



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EL JUEGO DE LOS NIÑOS COM TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL

THE PLAY OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION

Michele Morgane de Melo Mattos
Universidade Federal Fluminense-UFF
michele_morgane@id.uff.br

Viviane de Oliveira Freitas Lione
Universidade Federal Fluminense-UFF
vivianelione@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta parte dos resultados de uma dissertação de mestrado e tem como objetivo destacar os desafios e possibilidades do brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, visando contribuir com o processo de inclusão escolar. Com base na teoria histórico-cultural e nos fundamentos da Defectologia, desenvolvidos por Vigotski, foi realizada uma pesquisa-ação com quatro crianças com TEA em duas escolas de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, utilizando como instrumentos a entrevista semiestruturada – com pais, docentes e estagiárias que lidam com as crianças com TEA – e a observação participante. Em geral, os resultados demonstraram as seguintes características em seus modos de brincar: ausência ou pouca funcionalidade no brincar, brincadeiras repetitivas e estereotipadas, hiperfoco, movimentação excessiva, pouca ou nenhuma interação com outras crianças. Constatou-se, também, a necessidade de formação docente continuada, assim como inclusão dos interesses e singularidades da criança com TEA nas propostas pedagógicas. Com base nos resultados apresentados, conclui-se como fundamental trazer para o centro do planejamento os interesses das crianças com TEA e ampliar as suas possibilidades de brincar por meio de atividades lúdicas que considerem suas individualidades. A Educação Infantil é um cenário favorável ao lúdico porque se constitui de propostas pedagógicas que têm como eixos norteadores as interações e brincadeira, podendo contribuir com o desenvolvendo da percepção, da imaginação, da fantasia e da interação social, habilidades que podem ser prejudicadas na criança com TEA.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista.

Resumen: Este artículo presenta parte de los resultados de una tesis de maestría y su objetivo es resaltar los retos y las posibilidades del juego para niños con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Infantil, con vistas a contribuir al proceso de inclusión escolar. Basado en la teoría histórico-cultural y en los fundamentos de la Defectología, desarrollados por Vigotski, se realizó una investigación acción con cuatro niños con TEA en dos jardines de infancia de la ciudad de Río de Janeiro, utilizando como instrumentos la entrevista



semiestructurada - con padres, maestros y pasantes que tratan con niños con TEA – y observación participante. En general, los resultados mostraron las siguientes características en sus formas de jugar: ausencia o poca funcionalidad en el juego, juegos repetitivos y estereotipados, hiperconcentración, movimiento excesivo, poca o ninguna interacción con otros niños. También se constató la necesidad de formación continua de los docentes, así como la inclusión de los intereses y singularidades del niño con TEA en las propuestas pedagógicas. A partir de los resultados presentados, se concluye que es fundamental llevar los intereses de los niños con TEA al centro de la planificación y ampliar sus posibilidades de juego a través de actividades lúdicas que consideren sus individualidades. La Educación Infantil es un escenario propicio para la lúdica porque se constituye de propuestas pedagógicas que tienen como ejes rectores las interacciones y el juego, lo que puede contribuir al desarrollo de la percepción, la imaginación, la fantasía y la interacción social, habilidades que pueden verse perjudicadas en los niños con TEA.

Palabras clave: Juego. Jardines de Infancia. Transtorno del Espectro Autista.

Abstract: This article presents part of the results of a master's thesis and aims to highlight the challenges and possibilities of playing for children with Autistic Spectrum Disorder in Early Childhood Education, aiming to contribute to the process of school inclusion. Based on the historical-cultural theory and the fundamentals of Defectology, developed by Vigotski, an action research was carried out with four children with ASD in two Kindergarten schools in the city of Rio de Janeiro, using as instruments the semi-structured interview - with parents, teachers and interns who deal with children with ASD – and participant observation. In general, the results showed the following characteristics in their ways of playing: absence or little functionality in playing, repetitive and stereotyped games, hyperfocus, excessive movement, little or no interaction with other children. It was also verified the need for continued teacher training, as well as the inclusion of the interests and singularities of the child with ASD in the pedagogical proposals. Based on the results presented, it is concluded that it is fundamental to bring the interests of children with ASD to the center of planning and to expand their possibilities of playing through playful activities that consider their individualities. Early Childhood Education is a scenario favorable to the ludic because it consists of pedagogical proposals that have interactions and play as guiding axes, which can contribute to the development of perception, imagination, fantasy and social interaction, skills that can be impaired in children. with ASD.

Keywords: To play. Child education. Autism. Spectrum Disorder.

Introdução

A criança tem cem linguagens

(e depois cem cem cem)

Mas roubaram-lhe noventa e nove.

Lorys Malaguzzi

O brincar é fundamental para o desenvolvimento humano trazendo imensas contribuições à formação integral da criança, em seus aspectos emocional, cognitivo, social e físico. A brincadeira possibilita à criança se expressar, se relacionar, interagir, investigar e conhecer o mundo, oferecendo-lhe a oportunidade de afetar e ser afetada. Possibilita a motricidade, linguagem, representação, percepção, memórias e outras funções cognitivas. Além de favorecer o equilíbrio emocional, contribui com a aquisição de signos sociais e com o desenvolvimento da consciência infantil, dentre outros inúmeros aspectos que poderíamos abordar com base nos estudos de Oliveira (2020; 2011).



Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (2007) entende que, ao brincar, a criança se envolve em um mundo ilusório e imaginário como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis, tendo a necessidade de agir em relação ao seu mundo de um modo mais amplo, tornando-se maior do que é na realidade, pois, na brincadeira de faz-de-conta, manifesta certas habilidades que não seriam esperadas para a sua idade.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

A imitação, a imaginação e a regra, características fundamentais do jogo infantil, surgem com o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, impulsionando-as. Ao imitar situações reais – não como reprodução mecânica, mas em um plano imaginário - a criança se emancipa da situação concreta, assimila suas experiências, representando-as de forma criativa, operando com regras e valores sociais. Por meio dessas relações e interações, a criança *aprende* a brincar, pois, de acordo com Kishimoto (2010, p. 1-2):

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

O brincar é concebido como uma atividade cultural em que a criança imita, descobre, interage, transforma e constrói novos sentidos no plano das emoções e das ideias. A conservação e recriação da brincadeira é possibilitada pela ação pueril, sendo a ludicidade parte fundamental da experiência da criança.

Um dos pressupostos básicos da teoria de Vigotski (2018; LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992) consiste na ideia de que é na relação com o outro que o ser humano se constitui como tal, por intermédio da cultura, moldando o funcionamento psicológico do indivíduo. Mediação é um dos conceitos fundamentais da obra de Vigotski. Para o autor (FRIEDRICH, 2016), a relação do homem com o mundo impulsiona o desenvolvimento de suas representações mentais, instrumentando para a sua ação sobre o mundo.

É fundamental incentivar o lúdico e as interações nas propostas curriculares da Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, por meio da relação da criança com o adulto, com seus pares e com o ambiente. Proporcionar experiências com o lúdico possibilita diversas formas de interagir, se comunicar, vivenciar, experimentar, criar e se expressar.



