assimilação das atividades lúdicas pelas crianças na Educação Infantil, permitindo que diferentes estilos e necessidades de aprendizagem sejam incorporados ao planejamento educacional. Além disso, a variedade nas formas de ação e intencionalidade pedagógica pode ampliar as oportunidades de envolvimento nas atividades, conferindo às crianças diferentes modos de executar movimentos e manifestar-se corporalmente.

Do mesmo modo, considera-se que o envolvimento ativo das crianças pode ser

intensificado quando se emprega o corpo como elemento do processo educativo, visando despertar o interesse, a motivação e a perseverança dos educandos. Por meio de atividades lúdicas, desafiadoras e acessíveis, é possível criar um ambiente mais receptivo e estimulante, apto a manter a atenção e o comprometimento infantil durante as vivências corporais.

Desse modo, estabelece-se a conjectura de que a implementação do jogo de tabuleiro corporal não somente pode ampliar o acesso às experiências de cultura corporal, mas também favorecer o desenvolvimento motor e a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e sensível às diversidades do contexto escolar.

A pertinência desta investigação para o meio científico reside na conexão entre o desenvolvimento motor na Educação Infantil e as práticas educacionais fundamentais, como as atividades com movimentos corporais organizados em consonância com os objetivos da Educação Infantil, a partir dos campos de experiências estabelecidos pela BNCC. Em um cenário pedagógico no qual se salientam dificuldades relacionadas ao repertório motor infantil, influenciadas, em parte, pela ampla inserção de tecnologias digitais no cotidiano, torna-se imprescindível reconsiderar estratégias de ensino que valorizem o corpo em movimento como eixo central da aprendizagem.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como o jogo de tabuleiro corporal pode favorecer a participação, o engajamento nas experiências com o jogo e as interações sociais de uma criança autista na Educação Infantil, em contexto de sala de aula comum. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Mapear o processo de desenvolvimento das aprendizagens infantis durante a aplicação do jogo;
- Validar o produto educacional desenvolvido;
- Avaliar a intervenção pedagógica implementada;
- Discutir os fundamentos teóricos da Educação Infantil, da educação inclusiva e da cultura corporal do movimento, articulando-o às particularidades do desenvolvimento da escolarização da criança autista.

O texto está estruturado em nove capítulos, cada um aborda aspectos específicos da pesquisa. No primeiro capítulo, apresenta-se a contextualização do tema, o problema, os objetivos, além da justificativa e da relevância da pesquisa. Já no segundo capítulo, realiza-se uma revisão bibliográfica da literatura sobre o que dizem as pesquisas acerca dos jogos e brincadeiras para crianças autistas na

Educação Infantil.

No terceiro capítulo, intitulado “Fundamentação Teórica”, apresenta-se um panorama sobre a história da educação inclusiva, os fundamentos legais, teóricos e pedagógicos que embasam a utilização de atividades lúdicas como ferramentas para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. O capítulo aborda ainda a relação entre o jogo, o brincar e o autismo, demonstrando como essas atividades podem intermediar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças autistas. Destaca-se, também, a relevância do papel da escola e do jogo de tabuleiro corporal, evidenciando em sua metodologia a prática dessa estratégia no trabalho com o autismo.

O quarto capítulo, Trajeto Metodológico, descreve o percurso metodológico adotado na pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa e o delineamento interventivo que norteiam o estudo. São apresentados os participantes, o local da pesquisa, os procedimentos éticos, os instrumentos de coleta de dados e as etapas de implementação do produto educacional.

No quinto capítulo, Critérios Gerais para a Apresentação dos Dados, são expostos os parâmetros e procedimentos adotados para examinar as evidências coletadas, incluindo a análise das observações do desenvolvimento das crianças no jogo, do progresso da criança autista e da eficácia do produto educacional. O sexto capítulo, relata o Delineamento do Produto Educacional, apresenta detalhadamente o projeto do jogo de tabuleiro corporal “Você é a peça”, com seu resumo, diagnóstico local, público-alvo, metodologia de desenvolvimento e o processo de criação baseado no *Design Thinking*.

No sétimo capítulo, Aplicação e Análise do Produto Educacional, detalha-se a implementação do jogo em sala de aula, incluindo etapas, intervenções da pesquisadora e as respostas dos participantes durante as atividades. No oitavo capítulo, são discutidos os resultados da pesquisa em conjunto com o referencial teórico anteriormente apresentado, articulando as evidências empíricas aos pressupostos da BNCC e dos autores que fundamentam o estudo.

O nono capítulo sintetiza as principais conclusões do estudo, reflexões sobre o processo vivenciado, limitações identificadas e recomendações para pesquisas futuras na área de recursos lúdicos e inclusão na Educação Infantil.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A temática referente a jogos de tabuleiro corporal para crianças com autismo na Educação Infantil ainda é escassa no Brasil, com a maior parte das pesquisas concentrando-se em estratégias gerais de inclusão ou em abordagens terapêuticas especializadas. Tendo esta pesquisa por foco específico os jogos corporais que utilizam o próprio corpo como elemento do jogo, fez-se necessário ampliar e refinar a investigação das pesquisas que abordam esta modalidade lúdica aplicada a crianças autistas na primeira etapa da Educação Básica.

A pesquisa foi conduzida a partir de uma busca sistemática nas principais bases de dados acadêmicas e nos repositórios nacionais de teses e dissertações. O foco da pesquisa direcionou-se para a interface entre Educação Infantil, Educação Especial e Práticas Corporais. Para garantir a contemporaneidade das fontes, estabeleceu-se um recorte temporal específico para cada plataforma consultada.

No Google Acadêmico, na Scielo e no Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista (UNESP), foram consideradas as produções publicadas entre 2021 e 2025. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) o recorte foi ampliado para o período de 2015 a 2024. Essa decisão se justifica pela escassez de trabalhos encontrados em um intervalo de cinco anos, com o objetivo de mapear um corpus bibliográfico mais representativo sobre o tema.

A partir da triagem inicial, foram definidos parâmetros de inclusão e exclusão com base na avaliação dos títulos e resumos, visando aprimorar os resultados obtidos. Os critérios estabelecidos foram delineados com o propósito de assegurar a escolha de estudos que realmente abordassem a temática dos jogos voltados para crianças autistas da Educação Infantil, inseridos em um contexto educacional específico.

Como critério de inclusão foram selecionadas produções cujo título evidenciassem a conexão clara entre o uso de jogos e o desenvolvimento motor, social e cognitivo de crianças autistas. Isso incluiu a presença de termos diretamente relacionados à área lúdica, como “jogos”, “jogo de tabuleiro”, “jogos de tabuleiro corporal” e “jogos corporais na educação infantil”, articulados diretamente à temática do autismo.

Foram descartados os trabalhos que, embora mencionasse o autismo, não apresentavam vínculo direto com o ensino de jogos (critério de exclusão), seja por tratarem de outras áreas do conhecimento, por se referirem exclusivamente ao Ensino

Fundamental, ou por abordarem o autismo em contextos não educacionais. Além disso, foram excluídas as produções que não incluíam jogos ou atividades corporais lúdicas.

Baseando-se nas orientações de Ervilha (2019) para a sistematização de revisões bibliográficas, que recomendam a definição prévia de unitermos e sua organização em quadros para análise, o Quadro 1 apresenta os termos de busca estabelecidos para esta investigação. Segundo o autor, é fundamental considerar variações lexicais e sinônimos para ampliar o alcance da busca, bem como adequar o idioma da consulta ao recorte geográfico e cultural do estudo. Nesse sentido, optou-se por incluir as variações “jogos de tabuleiro corporal” e “jogos corporais”, visando abranger produções que abordem a temática sob diferentes denominações. A busca foi restrita ao português, justificada pelo foco em produções nacionais e pela adequação ao contexto cultural e educacional brasileiro, conforme recomendado pela metodologia adotada.

Quadro 1 - Unitermos empregados na busca bibliográfica.

Unitermos pesquisados	Descritores Alternativos / Variantes
Jogos de tabuleiro corporal	Jogos corporais com tabuleiro
Jogos corporais	Atividades corporais lúdicas
Educação infantil	Educação pré-escolar, pré-escola
Transtorno do Espectro Autista	TEA, autismo, transtorno autista
Autismo	TEA, espectro autista
Inclusão	Educação Inclusiva, inclusão escolar
Brincadeiras	Jogos, atividades lúdicas, recreação

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir destes unitermos, os resultados quantitativos encontram-se apresentados na Tabela 1. Cabe ressaltar que, entre as produções identificadas, incluem-se igualmente estudos direcionados a áreas como terapia ocupacional, psicologia, fisioterapia e educação física, que, embora abordem aspectos do desenvolvimento motor, não se caracterizam como pesquisas alinhadas ao escopo específico de práticas pedagógicas com jogos corporais na educação infantil.

Tabela 1 - Quantitativos de produções localizadas por base de dados.

Base de dados	Artigos	Dissertações	Teses	Total
BDTD	8	6	0	14
Google Acadêmico	6	0	0	6
Scielo	1	0	0	1
Repositório UNESP	2	1	0	3
Total	17	7	0	24

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Visando um aprimoramento da seleção, adotou-se como critério de inclusão produções cujos título e resumo apresentassem vinculação explícita com jogos corporais/brincadeiras com movimento e que abordassem especificamente crianças autistas na Educação Infantil. Os resultados da seleção criteriosa encontram-se sistematizadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Produções selecionadas a partir dos critérios de refinamento.

Base de dados	Artigos	Dissertações	Teses	Total
BDTD	0	5	0	5
Google Acadêmico	4	0	0	4
Scielo	1	0	0	1
Repositório UNESP	2	0	0	2
Total	7	5	0	12

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados apurados, provenientes das bases consultadas, evidenciam uma diminuição considerável no quantitativo total de estudos. Convém destacar que, ainda que se considere a base BDTD com 14 trabalhos inicialmente identificados, apenas 5 atenderam aos critérios específicos após leitura dos resumos. Em relação ao *Google Acadêmico*, dos 6 resultados iniciais, apenas 4 apresentaram pertinência temática. A base *Scielo* retornou apenas um artigo relevante, enquanto o Repositório UNESP apresentou 2 trabalhos alinhados ao tema.

Frente ao total de 12 publicações com as temáticas específicas desse segundo filtro, os mesmos foram organizados por categorias temáticas, conforme descrito na Tabela 3.

Tabela 3 - Categorização segundo abordagens temáticas predominantes.

Categoria Temática	Número de trabalhos
Mediação pedagógica	3
Intervenções terapêuticas	4
Estratégias lúdicas inclusivas	5

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Quadro 2 detalha a abordagem temática dos trabalhos selecionados, incluindo autor, instituição, tipo de estudo e ano de publicação, visando categorizá-los por similaridade de abordagem.

Quadro 2 - Enfoque temático das produções selecionadas.

Autor/Instituição	Título	Tipo	Ano	Categoria
Costa (UNESP)	Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com TEA	Dissertação	2015	Estratégias lúdicas
Fouraux (UFRRJ)	Desenvolvimento psicomotor da criança com TEA na Equoterapia	Dissertação	2017	Intervenções terapêuticas
Pereira (UFRRJ)	Equoterapia e Psicomotricidade: o brincar no processo educativo da criança com TEA	Dissertação	2019	Intervenções terapêuticas
Rufino (UFU)	Contribuições do jogo para a criança com TEA: Um estudo a partir da perspectiva pedagógica de Reuven Feuerstein	Dissertação	2020	Mediação pedagógica
Busto (UNESP)	Proposta de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento psicomotor de crianças com TEA	Dissertação	2022	Intervenções terapêuticas
Mariño (UNESP)	Práticas da Educação Infantil Inclusivas para crianças de três a cinco anos com TEA	Dissertação	2023	Mediação pedagógica
Rogério (UNILAGO)	O lúdico, a brincadeira e os jogos como forma de introdução da educação em direitos humanos	Artigo	2022	Mediação pedagógica
Ribeiro, Fadel e Rover et al. (UFMS)	Jogo como recurso de aprendizagem no processo de desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA	Artigo	2023	Estratégias lúdicas
Ferreira Filho, Sousa, Martins e Lima Junior et al. (IFSP)	Os jogos no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com autismo	Artigo	2023	Estratégias lúdicas
Pezzi e Frison (UFRGS)	As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil	Artigo	2024	Estratégias lúdicas

Antonio (UFSCar)	Categorização do jogo para a pré-escola a partir da concepção da cultura corporal	Artigo	2024	Mediação pedagógica
Arlindo e Lems Neto (ETEC)	Desenvolvimento de um jogo de tabuleiro para crianças autistas	TCC	2024	Estratégias lúdicas

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Por meio da análise minuciosa de cada produção (exame cuidadoso dos objetivos, metodologias e resultados alcançados), foram identificados os principais achados que fundamentam a presente investigação e contribuem para a elaboração do produto educacional.

2.1 Análise temática dos estudos selecionados

A análise dos 12 trabalhos selecionados permitiu identificar três categorias temáticas predominantes na literatura sobre jogos para crianças autistas na Educação Infantil. Esta categorização não apenas organiza o conhecimento existente, mas também revela os enfoques privilegiados e as dimensões negligenciadas pelas pesquisas, fornecendo um panorama crítico do estado da arte que fundamenta a pertinência desta investigação.

A presente análise estrutura-se em quatro momentos: inicialmente, examina-se a mediação pedagógica e estratégias de ensino, que aborda o papel do professor e das intervenções educacionais. Em seguida, analisam-se as intervenções terapêuticas especializadas, focalizando abordagens clínicas e terapêuticas. Posteriormente, discutem-se as estratégias lúdicas inclusivas, que exploram jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas. Por fim, apresenta-se uma síntese crítica e identificação de lacunas, que fundamentam a originalidade e pertinência da presente investigação.

2.1.1 Mediação pedagógica e estratégias de ensino

Na categoria Mediação Pedagógica os trabalhos de Rufino (2020), Antonio (2024) e Mariño (2023) destacam a importância da mediação adulta e de ambientes estruturados para o desenvolvimento de crianças com TEA. Rufino (2020) enfatiza o estímulo visual como facilitador da interação e compreensão social, ressaltando que “a brincadeira entre os pares se torna um gerador de situações nas quais a criança

desenvolve a linguagem e o pensamento abstrato, modificando o comportamento” (p. 52).

Antonio (2024) aborda a categorização dos jogos a partir da cultura corporal, enquanto Mariño (2023) aborda práticas inclusivas específicas para a faixa etária de três a cinco anos. Esses estudos convergem ao indicar que a mediação intencional do professor é fundamental para criar situações de aprendizagem significativas; contudo, nenhum deles detalha estratégias específicas com jogos de tabuleiro corporal.

2.1.2 Intervenções terapêuticas especializadas

Na categoria Intervenções Terapêuticas, os trabalhos de Pereira (2019), Fouraux (2017) e Busto (2022) focam em abordagens especializadas, como a equoterapia e intervenções psicomotoras. Pereira (2019) reforça que “o educar e o brincar precisam caminhar unidos na Educação Infantil”, identificando que, ao brincar, a criança aumenta sua comunicação, atenção/concentração e cooperação.

Contudo, como aponta a análise desses estudos, o foco metodológico e terapêutico (especialmente na equoterapia) sinaliza uma lacuna em pesquisas diretamente focadas em estratégias pedagógicas de jogos corporais aplicáveis no cotidiano da sala de aula comum da Educação Infantil. Essas intervenções, embora evidenciem benefícios para o desenvolvimento psicomotor, apresentam aplicação limitada ao contexto escolar comum.

2.1.3 Estratégias lúdicas inclusivas

Na categoria Estratégias Lúdicas Inclusivas, os trabalhos de Costa (2015), Pezzi e Frison (2024), Ribeiro, Fadel e Rover (2023), Ferreira Filho, Sousa, Martins e Lima Júnior (2023) e Arlindo e Lems Neto (2024) abordam o uso de jogos e brincadeiras como ferramentas para desenvolvimento de linguagem, habilidades sociais e inclusão.

Costa (2015) investiga práticas pedagógicas inclusivas com atividades lúdicas, enquanto Ribeiro, Fadel e Rover (2023) focam no jogo como recurso para desenvolvimento da linguagem. Ferreira Filho *et al.* (2023) examinam especificamente o desenvolvimento de habilidades sociais por meio de jogos. Particularmente

relevante é o trabalho de Arlindo e Lems Neto (2024), que aborda diretamente o “Desenvolvimento de um jogo de tabuleiro para crianças autistas”, embora sem especificidade para jogos corporais.

Pezzi e Frison (2024), em seu artigo “As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil”, analisam a interface entre as dimensões do brincar e do ensinar, destacando a necessidade de integração entre estas práticas no contexto escolar.

2.1.4 Síntese e identificação de lacunas

O processo de revisão sistemática revelou que, embora haja um consenso acadêmico sobre a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento de crianças autistas, os trabalhos encontrados destacam, sobretudo, a importância da mediação do adulto e do estímulo visual (Rufino, 2020). Contudo, poucos detalham estratégias lúdicas aplicáveis de forma explícita no cotidiano da sala de aula comum. Nota-se especialmente uma carência de investigações empíricas e aprofundadas na Educação Infantil, focadas especificamente em práticas pedagógicas com jogos de tabuleiro corporal para alunos autistas. Esta lacuna na literatura justifica e fundamenta a presente investigação, que busca ampliar e fortalecer as produções acadêmicas voltadas a essa relevante dimensão do desenvolvimento infantil. Das 12 publicações analisadas, apenas uma (Arlindo; Lems Neto, 2024) menciona diretamente jogos de tabuleiro, porém sem a especificidade corporal que caracteriza a proposta desta pesquisa.

O próximo capítulo, portanto, dedicar-se-á a apresentar os fundamentos teóricos que embasam a relação entre jogo, desenvolvimento e autismo, estabelecendo as bases conceituais para a intervenção proposta com o jogo de tabuleiro corporal “Você é a Peça”. Para tanto, serão examinados os marcos legais e teóricos da educação inclusiva, com especial atenção às políticas públicas que garantem o direito à educação de crianças autistas, contextualizando, assim, a proposta de intervenção que será posteriormente detalhada.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Histórico e fundamentos legais da Educação Inclusiva

No contexto da educação especial e da inclusão, Kassar (2011) analisa os desafios da implementação de uma política nacional de educação inclusiva no Brasil, apresentando um histórico de diretrizes educacionais que, anteriormente, segregaram alunos com deficiência em escolas especiais.

A inclusão dos estudantes com deficiência na escola pública, ainda que permaneça repleta de desafios na atualidade, foi precedida e fundamentada por uma série de marcos internacionais decisivos. O movimento ganhou força global com a Conferência de Jomtien (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 1990), que estabeleceu o princípio da “Educação para Todos” e responsabilizou os governos pela criação de políticas que garantissem acesso e combate à discriminação.

Esse compromisso foi especificamente direcionado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que ratificou o dever das escolas regulares de se adaptarem para atender a todos os alunos, enfatizando a necessidade de recursos e estratégias pedagógicas diversificadas para uma verdadeira educação inclusiva. Por fim, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006) consolidou esse percurso ao se tornar um tratado internacional que validou os direitos desse público e introduziu a educação inclusiva como um direito humano fundamental.

A adesão do Brasil a esses tratados internacionais implicou a necessidade de sua internalização por meio de políticas públicas e legislação específica. Consequentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) surgem como instrumentos de operacionalização desses compromissos internacionais, estabelecendo diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, TGD e AH/SD no sistema de ensino regular.

No âmbito da legislação nacional, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) – LBI, que consolida os direitos das pessoas com deficiência, garantindo acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, por meio da inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015). Mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de

2025 (Brasil, 2025), institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Os estudantes autistas, amparados pelo rigor da lei, possuem os mesmos direitos, estando plenamente integrados à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

A Educação Inclusiva no Brasil foi regulamentada por documentos que elucidam o acesso de alunos com deficiência às escolas regulares, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (Brasil, 2008) e a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, que garantiu a proteção aos direitos das pessoas com autismo, incluindo educação sem discriminação e respeito ao convívio familiar.

Essa legislação busca garantir um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos, realizando adaptações pedagógicas e assegurando o registro único validado até a conclusão do curso. A base legal e histórica estabelece, desse modo, o marco referencial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, dentre as quais se destacam as atividades lúdicas como ferramentas essenciais para promover o desenvolvimento integral de crianças autistas.

3.2 Educação Inclusiva e práticas ludopedagógicas

Apesar do reconhecimento da importância das práticas ludopedagógicas, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos que demandam reflexão e estratégias específicas por parte dos educadores no cotidiano escolar. Figueiredo, Arilise e Odila (2023) enfatizam a necessidade de se compreender as especificidades do estudante autista, uma vez que estas devem estar alinhadas às dificuldades e às potencialidades já identificadas, para que o seu desenvolvimento atinja resultados significativos no processo de socialização da aprendizagem.

Ser criança é estudar brincando, conversar e aprender, criar e ensinar, ser e ousar, rir e chorar, assim é a criança na Educação Infantil, fascinante. Compreende o mundo interpretando-o e respeitando-o, vive intensamente, brinca e sem saber constrói conhecimentos importantíssimos que irão acompanhá-la por toda vida. Neste sentido a brincadeira é algo que pertence à criança, a infância. Através do brincar, a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo (Santos; Costa, 2015. p. 2).

