

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Mestrado em Educação

ZÉLIA AMORIM DE PROENÇA

**A BRINCADEIRA DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ITATIBA – SP
2024**

ZÉLIA AMORIM DE PROENÇA – RA 00202220809

**A BRINCADEIRA DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas

**Itatiba
2024**

376.11
P957b

Proença, Zélia Amorim
A brincadeira da criança com Transtorno do
Espectro do Autismo na educação infantil / Zélia
Amorim de Proença. -- Itatiba, 2024.
87 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação.
da Universidade São Francisco.

Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Transtorno do Espectro do Autismo.
2. Brincadeira. 3. Educação infantil. 4. Práticas
educativas. 5. Educação inclusiva. 6. Perspectiva
histórico-cultural. I. Freitas, Ana Paula de. II. Título.

ZÉLIA AMORIM DE PROENÇA – RA 00202220809

**A BRINCADEIRA DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

Data da apresentação: 27/02/2024

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas (Orientadora)
Universidade São Francisco - USF

Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein (Examinadora)
Universidade Federal Santa Catarina - UFSC

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato (Examinadora)
Universidade São Francisco -USF

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a 'Vida', meu amado esposo Benedito Domingos Eliz de Proença por seu apoio incondicional, pelo companheirismo e a compreensão de meu isolamento, dedicada aos estudos nestes anos.

Dedico também a todas as crianças da Educação Infantil, que [re]significam meu respeito e amor pela profissão escolhida.

Agradecimentos

Gratidão é uma palavra que tenho vivenciado de um modo mais humano e suave ao longo da vida. E a conclusão desta dissertação é motivo de muito agradecimento pelo privilégio e oportunidade de percorrer um curso de pós-graduação *Stricto Sensu*...

Quero agradecer a todos que contribuíram significativamente para a realização deste sonho:

Gratidão a Deus em primeiro lugar, por tudo! Te louvo por Sua Infinita e bondosa Plenitude! Meu Amigo, Meu Guia, Meu Pai, Meu Senhor, Salvador e Rei da minha Vida. Glórias te dou!

Agradeço, especialmente, a meu esposo Bene pelo apoio, paciência, compreensão com meus estudos, companheirismo, respeito e amor e por não ter medido esforços para me ajudar. Sem sua parceria, não teria alcançado este sonho. Muito obrigada, meu amor!

Agradeço a minha querida mãe Nilza por ter me dado à luz ao mundo, por sua atitude de realizar minha matrícula no curso do magistério (no ano de 1994) e por sua compreensão com minhas ausências pelos estudos. Muito obrigada, mãezinha!

Agradeço a todas as crianças da Educação Infantil, em especial a turma do Rique e suas estimadas famílias, que unanimemente autorizaram a realização de minha pesquisa com seus filhos.

Agradeço carinhosamente ao Rique e sua família. Rique, você foi o foco desta pesquisa e marcou minha trajetória profissional com muitos aprendizados, respeito e humanização. Muito obrigada, Rique!

Agradeço imensamente a todas as famílias das crianças para quem lecionei nestes anos, pela confiança, respeito e carinho com meu trabalho!

Agradeço à USF (Universidade São Francisco) pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação e pelo acolhimento. Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos que me permitiu estudar e realizar esta pesquisa.

Agradeço carinhosamente à professora Ana Paula de Freitas, minha orientadora, que me apresentou à Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski de uma maneira detalhada e reflexiva através de livros, artigos etc. Muito obrigada, professora Ana Paula, por suas riquíssimas orientações a minha pesquisa, pela parceria no artigo publicado no COLE e nos resumos apresentados na USF e na ANPED! E me desculpe por te incomodar tanto com minhas perguntas...

Agradeço a todos os professores do PPGSS (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação) da USF, pelas disciplinas ministradas e por suas contribuições na minha formação, em especial às professoras Adair Mendes Nacarato, Marcia Amador Mascia e ao professor Carlos Roberto Silveira.

Agradeço à banca pelas considerações primordiais na minha pesquisa, principalmente na defesa pela sensibilidade, competência e dedicação das professoras Adair e Luciane. Muito obrigada Adair e professora Luciane!

Agradeço à Rede Municipal onde a pesquisa foi realizada.

Agradeço à revisora Elídia, pela revisão do artigo (juntamente com minha orientadora Ana Paula) e desta dissertação. Muito obrigada, revisora Elídia!

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

– Vigotski, 2007, p. 103

PROENÇA, Zélia Amorim de. **A brincadeira da criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2024. 87 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

O presente trabalho é financiado pela CAPES¹ e insere-se na linha de pesquisa Formação de professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas. O estudo aborda a temática da brincadeira de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto da educação infantil. Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, especialmente em estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano. Com as políticas inclusivas atuais, cada vez mais crianças com esse diagnóstico estão inseridas na rede comum de ensino, e cabe questionar como têm sido seus modos de participação nas práticas educativas, especialmente no que se refere ao brincar. O objetivo geral deste estudo é investigar as possibilidades de brincar de uma criança com autismo no ambiente da educação infantil. Os objetivos específicos são: identificar estratégias pedagógicas que contribuam para a brincadeira da criança com autismo na educação infantil; e investigar modos de interação da criança com os pares e a professora durante as atividades de brincadeira. Para atingir tais objetivos, em consonância com a teoria histórico-cultural, foi realizada uma pesquisa qualitativa com foco nos processos interativos em uma sala de aula da educação infantil que conta com uma criança do sexo masculino diagnosticada com TEA – Transtorno do Espectro do Autismo. Trata-se de uma pesquisa da própria prática: a professora da turma é também a pesquisadora, e suas narrativas de aula e registros em vídeo das situações de brincadeira são tomados como objetos de análise. As análises, de cunho microgenético, levaram em consideração situações concretas da escola e da sala de aula a partir de uma visão dialética, ou seja, foram consideradas as condições e relações sociais que possibilitaram ou não o envolvimento da criança nas atividades de brincadeira. Os resultados indicam que a intervenção docente e o envolvimento com os pares contribuem para que a criança com TEA atue nas brincadeiras através de mediações e de intencionalidade pedagógica.