De acordo com Oliveira (2020; 2011), a criatividade possibilita ao indivíduo a constante recriação de sentidos garantindo a sua constituição em um ambiente em contínua mudança. Ainda segundo a autora:

A base de toda ação criativa reside em uma inadaptação experimentada pelo indivíduo em relação ao meio (...) A ação criativa, por sua vez, necessita de imaginação, que depende de rica e variada experiência prévia e se desenvolve, especialmente, por meio da brincadeira simbólica” (OLIVEIRA, 2011, p. 165).

Por meio do brincar, a imaginação é possibilitada, sendo, portanto, imprescindível questionar tempos e espaços dedicados ao brincar nessa etapa.

Documentos norteadores da Educação Infantil no país orientam que a função dessa etapa é contribuir com o desenvolvimento integral da criança por meio de propostas lúdicas e não ser uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. E essa orientação não é algo recente, visto que desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - (BRASIL, 1988) o brincar era apresentado como uma atividade essencial à infância, sendo fundamental oportunizar às crianças a brincadeira livre.

Sob influência também dos estudos decorrentes da Sociologia da Infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Infantil – DCNEI - (CNE/CEB, 2009) reforçam o entendimento da criança como sujeito histórico e de direitos e produtor de cultura. Essa concepção supera a visão da criança como uma folha em branco ou como uma tábula rasa e a coloca como protagonista e centro do planejamento curricular (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). As DCNEI enfatizam, também, que as interações e a brincadeira são eixos norteadores das práticas pedagógicas e compõem a proposta curricular. Devem considerar as singularidades das crianças e suas formas de se expressar e de vivenciar o mundo.

Essa etapa escolar constitui um espaço privilegiado para as relações, interações, a construção da identidade pessoal e coletiva e de outras experiências. Assim, o brincar, direito assegurado à infância, perpassa os tempos e as rotinas da instituição por meio de formas diversas de interações com o outro, com o objeto e com o ambiente. Garantir esse direito define a qualidade da primeira etapa da Educação Básica.

Nesse contexto de interações e brincadeira na Educação Infantil, cabe uma reflexão a respeito das crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois podem apresentar dificuldades ou modos peculiares de brincar e interagir, constituindo, algumas vezes, um desafio se relacionar de forma lúdica.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5, considera o autismo como um dos transtornos do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízo persistente na comunicação social e na interação social, em múltiplos contextos, além de



padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Essas dificuldades podem se manifestar no início do desenvolvimento da infância e podem limitar a vida da pessoa que apresenta o transtorno (AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION, 2014).

Outros sintomas importantes do TEA são prejuízos à atenção compartilhada – que é a capacidade de focar em um objeto apontado por alguém – e reações extremas a estímulos sensoriais, por exemplo: sensibilidade a sons ou incômodo em ambientes com muitas pessoas. Crianças com autismo frequentemente apresentam dificuldades ligadas ao seu sistema sensorial que se reverberam em consequências relacionadas à atenção, à agitação psicomotora, ao controle postural, à coordenação motora, à organização, ao brincar, à linguagem, à aprendizagem, às atividades de vida diária, ao comportamento, à identidade pessoal e à participação ou à interação social (WHITMAN, 2015).

As informações recebidas do meio e decifradas são organizadas pela integração sensorial que é um “processo neurológico que organiza as nossas sensações para que possamos viver no mundo e este faça sentido para nós” (SERRANO, 2016, p. 32). Quando o sistema sensorial registra informações de modo deficiente ou de forma a produzir estimulação excessiva, essa pessoa pode apresentar hipersensibilidade ou hipossensibilidade a determinados estímulos. A recepção falha de estímulos, bem como a sua hiper estimulação, podem levar o indivíduo a uma desorganização sensorial. Isso significa que, muitas vezes, os comportamentos apresentados pelas crianças com TEA, identificados frequentemente como inadequados socialmente ou como birras, podem estar relacionados, também, a questões sensoriais.

Como a criança se relaciona com o lúdico é um elemento importante para o diagnóstico de autismo, pois a observação quanto aos prejuízos na imaginação ou no faz-de-conta está incluída em manuais diagnósticos internacionais, como o Código Internacional de Doença (CID) de 2010 e o DSM-5 (SCHWARTZMANN, 2011; AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION, 2014).

Cunha (2014) reforça esse entendimento ao afirmar que o autismo se apresenta como um conjunto de sintomas iniciados na infância e caracterizados por prejuízos na capacidade para pensamentos abstratos, jogos imaginativos e simbolização. De fato, os seus modos de brincar são bem peculiares, como a falta de jogo social ou de imaginação compartilhados, dificuldades em brincar de fingir de forma flexível e adequada à idade e, ainda, apego às regras muito fixas (AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION, 2014). Isso não significa que a manifestação dessa característica seja da mesma forma em todas as pessoas com TEA, pois vale considerar que o autismo se constitui como um espectro, sendo assim, se apresenta de modo variado de indivíduo para indivíduo.



Wing e Gould (1979, apud JARROULD, 2003), no final da década de 70, publicaram em um periódico uma definição das características sintomáticas do autismo sob três categorias: socialização, comunicação e imaginação, cuja tríade de sintomas influenciou importantes manuais diagnósticos. Em momentos de observação do brincar das crianças com TEA, elas perceberam a falta do *pretend play*, termo em inglês que significa brincar de fingimento, faz-de-conta, evidenciando dificuldade na sua capacidade imaginativa. A partir dessa constatação, as autoras trouxeram esse elemento – dificuldades com imaginação – para o centro das características do autismo, mostrando a sua relevância. Posteriormente, os manuais diagnósticos, como o DSM-5, substituíram o último item da tríade – a imaginação – por comportamentos e interesses restritos e repetitivos.

A partir do DSM-5 (APA, 2014), os sintomas do TEA passaram a ser caracterizados como uma tríade, não mais como uma tríade, pois prejuízos na comunicação social e na socialização do indivíduo, pela mútua relação que esses pontos apresentam, tornaram-se uma só categoria.

Whitman (2015) destaca pesquisas que apontam as dificuldades nas brincadeiras em crianças com TEA como resultantes de problemas ligados ao processamento sensorial, à modulação da excitação, à atenção seletiva, à mudança do foco de atenção, ao controle executivo e à dispraxia – que é a dificuldade entre o pensar e o movimento planejado. O autor acrescenta a ausência de interações funcionais e normativas com brinquedos e a preocupação com seus detalhes; a falta de imaginação e de uma orientação para o faz-de-conta; apresentando um brincar de natureza concreta e não simbólica; solidão e qualidade não social.

Em seu artigo de revisão da literatura sobre o brincar de fingir ou o faz-de-conta em crianças com autismo, Jarrould (2003) relata que, mesmo com as suas dificuldades em situações de fingimento, pesquisas mostram que, quando instruídas de forma estruturada, as crianças com TEA podem executar situações de imaginar ou fingir. Essa compreensão nos aponta o quanto podem ser positivas a organização e a estruturação de atividades lúdicas para as crianças com TEA.