Considerando que o brincar está constantemente presente na vida da criança, Santos e Costa (2015) ressaltam que o processo de desenvolvimento deve ser criativo e dinâmico, utilizando brinquedos, jogos e brincadeiras. Esses elementos, além de fazerem parte do universo infantil, desempenham um papel importante no estímulo ao aprendizado e no desenvolvimento integral da criança, sendo inseridos nesse contexto os jogos, independentemente de o aluno possuir uma deficiência ou não.

Segundo Silva (2019) uma infância digna é fundamentada por meio das brincadeiras e jogos, que contribuem para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças. Para o autor, as brincadeiras e os jogos não apenas funcionam como instrumentos de expressão, mas também como fontes de aprendizado, promovendo a troca de conhecimentos e sendo expressões culturais. Além disso, essas atividades favorecem a criação de vínculos sociais e comunicativos. No contexto do processo de ensino-aprendizagem, Silva (2019) destaca que o brincar atua como um facilitador na construção do desenvolvimento cognitivo, social e na interação dos estudantes. Por isso, as atividades lúdicas têm uma importância tão grande que devem ser priorizadas pelos profissionais da educação, a fim de proporcionar aos alunos uma formação integral e significativa.

Logo, para atender aos estudantes PEE, cada docente deve considerar as necessidades individuais, utilizando estratégias pedagógicas adequadas, visando criar um ambiente de ensino mais inclusivo, de forma assertiva, possibilitando que todos, sem distinção, tenham acesso às oportunidades de desenvolvimento e aprendizado (Santos, 2024).

Os jogos pedagógicos, portanto, podem direcionar a aprendizagem do educando, pois permitem socialização e ainda podem oportunizar ao educando aprender a lidar com frustrações e ensinar a seguir regras em alguns momentos. Assim, ao tratar do assunto inclusão por meio de leis vigentes, vale ressaltar que estas procuram, a todo o momento, a integração social, levando em conta as diversidades existentes e criando meios e estratégias para que a criança se sinta acolhida, capaz e com direitos assegurados.

A utilização de jogos e brincadeiras na prática de ensino do conteúdo escolar para crianças autistas é fundamental, pois essas atividades proporcionam estímulos variados que favorecem seu desenvolvimento e aprimoram o processo de aprendizagem. Bruini (2022) afirma que vários estudos corroboram com o

entendimento de que a aprendizagem significativa só ocorre quando há uma base lúdica, pois, sem o elemento do brincar, o ato de aprender perde o prazer, dificultando o engajamento e a compreensão.

É comprovada a importância do lúdico presente nas práticas pedagógicas na escola infantil, para o desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação pessoal e social das crianças. É no brincar que as crianças, tendo deficiência ou não, são incentivadas e estimuladas a aprender, propiciando que tenham o conhecimento de suas próprias capacidades, a valorização do outro nas interações e desenvolvimento da comunicação, enriquecendo o aprendizado e contribuindo com sua formação pessoal e social (Costa, 2015, p. 96).

Aprender a ludicidade ao trabalho com as crianças na educação infantil permite o enriquecimento de seu aprendizado, incentivando e estimulando-as, o que colabora com sua formação pessoal e auxilia na socialização, o que é muito relevante. Santos *et al.* (2025) ressalta que os jogos propiciam o desenvolvimento de novas habilidades aos educandos autistas, especialmente ao ensinar a seguir e cumprir regras, além de propiciar a interação. Sendo assim, a estratégia de utilizar um jogo de tabuleiro corporal na educação infantil com crianças autistas caracteriza-se como uma boa contribuição, buscando assegurar a inclusão de maneira lúdica e realizar o planejamento diante de cada realidade (Seabra *et al.*, 2024).

Dando continuidade à análise do brincar como eixo pedagógico essencial para a inclusão, os subtítulos a seguir dedicam-se a explorar seus fundamentos legais e teóricos no contexto da Educação Infantil, situando a prática lúdica dentro do marco normativo e conceitual que a define como um direito de todas as crianças, inclusive e, especialmente, daquelas no espectro autista.

3.3 Fundamentos legais e teóricos do brincar

A Educação infantil constitui-se a primeira etapa da educação escolar obrigatória. As DCNEI estabelecem como eixos estruturantes a interação e a brincadeira. Nessa fase, as crianças devem se desenvolver por meio de experiências e construir conhecimentos de acordo com suas atitudes e interações (Brasil, 2001).

Além disso, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) apresentam o movimento como um fundamento essencial à rotina escolar, pois, por meio dele, a criança dialoga e atua como forma de linguagem com o meio,

desenvolvendo-se integralmente (Brasil, 2000).

A LDB (Brasil, 1996) estabelece, em seus artigos 29, 30 e 31, normas específicas para a Educação Infantil, que constitui a primeira etapa da educação básica, visando promover o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Posteriormente, o Ministério da Educação elaborou as DCNEI, atribuindo maior atenção a essa fase da educação básica, com o objetivo de orientar a organização e o planejamento das propostas pedagógicas da Educação Infantil, sempre em consonância com a legislação estadual e municipal vigente (Brasil, 2001).

De acordo com Barbosa e Guérios (2024) o desenvolvimento das relações espaciais está atrelado ao movimento, sendo o corpo o primeiro espaço que a criança explora e, conseqüentemente, o espaço externo. Por isso, as brincadeiras que exigem o movimento do corpo, deslocamento e orientação espacial em determinado local, ampliam as noções de distância, aproximação, sentido, direção, ponto de partida, entre outras.

Além disso, as crianças, em geral, demonstram desejo de brincar, sendo essa uma prática que pode proporcionar prazer e satisfação. Considerar esse desejo durante o processo pedagógico pode possibilitar a aprendizagem de forma lúdica, assertiva (Luz *et al.*, 2023).

As normas estabelecidas para a Educação Infantil enfatizam a importância da ludicidade no processo educativo, reconhecendo-a como um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças, devendo estar integradas ao currículo das instituições e adaptadas às realidades específicas de cada escola. Nesse contexto, é imprescindível que o educador utilize o documento normativo como referência, seguindo suas orientações durante o processo de ensino na Educação Infantil. É crucial valorizar as atividades lúdicas, pois o brincar é tão essencial quanto a alimentação, sono e fala na vida da criança. Por meio das atividades recreativas, a criança desenvolve suas habilidades emocionais, psíquicas e cognitivas, promovendo um crescimento integral e saudável (Frieman, 2012).

Por meio da ludicidade a criança pode se desenvolver, mantendo seu interesse intelectual, de forma que o professor possa explorar suas habilidades e competências, desenvolvendo-a integralmente (Cardozo *et al.*, 2021).

Além disso, pode exteriorizar sentimentos, aptidões, dificuldades e desejos,

momento que o educador poderá compreendê-la melhor, muitas vezes despertando o interesse pelo aprendizado, reconhecendo-a como um ser integral e singular, sempre percebendo que a educação infantil se apresenta como etapa essencial do público infantil, devendo ser positiva, assertiva e a base para o processo educacional, além de colaborar no sentido da interação social, dando iniciando ideias e valores essenciais:

[...] As crianças assumem diferentes papéis enquanto brincam e agem frente à realidade de maneira prazerosa e divertida. Ao brincar as crianças constroem conhecimentos, interagem, aprendem a conviver em grupo, escolhem os tipos de brincadeiras que gostam a alegria que demonstram quando estão brincando. Portanto, para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (Santos, 2016, p. 8).

Para Mello (2023), embora brincar e jogar estejam presentes no processo de desenvolvimento das crianças na primeira infância, tais ações apresentam distinções teóricas, mesmo sendo atividades culturais dependentes das vivências em sociedade, que impactam a aprendizagem na educação infantil. Dessa forma, no processo de aprendizagem, o professor tem como estratégia utilizar o brincar e o jogar aliados ao seu planejamento, procurando atingir os objetivos propostos.

A distinção mais significativa entre a brincadeira e o jogo reside na intencionalidade, enquanto na brincadeira o ato pode ocorrer involuntariamente, quando a sua existência se dá pela própria natureza de ser o brinquedo ou objeto, o jogar tem intencionalidade. À medida que o brincar passa a ser mediado, ele evolui para um ato voluntário com maior intencionalidade em seu desenvolvimento. Ao considerar os jogos, a autora afirma que eles devem vir dotados de um “[...] alto grau de intencionalidade, de consciência de quem joga” (Mello, 2023, p. 12).

Os jogos e o brincar não se restringem a contextos formais de ensino, como a escola, mas estão presentes na trajetória da humanidade e no cotidiano infantil. Ou seja, a aprendizagem ocorre de forma natural e espontânea, não apenas em momentos estruturados, mas também na interação social e nas vivências diárias. Isso evidencia a relevância do lúdico na construção do conhecimento e no desenvolvimento infantil (Santos, 2016).

O lúdico é fundamental no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento. Ele envolve atividades recreativas, jogos, brincadeiras e interações

que estimulam a criatividade, o raciocínio e a socialização. No contexto educacional, o aprendizado lúdico permite que a criança explore conceitos de forma natural e prazerosa, tornando o processo mais significativo (Santos, 2016).

Os jogos propiciam uma situação de aprendizado que se concretiza por meio de seu uso e compreensão, possibilitando aos envolvidos uma participação ativa, podendo ser explorados dentro e fora do ambiente escolar. Petry (2022) complementa ainda que, no jogo, há um aspecto de liberdade, pois “[...] a condição é que todo jogador entre livremente no espaço do jogo” (p. 28).

Segundo Antonio (2024) o jogo na educação infantil não deve ser entendido como uma atividade puramente motora ou apenas recreativa, mesmo que haja espaço, materiais e objetivos definidos. Essa visão limitada esconde o verdadeiro valor pedagógico do jogo e, quando visto apenas como recreação, pode levar a um uso desorganizado na educação escolar, afastando-o de seu papel como ferramenta de conhecimento.

A Educação Infantil, portanto, é uma etapa primordial quanto ao desenvolvimento da criança, e o professor pode planejar as aulas utilizando jogos e brincadeiras, visando que a criança aprenda de maneira lúdica e divertida, utilizando os jogos como aliados pedagógicos.

[...] Os jogos podem ser utilizados como uma das ferramentas pedagógicas para o ensino de conteúdos na educação, mas para que isso aconteça é necessária uma intenção educativa, o que implica um planejamento por parte do professor, a fim de atingir os objetivos (Cardozo *et al.*, 2021, p. 2239).

Além disso, jogar envolve competir com colegas ou consigo mesmo, despertando a curiosidade e a reflexão sobre o próprio desenvolvimento por meio da visualização dos aspectos positivos e negativos de suas ações. Nesse sentido, também contribui para a aprendizagem emocional ao ensinar a lidar com a frustração ao perder, aprimorando a maneira de interagir com os colegas de turma e reconhecendo suas próprias limitações e dificuldades (Caroline, 2021). O jogo também pode envolver o corpo parado ou em movimento, trabalhando as relações de espaço, bem como ainda os objetos à sua volta, sendo importante que a criança consiga dominá-lo (Alves; Gnoato, 2003), assim:

[...] constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por

descoberta, investigação ou resolução de problemas; [...] procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 27).

Diante disso, percebe-se a relevância de escolher jogos diferenciados no trabalho com a educação infantil, integrando os jogos de tabuleiros corporais na prática pedagógica, especialmente aqueles que integram o movimento corporal e a inclusão de crianças autistas, como propõe esta pesquisa.

Esses fundamentos legais e teóricos embasam a aplicação prática de recursos lúdicos específicos, como os jogos de tabuleiro corporal, que se configuram como ferramentas pedagógicas de grande potencial no desenvolvimento infantil.

3.4 Jogos de tabuleiro corporal na prática pedagógica

Desde a sua origem, os jogos de tabuleiro têm sido utilizados como ferramentas que promovem o processo de aprendizagem. Para Prado (2018, p. 30) “[...] os primeiros jogos de tabuleiro registrados são datados em cerca de 7.000 anos a. C., e desde este tempo eles já eram usados para facilitar a aprendizagem”. Com o tempo, novas modalidades surgiram, como os jogos de tabuleiro corporais, que aliam o corpo ao espaço do jogo.

Neste estudo, compreende-se o jogo de tabuleiro corporal como uma modalidade lúdica que integra movimento físico e tabuleiro (Vial, 2015), na qual o corpo do participante torna-se o elemento central da brincadeira, diferenciando-se dos jogos de mesa tradicionais ao exigir deslocamento, interação e realização de ações corporais, promovendo assim a aprendizagem sensório-motora e a interação social (Brasil, 2018; Oliveira, 2019).

Destaca-se que o movimento das crianças vai além de apenas deslocar o corpo no espaço. Ele é uma forma de comunicação, uma linguagem que permite às crianças expressar seus sentimentos, emoções e pensamentos. Quando as crianças se movem, elas não apenas se deslocam fisicamente, elas interagem com o ambiente ao seu redor de maneira significativa, demonstrando suas emoções e intenções. Assim, o movimento torna-se uma ferramenta para que elas atuem sobre o meio físico, modificando ou interagindo com o espaço à sua volta, e sobre o ambiente social,

influenciando e mobilizando outras pessoas. Essa perspectiva valoriza o movimento como uma forma essencial de expressão e comunicação, contribuindo para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Algumas brincadeiras estimulam o desenvolvimento integral da criança e ajudam na aprendizagem infantil, como exemplo: a bolinha de gude, o dominó, o jogo de boliche, o fazer roupas de boneca, a perfuração de papel, trabalhos com jornal, recortes, bordados, pinturas, modelagem, papel, revistas, colagens, desenhos, jogos de quadra, malabarismos, danças, competições, lego, bambolê, blocos lógicos, gato e rato, futebol de botão, oficina de sucatas, peteca, dobraduras, pega varetas, bingo, maquetes, jogo da velha, cruzadinhas, desafios, leituras diversificadas, dramatização, fantoches e músicas (Castro, 2016, p. 11).

Conforme Teixeira (2010) esses jogos integram a categoria dos jogos intelectuais, envolvendo tanto sorte quanto inteligência, além de propiciar distintas formas de atingir a aprendizagem nos âmbitos cognitivo, social e afetivo. Durante a prática dos jogos, o jogador empreende um esforço para alcançar o desenlace. Desse modo, “a tensão confere ao jogo o valor ético, uma vez que por mais que se deseje ganhar ou finalizar, é necessário obedecer às regras do jogo” (Alves, 2015, p. 20).

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. [...] É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências, e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (Brasil, 1998, p. 27-28).

Para que as crianças possam brincar de forma segura e prazerosa, a escola deve proporcionar um ambiente físico e social acolhedor, no qual elas ampliem seus conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

Portanto, as ações pedagógicas no cotidiano da educação infantil devem estar fundamentadas na compreensão de que a qualidade da aprendizagem da criança está diretamente relacionada às condições oferecidas a ela. Afinal, o sujeito também aprende por meio do brincar, o que evidencia a importância de realizar observações, planejar atividades e mediar as experiências, seja por meio de intervenções na brincadeira, no ambiente ou nos objetos utilizados. Essas orientações estão alinhadas ao manual de orientação pedagógica do Ministério da Educação (Brasil, 2012), ressaltando:

É o conjunto desses fatores – as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto – que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade das brincadeiras da qualidade da educação infantil (Brasil, 2012, p. 8).

Enquanto a criança brinca ou joga, ela aprende a aprender, podendo utilizar o jogo como aliado no trabalho com ela mesma, reinventando o caminho por meio da ludicidade. Considerando a escola como uma instituição social, suas atividades lúdicas envolvem experiências contrastantes, nas quais o indivíduo deve enfrentar situações de segurança e incerteza, medo e coragem, perda e ganho, prazer e desprazer, seriedade e humor, objetividade e subjetividade. Essas experiências oferecem uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo que apresenta objetivos, regras e papéis, assim como em outras brincadeiras e jogos.

Figura 2 - Jogo corporal: Crianças frente ao tabuleiro.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 3 - Jogo corporal: Início do jogo.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 4 - Jogo corporal: Peças (equipes) no tabuleiro.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Brincadeiras e jogos não devem ser encarados como atividades abstratas ou sem propósito, pois é por meio dessas ações que a criança desenvolve e fortalece seu organismo, aprendendo a responder aos estímulos oferecidos durante o ato de

brincar.

Brincando a criança (re) significa seu mundo, posto que o início da capacidade de significar não está nas palavras, mas nas brincadeiras. Enquanto brinca a criança, o jovem ou o adulto experimenta a possibilidade de reorganizar-se internamente de forma constante, pulsante, atuante e permanente. Por isso, incentivar as brincadeiras na Educação Infantil é uma tarefa indispensável ao educador, pois na atividade lúdica o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido, possibilitando quem vivência momentos de fantasia e de realidade. Ressalta-se a ideia de que é preciso que os Educadores (Profissionais de Educação) reconheçam o real significado do lúdico, estabelecendo relações entre o brincar e o aprender a aprender (Santos; Costa, 2015, p. 3).

Assim, destaca-se a importância do jogo por meio do brincar na vida das crianças, evidenciando que o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento de seu mundo interno e para a formação de seus significados. Explica-se que a capacidade de dar sentido às experiências não começa necessariamente com palavras, mas através das brincadeiras. Quando a criança, o jovem ou até mesmo o adulto brincam, eles têm a oportunidade de se reorganizar internamente de forma contínua, ativa e dinâmica.

Além disso, reforça-se que incentivar as brincadeiras na Educação Infantil é uma tarefa essencial para os educadores. Isso porque, nas atividades lúdicas, o mais importante não é apenas o resultado ou o produto final da atividade, mas o próprio ato de brincar, o momento vivido, repleto de fantasia, criatividade e a interação com a realidade. Assim, o brincar permite que a criança experimente diferentes mundos e emoções, contribuindo para seu desenvolvimento integral (Santos; Costa, 2015).

Os profissionais da educação precisam compreender o verdadeiro significado do lúdico, estabelecendo uma conexão entre brincar e aprender a aprender. Essa compreensão valoriza o brincar como ferramenta essencial para o processo de aprendizagem e crescimento das crianças (Santos; Costa, 2015).

A criança é um ser naturalmente propenso ao brincar, e o jogo constitui um recurso que a natureza criou para engajar a criança em uma atividade que contribui de forma essencial para seu desenvolvimento físico e mental (Vial, 2015).

Brincadeiras e jogos não devem ser encarados como atividades abstratas ou sem propósito, pois é por meio dessas ações que a criança desenvolve e fortalece seu organismo, aprendendo a responder aos estímulos oferecidos durante o ato de brincar.

A efetiva implementação dessas práticas lúdicas depende, fundamentalmente,

do papel mediador da escola e do educador, que atuam como facilitadores do processo de desenvolvimento por meio do brincar.

3.5 O papel da escola e do educador

Ao longo da história, o conceito de lúdico tem sido objeto de estudo e investigação em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia e a história, por exemplo. A psicologia pode contribuir para auxiliar as crianças, especialmente aquelas com autismo, integrando a ludicidade nesse processo. Essa abordagem tem levado estudiosos a voltar sua atenção para o lúdico, buscando compreender sua influência nos processos de ensino e aprendizagem. Uma das principais contribuições dos espaços lúdicos é proporcionar às crianças a oportunidade de explorar um mundo criado por elas mesmas, permitindo que os educadores identifiquem momentos em que a criança percebe essa realidade de forma transformada. Nesse contexto, os docentes desempenham um papel fundamental na criação e no desenvolvimento desses ambientes lúdicos (Silva, 2019). Dessa forma, o docente é essencial, devendo considerar as crianças como foco principal de suas intenções.

O corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (Brasil, 2018, p. 39).

O corpo em movimento oportuniza ao aluno adquirir sua identidade, promovendo trocas e conhecimento que o auxiliam em seu desenvolvimento. Uma questão fundamental abordada por Garcia (2019) é que o ensino de matemática, por exemplo, torna-se mais envolvente e significativo quando incorporamos atividades lúdicas, tornando as aulas mais dinâmicas e potencialmente melhorando o desempenho dos estudantes. Isso ocorre porque o brincar é uma das formas pelas quais o aluno se conecta à cultura, contribuindo para sua formação integral e o desenvolvimento de suas principais características.

Os jogos e as brincadeiras desempenham um papel fundamental na experiência das crianças. Por isso, é essencial que elas tenham um espaço adequado e tempo reservado para brincar. Além de gostar de se divertir, as crianças precisam

brincar para seu desenvolvimento. Atualmente, o direito de brincar está assegurado por legislação nacional, que garante condições para que todas as crianças possam desfrutar do lazer. O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece o lazer como um direito fundamental, reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - (ECA – Lei nº 8.069/1990, Art. 16, IV), que inclui explicitamente o brincar como parte do direito à liberdade (Brasil, 1990). Na esfera educacional, as DCNEI e a BNCC, garantem condições para que todas as crianças possam desfrutar do lazer, reconhecendo-o como uma importante ferramenta de aprendizado e desenvolvimento psíquico-motor (Miranda *et al.*, 2018).

De acordo com Silva (2019) o papel do educador é fundamental na implementação de atividades lúdicas na sala de aula. A autora destaca que, para utilizar jogos de maneira educativa no ambiente escolar, é essencial que o professor desenvolva estratégias que envolvam e motivem as crianças. Essas atividades devem ser conduzidas de forma a prepará-las para compreender a importância de competir de maneira saudável, entendendo que tanto ganhar quanto perder fazem parte do processo de um jogo.