Palavras-chave: Perspectiva histórico-cultural. Transtorno do Espectro do Autismo. Brincadeira. Educação Infantil. Práticas Educativas. Educação Inclusiva.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código 001.

ABSTRACT

This dissertation is funded by CAPES² and covers the research line Teacher Training, Teaching Work and Educational Practices. The study addresses the theme of play by children diagnosed with Autism Spectrum Disorder in the context of early childhood education. It is based on the historical-cultural perspective, especially on Vygotsky's studies on human development. With current inclusive policies, more and more children with this diagnosis are included in the regular education network, and it is worth questioning what their forms of participation in educational practices have been like, especially with regard to playing. The general objective of this study is to investigate the possibilities of playing for a child with autism in the early childhood education environment. The specific objectives are to identify pedagogical strategies that contribute to the play of children with autism in early childhood education; and investigate the child's ways of interacting with peers and the teacher during play activities. To achieve these objectives, in line with historical-cultural theory, qualitative research was carried out focusing on interactive processes in an early childhood education classroom that has a male child diagnosed with ASD – Autism Spectrum Disorder. This is a research into the practice itself: the class teacher is also the researcher, and her class narratives and video recordings of play situations are taken as objects of analysis. The analyses, of a microgenetic nature, took into account concrete situations in the school and classroom from a dialectical view, that is, the conditions and social relationships that did or did not enable the child's involvement in play activities were considered. The results indicate that teaching intervention and involvement with peers contribute to children with ASD participating in play through mediation and pedagogical intentionality.

Keywords: Historical-cultural perspective. Autism Spectrum Disorder. Play. Children's education. Educational Practices. Inclusive education.

² *This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – code 001.*

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Brinquedo Pop-It.....	51
FIGURA 2 – Objetos em miniatura da brincadeira de Casinha.....	56
FIGURA 3 – Jogo da Memória da Patrulha Canina.....	65
FIGURA 4 – Casinha do Tarzan no parque	70
FIGURA 5 – Bolos feitos de areia pelas crianças para o aniversário do Rique.....	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Artigos pesquisados nos periódicos da CAPES.....	30
QUADRO 2 – Artigos pesquisados nos periódicos da CAPES.....	31
QUADRO 3 – Brinquedos das crianças e suas respectivas brincadeiras.....	52
QUADRO 4 – Uso dos espaços conforme rotina das turmas, flexível quanto a condições de tempo, atividades etc.....	52
QUADRO 5 – Brincadeiras	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	American Psychiatric Association
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIA	Centro Brasileiro para Infância e Adolescência
CEASA	Central de Abastecimento
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Código Internacional de Doenças
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EaD	Educação à Distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ProUni	Programa Universidade para Todos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 MEMORIAL	
1.1. Mudando de rumo.....	21
1.2. O retorno para a Educação.....	22
1.3. Tornando-me professora.....	22
1.4. Optando pela resiliência	23
1.5. A Pandemia de Covid 19	23
1.6. Aprofundamento nos estudos	25
2 A BRINCADEIRA DA CRIANÇA COM AUTISMO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .29	
2.1. Revisão Bibliográfica	29
2.2. O contexto da educação inclusiva no Brasil.....	32
3 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ...35	
3.1. O desenvolvimento da criança.....	35
3.2. A Brincadeira: contribuições da perspectiva histórico-cultural	38
4 METODOLOGIA	44
4.1. Local de realização do estudo.....	44
4.2. Participante da pesquisa.....	47
4.3. Contexto e procedimentos metodológicos da pesquisa	50
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	55
5.1. Eixo 1 – Contextos pedagógicos que contribuem para a brincadeira da criança com TEA na Educação Infantil.....	55
<i>Episódio 1 – Casinha 2</i>	55
<i>Episódio 2- Jogo da memória</i>	64
5.2. Eixo 2: Modos de interação da criança com os pares e a professora durante as atividades de brincadeira	70
<i>Episódio 3: Mamãe e filhinho 2</i>	70
<i>Episódio 4 - Aniversário do Rique</i>	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS.....	81

INTRODUÇÃO

Este estudo focaliza a temática da brincadeira de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). O interesse por este tema emergiu de minhas experiências como professora de crianças com deficiências. Atuo como docente na educação infantil da rede municipal de ensino em uma cidade de grande porte do estado de São Paulo. Em 2022, ano em que ingressei no mestrado, tive em minha sala de aula uma criança de quatro anos diagnosticada com TEA.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5³) da *American Psychiatric Association* (2013), o TEA tem as seguintes características:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 53).

Ainda segundo a *American Psychiatric Association* (2014), o termo “espectro” é utilizado devido à diversidade de sintomas. As características descritas no manual diagnóstico enfatizam a sintomatologia clínica.

Em outra direção, com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o presente estudo compreende que o indivíduo não pode ser “rotulado” pelos sintomas clínicos, mas sobretudo ser compreendido por seu modo singular de ser e agir, tendo em vista seu desenvolvimento através das linhas biológicas e culturais. A criança, para além dos aspectos biológicos e orgânicos, precisa ser entendida em seu meio social, considerando sua história de vida e as interações nas práticas sociais em que está imersa.