Tamanaha et al (2006) realizaram uma pesquisa que avaliou a atividade lúdica livre e dirigida de crianças com TEA e perceberam que o seu brincar era caracteristicamente sensorio-motor, porém, também foi observado que a mediação do adulto-avaliador, por meio do modelo e incentivo, levou a criança a explorar novas formas de brincar.

Nesse sentido, cabe destacar o importante papel do educador em mediar e criar condições para ampliar experiências de brincadeiras e de interações com a criança com TEA



e de incentivar o desenvolvimento de novas formas de brincar. Chiote (2023) afirma que quem vivencia a ação docente não pode se prender ao diagnóstico de autismo bem como às limitações que o transtorno pode causar, mas sim, abrir-se às possibilidades, orientando-se não pelo que a criança não faz, mas investindo naquilo que ela pode vir a fazer, focando na sua potencialidade.

Em seu estudo sobre a Defectologia, Vigotski (2011) ressalta que o olhar tradicional para a deficiência como um defeito ou como uma falha precisa ser desconstruído. Vigotski defende que a deficiência, embora produza obstáculos no desenvolvimento, cria caminhos alternativos e indiretos de adaptação, substituindo funções e trazendo ao sistema de equilíbrio uma nova ordem. A plasticidade cerebral possibilita que esse órgão se modifique sob a influência de estímulos externos. Para o autor:

Eis porque a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 870).

Com seus estudos, Vigotski apresenta novas perspectivas sobre a deficiência. Para a Teoria Histórico-Cultural, as interações sociais são fundamentais ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo – como a atenção voluntária, memória lógica, ações conscientes, comportamento intencional e o pensamento abstrato - áreas do desenvolvimento que podem estar comprometidas nas pessoas com TEA. O desenvolvimento cultural da pessoa, preocupação latente de Vigotski, acontece na relação social por meio de domínio dos instrumentos culturais, como ressalta Prestes (AMARAL; FUHR; PEREIRA, 2022). Ou seja, elas ocorrem na relação com o mundo, mediadas pelos instrumentos e símbolos culturalmente desenvolvidos (VIGOTSKI, 2018; 2011; 2007; LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). O autor não desconsidera o aspecto biológico, porém, enfatiza a dimensão social do desenvolvimento humano como sobreposta à dimensão biológica, pois a plasticidade do cérebro supera a concepção de ideias mentais fixas.

Considerando as questões relacionadas ao autismo, com base nos estudos de Vigotski (2011; 2007), podemos compreender a importância de proporcionar à criança com TEA diversas experiências e oportunidades de relacionar e de se comunicar com o seu meio circundante, impulsionando a passagem do desenvolvimento natural para o desenvolvimento cultural. A Educação infantil, por meio de suas propostas norteadas pelas interações e brincadeira, constitui um cenário favorável para impulsionar o seu desenvolvimento.



Com base no exposto, as seguintes questões são pertinentes: as individualidades das crianças com TEA são consideradas nos planejamentos de propostas pedagógicas? É possível incentivar o lúdico nas crianças com TEA? Quais os desafios e as possibilidades em seu brincar?

Nesse sentido, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado vinculada à Universidade Federal Fluminense, tendo como objetivo destacar os desafios e possibilidades do brincar das crianças com TEA na Educação Infantil, visando contribuir com o processo de inclusão escolar nessa etapa da Educação Básica. Sem deixar de considerar as dificuldades que as crianças com TEA possam apresentar, encontramos na Teoria Histórico-Cultural e nos estudos sobre a Defectologia aporte teórico que nos possibilita pensar que valorizar a diversidade e focar nas potencialidades da criança podem ser caminhos para a inclusão na Educação Infantil.

Metodologia

Para atender aos objetivos propostos, considerando o referencial teórico adotado, realizamos uma pesquisa-ação, pois, segundo Tripp (2005, p. 447), esse tipo de pesquisa requer “ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa” e, para não se limitar somente à prática ou somente à pesquisa, deve atender a critérios igualmente às demais pesquisas conferindo seu caráter acadêmico.

A pesquisa teve como campo duas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro, integrantes da 11ª Coordenadoria Regional de Educação, na Zona Norte da cidade. Optamos por duas instituições como campo para garantir um número razoável de crianças com TEA na tentativa de obter mais dados sobre o seu brincar que denominamos de Escola A e Escola B.

A Escola A atende a 250 crianças, dessas, 2 apresentam o TEA, 1 tem paralisia cerebral e 1 com laudo ainda em andamento, mas que já se encontra no Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido na própria escola. A Escola B também atende a 250 crianças, sendo que três fazem parte do público da Educação Especial: duas crianças com TEA e 1 com paralisia cerebral. Das crianças com TEA, uma é atendida pela professora do AEE.

Quatro crianças com TEA participaram da pesquisa, além dos seus responsáveis, sendo um critério de inclusão que docentes (regentes de turma, auxiliar, de Educação Física e de AEE), profissionais de apoio à inclusão e estagiários/as que lidam diretamente com a criança também participassem da pesquisa.



Visando ao sigilo da identificação, as crianças participantes foram denominadas de C1, C2, C3 e C4. No quadro abaixo (quadro 1), encontram-se informações sobre cada uma delas:

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Escola	Escola A		Escola B	
Criança	C1	C2	C3	C4
Sexo	Sexo masculino	Sexo masculino	Sexo masculino	Sexo masculino
Idade	5 anos	5 anos	3 anos	5 anos
Turma escolar	Pré I	Pré I	Maternal	Pré I
Horário da criança na escola	13 às 16 h	Tarde 13 às 16 h	Horário integral 7:30 às 16:30 h	7 às 11:30 h
Participantes da entrevista	1 Professora regente (PR1) 1 Professora do AEE (PAEE-EA) 1 Estagiária-estudante de Pedagogia (E1) 1 Professor de Educação Física (PEF- EA) 1 Responsável pela criança (R1)	1 Professora regente (PR2) 1 Professora do AEE (PAEE-EA) 1 Estagiária-estudante de Pedagogia (E2) 1 Professor de Educação Física (PEF-EA) 1 Responsável pela criança (R2)	1 Professora regente (PR3) 1 Professora auxiliar (PA3) 1 Professora do AEE 1 Estagiária-estudante de Psicologia (E3) 1 Professor de Educação Física (PEF-EB) 1 Responsável pela criança (R3)	1 Professora regente (PR4) 1 Estagiária (estudante de Pedagogia) (E4) 1 Mediadora psicóloga contratada pela família (M4) 1 Professor de Educação Física (PEF-EB) 1 Responsável pela criança (R4)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Escola A, participaram da pesquisa 2 professoras regentes (PR1 e PR2), uma professora do AEE (AEE-EA) que atende à C1 e C2 e um professor de Educação Física (EF-EA) que também responde pelo atendimento das duas crianças e 2 estagiárias (E1 e E2). Na Escola B, participaram da pesquisa 2 professoras regentes (PR3 e PR4), uma professora auxiliar da turma de C3 (PA3), 2 estagiárias (E3 e E4), além da mediadora psicóloga (M4) que acompanha a criança alguns dias da semana. O mesmo professor de Educação Física da Escola B (PEF-EB) responde pelo atendimento de C3 e C4. Também foram entrevistados os responsáveis pelas crianças, que denominamos de R1, R2 R3 e R4.