Ao incorporar os jogos como uma ferramenta pedagógica, e não apenas como uma forma de entretenimento, o educador oferece aos alunos a oportunidade de uma aprendizagem mais fundamentada na experiência, na interação e no significado construído pela criança. Além disso, essas práticas contribuem para o desenvolvimento de atitudes sociais importantes, como o respeito, cooperação e observação de regras, habilidades essenciais para uma convivência harmoniosa na sociedade (Silva, 2019).

Silva (2019) destaca que o professor tem a capacidade de observar diversas características pessoais, como socialização, domínio sobre o outro, liderança, egoísmo, parceria, entre outras, que são inatas à criança, mas que podem ser desenvolvidas ao longo da Educação Infantil.

Santana (2018) reforça que, ao se apropriar do brincar, o professor amplia um vasto leque de possibilidades de intervenção, contribuindo para a transformação dos alunos. Já em trabalho anterior, Silva (2019) destaca que cabe ao docente realizar essas atividades de forma intencional, evitando ações aleatórias ou descoordenadas.

O papel do professor consiste em atuar como mediador durante as atividades lúdicas e na prática pedagógica, garantindo que ocorra uma aprendizagem

significativa e não somente diversão para a criança. Essa abordagem facilita o trabalho do docente e promove um melhor desenvolvimento infantil, favorecendo o êxito tanto na vida escolar quanto na convivência social (Souza; Juvêncio; Cardozo, 2019). Segundo Rocha (2017) o professor é o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, criando e organizando espaços e situações propícias à aprendizagem. Para Rocha (2017) educar envolve, sobretudo, uma relação de interdependência entre sentimentos, afetos e a construção do conhecimento, sendo o professor uma peça fundamental na formação do educando, especialmente na Educação Infantil.

De acordo com Souza, Juvêncio e Cardoso (2019) o professor pode incentivar os alunos a explorarem os objetos ao seu redor, promovendo atividades que envolvam brincadeiras e jogos. Exemplos dessas atividades incluem jogos de encaixe, fantasias, fantoches, caixas e outras brincadeiras que estimulam a imaginação e a criatividade das crianças. Segundo os autores, esses jogos podem e devem ser utilizados como recursos didático-metodológicos pelo educador. No planejamento dessas atividades, o professor deve estabelecer objetivos claros, pois, na ausência de metas, as brincadeiras podem se tornar ineficazes e não contribuir para o desenvolvimento do conhecimento dos educandos.

Além de atuar como mediador, Souza, Juvêncio e Moreira (2019) destacam que uma das funções do educador infantil é promover a conexão entre o brincar e o aprender. Essa mediação é essencial para integrar jogos e brincadeiras educativas à diversão, criando um ambiente onde a criança possa experimentar o prazer de brincar e realizar atividades. Esse envolvimento prazeroso é fundamental para estimular o desenvolvimento integral da criança. A inclusão é essencial para promover uma sociedade mais equitativa e justa, na qual todos os direitos sejam garantidos e efetivamente acessados por esses alunos e indivíduos, proporcionando condições de aprendizagem iguais para todos.

Um bom professor sabe como controlar sua sala de aula, conhece bem seus alunos e, assim, consegue desenvolver uma aula eficiente. Durante sua trajetória, porém, ele enfrenta diversas barreiras, como dificuldades específicas de crianças com necessidades específicas. Esses alunos apresentam desafios maiores, pois têm dificuldades que tornam o aprendizado mais lento e complexo em comparação às demais crianças. O professor inclusivo é aquele que prepara suas aulas e ajusta o

ambiente da sala de aula para atender às necessidades desses alunos especiais, criando um espaço mais acolhedor e confortável, promovendo uma boa socialização com as demais crianças (Cunha, 2016).

Após a inclusão do aluno na escola, cabe ao educador realizar uma identificação precoce de possíveis sinais de que algo não está dentro da normalidade. Essa conduta é essencial para promover a ampliação da comunicação e a interação social da criança, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. O diagnóstico precoce torna-se uma ferramenta fundamental na educação, destacando o papel do docente, pois é durante a fase escolar, quando a interação social se intensifica, que se torna mais fácil perceber com clareza as particularidades comportamentais de cada criança (Cunha, 2016).

Considerando a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, os próximos subtítulos dedicam-se a examinar especificamente a relação entre jogos, brincadeiras e o autismo, analisando como as atividades lúdicas podem mediar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças autistas, com especial atenção à integração entre hiperfoco e ludicidade.

3.6 Desenvolvimento e aprendizagem no autismo

A utilização do esquema corporal e de jogos na intervenção pedagógica com crianças autistas revela-se uma estratégia potente para promover seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao incorporar o hiperfoco da criança, o jogo transforma-se em uma ferramenta de identificação e interação com o espaço, o próprio corpo e com os outros. Essa abordagem, no entanto, exige observação constante e intervenção positiva do educador, que deve atuar como um mediador sensível e adaptável para aproveitar as oportunidades de aprendizagem que surgem nesse contexto. Como destaca Saldanha (2014):

Trabalhar, pedagogicamente, com crianças autistas e jovens com autismo, é um permanente e um instável desafio. Permanente, porque as situações de aprendizagem requerem uma atenção ininterrupta; instável, porque a imprevisibilidade de cada momento seguinte é a única e grande certeza (Saldanha, 2014, p. 15).

Essa imprevisibilidade demanda estratégias flexíveis, nas quais os jogos e as atividades corporais se destacam. Muitas vezes, as crianças autistas apresentam

especificidades sensoriais, cognitivas e sociais relevantes que devem ser respeitadas. Cabe ao professor, portanto, buscar meios criativos para motivá-las, sempre considerando que cada criança é única e que seu perfil de interesses e respostas é singular.

Nesse cenário, o trabalho diário configura-se como um desafio constante e dinâmico, constante pela demanda de atenção focalizada contínua, e dinâmico pela necessidade de adaptação a cada nova situação. A integração do hiperfoco com a ludicidade surge como uma via promissora, criando condições para a expansão do conhecimento e para um engajamento mais profundo nas atividades. Para Kishimoto (2011) o brincar, quando intencionalmente estruturado, integra dimensões simbólicas, sociais e cognitivas, promovendo a construção de conhecimentos por meio da interação e mediação. No contexto do autismo, essa perspectiva ganha contornos ainda mais significativos.

Kishimoto (2011) define a brincadeira como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (p. 20), entendendo-a como “o lúdico em ação”. Partindo desse princípio, a mediação pedagógica para crianças autistas pode valer-se do caráter integrador e intencional do brincar para criar pontes entre interesses restritos (como o hiperfoco) e objetivos educacionais mais amplos. Dessa forma, a atividade lúdica deixa de ser apenas um passatempo e transforma-se em um espaço estruturado de desenvolvimento integral, em que aspectos motores, emocionais, sociais e cognitivos são trabalhados de forma conjunta e inclusiva, respeitando os tempos, as formas de comunicação e as particularidades de cada criança.

3.7 Estratégias pedagógicas para o autismo

As brincadeiras e jogos se encaixam perfeitamente nesse contexto, pois, de acordo com Silva (2019), eles podem contribuir para um processo de aprendizagem consistente e orientados a objetivos. Essas atividades oferecem às crianças estímulos que favorecem o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico, proporcionando uma maneira participativa e estimulante de aprender por meio da ludicidade. Assim, brincar representa uma estratégia envolvente que busca promover o desenvolvimento das habilidades e potencialidades da criança, ao incentivar sua autonomia e criatividade.

Silva, Frighetto e Santos (2013) afirmam que “as brincadeiras são uma ferramenta lúdica para desenvolver o potencial psicomotor, social, afetivo e cognitivo da criança autista. Proporcionando uma sessão prazerosa, respeitando seu nível de desenvolvimento” (p. 38).

O lúdico oferece inúmeras contribuições ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, sendo todas elas de natureza positiva. Altino Filho e Braga (2020) ressaltam, inicialmente, que o brincar atua como uma ferramenta que facilita a aprendizagem, auxiliando na construção de conhecimentos e valores essenciais para a vida da criança, além de proporcionar uma nova compreensão do mundo. Segundo os autores, por meio de realidades vivenciadas nas brincadeiras e jogos, é possível estimular o desenvolvimento infantil, a imaginação, a liberdade e a criatividade. Essas experiências contribuem também para a socialização e para a formação de caráter, ética e respeito, aspectos fundamentais na construção da vida em sociedade.

Embora os discursos mudem, admitindo a importância do movimento, as instituições ainda têm demonstrado o contrário. Prezam pelo silêncio, pois, um aluno que não fala, ouve bem, não faz barulhos e senta-se corretamente é o modelo ideal que a escola vem formando ao longo do tempo. Com toda essa desvalorização corporal, fica evidente que a “educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo” e que a criança o utiliza para relacionar-se com o mundo a sua volta. Nesse sentido, jogos e brincadeiras passam a ser excelentes recursos pedagógicos que proporcionam experiências significativas para o desenvolvimento motor das crianças. No entanto, o professor deve ficar atento às práticas (jogos, brincadeiras e outras estratégias), à participação ativa de todas as crianças, aos desafios e se elas são compatíveis com o nível do seu desenvolvimento (Silva, 2016, p. 4).

Essa contradição entre o discurso e a prática revela uma desconexão entre o reconhecimento teórico da importância do movimento e sua efetiva valorização no ambiente escolar. A tendência de privilegiar o silêncio e a imobilidade como padrões ideais de comportamento acaba por negligenciar que “o corpo é o primeiro brinquedo” da criança, conforme apontam Silva (2016), subutilizando seu potencial como instrumento de exploração e interação com o mundo.

Nesse contexto, jogos e brincadeiras tornam-se recursos pedagógicos essenciais, capazes de proporcionar experiências significativas para o desenvolvimento motor das crianças. Essa centralidade da atividade lúdica é respaldada pela literatura, como afirma Kishimoto (2011), para quem as brincadeiras e os jogos são instrumentos pedagógicos indispensáveis, pois criam contextos ricos e desafiadores onde a criança explora, descobre e amplia, de forma lúdica e

significativa, o seu repertório de habilidades e competências físicas. Contudo, o professor deve estar atento às práticas utilizadas, garantindo a participação ativa de todas as crianças, observando os desafios propostos e verificando se são compatíveis com o nível de desenvolvimento de cada uma.

Em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), que organiza o currículo da Educação Infantil em cinco Campos de Experiências – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações –, ao adotar novas práticas no trabalho com os alunos, os jogos e brincadeiras, quando utilizados de forma adequada, podem assegurar que as crianças ampliem suas percepções sobre si mesmas e, principalmente, desenvolvam suas habilidades para compreender os fenômenos físicos e sociais ao seu redor. Ao explorar sua imaginação, realizar descobertas, adquirir novas experiências e sensações, as crianças podem expandir seus conhecimentos acerca de si próprias, dos outros e dos fenômenos sociais e naturais presentes em seu ambiente.

Essas estratégias pedagógicas, quando bem aplicadas, revelam muitos benefícios específicos dos jogos corporais para o desenvolvimento integral da criança autista, especialmente quando articuladas aos Campos de Experiências que promovem, por exemplo, a interação social (O eu, o outro e o nós), a expressão motora (Corpo, gestos e movimentos) e a construção de repertório sensorial e simbólico (Traços, sons, cores e formas).

3.8 Benefícios dos jogos corporais para crianças autistas

Os jogos corporais configuram-se como uma intervenção pedagógica de grande valor para crianças autistas, oferecendo benefícios que se estendem de forma integrada ao desenvolvimento motor, à socialização e aos processos de aprendizagem. Especificamente para essa população, a mediação por meio do lúdico corporal pode abrir vias de comunicação, expressão e interação, respeitando seus ritmos e interesses. Como destacam Silva, Frighetto e Santos (2013) as brincadeiras se tornam “[...] uma ferramenta lúdica para desenvolver o potencial psicomotor, social, afetivo e cognitivo da criança autista, proporcionando experiências prazerosas que respeitam seu nível de desenvolvimento e potencializa suas habilidades de forma global” (p. 6).

Conforme as experiências vividas pela criança, as habilidades motoras (esquema corporal, equilíbrio, coordenação motora global, ritmo e lateralidade) vão se estruturando e se tornam o elemento básico da formação de sua personalidade e identidade. Ao dominar os movimentos do próprio corpo a criança se encanta com suas possibilidades de agir e se propõe a novas experiências. Assim, elas terão maiores oportunidades para resolverem os problemas que foram apresentados naquela determinada situação por meio de novos movimentos e conhecimentos (Silva; Frighetto; Santos, 2013. p. 13).

Para a criança autista, a estruturação das habilidades motoras, como: esquema corporal, equilíbrio, coordenação global, ritmo e lateralidade, por meio de experiências corporais lúdicas é fundamental. Essa conquista vai além do aspecto físico, tornando-se um alicerce para a construção da identidade e para uma maior autorregulação. Ao dominar progressivamente os movimentos do próprio corpo em um contexto prazeroso, a criança autista pode ampliar sua autoconfiança e disposição para engajar-se em novas experiências, conforme aponta Silva, Frighetto e Santos (2013, p. 13). Essa base motora proporciona, então, recursos para que ela enfrente desafios e resolva problemas apresentados em diversas situações, explorando novas possibilidades de ação e conhecimento.

A utilização intencional de jogos como ferramenta pedagógica para crianças autistas visa promover um desenvolvimento integral, contribuindo decisivamente para a estruturação de sua identidade. Essa abordagem permite que a evolução ocorra de maneira lúdica, em que habilidades e competências são desenvolvidas muitas vezes sem a pressão de uma aprendizagem formal explícita. Santos e Sá (2018) ressaltam que todas as atividades lúdicas desempenham função essencial no momento em que as crianças exploram e compreendem seu próprio corpo, desenvolvendo e estruturando o esquema corporal e ajustando seu comportamento psicomotor, um aspecto frequentemente desafiador para crianças no espectro autista.

No âmbito das interações sociais, área comumente marcada por dificuldades no autismo, o brincar mediado revela seu potencial transformador. Bittencourt e Costa (2020) complementam que o ato de brincar desempenha uma função fundamental na socialização e na integração, promovendo diferentes formas de convivência social. Por meio das interações proporcionadas pelo momento lúdico, as crianças aprendem a compreender como os outros pensam e agem, além de desenvolver habilidades como respeito, divisão de tarefas, afeto, empatia e solidariedade. Ademais, o brincar, mesmo em grupo, possibilita às crianças autistas expressarem suas opiniões de

maneira individual, compartilhando aprendizagens e esclarecendo dúvidas dentro de um contexto estruturado e previsível, o que é especialmente benéfico para elas.

É relevante, no trabalho pedagógico com crianças autistas, que o professor distinga e planeje com clareza o uso do brincar livre e do jogo com regras, sempre pautando-se em objetivos específicos e considerando as particularidades sensoriais, comunicativas e sociais de cada criança (Bittencourt; Costa, 2020). Os jogos corporais, em sua essência, transformam o corpo não apenas em agente, mas no próprio centro da atividade. Segundo Vial (2015) isso exige um controle consciente das ações corporais, tornando o jogo uma forma complexa de conhecimento que contribui para uma formação humana integral. Para a criança autista, essa experiência organizada didaticamente na escola pode ser uma via poderosa para a autorregulação e a consciência corporal.

Observa-se, na prática com educação infantil inclusiva, que jogos corporais planejados com intencionalidade pedagógica clara atuam como mecanismos que permitem a reprodução e a representação simbólica da realidade de maneira mais concreta. Para crianças autistas, essa mediação lúdica pode estimular o raciocínio e integrar de forma mais orgânica as dimensões social, motora, cognitiva e afetiva, transformando o contato com o conhecimento e com o outro em um processo mais significativo, prazeroso e, portanto, potencialmente mais motivador.

Em síntese, para Bittencourt e Costa (2020), brincadeiras e jogos representam estratégias essenciais no contexto educativo inclusivo, pois, além de proporcionarem prazer, facilitam o aprendizado ao refletirem aspectos da realidade de modo estruturado. No trabalho com crianças autistas, essa ludicidade estruturada é ainda mais crucial, pois pode facilitar o interesse e a disposição para participar das propostas de aprendizagem, minimizando ansiedades, evitando possíveis crises e contribuindo para a regulação emocional, fatores determinantes para o sucesso da inclusão escolar.

Para dar continuidade à discussão teórica e avançar em direção à operacionalização do estudo, o capítulo a seguir apresenta a trajetória metodológica percorrida, explicitando os procedimentos, instrumentos e escolhas que nortearam a investigação sobre jogos, brincadeiras e desenvolvimento no contexto do autismo.

4 TRAJETO METODOLÓGICO

De acordo com Gil (2008) o trabalho científico define-se como uma atividade racional, sistematizada e metódica, voltada a responder de modo consistente a problemas previamente identificados. De forma complementar, Lakatos e Marconi (2010) acrescentam que tal empreendimento se estrutura mediante a identificação de uma questão central, a formulação de suposições direcionadas, o suporte teórico e a aplicação de métodos de coleta e análise de informações, fomentando, com isso, a produção e a evolução do conhecimento na esfera científica.

4.1 Tipo de pesquisa

Para alcançar os objetivos previamente estabelecidos, o presente estudo foi ancorado metodologicamente na modalidade de pesquisa interventiva, a qual se alinha intrinsecamente à abordagem qualitativa para a investigação e a compreensão do fenômeno em foco, que segundo Brandão (2001)

[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (p. 13).

A pesquisa qualitativa coleta dados diretamente no ambiente natural e utiliza o pesquisador como seu principal instrumento (Lüdke; André, 1986). Por isso, exige que o pesquisador tenha um contato prolongado e intenso no campo, coletando, interpretando e analisando os dados de forma ativa e reflexiva.

No âmbito da pesquisa-intervenção, o objetivo primordial transcende a promoção de mudanças comportamentais preestabelecidas, orientando-se pela problematização e ressignificação das ações no cenário estudado. Caracteriza-se como um processo em constante movimento, em que os resultados e caminhos finais permanecem em aberto, dado que a investigação se desenvolve por meio da colaboração e participação efetiva dos sujeitos envolvidos (Chassot; Silva, 2018).

Complementarmente, Severino (2007) destaca a importância de efetuar um levantamento bibliográfico minucioso para captar o estágio atual de discussão sobre o assunto e subsidiar a análise das evidências coletadas. Diante disso, foi implementada uma revisão sistemática da literatura, que consistiu em um processo

metodológico rigoroso de busca, seleção, análise e síntese das evidências disponíveis (Galvão; Ricarte, 2019), assegurando sólida fundamentação teórica à pesquisa.

Além disso, a pesquisa foi do tipo intervenção, pois, por meio de um produto educacional pretendeu-se colaborar com a resolução de determinada demanda do ambiente escolar. Sendo que pesquisa – intervenção, na perspectiva da transversalidade, se caracteriza como

[...] uma metodologia de investigação que procura envolver os saberes de todos que compõem o campo de pesquisa, pensados como coautores de uma prática de produção de conhecimento que nunca se separa do próprio processo de intervenção (Chassot; Silva, 2018, p. 3).

4.2 Procedimentos éticos

O protocolo de pesquisa que fundamenta a presente investigação foi devidamente submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e obteve a aprovação, atestando sua aderência às diretrizes e normativas vigentes (Anexo A). Tal conformidade fundamentou-se nas disposições da Resolução n.º 510, de 2016, sob o registro do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 87838825.9.0000.5398 e Parecer n.º 7.758.595.

Em conformidade com os preceitos éticos, a presente pesquisa obteve as devidas autorizações formais junto à Secretaria Municipal de Educação do município (Anexo B), à direção da escola onde foi realizada (Anexo C) e para o uso de imagens dos participantes (Apêndice A). Paralelamente, os instrumentos éticos – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado aos responsáveis legais, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), elaborado para as crianças participantes – foram aprovados pelo CEP. A formalização da participação ocorreu em uma reunião informativa específica, na qual esses documentos foram disponibilizados, lidos e minuciosamente explicados, garantindo a compreensão e o consentimento formal de todos os envolvidos antes do início da coleta de dados, conforme detalhado nos Apêndices B e C.

4.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino Infantil situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Fundado em 1991

e localizado no perímetro urbano do município, o Núcleo de Educação Infantil em análise passou por significativa ampliação em 1994 e por processo de revitalização em 2015, conforme registrado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2023. A unidade atende crianças a partir dos seis meses até os cinco anos de idade completos, organizadas em etapas conforme a faixa etária, berçário, minigrupo, maternal, que compõem a creche, e primeira e segunda fases, correspondentes a Educação Infantil. Dessa forma, a instituição abrange integralmente os dois segmentos da Educação Infantil.

Diante do expressivo aumento na demanda por vagas, motivado pela entrega de um conjunto habitacional no bairro, a unidade foi desmembrada no segundo semestre do atual ano letivo em que ocorreu a pesquisa. Com essa reorganização, a creche como um todo e duas salas de Educação Infantil permaneceram no prédio original, enquanto outras quatro salas deste segmento foram transferidas para outro prédio.

A instituição conta atualmente com 347 estudantes, sendo 96 crianças na creche (zero a três anos) e 251 na Educação Infantil (quatro a cinco anos). Os turnos de funcionamento estão organizados em período integral (07h às 17h) para a creche, e em períodos matutino (07h30 às 11h25) e vespertino (13h às 17h) para a Educação Infantil.

A estrutura física, distribuída em 933,20 m² de área construída, compreende secretaria, sala de direção e coordenação, salas de aula, salas para atendimento da creche, solário, cozinha, refeitório, lavanderia, banheiros, almoxarifados, sala de professores, pátio e parque.