Quanto à etiologia (estudo das causas), ainda há muita controvérsia. Alguns estudiosos focalizam a prevalência do autismo e as linhas de trabalho enquadradas nas diferentes perspectivas:

De acordo com as últimas estatísticas, o autismo atinge atualmente uma em cada 68 crianças (**Center for Disease Control and Prevention, 2014**). Chama a atenção um diagnóstico de transtorno psiquiátrico da infância que cresceu vertiginosamente em um curto período de tempo (**Rios, Ortega, Zorzanelli, & Nascimento, 2015**). Conhecido atualmente como transtorno do espectro autista (TEA), sua etiologia ainda é desconhecida e, embora se admita a multicausalidade, há diversas conjecturas sobre o que favorece seu surgimento. Com o aumento crescente de diagnósticos, as suspeitas se ampliaram e deram origem a diversas hipóteses não comprovadas (Almeida; Neves, 2020, p. 02, grifos dos autores).

³ DSM-5 – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, publicado em inglês pela APA – *American Psychiatric Association* no ano de 2013 e depois traduzido para outras línguas

Em consonância com a descrição oferecida pelo DSM-5, o autismo costuma ser associado à falta de comunicação, à falta de interação e, conseqüentemente, à ideia de que crianças com autismo apresentam dificuldade para se inserir nas atividades que envolvem a brincadeira, questão apontada por Martins e Góes (2013).

Para as autoras, estudos com crianças com autismo comumente indicam que elas não brincam com pares, não fazem amigos, demonstram habilidades sociais reduzidas, além de não serem criativas ou terem iniciativa. Elas também destacam que, segundo pesquisas, as crianças com autismo preferem objetos a pessoas, e que suas brincadeiras são solitárias e repetitivas. Por outro lado, no estudo, Martins e Góes (2013, p. 31) também argumentam que há possibilidades de a criança com autismo brincar, especialmente em situações mediadas, e ressalta a necessidade de superação do foco nas impossibilidades e da busca de eliminação de sintomas indesejados, defendendo a urgência na “[...] instauração de uma atuação dirigida à identificação de condições de funcionamento intersubjetivo que propiciem a significação das vivências do autista e, de modo geral, sua inserção na cultura”.

De acordo com as ideias de Martins e Góes (2013), este estudo tematiza as possibilidades de brincadeira da criança com autismo, inserida em uma escola pública de educação infantil. Para isso, são necessárias algumas considerações acerca da educação de crianças com deficiência.

Jannuzzi (2004) apresenta um estudo criterioso sobre a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil:

De um modo geral, até a década de 1930, prevalecia o enfoque na deficiência em si mesma, isto é, no que faltava, na lesão. Nos primórdios de nossa colonização, dentro de uma organização baseada no capitalismo mercantil, que retirava principalmente produtos aqui nativos para comercializá-los na Europa, ou se abandonavam os deficientes às intempéries por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com “normais” indesejados, ou seja, os recolhia nas Santas Casas, aqui existentes deste o século XVI. Houve inclusive ordenações imperiais neste sentido (Jannuzzi, 2004, p. 11).

A citação acima revela como a deficiência foi compreendida pelo viés biológico ao longo da história, e pessoas com deficiência excluídas da sociedade. Jannuzzi (2004) realiza um resgate da história desses indivíduos no século 20, a fim de ressaltar a luta de diferentes setores da sociedade para garantir seu direito à educação.

A partir dos anos de 1990, essa luta se intensifica no cenário brasileiro, conforme o país, acompanhando movimentos mundiais como o da Convenção de Salamanca (1994), adere aos

princípios de uma educação para todos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (Brasil, 1996) assume os princípios da educação inclusiva, determinando que a educação de pessoas com deficiência se desse preferencialmente na rede regular de ensino. Com isso, a educação especial assume caráter transversal, perpassando todos os níveis escolares, da educação infantil ao ensino superior.

Se avoluma um movimento governamental pela implantação de um sistema educacional inclusivo. Muitos estudos, tais como o de Jannuzzi (2004) e o de Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014) apontam para os desafios da implantação de uma política de educação inclusiva, dentre os quais é possível mencionar: a formação de professores, aligeirada e massificada; os modos de organização escolar e as prescrições curriculares que tendem a uma homogeneização de sujeitos e conteúdo; o sistema de avaliação da educação orientado pelas ideias neoliberais de mérito e competência, entre outros. Em meio a esses desafios, crianças e jovens com deficiência vão sendo matriculados nas escolas comuns.

O estudo de Vizzotto (2020, p. 105) afirma que o número de crianças e jovens com deficiência matriculados na educação básica vem aumentando, embora ainda seja baixo se comparado ao total de alunos matriculados. Ao consultar os microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o autor revela que, no ano de 2019, “[...] em classes comuns da Educação Básica, há 47.874.246 alunos e alunas. Desse total, apenas 2,61% são estudantes com deficiência, correspondendo a 1.250.967 pessoas”. Nas escolas regulares, o número de matrículas de alunos com diagnóstico de TEA tem aumentado em todas as regiões brasileiras, conforme revelado pelo estudo de Santos e Elias (2018). Para os autores, o aumento coincide com a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), ou Lei Berenice Piana, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA. Quanto à prevalência de crianças com autismo, estudos apontam que