C1, C2 e C3 não verbalizam e apresentam dificuldades de compreensão dos discursos verbais, além de estereotípias. Estava sendo iniciada uma forma de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) com C3 por intermédio de cartões para auxiliar em sua rotina na escola. C4 apresenta características mais brandas do autismo, visto que o mesmo verbaliza e compreende os discursos verbais, assim como também palavras



e frases em inglês, e era a única criança da turma que já sabia ler, mesmo também demonstrando dificuldades de comunicação, como não compreender algumas das solicitações da professora ou precisar de cartões de orientação e de comunicação sobre como proceder na escola.

A pesquisa foi submetida e autorizada pelos órgãos competentes, cujos trâmites propostos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFF assim como da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foram seguidos rigorosamente. Os participantes – profissionais das escolas e os responsáveis pelas crianças com TEA – assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e termos de autorização de divulgação de imagens para fins acadêmicos.

A pesquisa de campo foi realizada ao longo do segundo semestre de 2018 e percorreu as seguintes fases e seus respectivos instrumentos:

a) Entrevistas - Inicialmente, realizamos entrevistas utilizando um questionário semiestruturado voltado para os responsáveis pelas crianças e outro voltado para docentes (professores/as regentes, auxiliares, de Educação Física e do AEE), profissional de apoio (psicóloga) e estagiárias. Foram feitos questionamentos a respeito das características do brincar das crianças, como suas preferências e singularidades na brincadeira. Também aos profissionais da escola foi perguntado sobre a inclusão das demandas apresentadas pelas crianças com TEA no planejamento e na rotina da turma.

b) Observações – Em seguida, realizamos observações de caráter participante, acompanhando a rotina escolar da criança, com anotações em diário de campo e capturas de imagens durante 4 meses, realizando visitas de uma a duas vezes por semana na turma de cada criança.

Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, técnica de investigação e de interpretação descrita por Bardin (1977), seguindo as fases: exploração do material utilizando-se da categorização a partir da repetição e semelhança das respostas; e tratamento dos resultados inferindo e interpretando os dados;

c) Oficinas lúdicas – Após a coleta dos dados das fases anteriores, foram planejadas e realizadas atividades lúdicas com as crianças com TEA considerando os resultados das entrevistas e das observações, envolvendo brincadeiras sensoriais, musicais, histórias e trazendo a criança com TEA também para o protagonismo. As intervenções lúdicas foram realizadas nos momentos de atividade livre da rotina, sendo também abertas à participação das demais crianças, embora o foco das intervenções fossem as crianças com TEA.



Resultados e discussão

Apresentamos, abaixo, os resultados e sua discussão obtidos por meio das entrevistas que foram realizadas com responsáveis pelas quatro crianças com TEA participantes da pesquisa e com docentes e estagiárias que atuam com as crianças da pesquisa e as nossas observações e registros em diário de campo. Os dados foram organizados sob dois eixos, sendo o primeiro: Como a criança com TEA brinca? e o segundo: Inclusão e brincar da criança com TEA: o que pensam os/as docentes? Organizamos cada eixo em categorias com base em algumas narrativas para análise:

A criança com TEA e o brincar: sob a concepção dos responsáveis e docentes

Como as crianças com TEA brincam? De uma forma geral, foram apresentadas pelos familiares e educadores entrevistados as seguintes características sobre o brincar das crianças com TEA:

a) Pouca ou ausência de funcionalidade no uso de brinquedos e/ou objetos

“Não dá função para a maior parte dos brinquedos (R1); “Brinca empilhando peças de jogos nos dedos; gosta de espalhar lápis sobre a mesa” (PR1); “Hiperfoco com a mesma brincadeira, dá função correta ao objeto, mas por pouco tempo” (R4); “Interage/ se comunica; participa; tem iniciativa; atenção por pouco tempo; grande imaginação e construção de histórias” (M4).

As nossas observações, assim como a resposta dos entrevistados, demonstram que as crianças que fizeram parte da pesquisa usam os objetos/brinquedos com outros fins e de outros modos, diferentes da sua função ou, até mesmo, mecanicamente, apresentando-se de forma estereotipada, repetitiva.

A ausência de interações funcionais e normativas com brinquedos, preocupação com seus detalhes e estereotípias são características do brincar da criança com TEA confirmadas por Whitman (2015). De acordo com Cunha (2014, p. 38), “a criança com autismo possui dificuldades para reconhecer as utilidades das coisas, simbolizar, nomear e, por isso, passa a ter mais prejuízos na linguagem.” Esses prejuízos vão refletir em suas formas de brincar com os objetos. Com base nisso, atrelamos o brincar com pouca ou nenhuma funcionalidade ao fato de que C1, C2 e C3 apresentam comprometimentos significativos de comunicação, pois não oralizam e têm dificuldade com a compreensão dos discursos verbais.



Evidentemente, a criança pode usar brinquedos com outros fins, pois essa ação faz parte do processo do desenvolvimento cognitivo e se desprender do campo imediato significa a realização de abstrações e construção de novos significados, entre outros aspectos importantes para o desenvolvimento da criança, como ressaltou Vigotski (2007). Mas também é importante orientar a criança para o uso funcional do brinquedo para que uma relação lúdica seja estabelecida e não uma ação mecânica, por isso, é fundamental o olhar sensível e atento do/a professor/a no sentido de oferecer essa orientação.

Essa característica apresentada pode também representar a necessidade de avançar rumo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007), pois o brincar demanda certas funções, como atenção, memória, imaginar, criar. Como afirmado neste texto, a brincadeira é uma atividade cultural (KISHIMOTO, 2016; 2010), porém, pelas características do autismo e dificuldades com a comunicação e interação social, a capacidade lúdica pode ser prejudicada, sendo importante o apoio do adulto para a criança *aprender* a brincar. Nesse sentido, sugerimos, com base na pesquisa realizada por Tamanaha e seus colaboradores (2006), que o adulto se coloque como modelo e incentivador apresentando possibilidades lúdicas para essas crianças. Esse é o papel da mediação, conceito fundamental na teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2007; CENCI, DAMIANI, 2018), definido como um auxílio que pode levar ao desenvolvimento do sujeito por meio da Zona do Desenvolvimento Proximal – o que a criança faz atualmente com o auxílio do adulto (desenvolvimento potencial) poderá vir a fazer sozinha (desenvolvimento real).