Quanto ao perfil socioeconômico, os dados do PPP indicam que 31,5% das famílias possuem renda de até um salário mínimo, 52,1% recebem entre um e três salários mínimos, e 9,6% encontram-se na faixa de três a seis salários mínimos. Além disso, 27,4% das famílias são beneficiárias de programas sociais.

O quadro funcional é composto por 40 profissionais, distribuídos em 1 diretor, 1 coordenadora pedagógica, 12 auxiliares de educação infantil, 17 professores, 2 auxiliares de serviços gerais, 1 inspetor, 4 cozinheiros e 2 readaptados.

4.4 Participantes da pesquisa

O grupo de participantes foi composto por 20 crianças, de ambos os sexos, com idades entre cinco e seis anos, regularmente matriculadas na segunda fase da Educação Infantil, e pela pesquisadora, que atuou como mediadora da intervenção pedagógica.

4.4.1 Perfil das crianças participantes

A turma encontra-se em uma fase de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na qual as interações sociais tornam-se mais complexas, a comunicação torna-se mais elaborada e a capacidade de engajamento em atividades cooperativas encontram-se em pleno desenvolvimento. Esse perfil etário e escolar é propício para a observação de dinâmicas de interação verbal e não verbal, resolução conjunta de problemas, compartilhamento de recursos e negociação de regras durante atividades lúdicas estruturadas. A turma inclui uma criança diagnosticada com autismo: nível de suporte três. Ela deu início a sua trajetória escolar no ano anterior, ingressando diretamente na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, sem ter frequentado previamente outra escola regular. Apresenta as seguintes características:

- Necessidades de apoio intenso: requer acompanhamento contínuo em todos os ambientes escolares (sala de aula, refeitório, pátio, parque) e apoio direto em atividades de vida diária, como alimentação e higiene pessoal.
- Acompanhamento especializado: é atendida em tempo integral pela professora do AEE dentro da sala comum.
- Comunicação não verbal: utiliza gestos e apontamentos para expressar desejos e necessidades, com vocalizações limitadas e sem uso estruturado da fala.
- Dificuldades de regulação emocional: em situações de frustração ou sobrecarga sensorial, podem ocorrer manifestações como choro, auto agressão (bater a cabeça no chão) ou tentativas de evasão do ambiente.
- Sensibilidade ambiental: demonstra resistência a permanecer em espaços fechados por períodos prolongados, buscando abrir portas ou sair da sala após aproximadamente dez minutos. Apresenta maior estabilidade comportamental em ambientes com baixo ruído e agitação.

- Engajamento em atividades estruturadas: embora tenha dificuldade em permanecer sentada por mais de aproximadamente cinco minutos consecutivos, demonstra capacidade de envolvimento em atividades com rotinas previsíveis, suporte visual e mediação individualizada.

A seleção desse público justifica-se pelo contato prévio e pela atuação direta da pesquisadora com essa faixa etária, cujas intervenções pedagógicas anteriores demonstraram efeitos positivos no desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito à criação de estratégias inclusivas para crianças autistas.

4.4.2 Perfil e papel da pesquisadora

A pesquisadora atuou como regente da turma na qual o estudo foi desenvolvido, assumindo, portanto, uma dupla função: de professora e pesquisadora. Sua inserção no cotidiano da sala de aula permitiu um acompanhamento longitudinal das crianças e a criação de um vínculo de confiança que facilitou a implementação do produto educacional. Essa posição favoreceu a observação participante e a mediação pedagógica intencional, ao mesmo tempo em que demandou reflexão crítica contínua para evitar viés de interpretação e assegurar o distanciamento analítico necessário à pesquisa.

4.5 Instrumentos para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de múltiplos instrumentos, organizados com o objetivo de capturar diferentes dimensões do processo investigativo.

4.5.1 Diário de campo

O diário de campo constituiu-se como um instrumento qualitativo de registro contínuo e reflexivo, utilizado pela pesquisadora para documentar observações, impressões, comportamentos emergentes e reflexões críticas ao longo de todas as etapas da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986) o diário de campo permite ao pesquisador “captar o processo em sua dinâmica, registrando não apenas os fatos observáveis, mas também os significados e as interpretações que vão sendo construídos no decorrer da investigação” (p. 05).

Em termos operacionais, o diário foi elaborado de forma manuscrita, seguindo

uma estrutura semiestruturada que incluiu:

- Data, horário e contexto de cada sessão de observação ou intervenção;
- Descrição densa dos eventos, interações e falas significativas das crianças;
- Registro de comportamentos não verbais, especialmente da criança autista (expressões faciais, gestos, movimentos, reações ao ambiente);
- Notas sobre a mediação pedagógica realizada, incluindo ajustes, estratégias adotadas e respostas dos participantes;
- Reflexões da pesquisadora sobre o andamento do processo, dúvidas, percepções de avanços ou dificuldades, e relações com o referencial teórico;
- Registro de imprevistos, adaptações e decisões metodológicas tomadas em campo.

O diário foi preenchido imediatamente após cada sessão de aplicação do jogo, com o objetivo de preservar a riqueza e a fidelidade das impressões. Em alguns momentos, anotações breves foram realizadas durante a atividade, com aprofundamento posterior. Sua utilização permitiu uma triangulação com os dados audiovisuais (vídeos e fotos) e com o protocolo de observação sistemática, enriquecendo a análise qualitativa e garantindo a validade interna do estudo.

4.5.2 Outros instrumentos

Além do diário de campo, foram utilizados:

- Recursos audiovisuais: fotografias, gravações de áudio e vídeo, que registraram integralmente as sessões de aplicação do produto educacional;
- Protocolo de observação sistemática: *checklist* com categorias comportamentais predefinidas, destinado à análise estruturada das interações e desempenhos observados durante as atividades;
- Cartões visuais explicativos: recursos gráficos elaborados para apresentação das regras, dinâmica e desenvolvimento do jogo aos responsáveis e participantes;
- Documentos éticos: TCLE, TALE e autorização específica para uso de imagens.

4.5.3 Protocolo de análise de intervenção

O protocolo de análise de intervenção (Apêndice D) consistiu em um instrumento estruturado de observação sistemática, elaborado pela pesquisadora para registrar e analisar qualitativamente os comportamentos, interações e respostas das crianças durante a aplicação do jogo “Você é a Peça”. Inspirado nas propostas de observação de Lüdke e André (1986) e adaptado aos objetivos da pesquisa, o protocolo foi organizado em quatro momentos distintos da intervenção, cada um correspondendo a uma etapa pedagógica específica:

- História: “A Lagartinha Comilona”;
- Apresentação da caixa temática e regras do jogo;
- Jogo de tabuleiro corporal;
- Apreciação das frutas e construção do gráfico de preferências;
- Para cada etapa, o protocolo manteve uma estrutura unificada composta por três colunas:
 - Categoria de análise: dimensão comportamental ou pedagógica observada;
 - Descrição do comportamento esperado: parâmetro ou indicador predefinido com base no referencial teórico e nos objetivos da intervenção;
 - Evidências observadas: registro descritivo e interpretativo das manifestações concretas das crianças durante a atividade;
- As categorias de análise foram definidas com base nos eixos centrais da pesquisa e incluíram;
- Envolvimento dos participantes: interesse, atenção sustentada e participação ativa;
- Acessibilidade e inclusão: capacidade da proposta de ser compreendida e vivenciada por todas as crianças, contemplando também crianças autistas;
- Interação entre os pares: colaboração espontânea, comunicação, ajuda mútua e estabelecimento de vínculos;
- Compreensão e execução: assimilação das orientações, regras e objetivos da atividade;
- Execução da atividade: realização concreta das ações solicitadas;
- Resolução de problemas: habilidade de relacionar elementos, antecipar estratégias e adaptar-se às dinâmicas do jogo.

O protocolo foi preenchido durante e imediatamente após cada sessão, com base nas observações diretas, nas anotações do diário de campo e na revisão preliminar dos registros audiovisuais. Sua aplicação permitiu:

- A sistematização comparativa do desenvolvimento das crianças ao longo das diferentes etapas;
- A identificação de padrões e particularidades no engajamento da criança autista;
- A triangulação de dados com os registros do diário de campo, das fotos e das gravações;
- A fundamentação empírica para a análise qualitativa posterior, conforme apresentado nos quadros analíticos dos capítulos 9 e 10.

Este instrumento mostrou-se essencial para garantir o rigor metodológico na coleta de dados qualitativos, permitindo uma análise intencional e replicável das intervenções realizadas.

4.6 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do projeto pelo CEP, sob o parecer n.º 7.758.595. A obtenção dos dados ocorreu por meio de ofício encaminhado pela pesquisadora à Secretaria Municipal de Educação, conforme documentado (Apêndice E). Constata-se expressivo crescimento no número de matrículas na Educação Infantil na rede municipal, a qual dispõe de 32 unidades escolares deste segmento, 12 escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 3 escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, sendo as demais unidades de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Os procedimentos de coleta de dados tiveram início com uma reunião previamente agendada com os familiares das crianças, com o objetivo de apresentar, esclarecer e detalhar a aplicação do produto educacional. Durante o encontro, foram discutidos os termos de consentimento e esclarecidas eventuais dúvidas sobre a pesquisa e a intervenção proposta.

Cada responsável recebeu dois documentos: o TCLE e a autorização específica para uso de imagens. A explicação foi conduzida por meio de projeção em televisão, permitindo leitura coletiva e discussão detalhada de cada item dos termos. Adicionalmente, foi apresentado o protótipo do produto educacional, visando

contextualizar os familiares com a proposta e tranquilizá-los quanto à sua aplicação.

Os responsáveis manifestaram receptividade positiva diante da proposta, solicitando que fossem informados previamente sobre a data de aplicação, a fim de garantir a presença das crianças. Relataram ainda que seus filhos nunca haviam participado de pesquisas científicas e demonstraram entusiasmo com a participação. Foi também utilizado o TALE, preenchido pelas crianças, com apoio de recursos visuais projetados na televisão, o que foi recebido com boa aceitação.

Na etapa de aplicação do TALE com as crianças, o protótipo do produto foi novamente exibido, conforme Figura 5, detalhando-se o funcionamento do jogo. Durante a explicação, foram apresentadas as cinco variações temáticas propostas: vogais, numerais, formas geométricas, animais e frutas com quantidades numéricas.

Na ocasião, aproveitou-se a oportunidade para consultar as crianças sobre suas preferências temáticas. Diante da diversidade de opiniões, optou-se por realizar uma votação, na qual a temática “frutas e quantidades” foi a mais votada. As crianças manifestaram grande entusiasmo, demonstrando interesse em iniciar a atividade imediatamente. Foi então explicado que o produto ainda estava em fase final de preparação, incluindo a confecção de coletes e fichas, informação que foi recebida com expectativa e animação.

Figura 5 - Protótipo do produto.



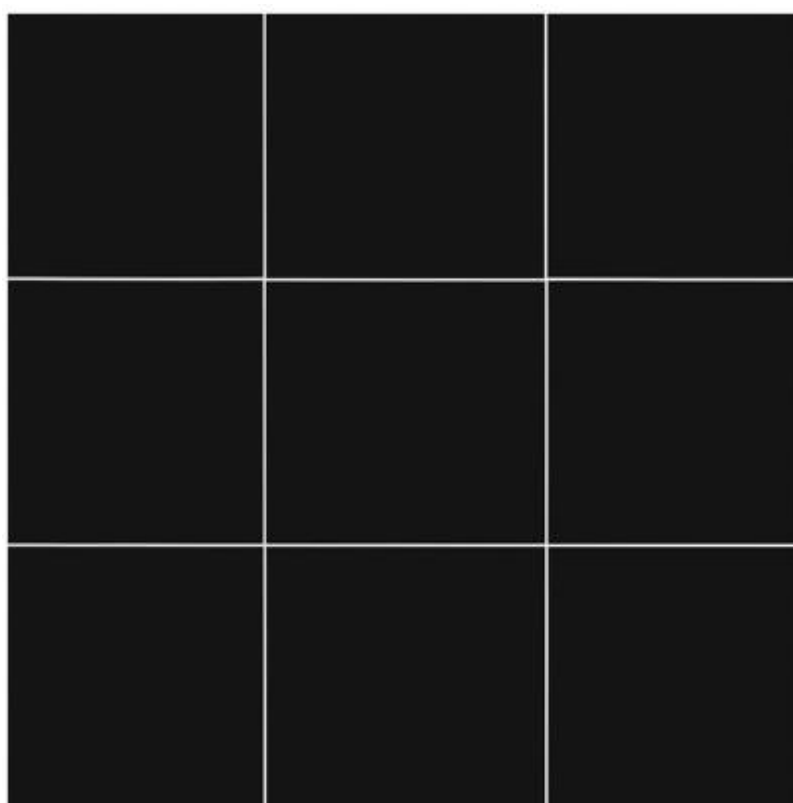
Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 6 - Categoria escolhida por voto: Frutas e quantidades.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 7 - Protótipo do tabuleiro.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

O jogo foi realizado em quatro sessões. A primeira teve caráter estritamente avaliativo, sendo dedicada à observação focalizada das interações, ao entendimento das regras e às estratégias iniciais das crianças. Nessa sessão, a pesquisadora atuou como mediadora ativa, intervindo quando necessário para esclarecer dúvidas e garantir a compreensão da dinâmica do jogo, consolidando assim a base para a coleta subsequente de dados.

A segunda, a terceira e a quarta sessões, embora não tenham sido incluídas

na análise formal dos dados, tiveram seus registros mantidos de forma integral e foram consideradas no processo interpretativo. Esse acompanhamento permitiu captar a evolução do engajamento, a apropriação das regras e o desenvolvimento de estratégias autônomas por parte dos participantes, que passaram a brincar com crescente espontaneidade e domínio da atividade, indicando a efetividade da proposta.

4.7 Procedimentos de apresentação e análise de resultados

A interpretação das informações de caráter qualitativo deste estudo seguiu uma lógica indutiva, orientada pela construção progressiva de significados a partir da observação direta da realidade. Nessa perspectiva, não se priorizou a comprovação de hipóteses predeterminadas, mas permitiu-se que as compreensões emergissem organicamente por meio do exame minucioso das informações coletadas “de baixo para cima”, no qual abstrações e categorias surgiram da inspeção sistemática do material empírico (Lüdke; André, 1986). Desse modo, a análise qualitativa adotada não apenas descreve fenômenos, mas constrói interpretações fundamentadas no diálogo contínuo entre evidências, teoria e contexto.

A análise foi realizada mediante o exame minucioso e integral do conjunto documental, que abrangeu as filmagens das atividades, os dados provenientes do protocolo observacional e os materiais do Produto Educacional. A etapa preliminar envolveu a sistematização e o fracionamento criterioso do acervo, com o intuito de articular as diferentes fontes de informação e identificar comportamentos e regularidades manifestados nas interações e reações dos participantes.

Posteriormente, tais recorrências foram submetidas a uma interpretação crítica, visando esclarecer suas conexões e produzir reflexões em nível teórico-conceitual mais amplo. Esse percurso resultou na elaboração de sentidos sobre o envolvimento, a atuação e a assimilação de saberes pelas crianças nas práticas corporais desenvolvidas.

Para a apresentação dos resultados, adotou-se uma organização temática e cronológica, alinhada aos eixos de observação definidos e às etapas de aplicação do produto educacional. A exposição incluirá:

- Descrição narrativa dos episódios significativos, ilustrada com trechos transcritos das interações e com referências a registros fotográficos e videográficos selecionados;

- Sínteses tabulares ou quadros comparativos, quando pertinente, para evidenciar a progressão dos indicadores ao longo das sessões;
- Análise interpretativa à luz do referencial teórico, relacionando os achados empíricos aos conceitos de desenvolvimento infantil, inclusão, mediação pedagógica e ludicidade;
- Destaque para o caso da criança autista, com análise específica de suas respostas, estratégias de mediação aplicadas e evolução percebida nos eixos observados.

Os resultados serão, então, discutidos em diálogo com a literatura da área, no capítulo subsequente destinado à análise e discussão, permitindo a avaliação da eficácia do produto educacional e a reflexão sobre suas implicações pedagógicas.

5 CRITÉRIOS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada com foco nas interações sociais, desenvolvimento motor e participação da criança autista durante as sessões do jogo de tabuleiro corporal. Os vídeos foram transcritos e codificados considerando categorias relacionadas à comunicação, colaboração e compreensão de regras, com validação por triangulação entre observações, registros em vídeo e diário de campo:

- Observações diretas e registros em vídeo, que capturaram o comportamento em tempo real;
- Anotações sistemáticas do diário de campo, que contextualizaram intenções, reações emocionais e eventos não captados pela câmera;
- Aplicação estruturada do protocolo de análise de intervenção, que organizou e quantificou os dados conforme categorias predefinidas.

Essa triangulação permitiu uma análise robusta e multidimensional: enquanto o vídeo ofereceu a possibilidade de revisitar e detalhar microexpressões e sequências de ação, o diário de campo forneceu a perspectiva do observador sobre o estado emocional e o contexto situacional, e o protocolo de análise assegurou a categorização consistente e comparável dos dados ao longo das sessões. Dessa forma, foi possível cruzar evidências, reduzir vieses de interpretação e garantir maior confiabilidade e validade aos achados, possibilitando uma compreensão integrada do impacto da intervenção nas dimensões social, motora e participativa da criança. Para realizar essa coleta, estabeleceram-se três eixos centrais de observação:

- Engajamento e interação social: avaliar a qualidade das trocas entre pares e a participação nos momentos coletivos;
- Desempenho motor e compreensão espacial: observar a execução dos movimentos corporais e a orientação no tabuleiro;
- Compreensão e adaptação às regras: verificar a capacidade de assimilar e seguir as orientações do jogo, com atenção especial às estratégias de mediação utilizadas com a criança autista.

A frequência e a evolução desses comportamentos foram sistematicamente registradas e confrontadas com os registros dos protocolos de intervenção aplicados em cada fase.

5.1 Desenvolvimento das crianças no jogo

O referencial para observar a qualidade das interações das crianças durante o jogo pautou-se nos estudos sobre contextos lúdicos abertos. Como discutem Santos e Carvalho (2021) a partir das instalações do jogo, ambientes ricos para observação são aqueles que permitem às crianças negociar significados, compartilhar descobertas e transformar coletivamente o espaço. Assim, na atividade proposta, buscou-se observar a interação entre as crianças ao longo da atividade, manifestada tanto dentro da equipe, quanto na relação com as equipes adversárias. Embora tenham sido realizadas quatro sessões do jogo, a observação sistemática e a mediação avaliativa foram concentradas especialmente na primeira sessão, que serviu como parâmetro inicial para a identificação do envolvimento e da compreensão das regras por parte dos participantes.

Essa opção ocorreu porque era o que estava previsto (o jogo acontecer apenas uma vez), porém as crianças pediram para repetir mais três vezes. Essa opção metodológica de concentrar a coleta de dados na primeira sessão não significa desconsiderar as demais, mas sim selecionar o momento mais válido e confiável para responder aos objetivos específicos da pesquisa, garantindo ao mesmo tempo rigor analítico e respeito à experiência lúdica das crianças.

As sessões subsequentes cumpriram um papel complementar, permitindo observar a apropriação progressiva da atividade sem a pressão da avaliação formal. A partir da terceira sessão, observou-se que a maioria das equipes já havia internalizado as regras, o que se refletiu em maior atenção e concentração durante a atividade. Esse domínio possibilitou um engajamento mais estratégico e focado no objetivo de alcançar a vitória.

Quanto à temporalidade, registrou-se que, nas duas primeiras sessões, o tempo médio de jogo foi de seis a oito minutos. Já a partir da terceira sessão, esse intervalo reduziu-se para dois a três minutos, reflexo da consolidação das regras e da maior agilidade das crianças em se deslocar para as casas adequadas do tabuleiro.

As equipes que não obtinham vitória manifestavam certa frustração, porém demonstravam capacidade de observação e aprendizagem ao analisarem as estratégias dos grupos bem-sucedidos. Nas sessões finais (terceira e quarta), notou-se maior dificuldade para definição de vencedores, uma vez que os participantes haviam assimilado estratégias dinâmicas de deslocamento para completar as

informações necessárias. Destaca-se que, mesmo em situações de maior competitividade, não houve exclusão ou desconsideração em relação ao ritmo e à participação da criança autista, sendo ela integrada naturalmente às dinâmicas de grupo.

Apesar do cansaço físico progressivo, as crianças mantiveram interesse sustentado na atividade, solicitando a continuação do jogo até que todas as equipes obtivessem vitória. A intervenção realizada para encerramento fundamentou-se no argumento da proximidade do horário de saída, com o compromisso de retomada em momento posterior, estratégia que foi aceita pelo grupo.

A criança autista em questão, diagnosticada com nível de suporte três, necessita de acompanhamento contínuo em todos os ambientes escolares, desde a sala de aula até espaços externos como refeitório, pátio e parque. Seu perfil requer apoio direto para atividades de vida diária, como ir ao banheiro e alimentar-se, sendo acompanhada em tempo integral pela professora do AEE.

No contexto da sala de aula onde a pesquisa foi desenvolvida, a pesquisadora, na dupla função de docente e investigadora, observou um dos principais desafios: a dificuldade da criança em permanecer em ambientes fechados. Durante as atividades, a criança demonstrava resistência em permanecer com a porta fechada por mais de dez minutos, tentando abri-la e evadir do espaço de forma recorrente. A comunicação era registrada como predominantemente não verbal, expressa por meio de gestos e apontamentos para indicar desejos ou necessidades. Em situações de frustração, quando não compreendida ou atendida, manifestava comportamentos como choro e bater a cabeça no chão.