As taxas epidemiológicas atuais demonstram que, a cada mil nascidos vivos, 16,8 crianças têm autismo, ou seja, uma pessoa diagnosticada a cada 59 (Baio *et al.*, 2018). Nesse panorama, é comum a presença de alunos com essa síndrome em classes regulares, o que, de fato, tem aumentado de forma expressiva nos últimos anos, no Brasil. Esse fenômeno exige formação profissional específica que qualifique professores no trato efetivo dessa clientela (Azevedo, 2017; Nascimento; Cruz; Braun, 2016; Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). Apesar da crescente produção de conhecimento científico acerca das práticas pedagógicas para auxiliar na escolarização desse alunado, a literatura nacional revela lacunas quanto ao uso de recursos e às estratégias interventivas efetivas implementadas na escola (Azevedo, 2017; Nascimento; Cruz; Braun, 2016), assim como a deficitária formação docente para educar essa população (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013; Schmidt *et al.*, 2016). (Nunes; Schmidt, 2019, p. 40)

Os diagnósticos de TEA têm sido cada vez mais precoces, como aponta o estudo de Gonçalves (2022). A autora reflete que a mudança na nomenclatura que passa a configurar o autismo como um espectro, além da difusão nos meios de comunicação, pode estar contribuindo para essa precocidade. O fato é que as crianças com TEA estão cada vez mais presentes na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Com o aumento no número de alunos com TEA nas escolas comuns, cresce também a necessidade de compreender as possibilidades educacionais desse público, e muitos estudos investigativos vêm sendo produzidos com esta finalidade. Para Gonçalves (2022, p. 56),

Pode-se notar um aumento nas produções acadêmicas, sendo mais expressivo nos anos de 2017 e centrando nos diagnósticos de autismo e TDAH. Esse fato pode estar associado à incidência de movimentos sociais que passam a discutir mais criticamente os diagnósticos na infância, assim como outros, acadêmicos e sociais, que buscam estudar os instrumentos de diagnósticos, assim como os impactos e as práticas nas crianças diagnosticadas na educação.

Dentre as produções acadêmicas recentes, destacamos o estudo de Monteiro e Freitas (2023), que aborda a importância da formação continuada de professores para atuarem com alunos com TEA e, especialmente, para refletirem sobre suas concepções em relação a esses alunos. O estudo revelou a existência de docentes que relacionam a escolarização de alunos à sintomatologia do autismo e, deste modo, não investem em práticas educativas potencializadoras do desenvolvimento humano. As autoras salientam a importância de encontros formativos que permitam aos educadores refletirem sobre suas concepções e práticas, a fim de vislumbrar outros modos de atuação docente.

As contradições que caracterizam a inclusão escolar de alunos com TEA parecem resultar, em grande parte, da relação conflituosa entre os modos como eles se comportam e os padrões estabelecidos pela escola como necessários para que ocorra aprendizagem (Monteiro; Freitas, 2023, p. 5).

Assim, compreendo a importância de pesquisas no âmbito educacional orientadas para o processo formativo de educadores. Foi neste sentido que me propus a desenvolver a presente investigação, uma pesquisa sobre minha própria prática como professora da educação infantil, que inclui crianças diagnosticadas com autismo, como será destacado na seção a seguir, meu memorial acadêmico.

Meu interesse enfoca as possibilidades de desenvolvimento de crianças com autismo, principalmente, em relação a seus modos e condições de brincadeira no contexto das práticas pedagógicas da educação infantil. A temática da brincadeira da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é relevante, pois considero a educação infantil como um espaço privilegiado para a ocorrência da brincadeira. Além disso, crianças com esse diagnóstico têm

cada vez mais precocemente habitado o cotidiano escolar e desafiado educadores, tanto em relação à organização das práticas pedagógicas como na compreensão das possibilidades de seu desenvolvimento.

Para o estudo, me fundamento em proposições de Lev Vigotski⁴, autor mais representativo da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Nascido no ano 1896 na Rússia e falecido em 1934 de tuberculose, aos 37 anos, formou-se em direito, em psicologia e atuou como professor. Junto de dois outros estudiosos – Luria e Leontiev –, Vigotski pensou a psicologia na Revolução Russa.

Este estudo fundamenta-se especialmente em seus princípios explicativos, como a tese da natureza social do desenvolvimento humano, pois, para Vigotski, o desenvolvimento de todas as pessoas tem natureza social e não biológica. E também se baseia no princípio da mediação semiótica – o papel dos signos no processo de desenvolvimento do psiquismo – sendo a linguagem o signo principal⁵.

Neste estudo, o conceito de mediação é fundante para a compreensão das possibilidades de brincadeira de crianças da educação infantil, com foco nos modos de interação entre uma criança com autismo e seus pares. A brincadeira é considerada a atividade principal da criança:

Que tipo de atividade é caracterizada por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada “brincadeira”. Nós já encontramos atividades lúdicas em certos animais superiores, mas o brincar infantil, mesmo em uma idade precoce, não se parece com o dos animais. No que consiste a diferença específica entre a atividade lúdica dos animais e o brincar infantil, cujas formas rudimentares nós observamos pela primeira vez na criança no período pré-escolar? Esta diferença reside no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mais precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais (Leontiev, 2014, p. 119-120).

Por isso, o tema escolhido para este estudo – a brincadeira da criança com TEA na Educação Infantil – emerge de meu interesse em investigar como ocorre a brincadeira da criança diagnosticada com autismo em diferentes momentos da rotina escolar, especialmente em atividades intencionalmente planejadas para o brincar, e também durante as brincadeiras consideradas livres.

⁴ O nome do autor é escrito por alguns como Vygotsky; por outros como Vigotski. Para este trabalho, vou adotar a grafia Vigotski, mas respeitarei as citações com Vygotsky com “y”.

⁵ O capítulo 2 trará as proposições de Vigotski que orientam esta pesquisa.