Importante destacar que C4 se diferencia das outras três crianças em seus modos de brincar, como demonstram as falas dos/as entrevistados/as, pois brinca com bonecos envolvendo o faz-de-conta, cria e conta histórias, demonstrando seu desenvolvimento simbólico. Esse avanço percebido em C4 pode estar atrelado ao fato de que a manifestação do TEA se dá de forma menos intensa e, portanto, com menos prejuízos em sua comunicação e interação social, embora também apresente modos peculiares ao brincar. Mesmo com seus avanços, percebemos uma falta de qualidade social no brincar de C4, cuja diferenciação social é demarcada pelo foco na imitação do colega preferido. Com base na Teoria da Defectologia de Vigotski (2011), pode-se pensar na ampliação do brincar de C4: oferecer mais oportunidades lúdicas de forma estruturada; incluir em suas brincadeiras o seu amigo preferido, mas, também, trazer, aos poucos, outras crianças para a brincadeira, respeitando suas individualidades e interesses (VIGOTSKI, 2011; TAMANAHA et al, 2006).



b) Brincadeira isolada

“Não se incomoda com os demais colegas” (PR1); “brinca isolado” (R2); “busca interação, mas não sabe como e o que fazer” (R3). “Não se enturma com as crianças na hora da brincadeira (R3);

De uma forma geral, os entrevistados apontaram que as crianças com TEA também brincam isoladamente, apresentando pouca ou nenhuma interação com outras crianças. Confirmamos essa característica com as nossas observações. C1, C2 e C3 não interagem com as crianças de sua turma, brincam sozinhas com seus objetos/brinquedos de preferência.

Em tentativas de interação com as quatro crianças, participando da sua rotina escolar, inicialmente, não tivemos sucesso. Fomos construindo essa relação continuamente ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Com C2 e C3, tivemos uma maior e mais rápida recepção, pois C1 se ausentou vários dias da escola. Com relação à C4, embora fôssemos atendidas em nossas solicitações, até mesmo pelas características avançadas de sua comunicação, em alguns momentos a criança demonstrava estar contrário as nossas sugestões em brincadeiras. O que consideramos isso importante e uma forma de expressão de suas percepções com a nossa presença em sua turma.

Para Silva (2022), “o lúdico deve estar muito além do divertimento, sendo parte essencial do processo de ensino-aprendizagem; portanto, deveria estar sempre presente na prática pedagógica com crianças com autismo”. Acrescentamos que também deve estar presente em casa, na relação com a família. É preciso envolver a criança com a cultura lúdica, proporcionando diferentes experiências brincantes. Porém, com base nos estudos de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), é importante ressaltar que buscar interações lúdicas com uma criança com TEA pode ser um processo complexo, longo e, até mesmo, frustrante para familiares e/ou educadores, podendo, inclusive, provocar um baixo investimento nas possibilidades de interação, tanto em casa, quanto na escola. Por isso, o papel do adulto é fundamental nessa relação com a criança por meio da persistência, repetição e criatividade.

Vigotski, ao se contrapor a concepções comportamentais e cognitivistas, em favor da mediação cultural, entende que “o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento social são reflexo um do outro, crescem e desenvolvem-se em conjunto” (FONSECA, 2018, p. 117). Com isso, estimular e incentivar à criança com TEA a brincar é não se deixar guiar pelo diagnóstico de autismo, mas sim acreditar em seu potencial. Ferreira et al (2021), reforça que situações intencionais e planejadas são uma possibilidade de auxiliar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.



c) Estereotípias

“Raramente brinca de forma funcional e utiliza brinquedos somente para sua estereotípias” (R2); “Poucas vezes, interage; pega carros, toma os brinquedos; em alguns momentos, ele brinca do jeito dele; bate, sistematicamente, com os dedos nos objetos” (PR2); “Usa o carrinho brincando de vai e vem” (R3).

As estereotípias correspondem a ações repetitivas, em padrões rígidos, estáveis e metódicos de comportamento, interesses ou atividades, que se manifestam por meio de estereotípias motoras simples; uso repetitivo de objetos e fala repetitiva; apego excessivo à rotina e padrão restrito de comportamento, como resistência a mudanças ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION, 2014). Para a pessoa com TEA, aquele comportamento pode ser um movimento de autorregulação, essencial e, até mesmo, vital (SILVA, 2020),

É preciso ler com cautela as estereotípias realizadas pelas crianças e não as ignorar e também não as reforçar. Percebemos ações motoras simples, repetitivas, persistentes, de forma mais intensa em C1 e C2. Foram vistos padrões de estereotípias de outras formas nas demais crianças, por exemplo, quando C3 movimentava o seu carrinho para frente e para trás por um longo tempo e quando C4, com bem menos intensidade, apresenta um apego à rotina do horário da brincadeira. Para Cunha (2014), esses movimentos acabam inibindo o desenvolvimento motor natural, entretanto, o seu controle é uma tarefa delicada, sendo necessário sensibilidade do/a educador/a, pois as estereotípias servem como mecanismos de expressão. Não se deve reprimir uma criança por realizar esses movimentos, portanto, a ação, neste momento, deve ser de tentar desviar a atenção da criança para outra coisa, mas sem imposições.

d) Movimentação em excesso, falta de concentração e hiperfoco

“Brinca de forma dispersa, mas quando ele se interessa, fica focado, é não funcional e com estereotípias” (PAEE-EA-C1); “Para se concentrar mais, é necessário algo da sua realidade e que lhe chame à atenção” (E4); “Brinca por pouco tempo; sua preferência é por carros” (PA3)

Os/as entrevistados/as destacaram que as quatro crianças se movimentam excessivamente, sendo esse, também, um de seus modos de brincar. Porém, observamos essa característica de forma mais intensa em C2 e C3, como se a necessidade de se movimentar fosse um pedido do seu corpo. Diferentemente de C4, que presenciamos, em muitos momentos, sentado junto à turma e atento ao que lhe era proposto, e de C1, que passava um longo período da tarde brincando com tampas de garrafa e peças de jogos encaixando-as sobre seus dedos.

Buscamos entender essa questão pelo viés da Teoria da Integração Sensorial, perspectiva que trouxe contribuições importantes para a elaboração do estudo em questão. Sob essa ótica, a movimentação constante de crianças pode significar uma busca de estímulos



sensoriais devido a falhas em suas formas de captar informações sensoriais do ambiente. Os sentidos captam as informações e enviam ao cérebro que as processam e organizam uma resposta adequada, entretanto, nas crianças com TEA, esse processo pode encontrar dificuldades (SERRANO, 2016).

O DSM-5 cita as reações diversas a estímulos sensoriais do ambiente como características do TEA:

Alguns encantamentos e rotinas podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestadas por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso de restrições alimentares são comuns, podendo constituir a forma de apresentação do transtorno do espectro autista [...] (AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION 2014, p. 54).

Chamamos à atenção de forma especial para a descrição acima sobre as reações diversas a estímulos do ambiente. Muitas vezes, esses comportamentos são compreendidos como birra, falta de limites, desobediência, comportamento inapropriado, hiperatividade, dentre outros, sendo, inclusive, citados pelos/as entrevistados/as como questões ligadas ao comportamento. Entretanto, são respostas do corpo dessas crianças ao ambiente ou formas diferentes de processar e interpretar as informações do meio. Importante destacarmos que ambientes com excesso de barulhos e de pessoas, assim como a presença de pessoas desconhecidas ou espaços pequenos e fechados causam incômodos e influenciam as interações, brincadeiras, rotina e comportamento das crianças com TEA.