Com base na observação sistemática, identificou-se que a criança apresenta maior estabilidade comportamental em ambientes com baixos níveis de agitação e ruído. Nessas condições, consegue permanecer por mais tempo em sala, embora raramente se mantinha sentada por mais de cinco minutos consecutivos, parâmetro quantificado a partir do registro prático e repetido da docente durante as atividades.

Crianças autistas podem apresentar dificuldade em permanecer em ambientes fechados, evadir-se do local várias vezes ou emitir vocalizações intensas, como gritos, como respostas à sobrecarga sensorial e à necessidade de autorregulação (Gaiato, 2023). Essas características reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas que

integrem movimento, suporte individualizado e adaptações ambientais para favorecer seu envolvimento e bem-estar no contexto escolar.

Essa estratégia alinha-se ao que defende Gaiato (2023), ao explicar que crianças no espectro autista frequentemente apresentam dificuldades com flexibilidade mental e necessidade de controle sobre o ambiente, o que as torna mais sensíveis a mudanças e a contextos imprevisíveis. A autora ressalta que a exposição prévia e gradual a novos estímulos, em um ambiente controlado e individualizado, pode reduzir a ansiedade e facilitar a adaptação a situações sociais futuras.

Além disso, destaca que a previsibilidade e a estruturação visual são ferramentas essenciais para promover a autorregulação e o engajamento, uma vez que ajudam a criança a antecipar eventos e a compreender as demandas do contexto. Dessa forma, a sessão individual de ambientação não apenas familiarizou a criança com os componentes do jogo, mas também criou um porto seguro inicial, permitindo que ela se apropriasse das dinâmicas da atividade de modo gradual e em um ritmo respeitoso, antes de enfrentar o contexto coletivo mais complexo.

Diante das necessidades específicas da criança autista, realizou-se, um dia antes da aplicação coletiva do jogo, uma sessão de ambientação individual em ambiente reservado da unidade escolar. Nessa oportunidade, a pesquisadora apresentou à criança uma versão em miniatura do jogo “Você é a peça”, incluindo a caixa temática, o tabuleiro e os cartões, com o objetivo de familiarizá-la com os materiais e as regras básicas da atividade.

Conforme Gaiato *et al.* (2022), amparados pela literatura da área, as intervenções naturalísticas fundamentadas no Modelo Denver – abordagem de intervenção precoce que integra estratégias de desenvolvimento e comportamentos em contextos lúdicos naturais –, demonstram eficácia ao associar jogos e práticas lúdicas a princípios da análise do comportamento, especialmente quando precedidas por processos de ambientação individual que preparam a criança autista para atividades grupais.

Figura 8 - Criança autista explorando a caixa temática e os materiais do jogo.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Durante a exploração individual, a criança manipulou a caixa temática e os cartões dentro dela, observando atentamente as ilustrações das frutas e suas respectivas quantidades. Embora tenha tentado posicionar as peças no tabuleiro, não o fez no local correto, possivelmente devido à sua coordenação motora fina ainda em desenvolvimento, mas conseguiu estabelecer uma relação visual entre os elementos.

Figura 9 - Manipulação e exploração das fichas com frutas e quantidades.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 10 - Tentativa de posicionamento das fichas no tabuleiro.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Na etapa seguinte, a pesquisadora introduziu frutas reais correspondentes às representadas no jogo: banana, maçã e laranja, permitindo que a criança as manipulasse como objetos não estruturados.

Figura 11 - Associação dos cartões com as frutas.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Essa escolha estratégica alinha-se ao que defendem Andrade *et al.* (2022), ao afirmarem que:

Neste espaço destinado às crianças, o uso de materiais não estruturados é muito importante, pois estimulam o pensamento criativo, pois são objetos únicos sem função óbvia, mas a própria criança deve construí-los e adaptá-los para formar algo mais tarde com um propósito (p. 1317).

Dessa forma, a aproximação sensorial possibilitada pela manipulação das frutas não apenas estimulou o uso dos cinco sentidos, ampliando a experiência por meio da apreciação tátil, olfativa e da degustação, mas também criou as condições necessárias para que a criança pudesse atribuir seus próprios significados aos elementos do jogo, contribuindo para um aprofundamento mais significativo ao tema da intervenção.

Ao manipular a fruta real e, em seguida, relacioná-la à figura correspondente no jogo, a criança autista constrói pontes entre o concreto e o simbólico. Isso não apenas consolida associações significativas, mas também promove a flexibilidade

mental e a transferência de aprendizagem para outros contextos, como a participação no jogo coletivo, a compreensão de quantidades ou a comunicação sobre preferências alimentares.

Como ressalta Gaiato (2023) a generalização é um dos pilares do desenvolvimento de habilidades funcionais, e estratégias que integram múltiplos sentidos e representações aumentam a probabilidade de que a criança autista utilize o aprendizado de forma espontânea e adaptativa em diferentes ambientes. Dessa forma, a mediação entre objeto real e imagem atua não apenas como um recurso sensorial, mas como uma ferramenta pedagógica intencional para promover aprendizagem significativa, generalizável e contextualizada.

A equipe que incluía a criança autista ofereceu suporte adequado, orientando-a em seu deslocamento até as posições corretas no tabuleiro, com notável respeito ao seu ritmo individual e características particulares. Os demais grupos demonstraram interesse em prestar assistência, porém evidenciaram percepção social ao reconhecer que o excesso de pessoas no entorno poderia dificultar seu deslocamento e participação. As habilidades de socialização manifestaram-se de forma crescente por meio do trabalho colaborativo, permitindo observar progressos significativos nessa dimensão.

Um momento particularmente significativo ocorreu quando a criança autista, que inicialmente havia recusado participar de uma rodada, aceitou o acompanhamento de uma colega que gentilmente a conduziu pela mão até a posição exata necessária para completar a formação e garantir a vitória de sua equipe. Esse episódio demonstra não apenas a compreensão das regras por parte da criança, que se direcionou corretamente em momentos anteriores, mas também a emergência de vínculos de cooperação e sensibilidade entre os pares, refletindo um ambiente inclusivo e acolhedor.

O Quadro 3 sintetiza, por sessão, a evolução da intervenção, detalhando duração, foco da observação, progressão das crianças e o papel da mediadora em cada etapa.

Quadro 3 - Evolução das sessões do Jogo “Você é a Peça”: Engajamento, estratégias e papel da mediação.

Sessões	Características gerais	Tempo médio	Foco da observação	Desenvolvimento observado	Papel da pesquisadora
Primeira	Sessão inicial prevista no planejamento metodológico	6 a 8 minutos	Avaliação sistemática do envolvimento, compreensão das regras e qualidade das interações (negociação, compartilhamento, transformação coletiva do espaço).	- Dificuldades iniciais com regras - Mediação ativa necessária - Interações em construção intra e intergrupo	Mediação ativa e avaliativa, com intervenções para esclarecer regras e garantir a compreensão.
Segunda	Realizada por solicitação espontânea das crianças após a primeira sessão.	6 a 8 minutos	Observação complementar, sem análise formal de dados.	- Maior familiaridade com a dinâmica - Início de estratégias próprias - Frustração convertida em observação das equipes bem-sucedidas	Mediação reduzida, com maior autonomia concedida às crianças.
Terceira	Realizada pela continuidade do interesse do grupo.	2 a 3 minutos	Observação complementar do processo de apropriação das regras e estratégias.	- Internalização das regras pela maioria - Maior atenção e concentração - Engajamento estratégico para vitória - Dificuldade em definir vencedores (estratégias dinâmicas)	Mediação mínima, com foco em manter um ambiente inclusivo.
Quarta	Realizada por demanda das crianças até que todos vencessem	2 a 3 minutos	Observação complementar da manutenção do interesse e do cansaço físico.	- Estratégias consolidadas e maior agilidade - Interesse sustentado apesar do cansaço - Aceitação do encerramento com justificativa contextual	Mediação para o encerramento, utilizando justificativa contextual que foi aceita pelo grupo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

5.2 Eficácia do produto educacional

Constata-se que o jogo demonstrou alcance satisfatório dos objetivos propostos, uma vez que se observou a progressiva internalização das regras pelas crianças, associada a interações sociais colaborativas e ao desenvolvimento de estratégias para tomada de decisão e resolução de problemas. Tais capacidades revelaram-se além das expectativas iniciais, indicando que os participantes superaram limites comumente associados à sua faixa etária.

Destaca-se como elemento fundamental o papel da comunicação, que se mostrou essencial para o planejamento de estratégias coletivas. Essa comunicação ocorreu por diferentes vias: enquanto a maioria das crianças utilizou a linguagem verbal com clareza na transmissão de informações e descrição para não revelar táticas às equipes adversárias, a criança autista participou ativamente por meio de gestos, apontamentos e condução física dos colegas, demonstrando compreensão das regras e integrando-se às dinâmicas do grupo.

Observou-se ainda que crianças com maior domínio precoce da dinâmica assumiram espontaneamente funções de mediação junto aos pares que demonstravam dificuldades iniciais de compreensão. Embora uma minoria tenha requerido maior tempo para a assimilação completa das regras, registrou-se que até as rodadas finais, todos os participantes alcançaram compreensão adequada do jogo, mediante observação e suporte colaborativo dos colegas.

Como sugestão para aplicações futuras, recomenda-se destinar tempo adicional para garantir a participação equitativa de todas as equipes, assegurando que todos os educandos possam usufruir integralmente dos benefícios pedagógicos da atividade. As principais evidências de eficácia incluem:

- Internalização progressiva das regras do jogo;
- Desenvolvimento de estratégias colaborativas;
- Superação de expectativas de desenvolvimento;
- Estabelecimento de relações de apoio entre pares;
- Evolução na compreensão, mesmo entre crianças com dificuldades iniciais.

Com base nos resultados observados e nas evidências de eficácia pedagógica, o capítulo a seguir dedica-se ao delineamento do produto educacional desenvolvido, descrevendo sua concepção, estrutura, objetivos e processo de criação, de modo a subsidiar a compreensão de sua aplicação e replicabilidade em contextos educativos.

6. DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

6.1 Resumo do projeto do produto educacional

O produto educacional desenvolvido consiste em um jogo de tabuleiro corporal intitulado “Você é a Peça”, cuja principal inovação reside na utilização do próprio corpo como elemento central da atividade lúdica. Essa proposta visa promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo dimensões motoras, cognitivas e sociais por meio de uma estrutura pedagógica intencionalmente planejada.

O tabuleiro é composto por nove casas de dimensões iguais, originalmente confeccionado em tatame para garantir segurança e estabilidade durante as movimentações. Contudo, apresenta versatilidade de implementação, podendo ser adaptado mediante utilização de arcos de bambolê, desenhos com giz no chão ou fixação de fitas adesivas com medidas de 30x30 cm², conforme os recursos disponíveis em cada contexto educacional. A versão digital completa deste produto educacional, incluindo imagens e instruções detalhadas de aplicação, está disponível para acesso por meio do link: [produto educacional.pdf](#).

A dinâmica do jogo organiza-se em torno de cinco equipes com quatro participantes cada. O início da partida é determinado por meio de sorteio utilizando uma caixa temática, que contém miniaturas dos cartões correspondentes à intencionalidade pedagógica escolhida pelas crianças, neste caso, “Frutas e Quantidades”. Cada conjunto de cartões é numerado de 1 a 4, assegurando a distribuição aleatória dos participantes e evitando escolhas pessoais, o que garante imparcialidade na formação das equipes.

Uma vez formadas as cinco equipes, os participantes vestem coletes com fichas afixadas na frente e nas costas, facilitando a visualização por todos os jogadores. Para iniciar a partida, são selecionadas duas equipes por meio de um segundo sorteio: devolve-se à caixa um cartão de número 1 de cada fruta (banana, maçã, laranja, pera e uva), totalizando cinco cartões. O mediador realiza o sorteio misturando os cartões, e um auxiliar retira sequencialmente os dois primeiros, definindo as equipes que iniciarão a disputa.

Estabelecidas as duas equipes, o jogo segue com um sistema de turnos alternados. A equipe vencedora de cada sessão permanece para enfrentar uma nova equipe sorteada, garantindo que todas as cinco frutas (equipes) participem da atividade. Cada criança posiciona-se sequencialmente nas casas do tabuleiro, com o

objetivo de formar linhas completas nas direções horizontal, vertical ou diagonal. A rotatividade entre as equipes assegura a participação progressiva de todos os estudantes, e vence a rodada o time que primeiro completar uma linha no tabuleiro.

O diferencial pedagógico do jogo reside na sua flexibilidade temática, que permite adaptá-lo a diversos conteúdos curriculares por meio da troca de fichas e cartões temáticos dispostos próximos ao tabuleiro.

Para crianças autistas, a atividade oferece ainda a possibilidade de observar múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, desde aspectos socioemocionais e cognitivos até habilidades comunicativas e motoras, articuladas aos eixos formativos da Educação Infantil. Essas dimensões foram organizadas sinteticamente no Quadro 4, que relaciona os Direitos de Aprendizagem, Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem da BNCC com as dimensões observadas na criança autista durante o jogo, bem como exemplos concretos de aplicação da atividade em contexto pedagógico.

Quadro 4 - Integração da BNCC, Desenvolvimento Infantil no autismo e o uso do jogo “Você é a Peça”.

Direitos de Aprendizagem	Campos de Experiências	Objetivos de Aprendizagem	Dimensões Observadas na Criança autista	Exemplos de Aplicação no Jogo
Conviver	O Eu, o Outro e o Nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia e respeitar a diversidade; (EI03EO03) Agir com autonomia e resolver conflitos pelo diálogo.	- Processos de socialização durante a atividade; - Gerenciamento de frustrações; - Adaptação a regras e turnos.	- Trabalho em equipe para montar formações; - Negociação de espaços no tabuleiro; - Apoio entre pares para incluir criança autista.
Brincar	Corpo, Gestos e Movimentos	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do corpo em brincadeiras; (EI03CG05) Coordenar habilidades manuais finas.	- Compreensão autônoma de comandos; - Coordenação motora ao se deslocar no tabuleiro.	- Movimentação controlada até a casa correta; - Manipulação de fichas temáticas (cores, formas, quantidades).
Participar	Traços, Sons, Cores e Formas	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de formas visuais; (EI03TS01) Reconhecer sons e instrumentos musicais.	- Associação entre imagens, cores e conteúdo; - Reconhecimento visual de padrões.	- Identificação de cores nos times (amarelo/vermelho); - Associação de vogais, numerais e quantidades nos cartões.

Explorar	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	(EI03EF01) Expressar ideias e sentimentos; (EI03EF09) Levantar hipóteses sobre escrita e comunicação.	- Comunicação verbal e não verbal durante o jogo; - Compreensão de regras e sequências.	- Dar e receber instruções dentro da equipe; - Associar cantigas tradicionais aos movimentos no tabuleiro.
Conhecer-se	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades; (EI03ET01) Observar e descrever mudanças e relações.	- Generalização: associar objetos reais a representações; - Raciocínio lógico e memória operacional.	- Classificação de animais e alimentos saudáveis; - Memorização de sequências (ex.: frutas → quantidades).
	Transversal a todos os campos	Desenvolver uma imagem positiva de si e pertencimento ao grupo.	- Autonomia progressiva e autoestima ao cumprir desafios; - Aceitação do erro e resiliência.	- Participação ativa, mesmo com apoio; - Celebração coletiva das vitórias de cada equipe.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os exemplos de aplicação, como identificação de cores, reconhecimento de formas, associação de vogais e quantidades, classificação de animais e memorização de cantigas, articulam-se diretamente com os campos de experiência da BNCC, promovendo aprendizagem significativa por meio do movimento, da colaboração e da simbolização.

Dessa forma, cada partida transforma-se em uma experiência multidimensional de desenvolvimento, na qual a criança autista pode ser observada e apoiada em suas habilidades sociais, comunicativas, motoras e cognitivas, sempre em interação com seus pares e em alinhamento com os objetivos pedagógicos da Educação Infantil.

6.2 Metodologia do desenvolvimento

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste produto educacional fundamentou-se em um protocolo de análise sequencial (Apêndice F), organizado em seis etapas consecutivas, aplicado em conjunto com o jogo de tabuleiro corporal “Você é a Peça”. Entende-se que este guia otimiza o processo de aprendizagem, facilita a compreensão das regras e adapta-se de forma efetiva ao contexto da Educação Infantil, especialmente para crianças autistas.

O objetivo principal consiste em promover o desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades motoras, cognitivas e sociais por meio de atividades lúdicas. Essas atividades integram movimento corporal, interação social e conteúdos curriculares da Educação Infantil. As etapas metodológicas estão organizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Etapas metodológicas de Aplicação do Jogo “Você é a Peça”.

Etapas	Momento	Descrição das atividades
1. Apresentação do Jogo e Ambientação	1.1 Apresentação Visual	– Utilizar slides projetados na televisão da sala para apresentar o jogo. – Explicar componentes do jogo (tabuleiro, cartões, coletes) com recursos visuais. – Demonstrar regras básicas de forma clara e acessível.
	1.2 Ambientação Inicial	– Criar um ambiente acolhedor e previsível para todas as crianças. – Estabelecer combinados sobre participação e colaboração. – Apresentar materiais de forma concreta, permitindo exploração sensorial.
2. Exploração Livre do Tabuleiro	2.1 Familiarização com o Espaço	– Permitir que as crianças explorem livremente o tabuleiro corporal. – Estimular a experimentação de movimentos (pular, andar, correr sobre as casas). – Observar interações espontâneas com o material.
	2.2 Reconhecimento Sensorial	– Propor atividades de reconhecimento tátil das diferentes texturas do material. – Trabalhar noções espaciais (dentro/fora, frente/trás) por meio do corpo. – Desenvolver consciência corporal e orientação espacial.
3. Aplicação das Regras Básicas	3.1 Demonstração Prática	– Realizar demonstração com dois times exemplificando as regras básicas. – Enfatizar formação de linhas (horizontal, vertical, diagonal). – Trabalhar compreensão de turnos e espera.
	3.2 Mediação Dirigida	– Oferecer suporte individualizado para crianças que necessitem. – Utilizar linguagem clara e objetiva nas explicações. – Reforçar positivamente os acertos e tentativas.
4. Introdução de Variações Temáticas	4.1 Escolha do Tema	– Apresentar as cinco variações temáticas disponíveis. – Realizar votação democrática para escolha do tema. – Contextualizar o tema escolhido por meio de história relacionada.
	4.2 Associação de Conceitos	– Estabelecer relações entre o tema escolhido e elementos do jogo. – Desenvolver vocabulário específico relacionado ao tema. – Promover conexões com experiências prévias das crianças.
5. Consolidação	5.1 Sorteio e Organização	– Realizar sorteio das equipes utilizando a caixa temática.

de Regras e Estratégias		– Organizar as crianças conforme a fruta/símbolo sorteado. – Estabelecer ordem de participação por meio dos números nos cartões.
	5.2 Desenvolvimento de Estratégias	– Incentivar elaboração de estratégias coletivas dentro dos times. – Promover comunicação e planejamento entre participantes. – Desenvolver pensamento estratégico e antecipatório.
6. Reflexão e Avaliação Participativa	6.1 Roda de Conversa	– Promover espaço para compartilhamento de experiências. – Estimular verbalização de sentimentos e percepções. – Valorizar conquistas individuais e coletivas.
	6.2 Avaliação Colaborativa	– Registrar observações sobre o desenvolvimento do jogo. – Coletar sugestões das crianças para melhorias e novas variações. – Estabelecer conexões entre a atividade e os conteúdos trabalhados.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esta metodologia em seis etapas permite uma aplicação gradual e sistemática do produto educacional, garantindo que todas as crianças, inclusive com autismo, possam usufruir dos benefícios da proposta de maneira significativa e inclusiva.

6.3 Criação do produto educacional

A criação do produto educacional fundamenta-se na abordagem do *Design Thinking*, estratégia metodológica centrada no desenvolvimento iterativo de soluções, por meio da prototipagem e da experimentação prática. Essa abordagem organiza-se em cinco etapas inter-relacionadas: observação (imersão empática no contexto), definição (delimitação do problema e dos objetivos), ideação (geração de soluções criativas), prototipagem (construção de versões preliminares) e testagem (avaliação e refinamento da proposta).

O desenvolvimento do produto partiu da identificação de uma lacuna tanto no meio científico quanto nas formações pedagógicas: a escassez de recursos educacionais que integrem corpo, movimento e aprendizagem de maneira sistematizada e inclusiva, especialmente para crianças autistas.

Inspirada na prática cotidiana com crianças na Educação Infantil e na observação de que brincadeiras e jogos que utilizam o corpo como elemento central geram engajamento e facilitam a assimilação de conteúdos, concebeu-se um tabuleiro corporal em que as próprias crianças se tornam peças ativas do jogo. A quantidade

de fichas e cartões temáticos foi cuidadosamente planejada para corresponder ao número comum de participantes em sala, assegurando que todos pudessem interagir simultaneamente e vivenciar conceitos como quantidade, correspondência e representação por meio do movimento e da ocupação do espaço.

A organização ocorreu de forma cíclica e contínua, permitindo que ajustes fossem realizados com base nas respostas das crianças e nas observações registradas pela pesquisadora durante as aplicações. A estratégia favoreceu especialmente a participação da criança autista, cujo envolvimento ocorreu de maneira repetida e gradual, assegurando tempo necessário para adaptação, compreensão e engajamento significativo.