No ano de 2022, havia um menino em minha turma da Educação Infantil – aqui será chamado Riquelme, com apelido carinhoso de Rique⁶, 4 anos de idade e diagnóstico de TEA. No início do ano letivo, me chamou a atenção seu modo de brincar: durante as brincadeiras livres, sempre sozinho ou na companhia de adultos. Comecei a questionar: Por que ele prefere ficar sozinho nas brincadeiras livres? Por que prefere brincar somente com adultos? Por que não brinca com as outras crianças da turma?

O interesse por essa criança e seus modos de brincar foi concomitante com meu ingresso no curso de mestrado do programa de pós-graduação em Educação da USF, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas. No processo seletivo, propus uma pesquisa relativa à inclusão escolar no âmbito da educação infantil. Aceita no programa e elaborando meu projeto de pesquisa, defini o tema junto com minha orientadora: a brincadeira da criança com TEA na educação infantil.

E minha questão de pesquisa se tornou: Quais são as possibilidades da brincadeira de uma criança com autismo? Tendo por objetivo geral investigar as possibilidades de brincar de uma criança com autismo no contexto da educação infantil, os objetivos específicos são: identificar estratégias pedagógicas que contribuem para a brincadeira da criança com autismo na educação infantil e investigar modos de interação da criança com os pares e a professora durante as atividades de brincadeira.

Esta dissertação tem a seguinte estrutura: o primeiro capítulo trará meu memorial⁷. O dois, a revisão de literatura acerca da brincadeira de crianças com autismo na Educação Infantil e uma reflexão sobre a inclusão escolar. O três introduz a fundamentação teórico-metodológica do estudo, com foco nas contribuições da perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento da criança, as proposições de Vigotski e seus comentadores sobre condições e possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência, e o papel da brincadeira na perspectiva histórico-cultural. O quarto capítulo contextualiza o trabalho de campo, os instrumentos de coleta de dados e o modo de análise dos dados. O quinto capítulo aborda os resultados, organizados em dois eixos temáticos consoante os objetivos específicos do estudo. As considerações finais retomam os objetivos da pesquisa e as contribuições para meu processo formativo.

⁶ Meu aluno tem um apelido. A ficha de anamnese que as famílias respondem traz uma pergunta sobre como a família costuma chamar a criança ou se tem algum apelido. Escolhi Riquelme por ser um nome não comum na Educação Infantil; e como ele tem apelido, optei por Rique.

⁷ A opção por apresentar meu memorial formativo após a introdução justifica-se pelo fato de o estudo relatar uma pesquisa da própria prática e ter sido escrito de forma narrativa. Assim, o memorial compõe a narrativa da professora que se torna pesquisadora.

1 MEMORIAL

De modo que nós não pegamos a agulha e a linha para bordar nossa história, nós somos a agulha, a linha e o bordado que fazemos sobre o tecido da vida (Passeggi, 2021, p.29).

A escrita de um memorial demanda não apenas ajustes minuciosos e reminiscentes; também constitui um ato de reflexão acerca da essência do estudante em sua trajetória de vida e estudo. Pensando assim é que inicio esta narração de minha trajetória singular. Nasci no ano de 1977. Meu irmão, um ano mais velho, minha irmã, um ano mais nova, e eu sempre estudamos em escolas públicas.

Estudar foi algo que sempre esteve em minha vida. Lembro-me com muito carinho quando meu pai comprou uma caixa de livros de um vendedor de rua, o conteúdo ia de enciclopédias e livros de advocacia até receitas e histórias infantis, dentre outros. Recordo que aos seis anos de idade, eu ficava fascinada pelos livros infantis, ilustrados, grandes e com capa dura. Como não sabia ler, dependia de meu irmão, já alfabetizado. Minha mãe “não tinha muita leitura”, como se dizia então, e meu pai era sempre muito ausente.

Tive muita dificuldade para aprender português e matemática, achava os conceitos matemáticos difíceis de assimilar, principalmente talvez, por aquela ser uma época em que se exigia decorar tabuadas, e a forma de resolver operações matemáticas e problemas ser muito abstrata. Lembro-me de que me esforçava muito para compreender o que era pedido, mas quando olhava os números, letras e sinais matemáticos, não havia clareza. À tarde, fazia “reforço” na escola, e fui reprovada na primeira série. Eu era do grupo dos mais fracos na sala.

A vida nos forçou a mudar de cidade; moramos na casa da minha avó materna por um tempo; depois seguimos para outro bairro. Fomos matriculados em uma nova escola, eu tinha 8 anos. Estudei ali por poucos meses e tinha uma professora de que gostava muito, mas fomos obrigados a mudar para mais uma cidade ainda, esta considerada pequena, distante uns 24 quilômetros da metrópole onde minha avó residia. Essa professora utilizava muitos gibis em aula. Eu amava ler gibis! E sempre trazia giz da escola para brincar de escolinha em casa. Às vezes escrevia no chão do quarto e, em meu devaneio, era professora.

A família, conforme analisa Dominicé (2010), é um lugar de confronto, que muitas vezes nos obriga a posicionamentos, oposições e enfrentamentos. As circunstâncias da vida em família e as relações interpessoais deixam marcas, e algumas precisam ser superadas, se ainda não foram, para que seja possível seguir em frente (Caporale; Nacarato, 2018, p. 566).

Fomos matriculados numa escola estadual. Cursamos o primário (equivalente ao período da primeira à quarta série) e, posteriormente, o ginásio (como da quinta à oitava série – que, juntos, passaram a ser chamados Primeiro grau). Nessa época, ainda vigorava a Lei 5692/71, que enfatizava a questão da cidadania e nacionalidade brasileira, preparação para o trabalho. Lembro que em determinado dia da semana, era hasteada a bandeira do Brasil, do Estado de São Paulo e da cidade em que estudei. E destaco que, antes da lei citada, haviam vigido as Leis 4024/61 e 5540/68⁸.