Posar e Visconti (2018) fizeram um levantamento de estudos sobre alterações sensoriais em pessoas com TEA e destacaram que essas alterações sensoriais são frequentes, mas, geralmente, não são percebidas pelos outros devido às dificuldades de comunicação desses indivíduos e se manifestam através da responsividade reduzida ou excessiva dos canais sensoriais a estímulos. A disfunção sensorial “[...] está provavelmente relacionada a uma modulação prejudicada que ocorre no sistema nervoso central, que regula as mensagens neurais com relação a estímulos sensoriais” (POSAR; VISCONTI, 2018, p. 343). As alterações sensoriais podem afetar negativamente a vida do indivíduo com TEA e de sua família, inclusive, a comunicação, as atividades sociais, comportamento, interesses, rotinas diárias e a alimentação.

Para além das questões sensoriais, também julgamos importante trazer para o debate uma reflexão sobre o controle do corpo na escola, que, continuamente, é incentivado a se manter parado e sentado. Criança quer e necessita se mexer, independentemente de ela apresentar características do autismo ou não. A Educação Infantil é um espaço para o



corpo se constituir, se descobrir e se desenvolver por meio de investimentos em interações e brincadeira, eixos norteadores das propostas pedagógicas, das quais as crianças com TEA podem se beneficiar. As crianças precisam de liberdade para correr, pisar com os pés descalços no chão, brincar na chuva, catar pedras, abraçar árvores, cuidar das plantas, observar os insetos que habitam o pátio etc. E a criança com TEA pode ser inserida nesse contexto dentro de suas possibilidades, proporcionando a elas uma riqueza de sensações, experimentações e relações que essas vivências podem oferecer. É preciso desemparedar as escolas! (TIRIBA, 2010).

Uma característica também apontada pelos entrevistados foi o hiperfoco, pois relataram que a movimentação excessiva das crianças com TEA dificulta sua concentração, porém, quando se interessam por algo, concentram suas energias psíquicas de forma prazerosa por um longo tempo, denominado de hiperfoco. Encontramos essa característica, principalmente, em C1, que passou um longo período encaixando tampinhas de garrafa em seus dedos, e em C2, batucando em garrafas e demais objetos de plásticos, demonstrando interesse fixo e altamente restrito de forma muito intensa ou focada (AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION, 2014; WHITMAN, 2015). Nesse sentido, seus próprios interesses podem ser usados como um ponto de partida para ampliação de suas interações, como confeccionar e montar fantoches de dedo ou utilizar para outros fins os seus objetos de plástico preferidos.

Inclusão e brincar da criança com TEA: o que pensam os (as) docentes da pesquisa?

A inclusão da criança com TEA não é uma tarefa exclusiva do/a docente do AEE, mas de toda a escola, incluindo a participação da família, o apoio da Secretaria Municipal de Educação e a articulação com outros setores a fim de garantir também o direito da criança com deficiência de 0 a 5 anos de idade à Educação Infantil. Nesse sentido, é preciso pensar os caminhos possíveis para a elaboração desse processo, ação que deve ser compartilhada por toda a comunidade escolar por meio do diálogo constante e da formação continuada. Ao serem questionados/as se sentem dificuldades em planejar atividades lúdicas e brincadeiras que possam envolver as crianças com TEA, a maioria respondeu que sente essa dificuldade. No item abaixo, destacamos algumas das narrativas docentes, das estagiárias e da mediadora sobre inclusão, autismo e planejamento pedagógico:

a) Autismo: formação é preciso

“Necessidade de capacitação e formação na área” (PR1 e PR2); “Dificuldades em planejar atividades, falta de tempo e de formação; gostaria de envolver a criança mais nas atividades; (PR2).



É comum a narrativa docente de que não recebeu formação para lidar com estudantes com deficiência. Inclusão não é uma receita a ser aplicada da mesma forma a todas as crianças e essa afirmativa se confirma na diferença entre os comportamentos apresentados pelas quatro crianças. É um processo que precisa ser revisto e elaborado continuamente e com a participação de toda a comunidade escolar. Sabe-se que os/as docentes querem oferecer o melhor para seus educandos, por isso ressaltam a necessidade de formação sobre inclusão escolar. Uma pesquisa realizada com professores/as sobre seus sentimentos e representações da inclusão de educandos com deficiência em sua classe regular de ensino demonstrou que esses/as profissionais não se sentem capacitados/as para receber estudantes com deficiência, mesmo acreditando nos benefícios da inclusão (PLETSCH, 2009, p. 147). Mais recente, o estudo de Faria e Camargo (2021; 2018) afirma que a formação docente é compartimentalizada e frágil, sendo atribuído a esse profissional a tarefa de efetivar a inclusão em uma sociedade excludente. Além disso, as autoras entendem a racionalidade cartesiana como um obstáculo ainda presente nas escolas, cujo trabalho docente consiste na ênfase no desenvolvimento das habilidades intelectuais. Desse modo, “conhecer as emoções do professor frente à inclusão é conhecer a realidade da educação inclusiva por dentro, por detrás dos discursos treinados e estereotipados (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 224).

De acordo com a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, em seu art. 28, incisos X e XIV (BRASIL, 2015), a formação, tanto a inicial quanto a continuada, deve contemplar temas relacionados à inclusão escolar de educandos com deficiência. Mas quando ela enfatiza a aplicação de modelos pedagógicos, não cumpre sua função de iluminar, de incentivar o pensar docente crítico e autônomo para o enfrentamento das demandas da educação inclusiva.

Embora as escolas contem com em seu calendário com reuniões pedagógicas periódicas, esses momentos são destinados ao planejamento, formação e avaliação do trabalho pedagógico, sendo que as formações já são previamente definidas pela Secretaria Municipal de Educação para toda a rede.

É fundamental que a prática do/a professor/a e a formação da rede sejam mutuamente influenciadas. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 1130) defende uma transformação nas estruturas atuais de formação apontando para a necessidade de uma “[...] formação profissional dos professores, isto é, uma ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”. O autor ainda chama à atenção para o fato de que a formação dos professores é vista, muitas vezes, como a salvação para todos os problemas da educação. Entretanto, alerta que:



Quando se adota esta linha de raciocínio, facilmente se cai numa visão dos professores como “super-homens” ou “super-mulheres”, capazes de tudo resolver. Daqui à sua responsabilização ou culpabilização vai um pequeno passo. Nunca me verão seguir por este caminho. A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...] (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Com isso, compreendemos que a formação vai além da oferta de conhecimentos, deve contribuir com a autonomia e reflexão docente, integrada ao cotidiano escolar, considerando a complexidade do ensino, as demandas da diversidade humana e a realidade educacional do país.

Observamos, também, que cada estagiária acompanha uma criança com TEA na turma. Porém, cabe uma análise crítica sobre a relação docente-estagiária-criança com TEA que se estabeleceu. Com as quatro crianças observadas, percebe-se que as estagiárias realizam as diversas atividades com a criança de sua responsabilidade, desde as atividades de higiene e alimentação até as pedagógicas, provocando um baixo investimento na relação entre as docentes regentes da turma e a criança com TEA. Outra problemática percebida é que não era atribuição das estagiárias participar do planejamento em conjunto das propostas pedagógicas e das reuniões escolares. Como é possível ser parte de um processo sem participar de sua elaboração?