Além disso, a estrutura adotada permite que novas versões e variações do jogo sejam desenvolvidas conforme necessidades ou interesses específicos, sem prejuízo à retomada de formatos anteriores, assegurando, assim, flexibilidade e continuidade ao trabalho pedagógico.

6.4 Componentes do produto educacional

O jogo “Você é a Peça” é constituído por um conjunto de elementos físicos cuidadosamente planejados para operacionalizar a dinâmica lúdica e garantir seus objetivos pedagógicos. Os componentes centrais incluem as fichas e os cartões de identificação, os coletes, os tabuleiros e a caixa temática. As fichas, em um total de vinte, são afixadas nos coletes dos participantes, tanto na parte frontal quanto na traseira. Elas são identificadas apenas por meio de um desenho temático, como uma fruta (maçã, banana, uva, morango ou laranja) e não possuem nenhuma numeração. Sua função é puramente visual, permitindo o rápido reconhecimento da equipe à qual cada criança pertence durante as movimentações.

Por outro lado, os cartões temáticos são as miniaturas dessas fichas, mas possuem uma característica operacional crucial: em seu verso, cada um traz um número de 1 a 4. Cada conjunto de quatro cartões do mesmo tema contém uma sequência completa (1, 2, 3 e 4). Estes cartões são usados para o sorteio aleatório das equipes e, principalmente, para definir a ordem de atuação dentro do grupo. O número sorteado estabelece a posição da criança na formação de sua equipe, organizando de maneira imparcial a dinâmica do jogo – por exemplo, quem recebe o cartão número 1 de uma fruta será o primeiro a jogar naquela equipe.

Os coletes, confeccionados na cor preta, foram especificamente escolhidos para servir como um fundo neutro e contrastante, realçando as cores e imagens presentes nas fichas. Essa opção visa facilitar a identificação visual por todos os participantes, um aspecto particularmente relevante para crianças autistas. Quanto aos tabuleiros, o produto emprega duas versões complementares, cuja utilização foi estratégica para a inclusão da criança autista.

A miniatura, com dimensões de 21x15, foi utilizada não apenas como recurso de ambientação e explicação prévia das regras para o grupo, mas também cumpriu um papel fundamental no atendimento individualizado. Um dia antes da aplicação coletiva, a pesquisadora apresentou esse tabuleiro em miniatura, juntamente com as demais peças, à criança autista, em um ambiente reservado. Essa sessão de familiarização permitiu que a criança explorasse os materiais de forma segura e controlada, manipulando a caixa temática, os cartões e o tabuleiro menor, o que foi essencial para reduzir a ansiedade diante da novidade e construir uma base de entendimento para a atividade em grupo.

Posteriormente, o tabuleiro maior, confeccionado em tatame emborrachado com medidas de 90x90 cm, constituiu o espaço principal da ação corporal para toda a turma, proporcionando a segurança e a estabilidade necessárias durante as movimentações das crianças. Por fim, a caixa temática atua como o recipiente para o armazenamento e sorteio dos cartões. Seu design alinhado à proposta lúdica do jogo contribui para a criação de um ambiente imersivo, aumentando o engajamento dos participantes. A justificativa para a seleção da cor preta para os tabuleiros e coletes reside, portanto, no princípio do contraste visual, assegurando a necessária visibilidade dos cartões e fichas coloridas e, conseqüentemente, facilitando a participação e o acompanhamento da atividade por todas as crianças.

Após detalhar o desenho metodológico e as escolhas técnicas que fundamentam o produto, o capítulo seguinte descreve o processo de análise e aplicação prática do jogo em contexto real de sala de aula, registrando desde os procedimentos preparatórios até as dinâmicas de interação observadas durante sua implementação.

7 APLICAÇÃO E ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL

A aplicação do produto educacional foi precedida por uma etapa de ambientação individual com a aluna autista, realizada um dia antes da aplicação coletiva. Em ambiente reservado, a participante teve a oportunidade de explorar o tabuleiro, manusear os cartões, as fichas, a caixa temática e os coletes, familiarizando-se com os materiais que compõem o jogo. Como estratégia de aproximação com o tema, foram apresentadas as frutas reais representadas no jogo, permitindo experiência sensorial e associação concreta com os elementos lúdicos.

Para garantir uma análise sistemática e fundamentada da aplicação do produto educacional, a autora elaborou um protocolo de análise de intervenção estruturado para observar cada etapa da intervenção pedagógica. Esse instrumento, detalhado no Apêndice D, orienta a coleta de dados correspondente às diferentes fases da intervenção pedagógica. Planejado para capturar, de forma organizada e criteriosa, os aspectos essenciais do desenvolvimento das sessões de atividades que contextualizam o jogo, o protocolo confere especial atenção aos processos de envolvimento, acessibilidade, interação e compreensão demonstrados pelos participantes.

A elaboração do protocolo baseou-se na necessidade de sistematizar informações, observar de modo estruturado e avaliar o comportamento das crianças durante as sessões do jogo, permitindo registrar tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos de suas respostas, engajamento e progressão ao longo das diferentes etapas da aplicação.

A estrutura unificada do protocolo, mantendo os mesmos descritores nas duas primeiras colunas (Itens de Observação e Descrição do Comportamento Esperado), permite uma análise comparativa consistente ao longo das diferentes etapas da aplicação, enquanto a terceira coluna registra as particularidades de cada momento vivenciado. O protocolo foi utilizado nas seguintes quatro fases da intervenção:

- 1) A História: A Lagartinha Comilona;
- 2) Apresentação da caixa temática e regras do jogo;
- 3) Jogo de Tabuleiro Corporal;
- 4) Apreciação das frutas e gráfico de preferências.

7.1 Análise narrativa da história: A Lagartinha Comilona

No dia da aplicação coletiva, a atividade foi iniciada com a contação da história “A Lagartinha Comilona” de Eric Carle, narrativa que acompanha a jornada de uma lagarta faminta que, ao longo dos dias da semana, consome alimentos variados, incluindo itens saudáveis e guloseimas, até transformar-se em uma bela borboleta. Foram utilizados recursos visuais alinhados às ilustrações características do autor, que estabelecem conexão direta com os elementos do jogo, particularmente no que se refere às frutas e quantidades representadas nos cartões e nas fichas que compõem o jogo.

A sequência apresentada demonstra a contação da história “A Lagartinha Comilona”, atividade que teve como objetivo principal familiarizar as crianças com as frutas e quantidades que seriam utilizadas no jogo de tabuleiro corporal subsequente. Por meio da narrativa, estabeleceram-se os fundamentos temáticos essenciais para a compreensão dos elementos lúdicos que comporiam a intervenção pedagógica.

Figura 12 - História: A Lagartinha Comilona.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 13 - Início da história.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 14 - Interação das crianças com elementos narrativos



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 15 - Crianças contando elementos da história.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 16 - Crianças associando elementos da história aos do jogo.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 17 - Crianças identificando elementos que não compõem o jogo.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 18 - Crianças realizando a contagem das frutas.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 19 - Identificação de alimentos saudáveis e não saudáveis pelas crianças.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Por meio da narrativa, as crianças puderam identificar visualmente as frutas e quantidades, estabelecendo uma base conceitual que favoreceu a assimilação das regras e dinâmicas do jogo “Você é a Peça”. A progressão da história, ao destacar a sequência alimentar e as transformações da lagartinha, vinculou-se diretamente aos objetivos educacionais da intervenção, especialmente no desenvolvimento de noções matemáticas básicas e no reconhecimento de padrões.

A estrutura repetitiva da obra, com suas sequências numéricas e organização por dias da semana, proporcionou oportunidades naturais para o trabalho com conceitos matemáticos que seriam aplicados posteriormente no jogo. Simultaneamente, o diálogo orientado, durante e após a contação, incentivou a reflexão sobre alimentação saudável e consumo consciente, articulando a narrativa, que evidencia a importância de escolhas alimentares adequadas para o desenvolvimento, com os propósitos pedagógicos da intervenção.

As imagens, dispostas em sequência cronológica, representam a progressão narrativa e sua integração com os elementos pedagógicos do jogo.

Com o objetivo de registrar o envolvimento do grupo durante essa etapa inicial, os dados foram consolidados conforme apresentado no Quadro 6. A escolha desta

obra justificou-se não apenas por seu caráter lúdico e visualmente atraente, mas principalmente pela forma como sua narrativa sobre transformação e crescimento dialoga diretamente com o processo de desenvolvimento infantil que se pretendia promover através da intervenção pedagógica.

Quadro 6 - Análise da eficácia pedagógica da história: A Lagartinha Comilona.

Categoria de análise	Descrição do comportamento esperado	Evidências observadas
Envolvimento dos participantes	Demonstra interesse e mantém atenção durante a dinâmica proposta, participando das ações	As crianças acompanharam atentamente a narrativa, identificando e nomeando as frutas que apareciam na história.
Acessibilidade e inclusão	A proposta permite que todos os educandos, independentemente de suas particularidades, possam interagir e participar.	Todas as crianças conseguiram acompanhar a história, com a criança autista demonstrando interesse ao apontar para as frutas que reconhecia.
Interação entre os pares	Busca espontaneamente a colaboração dos colegas, estabelecendo vínculos para execução das tarefas.	Observou-se trocas espontâneas sobre as frutas preferidas e comentários sobre as que apareciam na história.
Compreensão e execução	Assimilam as orientações sobre a atividade proposta.	As crianças compreenderam a sequência narrativa e anteciparam a conexão com o jogo
	Execução da atividade Realizam as ações solicitadas durante a contação da história.	Participaram ativamente das interações propostas durante a história.
	Resolução de problemas Conseguem relacionar elementos da história com o contexto do jogo.	Estabeleceram relações entre as frutas da história e as que seriam usadas no jogo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os resultados observados confirmam que a história apresentada no vídeo cumpriu seu papel como atividade inicial, criando um repertório compartilhado que seria fundamental nas etapas subsequentes.

7.2 Apresentação dos componentes do jogo e estabelecimento das regras

Em seguida, realizou-se a apresentação formal dos componentes do jogo “Você é a Peça” aos participantes, conforme ilustrado nas Figuras 20, 21, 22, 23, 24 e 25. Todos os elementos constitutivos da atividade foram exibidos e explicados minuciosamente: o tabuleiro corporal de dimensões ampliadas, a caixa temática contendo os cartões, os coletes com suas respectivas fichas e os demais materiais

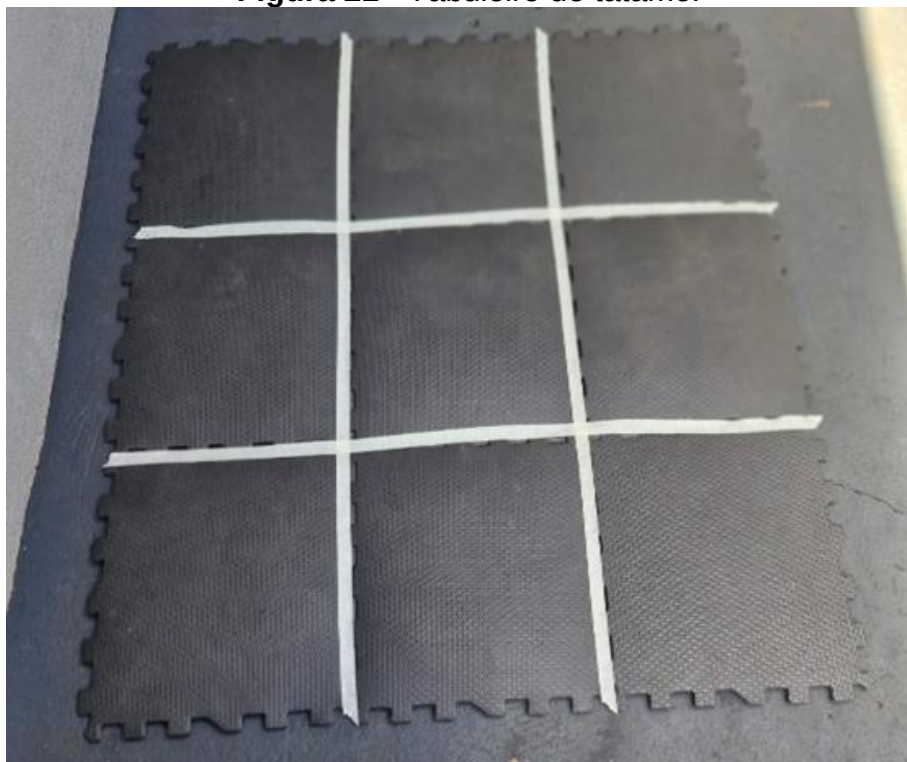
complementares.

Figura 20 - Coletes utilizados no jogo com as fichas (frente e verso).



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 21 - Tabuleiro de tatame.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 22 - Fichas temáticas acopladas aos coletes.



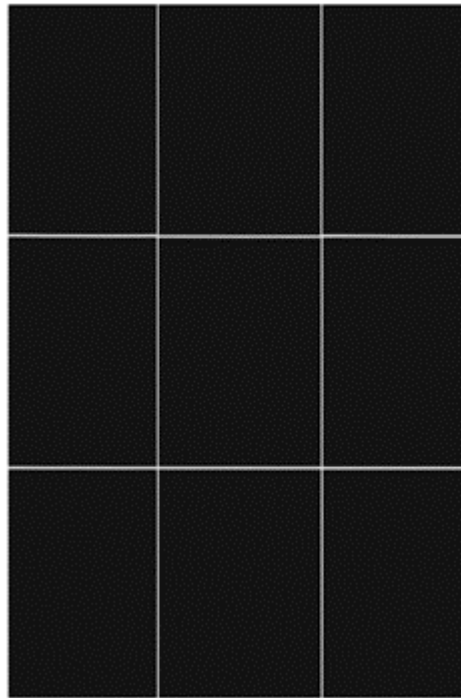
Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 23 - Caixa temática.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 24 - Mini tabuleiro.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Figura 25 - Cartões temáticos numerados que compõem a caixa mágica.



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Após a apresentação visual, conduziu-se uma sessão de exploração tátil dos materiais, em que as crianças foram incentivadas a manusear os diferentes componentes. Essa aproximação sensorial permitiu que os participantes se familiarizassem com as texturas, formas e propriedades físicas dos elementos do jogo, estabelecendo uma relação concreta com os recursos que seriam utilizados na atividade subsequente.

Em seguida, organizou-se uma roda de conversa para o estabelecimento coletivo das regras básicas do jogo. Explicou-se que os cartões número 1 de cada fruta – maçã, pera, banana, laranja e uva – retornaram à caixa temática para definir as equipes iniciais, cabendo à auxiliar a responsabilidade de sortear os dois primeiros cartões que determinariam as equipes que iniciaram a partida. Estabeleceu-se que a equipe vencedora de cada rodada permaneceria no jogo para enfrentar a próxima equipe sorteada, enquanto a equipe que não vencesse retornaria ao seu lugar, aguardando nova oportunidade de participação após todas as demais equipes terem jogado.

Quanto à dinâmica do jogo, ficou estabelecido que a criança com o cartão número 1 do primeiro time sorteado iniciaria a partida, posicionando-se em uma das nove casas do tabuleiro. O próximo jogador seria o número 1 da equipe adversária, estabelecendo-se um sistema de turnos alternados entre as equipes. As jogadas ocorreram sequencialmente conforme a numeração dos cartões, com o objetivo estratégico de traçar uma linha completa, seja na horizontal, vertical ou diagonal, sendo declarada vencedora a primeira equipe que conseguisse tal formação.

Esta negociação de regras mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da autonomia e do respeito aos turnos, aspectos relevantes para o sucesso da dinâmica proposta. O processo de ambientação com os componentes e a construção coletiva das regras do jogo demonstraram ser etapas essenciais para o engajamento dos participantes e para a compreensão da dinâmica lúdica, estabelecendo as condições necessárias para a aplicação adequada do produto educacional.

O processo de exploração dos materiais e assimilação das regras foi documentado por meio de observação sistemática, cujos resultados são sintetizados no Quadro 7.

Quadro 7 - Síntese da observação intervenção: apresentação da caixa temática e regras do jogo.

Categoria de análise	Descrição do comportamento esperado	Evidências observadas
Envolvimento dos participantes	Demonstra interesse e mantém atenção durante a dinâmica proposta, participando das ações	As crianças participaram ativamente do sorteio, demonstrando curiosidade ao retirar os cartões da caixa temática.
Acessibilidade e inclusão	A proposta permite que todos os educandos, independentemente de suas particularidades, possam interagir e participar.	A maioria das crianças compreenderam o sistema de sorteio e identificaram suas frutas e números correspondentes
Interação entre os pares	Busca espontaneamente a colaboração dos colegas, estabelecendo vínculos para execução das tarefas.	Observou-se ajuda mútua na identificação dos times e organização das sequências numéricas nos cartões.
Compreensão e execução	Assimilam as orientações sobre a atividade proposta.	Sim, a maioria das crianças compreenderam a dinâmica de formação de linhas através da demonstração no tabuleiro menor.
	Execução da atividade Participaram no processo de sorteio e organização dos times.	Seguiram a sequência do sorteio e se agruparam por frutas correspondentes. Duas crianças tiveram dúvida sobre o time que se encaixavam.
	Resolução de problemas Capacidade de antecipar estratégias a partir das regras aprendidas.	Fizeram perguntas pertinentes sobre as regras e demonstraram, em sua maioria, compreensão da dinâmica do jogo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essas observações evidenciam que a apresentação concreta dos elementos do jogo e a demonstração prática das regras constituíram estratégias eficazes para preparar o grupo para a atividade principal.

7.3 Desenvolvimento da Atividade e intervenções

A sequência fotográfica a seguir documenta, de forma clara, o desenvolvimento da atividade, permitindo visualizar a progressão do envolvimento das crianças e a atuação da pesquisadora como mediadora do processo. As quatro figuras a seguir capturam o momento inicial de ambientação, em que a pesquisadora dedicou especial atenção à apresentação dos componentes de forma pausada e acessível, estabelecendo contato individual com cada participante para garantir a compreensão das dinâmicas propostas. Nesta fase, as intervenções concentraram-se em

demonstrar o manuseio adequado dos materiais e reforçar visualmente a correspondência entre os elementos do jogo.

Figura 26 - Ambientação e explicação das regras do jogo.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 27 - Sorteio e vestimenta dos coletes.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

As figuras subsequentes registram a transição para a aplicação prática, momento em que se observa o posicionamento estratégico das crianças no tabuleiro corporal e a mediação ativa da pesquisadora. A atuação caracterizou-se por orientar

os movimentos e decisões dos participantes, relembrar regras de forma clara quando necessário e incentivar a tomada de decisão coletiva dentro de cada equipe. Simultaneamente, a pesquisadora mediou conflitos de forma proativa, promovendo o diálogo entre as crianças e registrando observações sobre as estratégias que desenvolviam espontaneamente.

Figura 28 - Equipes frente ao tabuleiro do jogo.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 29 - Interação entre as equipes.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A Figura 30 evidencia a consolidação do entendimento da dinâmica por parte dos participantes. Nesta etapa, as intervenções da pesquisadora tornaram-se progressivamente menos frequentes, observando-se maior autonomia das crianças na resolução de conflitos e na aplicação das regras. Esse processo de gradual transferência de responsabilidade demonstrou a efetiva internalização dos combinados estabelecidos coletivamente.

Figura 30 - Consolidação do jogo.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A observação sistemática e as intervenções da pesquisadora foram conduzidas com rigor metodológico durante as quatro sessões de aplicação do jogo, sendo que a primeira sessão teve caráter estritamente avaliativo para fins de análise de dados. Essa sessão inicial permitiu consolidar a compreensão da dinâmica do jogo por meio das mediações necessárias, constituindo-se como base fundamental para a coleta de informações da pesquisa.

As três sessões subsequentes, embora não fizessem parte da análise formal de dados, foram igualmente valiosas para observar a evolução do engajamento e da apropriação das regras pelas crianças. Nessas sessões, os participantes brincaram espontaneamente, demonstrando crescente autonomia e domínio da atividade. Notavelmente, já a partir da segunda sessão, a maioria das crianças assimilou

completamente as regras e desenvolveu estratégias próprias, confirmando a efetividade da proposta.

Entre a segunda e terceira sessão, a pesquisadora implementou uma pausa estratégica para hidratação e atendimento às necessidades fisiológicas, seguida de alongamentos preparatórios. Essa medida mostrou-se essencial para manter o engajamento durante todas as sessões, gerenciar o cansaço físico e proporcionar momentos de desconpressão entre as etapas mais intensas do jogo.

A atuação da pesquisadora como mediadora mostrou-se essencial para o êxito da atividade, equilibrando de forma delicada as intervenções indispensáveis na primeira sessão com a progressiva autonomia concedida aos participantes nas sessões subsequentes, mantendo sempre um ambiente inclusivo e garantindo o alcance dos objetivos pedagógicos estabelecidos. Durante a execução do jogo, as interações e o desempenho dos participantes foram registrados e analisados conforme detalhado no Quadro 8.

Quadro 8 - Síntese da observação intervenção: Jogo de Tabuleiro Corporal.