Gostava muito de ler. Nas aulas de literatura, o professor propunha que escolhêssemos um livro na biblioteca da escola.

Com meus irmãos, principalmente minha irmã, brincava bastante com bonecas, casinha, amarelinha na rua sem asfalto, esconde-esconde. Para nossas pesquisas escolares, tínhamos que ir à biblioteca municipal. “Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido não é somente uma questão terminológica” (Larrosa, 2002, p. 21).

Das disciplinas estudadas, eu não gostava de matemática; achava muito difícil e tinha dificuldade principalmente nas operações de divisão e subtração. O ensino da época não contemplava jogos matemáticos, tampouco materiais concretos e/ou alternativos como recursos didáticos (fossem eles industrializados ou confeccionados com sucata); muito menos as representações do cotidiano escolar (brincadeiras diversas, calendário, contagem de crianças etc.)

Permaneci naquela escola até o término do Ensino Fundamental (8ª série do antigo 1º Grau). A maioria das pessoas considerava “bobagem” mulher estudar, ainda mais uma mulher pobre; diziam que estudo era para os ricos, e valorizavam apenas a escolarização do meu irmão homem. Foi uma verdadeira luta, nossas amigas da escola foram muito efetivas em convencer minha mãe a matricular meus irmãos e eu na cidade, principalmente porque teríamos que pegar ônibus até as escolas que ficavam no centro. E tiveram sucesso! Como opções de estudo, havia técnico em contabilidade, magistério e segundo grau (Ensino Médio). Meu irmão optou pela contabilidade, minha irmã pelo segundo grau e eu pelo magistério.

Era 1994 e comecei a cursar o magistério. No primeiro dia de aula, a professora perguntou a cada um o motivo por aquela escolha de curso. Eu falei de minha vontade de trabalhar com crianças com deficiência, e também por meu interesse em aprender a me comunicar em Libras. Pensei que ela fosse me apoiar mas, em tom de deboche, disse que se o

⁸ A Lei 4024/61 foi a primeira lei, que indicava, inclusive, diretrizes para o chamado Ensino primário. Quanto à LDB 5540/68, tratava da Reforma Universitária.

governo ‘não está nem aí’ para os normais, imagine os deficientes. Naquele mesmo ano, foi instituída a Política da Educação Especial:

Uma análise retrospectiva da história da educação especial no Brasil evidencia que sua trajetória acompanha a evolução da conquista dos direitos humanos. Houve época em que pessoas com deficiências eram sacrificadas porque nada de útil representavam para a sociedade. A filosofia humanística ainda não tinha seus contornos delineados, o que explica os choques de ideias quanto ao posicionamento do homem na vida social, econômica, política e religiosa. [...] Durante séculos os deficientes foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais. Mas, à medida que o direito do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação dos pensadores, a história da educação especial começou a mudar. (Brasil, 1994, p. 27).

No entanto, ainda não se falava em inclusão escolar, e os alunos com deficiência não tinham garantido o direito de matrícula na escola comum. Hoje, talvez eu entenda melhor aquela fala da docente.

No ano de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira após muitos embates. Dos movimentos pela redemocratização do país no início dos anos 70, surgiram embriões para a Constituição Federal de 1988, a primeira a destinar um capítulo inteiro à normalização da Educação no país. Após superações, principalmente por conta da burocracia, a atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (LDB) organiza as etapas da educação brasileira em Educação Básica (Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Ensino Superior. Incluem-se aí as modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Profissional.

A Lei 9394/96 dá sentido mais amplo ao termo Educação, ao falar de educação formal e não-formal, educação continuada, educação a distância, ambiental, sexual etc.

Em 1997 concluí o magistério. Minha turma foi a penúltima da cidade, pois esse curso fora extinto com a Lei nº 9394/96. Prestei concurso público, mas não obtive pontos suficientes para lecionar. Em 1999, consegui meu primeiro emprego com carteira assinada, como teleoperadora.

1.1. Mudando de rumo

De 2000 a 2002, fiz o curso de enfermagem no Colégio Técnico de Campinas. No primeiro ano, mantinha meu emprego de teleoperadora de manhã e estudava à tarde. No curso de enfermagem, deparei-me com cálculos matemáticos para administrar medicações. Trabalhei em hospitais públicos por alguns anos.

1.2. O retorno para a Educação

Em 2006, participei do processo seletivo da prefeitura de uma cidade próxima, e trabalhei como auxiliar de recreação em uma escola infantil. Ali, a educação voltou a me encantar. Ademais, em cada sala havia uma criança com alguma deficiência: cegueira, deficiência motora, surdez.... Naquele ano, me inscrevi para um curso a distância do ProUni (Programa Universidade para Todos). Não me adaptei ao sistema de EaD, e voltei a prestar vestibular para pedagogia. No ano seguinte, comecei a cursar em uma Universidade privada (confessional e filantrópica) pelo Programa. Em 2008, pedi exoneração da prefeitura, tendo passado no processo seletivo, e comecei a atuar na área de enfermagem do Hospital Municipal. Trabalhei lá até fevereiro de 2010 (quando fui forçada a utilizar bastante a matemática por exigência da função).

A UTI pediátrica comportava crianças e adolescentes. Foi um tempo de muito aprendizado, superação e humanização. Todavia, concluí que a enfermagem, apesar de necessária para a humanidade, não era a profissão para mim.