O papel exercido pelos/as estagiários/as, de certo modo, corresponde ao que a LBI (BRASIL, 2015), em seu artigo 28º, Inciso XVII, preconiza quanto à oferta de profissional de apoio escolar para atender aos/às estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas. Esse profissional tem como atribuição: exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção de estudantes com deficiência. Entretanto, esse apoio é entendido e exercido de diferentes formas pelas redes de educação do país. Nas escolas de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, por exemplo, nosso foco, agentes de apoio à Educação Especial, que são profissionais do quadro técnico-administrativo da rede, e/ou estagiários/as de licenciaturas oferecem esse apoio à criança com deficiência em suas necessidades. Vale salientar que o cuidar e educar são atividades intrínsecas ao fazer pedagógico na Educação Infantil.

A parceria entre docentes e estagiários é uma via de mão dupla, pois o trabalho em conjunto potencializa o planejamento das propostas pedagógicas e contribui para a formação inicial do/a estagiário/a, por meio de uma intervenção mútua. Sob essa perspectiva, o/a estagiário/a, inicia o contato com a realidade escolar durante a sua formação acadêmica, refletindo sobre o processo de inclusão escolar, adequações escolares e a importância da mediação nesse processo de inclusão. Entretanto, o estágio realizado, como percebido nas duas escolas, ocorre sem uma parceria entre Universidade e escola e não potencializa a teorização da prática.



b) O direito à diferença desde a Educação Infantil: autismo, comunicação e inclusão

“As necessidades das crianças com TEA são diferentes das demais se encaixando, somente, em algumas atividades” (PEF-EA); “Os objetivos e planejamento nem sempre são contemplados” (PAEE-EA); “A criança com TEA precisa seguir a rotina dos demais” (PA-C3)”

As narrativas representam uma ênfase na homogeneização do comportamento das crianças, assim como uma certa insegurança com relação às diferenças. Entretanto, no cotidiano das duas instituições, percebemos movimentos docentes e de integrantes da equipe técnica das escolas sensíveis e atentos às singularidades das crianças e preocupados com a sua participação na rotina da escola. Nas atividades lúdicas propostas, nem sempre houve interesse das crianças da pesquisa em participar – com exceção de C4, que acompanha a rotina de sua turma – e elas foram respeitadas por profissionais das escolas que as direcionaram para outras atividades de seu interesse junto às estagiárias que as acompanham. Elas não foram forçadas a realizar as atividades propostas. Nesse momento, há o exercício de escuta e de um olhar sensíveis às singularidades das crianças.

Porém, a tendência à homogeneização das crianças está presente no planejamento das atividades, visto que não contempla os seus interesses e necessidades, assim, aquelas que não participam, não são forçadas à participação, porém, são retiradas do ambiente para ficar em um outro local com a estagiária.

A escola, como uma instituição social, reflete as relações sociais vigentes. A nossa sociedade, baseada na competição e na homogeneização, visa à padronização dos indivíduos e exclui aqueles que não se adaptam a esse padrão. Ao entender que existe um padrão estudantil, as diferenças são desconsideradas, sendo a diversidade uma característica própria da humanidade. Nunca é demais lembrar a afirmação de Boaventura Santos (2006, p. 316): “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Desde a Educação Infantil, é preciso assegurar o direito a ser diferente.

Abaixo, seguem narrativas apresentadas pelos/as docentes, estagiária e mediadora de C4. Nota-se que nas atividades, seus interesses são abordados, sendo um ponto de partida para a criança participar das propostas pedagógicas:

“O que é planejado, é de seu interesse; percebo o seu interesse por países” (E4); “As atividades são movimentos naturais em que as crianças são incentivadas, mas não obrigadas a fazer” (PEF4); “Não sinto dificuldade de planejar as atividades que envolvam a criança com TEA” (M4).



Interessante ressaltar que, diferentemente das narrativas acima destacadas, a maioria dos entrevistados/as docentes responderam que sentem dificuldade em incentivar a participação das crianças nas propostas pedagógicas e apontam a necessidade de formação sobre a temática. Vale ressaltar que C4 tem menos necessidade de suporte, entretanto, não significa que C4 não precise de algum apoio, pois, como já relatamos, ele também apresentou dificuldades de compreensão de discursos verbais de sua professora, sendo necessário recursos comunicativos feitos pela sua mediadora psicóloga para auxiliá-lo na compreensão da rotina escolar.

Nesse sentido, percebe-se a comunicação como um fator importante na relação com a criança com TEA. Como C1, C2 e C3 apresentaram mais demandas com relação à comunicação verbal e não-verbal, há a necessidade de se pensar em estratégias e recursos voltados à Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA).

A Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) é “toda forma de comunicação que complementa, substitua ou apoie a fala (...) constituída por símbolos que possibilitam representações visuais, auditivas ou táteis (ORRÚ, 2012, p. 68). Um dos sistemas visuais/simbólicos de comunicação mais conhecidos é o PECS¹, Sistema de Comunicação por meio de Troca de Figuras, que, utilizando-se do mecanismo expressivo e receptivo da comunicação, leva a pessoa a perceber que é possível realizar desejos através da comunicação (WHITMAN, 2015).

O uso de sistema de símbolos na Educação Infantil pode ser muito útil para estabelecer ou aumentar a comunicação com uma criança com TEA que ainda não verbaliza ou apresenta dificuldades de compreensão. Antecipar o que será realizado com o uso de gravuras no cotidiano da Educação Infantil pode ajudar à criança a se compreender na rotina da turma diminuindo o seu sentimento de imprevisibilidade. Percebemos essa ação com C3, quando a sua professora da Sala de Recursos organizou a rotina escolar da criança com fotografias, que pode anteceder o uso de símbolos do PECS.

Nessa perspectiva, um instrumento importante para pensar a educação inclusiva: o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode auxiliar na organização, de forma individual, das metas a serem alcançadas para cada educando. Glat e Pletsch (2013, p. 22) definem como [...] “um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma”. O PEI é elaborado pelo professor do AEE visando estratégias que possibilitem a participação das crianças nas atividades próprias da Educação Infantil.

1 Em inglês, Picture Exchange Communications System



d) Inclusão: um responsabilidade de toda comunidade escolar

“Parceria com a família é importante” (PA-C3, PR2, PEF2);

Inclusão escolar é um processo que deve ser coordenado pelo professor de AEE da escola, porém, com a participação de toda a comunidade escolar. Por isso, a importância do envolvimento de toda a equipe administrativa, pedagógica e gestora da escola na formação continuada. Nas duas escolas, percebemos que as famílias têm um vínculo não somente com docentes e estagiárias que acompanham a criança, mas também com demais os/as profissionais da escola.