Categoria de análise	Descrição do comportamento esperado	Evidências observadas
Envolvimento dos participantes	Demonstra interesse e mantém atenção durante a dinâmica proposta, participando das ações	A maioria manteve engajamento contínuo. A criança autista necessitou de apoio inicial, mas depois participou com a ajuda dos colegas.
Acessibilidade e inclusão	A proposta permite que todos os educandos, independentemente de suas particularidades, possam interagir e participar.	O jogo mostrou-se acessível. As crianças, incluindo a criança autista, conseguiram compreender e interagir.
Interação entre os pares	Busca espontaneamente a colaboração dos colegas, estabelecendo vínculos para execução das tarefas.	Observou-se intensa interação estratégica entre as equipes. As crianças auxiliavam-se mutuamente, inclusive apoiando a criança autista.
Compreensão e execução	Assimilação das regras do jogo durante sua execução.	Todas as equipes internalizaram progressivamente as regras ao longo das sessões.
	Execução da atividade Realizaram os movimentos corporais no tabuleiro de acordo com as regras.	As crianças deslocaram-se até o tabuleiro com o apoio de seus colegas de time e mediações da pesquisadora a respeito do posicionamento nas casas. A criança autista demonstrou compreensão da dinâmica ao direcionar-se corretamente às casas seguindo a estratégia de sua equipe, embora tenha apresentado dificuldade em

		permanecer no local designado durante toda a sessão.
	Resolução de problemas Desenvolvimento de estratégias coletivas durante o jogo.	As crianças elaboraram táticas em equipe e adaptaram suas jogadas conforme a evolução do jogo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados coletados evidenciam o potencial inclusivo do jogo, demonstrando que a mediação entre pares e a internalização gradual das regras favoreceram a participação de todos, inclusive da criança autista. A aplicação permitiu a participação integral da turma e o desenvolvimento progressivo de estratégias de jogo. Observou-se que, a partir da terceira sessão as equipes apresentaram maior tranquilidade e domínio das regras, demonstrando internalização dos combinados e assimilação tanto da conduta esperada quanto dos conceitos trabalhados ao longo das quatro sessões realizadas.

7.4 Exploração multissensorial e construção do gráfico corporal

Após a conclusão das sessões do jogo, foi conduzida uma roda de conversa para apresentação das frutas reais correspondentes aos elementos utilizados na atividade. Os participantes tiveram a oportunidade de explorar os alimentos por meio de estímulos multissensoriais, envolvendo tato, olfato, visão e paladar. O conjunto de frutas disponibilizado incluía tanto as variedades presentes no jogo: banana, maçã, laranja e pera, quanto frutas adicionais não contempladas na atividade lúdica, como mamão e melão, ampliando, assim, o repertório de experiências sensoriais das crianças, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 31 - Percepção multissensorial das frutas.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 32 - Categorização das frutas por dimensões físicas.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 33 - Degustação das frutas.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Esta fase pós-jogo proporcionou uma vivência particularmente valiosa no âmbito da educação alimentar, pois muitos estudantes tiveram seu primeiro contato sensorial com determinadas frutas, especialmente a pera e o melão. A experiência mostrou-se significativa para a ampliação de hábitos alimentares saudáveis, já que algumas crianças não tinham o costume de incluir essas frutas em sua rotina diária.

Após a etapa de degustação e exploração sensorial, procedeu-se à higienização: recolhimento das cascas, lavagem das mãos e limpeza bucal, seguida da intervenção final: a construção de um gráfico corporal das preferências de frutas. Para esta atividade, foram selecionadas cinco frutas: banana, maçã, laranja, pera e mamão. A figura abaixo ilustra a sequência.

Figura 34 - Representação gráfica corporal das preferências por frutas.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A metodologia do gráfico humano consistiu em posicionar as crianças nos pisos da sala, organizadas em filas de acordo com sua fruta preferida. O primeiro integrante de cada fila segurava a fruta correspondente, enquanto os demais participantes com a mesma preferência posicionavam-se sequencialmente atrás, formando visualmente as colunas do gráfico e permitindo a imediata visualização das quantidades relativas.

Um dos momentos mais relevantes desta etapa foi a significativa adesão à pera, fruta que se destacou como a preferida entre os participantes. É importante ressaltar que muitas crianças experimentaram essa fruta pela primeira vez durante a atividade, elegendo-a posteriormente como sua favorita na composição do gráfico humano. Esse resultado evidencia o potencial das experiências sensoriais diretas na formação e ampliação de preferências alimentares saudáveis na educação infantil.

A atividade de encerramento, portanto, não apenas consolidou os conceitos trabalhados no jogo, mas também ampliou o repertório alimentar das crianças, encerrando o ciclo da intervenção de maneira significativa e prazerosa, alinhando educação alimentar e prática pedagógica inovadora. Essa etapa final de degustação e construção do gráfico de preferências também foi objeto de observação sistemática, cujos principais achados estão compilados no Quadro 9.

Quadro 9 - Síntese da observação intervenção: apreciação das frutas e gráfico de preferências.

Categoria de análise	Descrição do comportamento esperado	Evidências observadas
Envolvimento dos participantes	Demonstra interesse e mantém atenção durante a dinâmica proposta, participando das ações	As crianças exploraram as frutas com entusiasmo e participaram ativamente da votação para o gráfico de preferências.
Acessibilidade e inclusão	A proposta permite que todos os educandos, independentemente de suas particularidades, possam interagir e participar.	Todas as crianças, incluindo a autista, conseguiram expressar suas preferências de forma verbal ou não verbal.
Interação entre os pares	Busca espontaneamente a colaboração dos colegas, estabelecendo vínculos para execução das tarefas.	Observou-se ricas trocas sobre as características das frutas e comemoração durante a construção do gráfico coletivo.
Compreensão e execução	Assimilação da proposta de degustação e construção do gráfico.	A maioria das crianças apreciaram suas frutas preferidas e experimentaram outras que não tinham apreço. Três crianças experimentaram pera pela primeira vez e gostaram tanto que disseram que iam pedir para suas famílias comprarem a fruta. As crianças compreenderam a

		representação gráfica e a dinâmica de votação
	Execução da atividade Participação na degustação e registro das preferências no gráfico.	Manipularam as frutas explorando texturas e sabores, e registraram suas escolhas no gráfico.
	Resolução de problemas Relacionaram a experiência sensorial e a temática do jogo.	Estabeleceram ligações entre as frutas degustadas e as utilizadas no jogo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esta última fase não apenas consolidou os conceitos trabalhados, mas também ampliou o repertório alimentar das crianças, encerrando o ciclo da intervenção de maneira significativa e prazerosa. A estratégia metodológica permitiu não só a visualização clara das preferências do grupo, mas também a vivência concreta de noções matemáticas básicas e a consolidação dos conceitos trabalhados na aplicação do produto educacional.

Inferi-se que houve engajamento dos participantes ao se moverem no jogo e ao auxiliarem os colegas da própria equipe e de equipes oponentes por meio do diálogo e de gestos, apontando os locais a serem direcionados. A intencionalidade pedagógica do jogo (quantidade de frutas) foi mencionada por todas as equipes, por pelo menos um participante de cada equipe, alcançando parcialmente o objetivo da aprendizagem. Durante o processo, foi necessário adaptar o tom de voz para um nível mais baixo, a fim de ampliar a concentração nos momentos de movimentação ao tabuleiro e alocar as crianças corretamente para as sessões do jogo.

O jogo revelou grande potencial a ser replicado em outros contextos, tanto dentro da Educação Infantil quanto em outros níveis de aprendizagem, com a sugestão de alterar as fichas para outras intencionalidades pedagógicas. Diante desse potencial replicável e adaptativo, o capítulo seguinte busca discutir criticamente os resultados observados, articulando as evidências empíricas com os fundamentos teóricos que orientam o brincar, a inclusão e o desenvolvimento infantil na contemporaneidade.

8 DISCUSSÃO

Documentos normativos como a BNCC e autores como Kishimoto (2011), ao tratarem do jogo como atividade integradora das dimensões simbólica, social e cognitiva, e Huizinga (2019), ao destacar a natureza cultural e social do jogo, evidenciam a importância do movimento das crianças para seu pleno desenvolvimento, bem como para a interação social. O jogo de tabuleiro corporal destaca-se como contribuição para o desenvolvimento motor e social das crianças da Educação Infantil promovendo a inclusão da criança autista.

A implementação do jogo “Você é a peça” evidenciou que a atividade lúdica, ao utilizar o corpo como elemento central, potencializou a participação ativa das crianças, corroborando com as premissas da BNCC (Brasil, 2018) sobre a necessidade de interação e movimento para a formação de um repertório amplo de habilidades. A mediação docente, conforme preconizado por Silva (2019) e observado durante a intervenção, mostrou-se fundamental para garantir a intencionalidade pedagógica e a manutenção do engajamento, especialmente no que se refere à criança autista.

Após a aplicação do jogo, bem como a evidência do impacto causado nos alunos, refletiu-se que as crianças se organizam entre si e descobriram estratégias para um melhor convívio social, corroborando para o aprendizado por meio de vivências e interações significativas. A experiência demonstrou que o jogo de tabuleiro corporal “Você é a peça” potencializou a autonomia, a cooperação e a tomada de decisão em grupo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. Ficou evidente, como postula Silva (2019), que o brincar atua como um facilitador na construção do desenvolvimento cognitivo e social, permitindo que as crianças, inclusive a criança autista, externalizem sentimentos e superem desafios de forma prazerosa.

O processo de internalização das regras e a progressiva elaboração das estratégias, observados a partir da terceira sessão do jogo, revelam como a atividade lúdica, quando intencionalmente mediada, pode promover avanços significativos. A criança autista, em particular, demonstrou capacidade de compreender a dinâmica e de participar ativamente, apoiada pelos colegas, o que reforça a premissa inicial de que práticas corporais inclusivas podem ampliar o acesso e o envolvimento de todos os estudantes, valorizando suas particularidades. Este resultado vai ao encontro do

que afirmam Bittencourt e Costa (2020), para quem o brincar desempenha uma função fundamental na socialização e na integração, promovendo o respeito e a empatia.

Observou-se, contudo, que o espaço físico da sala de aula mostrou-se limitado, com cadeiras e mesas que tiveram que ser readequadas para viabilizar a realização da atividade. Esse aspecto logístico reforça a importância do planejamento ambiental como parte integrante de propostas pedagógicas que envolvem movimento e expressão corporal, conforme destacado no RCNEI (Brasil, 1998), que associa a qualidade das brincadeiras à qualidade da educação infantil.

Os resultados observados indicam que o jogo de tabuleiro corporal favorece a internalização de regras, a tomada de decisão coletiva e a socialização, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral. A criança autista, ainda que inicialmente resistente, demonstrou progressiva compreensão da dinâmica e engajamento na atividade, apoiada pela mediação dos colegas e da pesquisadora. Este achado vai ao encontro das colocações de Meira, Jesus e Marques (2023), para quem as atividades físicas lúdicas fortalecem aspectos cognitivos, motores e sociais, criando conexões afetivas fundamentais.

A variedade de representações e a possibilidade de diferentes formas de execução dos movimentos, conforme previsto no referencial teórico, permitiram que distintas necessidades e estilos de aprendizagem fossem atendidos, reforçando o potencial inclusivo da proposta. A análise do desenvolvimento da criança autista durante o jogo revelou não apenas a assimilação das regras, mas também a capacidade de interagir e cooperar com o grupo, superando, em parte, as barreiras de socialização típicas do espectro autista.

Portanto, a discussão dos resultados permite afirmar que o jogo de tabuleiro corporal se mostrou uma ferramenta pedagógica eficaz para promover o desenvolvimento motor e a interação social na Educação Infantil, além de se configurar como uma prática promissora para a inclusão de crianças autistas, alinhando-se aos princípios de uma educação integral e sensível à diversidade.

O capítulo seguinte apresenta as considerações finais do estudo, sintetizando as principais conclusões, reflexões sobre o processo vivenciado, limitações encontradas e sugestões para futuras pesquisas e práticas pedagógicas no campo da ludicidade e inclusão na Educação Infantil.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do jogo de tabuleiro corporal “Você é a Peça” provou, na prática, que o brincar é o eixo estruturante de aprendizagens significativas e de interações sociais inclusivas na Educação Infantil. As observações realizadas evidenciaram que as crianças não apenas assimilaram regras e desenvolveram estratégias coletivas, mas também construíram relações de apoio mútuo, autonomia e cooperação: elementos fundamentais para o desenvolvimento integral preconizado pela BNCC e por autores como Kishimoto (2011) e Silva (2019). No caso da criança autista, o jogo atuou como mediador sensível, favorecendo sua participação ativa, o reconhecimento pelos pares e a expressão corporal em um contexto lúdico e acolhedor, confirmando o potencial da proposta para promover engajamento e interações sociais inclusivas.

Ao longo das sessões, foi possível acompanhar o processo de desenvolvimento das aprendizagens infantis, evidenciado pela progressiva internalização das regras, pela elaboração de estratégias coletivas e pelo fortalecimento da autonomia e da cooperação entre os participantes. A criança autista, em particular, demonstrou avanços em seu engajamento e na qualidade de suas interações com os pares, que espontaneamente a apoiaram durante as atividades.

O produto educacional “Você é a peça” revelou-se uma ferramenta pedagógica acessível, promissora e replicável, cuja estrutura em seis etapas mostrou-se adequada ao contexto da Educação Infantil e às necessidades de crianças autistas. Sua flexibilidade temática e o uso do corpo como elemento central do jogo demonstraram potencial para adaptação a diferentes conteúdos curriculares e realidades escolares.

A intervenção pedagógica implementada, fundamentada na mediação intencional e na estruturação gradual das atividades, mostrou-se eficaz para potencializar o engajamento, a compreensão e a participação de todos os envolvidos. A redução progressiva do tempo de jogo, a internalização das regras e o surgimento espontâneo de estratégias colaborativas reforçam que a ludicidade, quando articulada a objetivos pedagógicos claros, pode transformar o espaço escolar em um ambiente de experimentação, inclusão e desenvolvimento.

Os fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa, especialmente os campos de experiência da BNCC, os princípios da educação inclusiva e as contribuições da cultura corporal do movimento, foram confirmados pelos achados

empíricos, demonstrando a pertinência de se pensar o corpo e o brincar como linguagens privilegiadas para o desenvolvimento e a inclusão da criança autista na Educação Infantil.

Salienta-se, por fim, a necessidade de ampliação de estudos futuros na área de recursos lúdicos, a fim de promover autonomia e autoria de aprendizagem por meio de vivências, assegurando os requisitos básicos para o desenvolvimento integral das crianças, em especial daquelas autistas. A carência de investigações empíricas específicas sobre jogos corporais na Educação Infantil, constatada na revisão sistemática, justifica e realça a contribuição desta pesquisa. O produto educacional desenvolvido mostrou-se uma ferramenta promissora e replicável, cabendo à escola e ao educador, como mediadores fundamentais, adotarem e adaptarem tais práticas para que todas as crianças, sem distinção, tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento e aprendizado em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Como limitações, reconhece-se que a pesquisa foi desenvolvida em um contexto específico: uma única turma de Educação Infantil de uma escola municipal, o que impede generalizações amplas. Além disso, o acompanhamento longitudinal foi realizado em um curto período, sendo recomendável, em estudos futuros, a expansão do tempo de intervenção e a inclusão de mais turmas e escolas. Nesse sentido, sugere-se que o jogo “Você é a peça” seja aplicado em intervalos regulares ao longo do ano letivo, por exemplo, no início de cada bimestre, permitindo acompanhar a evolução das crianças em diferentes momentos e consolidar progressivamente as aprendizagens. Ainda assim, os resultados obtidos oferecem subsídios consistentes para a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras e para a formação docente na perspectiva da inclusão por meio do corpo e do brincar.

Em síntese, esta pesquisa reforça a potência do jogo como linguagem educativa e como caminho para uma educação infantil que respeita as diferenças, estimula a participação e valoriza o desenvolvimento global da criança. Que os achados aqui reunidos inspirem novas investigações e, sobretudo, novas ações em sala de aula porque brincar, mais que um direito, é também um poderoso meio de aprender a conviver, a superar e a crescer juntos.

REFERÊNCIAS

- ALTINO FILHO, H. V.; BRAGA, L. M. As atividades lúdicas como ferramentas de aprendizagem na educação infantil: um panorama das pesquisas. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 2, p. 339-358, 2020. Disponível em: <https://pensaracademico.unifaciq.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1692>. Acesso em: 06 abr. 2025.
- ALVES, A. M. P.; GNOATO, G. O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 111-117, jul./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000100014>
- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução: Maria Inês Nascimento Corrêa et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 24 mai. 2024.
- ANDRADE, A. O.; PRADO, J. A. S.; MARQUES, K. C. C.; NASCIMENTO, M. M.; SILVA, R. M.; SILVA, R. R. R. Materiais não estruturados na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 1316-1321, ago. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6743>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- ANTONIO, R. O. de. Categorização do jogo para a pré-escola a partir da concepção da cultura corporal. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, 2024. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6531>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- ARLINDO, A. P. C.; LEMS NETO, I. **Desenvolvimento de um jogo de tabuleiro para crianças autistas**. 2024. 14f. Trabalho de Conclusão (Curso Técnico em Design Gráfico) – Etec Prof. Alfredo de Barros Santos, Guaratinguetá, 2024. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/30090>. Acesso em: 22 mai. 2025.
- BARBOSA, P. R. D.; GUÉRIOS, E. C. Geometria e corpo em movimento na educação infantil: em foco as noções espaciais. **Espaço Plural**, v. 20, n. 41, p. 284-305, 2024.
- BITTENCOURT, K. V. R.; COSTA, N. M. V. A educação em direitos humanos na Educação Infantil por meio de jogos cooperativos na Amazônia Paraense. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 19, p. 75-89, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2227>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/SF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1-2.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000. v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC: SEESP, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 jan. 2026.

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

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 9 jan. 2026.

BRUINI, E. C. Jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem. **Brasil Escola**, 2022. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/jogos-brincadeiras-no-processo-aprendizagem.htm>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BUSTO, A. M. de L. **Proposta de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento psicomotor de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação infantil**. 2022. 62f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/f503841d-23c5-4d19-9d20-3d91f6bd7803/download>. Acesso em: 7 mai. 2025.

CARDOZO, A. A.; ALVES, A. A. C.; PAIXÃO, E. M. L.; MACEDO, E. L. S.; MARTINS, G. A.; FERREIRA, S. L.; FREITAS, S. C. Jogos e brincadeiras na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, p. 2235-2242, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2794>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CAROLINE, T. R. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. **Revista Práxis Pedagógica**, n. 2, p. 15-28, 2021. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/1-A-IMPORTANCIA-DOS-JOGOS-E-BRINCADEIRAS-NA-EDUCACAO-INFANTIL-1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CASTRO, L. A importância do lúdico no desenvolvimento da criança. **Jornal do Iguassu**, Foz do Iguaçu, 23 jun. 2016. Disponível em: <http://jornaldoiguassu.com.br/foz-do-iguacu/55-geral/11361-a-importancia-do-ludico-no-desenvolvimentodacrianca.html>. Acesso em: 25 mai. 2025.

CHASSOT, C. S.; SILVA, R. A. N. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. 1- 12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30181737>

CONCEIÇÃO, R. C. A.; MANI, E. M. J. Práticas do Ensino Colaborativo para Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: CAPELLINI, V. L. M.; CORDEIRO, F. A. M. (Orgs.). **Inclusão em Movimento: memórias do projeto em colaboração entre o Ministério Público, a Universidade e a Educação Básica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 77-95.

COSTA, F. A. de S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

CUNHA, F. **A importância da inteligência emocional no contexto organizacional: inovação e propriedade intelectual**. Rio de Janeiro, 2016.

ERVILHA, G. C. **Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de História no ensino médio**. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/408d5af6-0ed8-4bb7-b0e4-2b984db36084>. Acesso em: 2 jan. 2026.

FERREIRA FILHO, F. J.; SOUSA, K. O.; MARTINS, M. A. L.; LIMA JÚNIOR, J. F. Os jogos no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com autismo: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. l.], 2023.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/1050>. Acesso em: 07 mai. 2025.

FIGUEIREDO, T.; ARILISE, M. A. L.; ODILA, M. F. C. M. Comunicação e socialização da criança com Transtorno do Espectro Autista: a tecnologia como instrumento de aprendizagem. **Revista Educação Especial**, v. 36, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X74166>

FOURAUX, C. G. da S. **Desenvolvimento psicomotor da criança com Transtorno do Espectro Autista na equoterapia**: diálogo da educação física com a psicologia. 2017. 74f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14471>. Acesso em: 7 mai. 2025.

FRIEMAN, A. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GAIATO, M. **Cérebro singular**: como estimular crianças no espectro autista ou com atrasos no desenvolvimento. São Paulo: Versos Editora, 2023.

GAIATO, M. H. B.; ZOTESSO, M. C.; SILVEIRA, R. R.; FERREIRA, L. Análise do comportamento aplicada ao autismo embasada em estratégias naturalísticas: revisão da literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 10, p. 1-10, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e10919.2022>

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GARCIA, G. A. O lúdico da matemática na educação infantil. In: SANTOS, C. H. M. (Org.). **Novas perspectivas em educação**. São Paulo: Editora WI, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005. Acesso em: 19 mar. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo:

Cortez, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, D. M. D.; SILVA, A. V.; VIEIRA, P. D. G.; SILVA, D. M.; FREITAS, M. F.; LOPES, A. L. M.; SOUSA, H.; TEIXEIRA, S. L. As brincadeiras como ferramenta de aprendizagem: desafios e as possibilidades educativas. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 21, n. 12, p. 25114-25137, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv21n12-091>

MARIÑO, M. E. M. **Práticas da Educação Infantil Inclusivas para crianças de três a cinco anos com Transtorno do Espectro Autista**. 2023. 78f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/2cbc4dc0-e658-4b38-9f5f-af381de2f5d7/download>. Acesso em: 7 mai. 2025.