O tempo foi passando e comecei a admirar a matemática. Em 2008 e 2009, durante o curso de pedagogia, duas disciplinas chamaram muito minha atenção: “Espaço e Forma” e justamente “Matemática”. Aprendi muito, inclusive que não existe uma fórmula para resolver a matemática, que o melhor é deixar a criança descobrir, fazer, refazer, aprender com o erro... Também aprendi que a matemática não está “isolada” das outras disciplinas, como o português, que requer interpretação.

1.3. Tornando-me professora

Na instância da narração, o sujeito autobiográfico é indissociável do sujeito empírico (autor, de carne de osso) e do sujeito epistêmico (racional, lógico) (Passeggi, 2021, p. 17)

Concluí a faculdade em dezembro de 2010 e fui aprovada no concurso da prefeitura de um município vizinho para assumir o cargo de professora de Educação Infantil no mês de março do ano seguinte. Entrei com o certificado de Magistério e, após a conclusão da licenciatura, minha contratação vinculou-se à Pedagogia.

Minha turma tinha 29 crianças com idades entre 03 e 06 anos. Nessa sala, havia duas crianças com necessidades educacionais especiais: um menino de seis anos que não falava, porém sem diagnóstico, e uma menina de quatro anos com Síndrome de Down.

No entanto, sentia que faltava algo, que eu podia contribuir mais. Comecei a pensar em outras crianças que poderiam estar na minha sala de aula. Resolvi cursar uma especialização *lato sensu* em Educação Especial Inclusiva, e minha escrita abordou um estudo de caso: Síndrome de Down.

1.4. Optando pela resiliência

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. (Delory-Momberger, 2014, p. 54).

Em 2013 iniciei outra especialização *lato sensu* em Ciências e Matemática. Sempre refleti sobre minha atuação na Educação Infantil e como deve se dar de forma interdisciplinar sempre e constante.

Fiquei viúva, perdi outros entes queridos, incluindo minha avó materna. Nesse ano conturbado, tive que aliar vida pessoal, trabalho e estudo. E em 2015, concluí a especialização.

Casei-me novamente em 2016, com meu atual amado esposo. E no ano de 2017 voltei a me interessar pelo mestrado, até mesmo para aprofundamento sobre educação inclusiva, pois desde meu início na área de Educação, sempre houve em minhas salas ao menos uma criança com alguma deficiência, sem diagnóstico ou em investigação.

1.5. A Pandemia de Covid-19

Se o experimento é genérico, a experiência é singular (Larrosa, 2002, p. 28).

No ano de 2020, a pandemia do Covid 19⁹ foi um marco em nossas vidas, forte impacto, muitas vidas perdidas. O noticiário na televisão informava diariamente a evolução aterrorizante da doença e o número de óbitos...

⁹ A Covid-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, é potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e distribuição global. No mundo, cerca de 440 milhões de pessoas contraíram a doença, o que resultou em 5 milhões de óbitos até 3 de março de 2022. O Brasil superou a marca de 650 mil óbitos pela doença, e contabilizou 28 milhões de casos positivos (Freitas, 2022, p. 1).

De nossa parte, como profissionais da Educação, de uma hora para outra tivemos que realizar encontros/reuniões remotos e virtuais com colegas, famílias e crianças. Foi muito estranho, principalmente com as crianças, pois muitas famílias ou não tinham acesso à internet, ou mesmo um aparelho. E houve casos em que a família toda contava com um único celular. Conforme o tempo foi passando, sentia necessidade de ouvir as vozes das crianças e estar com elas na escola; a maioria enviava áudios, vídeos, desenhos pelo celular ou pela página de *facebook* criada pela escola. Destaco um trecho da dissertação de Bassi (2023) sobre narrativas de professoras de um município que também enfrentaram a pandemia:

A partir de então, comecei a me preparar para a pesquisa de campo, observando que o tema de meu trabalho é de suma importância para o momento atual que vivenciamos no mundo e na Educação, a partir de tantas mudanças em nossa forma de trabalhar que ocorreram nesse período, incluindo os indícios de transformações nas nossas identidades profissionais. Um diferencial, com certeza, é colocar-se à escuta de professoras pedagogas, a partir das Entrevistas Narrativas e do grupo de discussão-reflexão. Ainda nas Entrevistas Narrativas, que serão apresentadas textualizadas posteriormente, pude articular e verificar essas transformações com as condições de trabalho docente que foram postas, ou seja, as circunstâncias concretas de trabalho que o professor enfrentou em tempos de pandemia (Bassi, 2023, p. 41).

Confesso que as atividades de edição de vídeo e gravação de histórias foram algo inédito, assim como muitas questões referentes ao uso da tecnologia. Fui aprendendo “na raça”, pesquisando; nas reuniões *on-line* e grupos de professores eram compartilhados tutoriais sobre o uso de aplicativos de vídeo etc. Muitas crianças (principalmente aquelas já estudantes do ano anterior) relatavam a saudade da escola, de mim, dos amigos, do parque e até da comida. Tivemos um encontro para entrega de materiais escolares (fornecidos pela prefeitura) na entrada do portão, e os pequenos ficaram muito felizes. Estávamos preocupados em garantir todos os protocolos sanitários... Mas, e o abraço? Este foi inevitável... Na Educação Infantil, o toque, a emoção, a presença, o brincar, a musicalização, a socialização, interação entre as crianças; enfim, as múltiplas linguagens são fatores do cotidiano das crianças. Para elas, a pandemia foi uma perda muito severa. No ano de 2021, houve o retorno às aulas em formato presencial (só então conheci algumas delas pessoalmente, depois do contato apenas remoto). O prefeito do município declarou que só haveria 35% dos alunos em atividades presenciais. Então, organizamos três grupos com cores diferentes; e as famílias passaram a enviar as crianças conforme a cor da semana. Depois foram liberados 50%; a organização passou a ser em dois grupos. Nos primeiros dias, havia crianças que perguntavam: “Cadê meus amigos?”. Além da estrutura em grupos, nem todas as famílias sentiam segurança de enviar seu filho[a] à escola.