No processo de inclusão, a família é fundamental, é a ponte entre a criança e a escola, principalmente, quando nos referimos às crianças com TEA que não oralizam ou apresentam dificuldades de compreensão de discursos verbais. O diálogo com a família permite trocas valiosas sobre a criança que vão contribuir com o seu bem-estar na escola, como por exemplo sobre o acompanhamento multidisciplinar da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) orientam que as instituições de Educação Infantil garantam esse espaço de participação, diálogo e escuta para as famílias. Entretanto, salientamos a necessidade de um acolhimento às famílias que vivenciam a deficiência, sendo algumas formas de fortalecimento dessa relação: participação das famílias na construção do plano educacional individualizado, reuniões periódicas para acompanhamento do desenvolvimento da criança e articulação junto à família e os demais profissionais que a atendem (ORRÚ, 2012).

Considerações finais

Este artigo apresentou parte dos resultados de uma dissertação de mestrado com o objetivo de discutir os desafios e possibilidades do brincar da criança com TEA na Educação Infantil. Nossos resultados demonstraram as seguintes características do brincar da criança com TEA: pouca ou ausência de funcionalidade, brincar sem faz-de-conta, pouca ou ausência de interações significativas, estereotípias, movimentação excessiva e falta de concentração, bem como foco ou hiperfoco quando se interessam por algo. Essas características demonstram uma relação entre a qualidade do brincar e o nível de dificuldades de comunicação, visto que a criança que apresentou menos prejuízos em sua comunicação foi a que mais demonstrou outras dimensões do brincar, como o faz-de-conta, ainda que com suas peculiaridades.



Também apresentamos neste artigo o que os/as docentes participantes da pesquisa pensam com relação à inclusão de crianças com TEA. De um modo geral, compreendem o direito de todas as crianças à Educação Infantil, percebem a importância da inclusão para o enfrentamento ao preconceito, demonstram interesse e necessidade de conhecimentos sobre o autismo, porém, não avançam no sentido de pensar em propostas pedagógicas que envolvam as crianças com TEA, cujo processo educacional, na maioria das vezes, se restringe a sua presença na sala, sendo desconsideradas as suas potencialidades e necessidades. Reforçamos que o educador não deve se prender ao laudo diagnóstico e, tampouco, deve se orientar pelo que a criança ainda não faz, mas sim incentivar o que ela pode vir a fazer. Essa é a perspectiva da mediação proposta por Vigotski. Este artigo demonstrou o quanto é urgente considerar as possibilidades de participação das crianças com TEA nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, uma dessas possibilidades é pela via das interações e da brincadeira.

Este estudo apresentou algumas limitações, por exemplo, com relação ao tempo para realizarmos formações continuadas a respeito do TEA, que foi uma demanda apresentada pela maioria dos/as docentes.

Consideramos a importância do desenvolvimento de mais pesquisas sobre o brincar das crianças com TEA e sobre a sua capacidade simbólica, buscando compreender como a escola, mais especificamente, a Educação Infantil, pode contribuir com a ampliação de seus modos de brincar tendo em vista que essa etapa se constitui de propostas pedagógicas que têm a criança como o centro do planejamento, uma possibilidade de trazer a criança com TEA ao protagonismo.

Apostamos no lúdico como processo educativo para o desenvolvimento das crianças com TEA, bem como para o desenvolvimento sadio da infância, uma vez que através da ludicidade, é possível a apreensão de conhecimentos, desenvolvendo a percepção, a imaginação, a fantasia e a interação social, habilidades que podem ser prejudicadas na criança com TEA. Portanto, com base nas questões apontadas neste artigo, podemos perceber a diversidade de formas de manifestação dos sintomas do autismo, por isso, é denominado de espectro. Compreender essa premissa é essencial para não cometermos o erro de generalizar as características do referido transtorno, visto que cada indivíduo é único, um ser atravessado por condições biológicas, históricas, pessoais, culturais, sociais, dentre outras. Lembrando Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016): Se a criança é feita de cem linguagens e se dizem que as cem não existem, a criança diz: “ao contrário: as cem existem”. As crianças com TEA têm muito a nos dizer.



Referências

AMARAL, Darliane; FUHR, Ingrid Lilian; PEREIRA, Aline de Souza Entrevista com Zoia Prestes. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 42, p. 01-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/82978/51437> Acesso em: 22 dez. 2022.

AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Maria Inês C. Nascimento. 5ª. Ed. Porto Alegre: 2014.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000100008>> . Acesso em: 20 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei Nº 13.146, 6 DE jul. de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial. Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 22 out. 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5/2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> . Acesso em 27 jul. 2022.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Vol. 1. São Paulo: Penso, 2016.

FARIA, Paula M. F. de; CAMARGO, Denise de. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educ. rev.**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4nyNfD8g7LH6SgTbjv8RbHk/> . Acesso em: 21 set. 2022.



FARIA, Paula M. F. de; CAMARGO, Denise de. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. **Rev. bras. educ. espec.** v. 24, n. 2, abr./Jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R3g5pR59J34RWyL9yDZ5qsc/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 22 set. 2022.

FERREIRA, Mirian Carolina V. *et al.* A brincadeira intencional na educação da criança com TEA **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, vol. 38, n. 116, mai./ago., 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000200013>. Acesso em 22 jan. 2023.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.) **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, Edições Leitura Crítica, 2015.

FONSECA, Vítor da. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis, Vozes: 2018.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento**. (Trad. Anna Rachel Machado; Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JARROULD, Christopher. A review of research into pretend play in autismo. **Sage publications and The National Autistic Society**. University of Bristol, UK, n. 4, p. 379–390; 2003.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 25ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa**. vol. 47, nº 166, São Paulo: out/dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.



OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. **Jornal de Pediatria**. Rio Janeiro, 2018; 94, p. 342 – 350. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v94n4/pt_0021-7557-jped-94-04-0342.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SCHWARTZMAN, J. S. TEA: conceitos e generalidades. In ARAUJO, C.A.; SCHWARTZMAN, J. S. (org.) **TEA**: Transtornos do Espectro Autista. São Paulo: Memnon, 2011. p. 173-201.

SERRANO, Paula. **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. 3ª ed. Lisboa: Ed. Papa-lettras, 2016.

SILVA, Fabio José Antonio da. O brincar nas crianças autistas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 5, fev., 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/o-brincar-nas-criancas-autistas>. Acesso em: 22 dez. 2022

SILVA, Antonio Luiz da. Comportamento estereotipado no Transtorno do Espectro Autista: alguns comentários a partir da prática avaliativa. **Rev. Desafios**, v. 7, n. 1, 2020.

TAMANHAHA, Ana Carina et al. A atividade lúdica no autismo infantil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, n. 18, p. 307-312, dez. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/11818/8543>> . Acesso em 20 jul. 2022.

TIRIBA, Lea. Crianças da natureza. **I Seminário Nacional: Currículo em movimento - perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>> . Acesso em: 20 jul. 2022.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> >. Acesso em: 20 jan. 2022.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. Trad. de Zóia Prestes e Elizabeth Tünes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



VIGOTSKI, Levy S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 4, p. 869, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7^a. ed. São Paulo, Martins Fontes. 2007.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.1-148, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/issue/view/241>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: Books do Brasil, 2015. 319 p.

Recebido em: 16/10/2022

Aceito em: 15/05/2023