MEIRA, D. G.; JESUS, J. Y. O.; MARQUES, L. F. Os benefícios das atividades físicas lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): desenvolvimento de habilidades sociais, biológicas e comportamentais. **Revista Faculdades do Saber**, v. 8, n. 18, p. 1931-1941, 2023. Disponível em: <https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/view/235>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MELLO, M. A. Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos “brincadeira” e “jogo” no Brasil. **Educação em Revista**, v. 39, n. e36641, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536641>

MIRANDA, Azenilda M.; MIRANDA, Azenaite M.; GUEDES, N. H. M.; NOBREGA, A. V. A.; OLIVEIRA, M.F. G. O lúdico como um recurso pedagógico na sala de aula: educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 25 mai. 2025.

OLIVEIRA, L. P. D.; GREGORIO, L. M. D. A.; AMORIM, E. R. D. A. A ludicidade na educação infantil entre sorrisos e gargalhadas. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 15., 2021. **Anais [...]**. São Cristóvão: UFS, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16385>. Acesso em: 20 nov. 2024.

OLIVEIRA, V. V. D. **Dança na escola**: jogos corporais no ensino da dança na educação infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19765>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Jomtien**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 15 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 25 mar. 2025.

PEREIRA, B. N. **Equoterapia e psicomotricidade**: o brincar no processo educativo da criança com Transtorno do Espectro Autista. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. 100f. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12575>. Acesso em: 7 mai. 2025.

PETRY, S. **A importância da brincadeira na educação infantil para crianças de 0 a 3 anos**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/238438>. Acesso em: 03 abr. 2025.

PEZZI, F. A. S.; FRISON, M. D. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290105>.

PRADO, L. L. P. Educação lúdica: os jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, v. 2, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30691/relus.v2i2.1485>

RIBEIRO, F. B.; FADEL, L. M.; ROVER, A. J. Jogo como recurso de aprendizagem no processo de desenvolvimento da linguagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 10, n. 22, p. 264-288, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/16056>. Acesso em: 22 mai. 2025.

ROCHA, P. S. V. S. **A importância do lúdico na educação infantil**: uma análise a partir da concepção de professores. 2017. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Alagoa Grande, 2017.

ROGERIO, F. S. O lúdico, a brincadeira e os jogos como forma de introdução da educação em direitos humanos na educação infantil. **Revista Científica Unilago**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilago.edu.br/index.php/revista-cientifica/article/view/784>. Acesso em: 05 abr. 2025.

RUFINO, K. A. D. **Contribuições do jogo para a criança com TEA: um estudo a partir da perspectiva pedagógica de Reuven Feuerstein**. 2020. 168f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.96>.

SALDANHA, A. E. **O jogo em crianças autistas**. Petrópolis: Coisa de Ler, 2014.

SANTANA, A. M. F. S. **O lúdico na educação infantil**. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27439>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SANTOS, A. L. D. Um panorama das ações pedagógicas adotadas por professores que ensinam matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 7, p. 1-11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-392>.

SANTOS, A.; COSTA, G. M. T. da. A psicomotricidade na Educação Infantil: um enfoque psicopedagógico. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, jul./dez. 2015.

SANTOS, M. F. M. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/55675>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTOS, N. S. dos; CARVALHO, R. S. de. As crianças e suas performances em contextos de instalações de jogo: diálogos entre Educação Infantil e Arte Contemporânea. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/226050/001127752.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

SANTOS, S. M. A. V.; LIMA, A. N.; SOUZA, C. R. R.; PORTES, C. S. V.; BENEDITO, D. J.; SANTOS, E. S.; FERNANDES, D. G. C.; SILVA, H. A.; ROCHA, M. J. G.; RODRIGUES, N. H. O uso de jogos digitais e gamificação no desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças autistas. **ARACÊ**, v. 7, n. 6, p. 29308-29324, 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 67.635, de 6 de abril de 2023**. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67635-06.04.2023.html>. Acesso em: 08 abr. 2025.

SEABRA, M. A. B.; SARAIVA, A. C. G. T.; MELO JUNIOR, M. F.; SILVA, K. L.; SILVA, B. H. F.; FREITAS, M. F.; SILVA, T. M.; SOUSA, J. V.; EIDT, A.; BARROS, T. M. L.; LEMOS, K. S. S. L. Jogos e brincadeiras na educação infantil: uma revisão. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 4, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.4-113>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. M. P. **O lúdico na educação infantil**: aspectos presentes na prática docente. 2019. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SILVA, L. C. S.; FRIGHETTO, A. M.; SANTOS, J. C. S. O autismo e o lúdico. **Revista Nativa**, v. 1, n. 2, p. 12-22, 2013.

SILVA, S. M. **Motricidade e educação infantil**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016. 20f. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1212/1/SILVA.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2025.

SOUZA, M. N. J.; JUVÊNCIO, J. S.; MOREIRA, M. A. Jogos e brincadeiras: o lúdico na educação infantil. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2019.

TEIXEIRA, S. F. D. A. **Uma reflexão sobre a ambiguidade do conceito de jogo na educação matemática**. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-134012/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: MORAN, J. M.; BACICH, L. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VIAL, J. **Jogo e educação**: as ludotecas. Petrópolis: Vozes, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização de uso de imagem



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauri



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM - Responsável

Solicitamos autorização do Senhor(a), responsável legal pela criança matriculada na Escola de Educação Infantil _____ de _____ participante da pesquisa com título: "UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM TEA: JOGO DE TABULEIRO CORPORAL", para que possamos utilizar os registros em fotos e vídeos para divulgação dos resultados da pesquisa com fins acadêmicos e científicos. Tais registros serão destinados à elaboração de um produto educacional/material pedagógico e poderão ser divulgados em meios digitais e impressos, tais como livro eletrônico, artigos e demais documentos científicos, páginas na internet, redes sociais (facebook, instagram, youtube), folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogos etc.), revistas e jornais e outros.

De acordo com as Resoluções n.º 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde é assegurado total sigilo da imagem dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar a prática das atividades realizadas e a participação das crianças. Assim, há opção para que decida se poderemos divulgar a imagem do(a) estudante sob sua responsabilidade legal.

O(a) Senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos da criança:

() Sim () Não

Eu, _____
_____, CPF: _____, RG: _____,
residente _____ e domiciliado(a) _____ à
Av./Rua _____
_____, Bairro _____, na cidade de
_____, UF _____, CEP _____,
telefone _____, e-mail _____
_____, depois de conhecer e entender os
objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa: UMA
ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM TEA:
JOGO DE TABULEIRO CORPORAL" bem como de estar ciente da importância do



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO*
Campus de Bauru



uso dos registros: imagens e vídeos da criança acima, sob minha responsabilidade legal, conforme pesquisa especificada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Karina Tezotto Ito, portadora do RG _____, orientada pela Profa. Dra. Silvia Regina Vieira da Silva, a divulgação das fotos e vídeos feitas durante as atividades desenvolvidas na Educação Infantil, para fins científicos, de estudos e ensino (dissertação, produto educacional, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), em meios impressos e/ou digitais, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto No 3.298/1999, alterado pelo Decreto No 5.296/2004), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens são de responsabilidade da pesquisadora responsável. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética de Pesquisa da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087 endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, no 14-01. Ourinhos, de de 2025.

Karina Tezotto Ito
Pesquisadora responsável

Assinatura do (a) responsável

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Caro(a) _____ Senhor _____ (a),
autorização do Senhor(a), responsável legal pela criança:

_____, matriculada no _____ de _____ para que a criança participe da pesquisa com título: Uma estratégia de ensino para alunos da Educação Infantil com TEA: Jogo de Tabuleiro Corporal, da pesquisadora Karina Tezotto Ito, portadora do RG _____ e CPF nº _____, orientada pela Profa. Dra. Sílvia Regina Vieira da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, curso de mestrado profissional, da UNESP Bauru.

A pesquisa tem como objetivo analisar o impacto da utilização de um jogo de tabuleiro corporal em alguma turma da Educação infantil que possua, pelo menos, uma criança com TEA.

Caso autorize a participação da criança na pesquisa, ela participará de um jogo de tabuleiro como peça do jogo por meio de movimentos até as casas escolhidas pela criança na Escola de Educação Infantil, junto com sua professora, no horário regular das aulas. Essas atividades serão filmadas e fotografadas e os registros serão destinados somente à análise da pesquisadora e não serão divulgados (conforme assinatura em termo de uso de voz e imagem).

Dadas as características desta investigação não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar. Assim como também não haverá remuneração à família.

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos e estão relacionados à participação em brincadeiras e outras práticas corporais na Educação Infantil. Caso a criança se sinta desconfortável em participar de alguma atividade ou responder a alguma pergunta, se machuque ou tenha qualquer outro incômodo, a pesquisadora tomará medidas de acolhimento, cuidado e atenção e a qualquer momento o(a) Senhor(a) poderá nos informar caso ocorra alguma queixa por parte dela para as adequações necessárias.

Os benefícios desta pesquisa estão em através da prática pedagógica as crianças em idade pré-escolar, dentre elas as com TEA tenha autonomia na sua aprendizagem a fim de contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, sociais e cognitivas.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins).

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) poderá recusar ou retirar seu consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.



Se o(a) Senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

_____, ____ de _____ de 2025.

O(a) Senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos da criança sob sua responsabilidade:

() Sim () Não

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do(a) responsável pela criança

Dados sobre a pesquisa:

Título do Projeto: **UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM TEA: JOGOS DE TABULEIRO CORPORAL**

APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)

UNESP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

 **Docência para
Educação Básica**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº DE REGISTO NO CEP:

RESOLUÇÕES NORTEADORAS DOS CUIDADOS ÉTICOS EM PESQUISA E DA FORMULAÇÃO DO TERMO: CNS 466/12 E 510/16.

TEMA DO PROJETO: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM TEA: JOGO DE TABULEIRO CORPORAL bem como de estar ciente da importância do uso das **BRINCADEIRAS CORPORAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

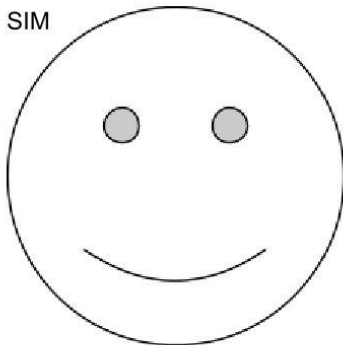
PARTICIPANTE: _____

O PROFESSOR REGENTE IRÁ APLICAR A QUESTÃO ABAIXO COM O(A) PARTICIPANTE:

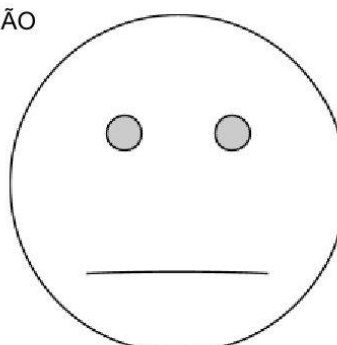
VOCÊ QUER PARTICIPAR DE NOSSAS BRINCADEIRAS CORPORAIS? SERÁ MUITO DIVERTIDO, IREMOS APRENDER BRINCANDO COM IMAGENS COLORIDAS, LETRAS E NUMERAIS FAZENDO MOVIMENTOS.

A PROFESSORA OLHARÁ VOCÊS DURANTE O JOGO, MAS FIQUEM TRANQUILOS, O IMPORTANTE É PARTICIPAR DO JOGO. CASO NÃO QUEIRA PARTICIPAR VOCÊ PODERÁ SAIR DO JOGO EM QUALQUER MOMENTO. SE POR ACASO ACONTECER ALGUM ACIDENTE, ASSIM COMO NA AULA, COMO CAIR OU ESBARRAR EM ALGUM COLEGA OU ATÉ MESMO FICAR CANSADO (A) A PROFESSORA IRÁ AJUDAR E VOCÊ PODERÁ DESCANSAR E DEPOIS VOLTAR A JOGAR NOVAMENTE. SE NÃO ENTENDER ALGUMA REGRA OU NÃO GOSTAR DO JOGO, PODE FALAR COM A PROFESSORA. PINTO O ESPAÇO QUE REPRESENTA SUA ESCOLHA.

SIM



NÃO



APÊNDICE D – Protocolo de análise de intervenção

Categoria de análise	Descrição do comportamento esperado	Evidências observadas
Envolvimento dos participantes	Demonstra interesse e mantém atenção durante a dinâmica proposta, participando das ações	
Acessibilidade e inclusão	A proposta permite que todos os educandos, independentemente de suas particularidades, possam interagir e participar.	
Interação entre os pares	Busca espontaneamente a colaboração dos colegas, estabelecendo vínculos para execução das tarefas.	
Compreensão e execução	Assimilam as orientações sobre a atividade proposta.	
	Execução da atividade Realizam as ações solicitadas a atividade	
	Resolução de problemas Conseguem relacionar elementos da atividade prévia com o contexto do jogo.	

APÊNDICE E – Ofício encaminhado a secretaria municipal de educação

OFÍCIO Nº 1/2025

Assunto: Solicitação de dados escolares para pesquisa acadêmica

À Supervisora da Educação Infantil

Secretaria Municipal de Educação de _____

Prezada,

Em atenção às necessidades de pesquisa acadêmica, venho, por meio deste, solicitar formalmente informações referentes ao número de matrículas de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino de _____, abrangendo os últimos cinco anos (2020–2024), com ênfase nos dados relativos à Educação Infantil.

O pedido justifica-se pela realização da pesquisa de mestrado intitulada: Uma estratégia de ensino para alunos com TEA na Educação Infantil: Jogos de tabuleiro corporal, conduzida por Karina Tezotto Ito, mestranda vinculada à UNESP, a ser desenvolvida no _____. Ressalta-se que a referida pesquisa possui autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação, conforme documentação já protocolada.

Garantimos o sigilo absoluto das informações fornecidas, as quais serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, em conformidade com os princípios éticos de pesquisa. Os dados poderão ser disponibilizados em formato de gráficos, tabelas ou texto, conforme a disponibilidade da Secretaria.

Agradecemos desde já pela atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais. Reiteramos a relevância desta colaboração para o avanço dos estudos em educação inclusiva.

Atenciosamente,

Karina Tezotto Ito

Mestranda em Programa de Pós Graduação da Educação Básica (PPGDEB) – UNESP – Bauru.

Contato: (XX) XXXXX-XXXX

APÊNDICE F – Protocolo de análise sequencial

Etapas	Momento	Descrição das atividades
1. Apresentação do Jogo e Ambientação	1.1 Apresentação Visual	– Utilizar slides projetados na televisão da sala para apresentar o jogo. – Explicar componentes do jogo (tabuleiro, cartões, coletes) com recursos visuais. – Demonstrar regras básicas de forma clara e acessível.
	1.2 Ambientação Inicial	– Criar um ambiente acolhedor e previsível para todas as crianças. – Estabelecer combinados sobre participação e colaboração. – Apresentar materiais de forma concreta, permitindo exploração sensorial.
2. Exploração Livre do Tabuleiro	2.1 Familiarização com o Espaço	– Permitir que as crianças explorem livremente o tabuleiro corporal. – Estimular a experimentação de movimentos (pular, andar, correr sobre as casas). – Observar interações espontâneas com o material.
	2.2 Reconhecimento Sensorial	– Propor atividades de reconhecimento tátil das diferentes texturas do material. – Trabalhar noções espaciais (dentro/fora, frente/trás) por meio do corpo. – Desenvolver consciência corporal e orientação espacial.
3. Aplicação das Regras Básicas	3.1 Demonstração Prática	– Realizar demonstração com dois times exemplificando as regras básicas. – Enfatizar formação de linhas (horizontal, vertical, diagonal). – Trabalhar compreensão de turnos e espera.
	3.2 Mediação Dirigida	– Oferecer suporte individualizado para crianças que necessitem. – Utilizar linguagem clara e objetiva nas explicações. – Reforçar positivamente os acertos e tentativas.
4. Introdução de Variações Temáticas	4.1 Escolha do Tema	– Apresentar as cinco variações temáticas disponíveis. – Realizar votação democrática para escolha do tema. – Contextualizar o tema escolhido por meio de história relacionada.
	4.2 Associação de Conceitos	– Estabelecer relações entre o tema escolhido e elementos do jogo. – Desenvolver vocabulário específico relacionado ao tema. – Promover conexões com experiências prévias das crianças.
5. Consolidação de Regras e Estratégias	5.1 Sorteio e Organização	– Realizar sorteio das equipes utilizando a caixa temática. – Organizar as crianças conforme a fruta/símbolo sorteado. – Estabelecer ordem de participação por meio dos números nos cartões.

	5.2 Desenvolvimento de Estratégias	– Incentivar elaboração de estratégias coletivas dentro dos times. – Promover comunicação e planejamento entre participantes. – Desenvolver pensamento estratégico e antecipatório.
6. Reflexão e Avaliação Participativa	6.1 Roda de Conversa	– Promover espaço para compartilhamento de experiências. – Estimular verbalização de sentimentos e percepções. – Valorizar conquistas individuais e coletivas.
	6.2 Avaliação Colaborativa	– Registrar observações sobre o desenvolvimento do jogo. – Coletar sugestões das crianças para melhorias e novas variações. – Estabelecer conexões entre a atividade e os conteúdos trabalhados.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM TEA: JOGOS DE TABULEIRO CORPORAL

Pesquisador: KARINA TEZOTTO ITO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87838825.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.758.595

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende aprofundar o estudo sobre o impacto do jogo de tabuleiro corporal no desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil. O produto educacional é o jogo de tabuleiro corporal e a pesquisa interventiva será realizada em uma turma de 4 a 5 anos do sistema municipal de educação infantil que conte com pelo menos uma criança com TEA.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o impacto da utilização de um jogo de tabuleiro corporal em alguma turma da Educação infantil que possua, pelo menos, uma criança com TEA

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos decorrentes da brincadeira para os quais serão oferecidas medidas de acolhimento, cuidado e atenção e a qualquer momento. Os benefícios se referem ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem das crianças e contribuição para o desenvolvimento das suas habilidades motoras, sociais e cognitivas, especialmente das crianças com TEA

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante que pode contribuir para ampliação das estratégias promotoras de desenvolvimento das crianças com TEA da educação infantil

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE atende aos princípios éticos estabelecidos pela CONEP, conforme resoluções 466/12 e

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.758.595

510/16 , bem como o TALE está adequado ao público participante.

Recomendações:

Todas as recomendações do CEP foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado, por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP e Comitê de ética em Pesquisa. Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2525726.pdf	28/05/2025 20:11:22		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	carta_justificativa.pdf	28/05/2025 20:10:14	KARINA TEZOTTO ITO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/05/2025 19:56:35	KARINA TEZOTTO ITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_autorizacao_direcao.pdf	28/05/2025 19:56:05	KARINA TEZOTTO ITO	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia_sme.pdf	28/05/2025 19:55:28	KARINA TEZOTTO ITO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	28/05/2025 19:55:01	KARINA TEZOTTO ITO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_assinada.pdf	14/04/2025 16:04:36	KARINA TEZOTTO ITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Protocolo_analise_intervenacao.pdf	27/03/2025 18:24:30	KARINA TEZOTTO ITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_AUTORIZACAO_USO_IMAGE M.pdf	27/03/2025 18:23:55	KARINA TEZOTTO ITO	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.758.595

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	27/03/2025 18:18:07	KARINA TEZOTTO ITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/03/2025 18:16:28	KARINA TEZOTTO ITO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 11 de Agosto de 2025

Assinado por:
Marianne Ramos Feijo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

ANEXO B – Autorização da secretaria municipal de educação

Despacho

Da: Secretaria Municipal de Educação

Para: Karina Tezotto Ito

C/C: Escola _____

Informamos que esta Secretaria DEFERE o pedido de autorização para realização da pesquisa intitulada "Uma estratégia de ensino para alunos da Educação Infantil com TEA: Jogo de tabuleiro Corporal", solicitada pela Profa Karina Tezotto Ito. A pesquisa será realizada na _____. Os detalhes deverão ser combinados diretamente com a Direção da unidade escolar.

_____, ____ de _____ de 2025.

Secretário Municipal de Educação

ANEXO C - Termo de autorização da direção da escola

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____ RG n.º _____, diretora da escola _____, localizada no município de _____, declaro que Karina Tezotto Ito RG n.º _____, mestranda no Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica/PPGDEB, na UNESP Bauru, apresentou-me o projeto de pesquisa intitulado: "UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM TEA: JOGO DE TABULEIRO CORPORAL " bem como de estar ciente da importância do uso dos espaços da escola e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo e os eventuais riscos e benefícios.

Desse modo, AUTORIZO a realização, nesta instituição, do projeto de pesquisa, permitindo o uso de informações, exceto aquelas determinadas como sigilosas por aspectos legais e éticos, para divulgação dos resultados da pesquisa, desde que utilizadas para fins estritamente acadêmicos e culturais, sem finalidade de obtenção de lucro.

_____, ____ de ____ de 2025 .

Diretora da Unidade Escolar