A vacina foi aplicada por faixa etária (iniciando pelos idosos) e, além dos protocolos, tínhamos que vestir aventais, *face Shields* (protetor facial), máscaras; lavar as mãos e usar álcool em gel constantemente; e manter distância de um metro uns dos outros. Em 2022, após esta fase, digamos, ter sido superada, o retorno foi obrigatório e a educação passou a ser serviço essencial¹⁰ no Estado de São Paulo.

1.6. Aprofundamento nos estudos

O conceito de educação ao longo da vida abrange, potencialmente, uma profunda renovação da concepção de formação e de aprendizagem, e provoca notáveis repercussões nas representações da existência. (Delory-Momberger, 2014, p. 103).

Ainda no ano de 2021, pesquisei processos seletivos de Pós-Graduação em Educação com enfoque em Educação Especial. Descobri um interessante na Universidade São Francisco, em Itatiba – Mestrado em Educação. Com apoio incondicional de meu marido, fiz a inscrição. Sou muito grata pelo acolhimento da instituição e docentes do Programa. Reconheço como uma oportunidade essencial. E é nesse espaço e nesse grupo que constato a contribuição inestimável para a revisão de minha prática e o aprofundamento na Educação, com ênfase na Educação Inclusiva. No primeiro dia de aula, assistimos o vídeo “Nós que aqui estamos por vós esperamos”¹¹, que contribuiu muito para a reflexão sobre a vida e também a morte, sobre tantas histórias, memórias e sonhos enterrados num cemitério que, ao mesmo tempo, nos incita a pensar que enquanto estivermos vivos, devemos construir nossa história da melhor forma possível, pois essa não morre...

No mestrado, além do incômodo em relação à minha possibilidade de contribuição para o desenvolvimento de crianças com deficiência, surgiu uma enorme inquietação por me aprimorar nos estudos, participando, atuando e pesquisando. As disciplinas e reflexões compartilhadas no curso me instigaram ainda mais na busca pelo entendimento e aperfeiçoamento em minha prática educativa com as crianças.

¹⁰ A Educação básica passou a ser considerada serviço essencial a partir do decreto 65.597/2021 (publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo).

¹¹ Documentário brasileiro de 1999, dirigido por Marcelo Masagão. Inspirado na leitura cinematográfica da obra *Era dos Extremos*, do historiador britânico Eric Hobsbawm. Através de imagens do século XX e da música composta por Wim Mertens, mostra o período de contrastes de um mundo em dois grandes conflitos internacionais, com a banalização da violência, o desenvolvimento tecnológico, a esperança e a loucura das pessoas. O título vem do letreiro em um cemitério da cidade de Paraibuna, SP.

As aulas no Mestrado em Educação foram essenciais para minha formação acadêmica e contribuíram muito para minha constituição como professora. A disciplina “Narrativa e histórias de vida”, ministrada pela professora Adair Mendes Nacarato fortaleceu o resgate de minhas memória e história de vida, além da escrita deste memorial: “Assim, a narrativa transmuta a pergunta ‘Quem sou eu’ para ‘Eis-me’. A narrativa me possibilita apresentar minha identidade no momento da narração.” (Nacarato, 2020, p. 147, grifos da autora). Naquela disciplina, tomei contato com muitos autores, como Masagão (1999), Passeggi (2017, 2021), Delory-Momberger (2016), Josso (2006), Ferrarotti (2010), Benjamim (1994), Bolívar (2002), Connelly-Clandinin (1995), dentre outros.

Além da prática, a disciplina Fundamentos da Educação me fez contemplar as políticas, sistemas educacionais, ideologias e quanto ainda somos atingidos pela tendência tradicional, as influências que a educação foi recebendo ao longo de décadas. Conheci filósofos como Kant, Platão e Sócrates, que auxiliam na compreensão dos fundamentos epistemológicos, e outros que nos apoiam no entendimento das concepções pedagógicas, como Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista. Ainda nessa disciplina, pude entender como é um artigo e como inseri-lo em um template, além do uso da ferramenta digital *copyspider* (antiplágio). Além dos textos, vídeos, filmes, reflexões e indagações do professor Carlos Roberto da Silveira, a disciplina forneceu importantes subsídios para minha formação docente.

A disciplina Pesquisa em Educação, ministrada pela professora Márcia Aparecida Amador Mascia, me permitiu visualizar a imensidão do campo da pesquisa, principalmente no que tange a escrita de um projeto, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), a definição de pesquisa qualitativa, o dado indiciário, microgenético, documental, estudo de caso, etnografia, estado da arte (mapeamento bibliográfico), noções da ferramenta *copyspider*, sugestões de dissertações e teses etc. Quando ouço sobre o paradigma indiciário de Ginsburg (1989/1991), lembro do exemplo que a professora apresentou, sobre a caminhada que havia feito no condomínio vendo algum tipo de óleo sobre as plantas. Outro texto foi o de Pescuma e Castilho (2005), que define um projeto de pesquisa de maneira clara e objetiva, e os modos de fazê-lo. Parte desse texto me cativou e ajudou na delimitação de meu problema investigativo:

Conta-se que George Washington Carver (1864-1943), cientista norte-americano, ao buscar um problema para suas pesquisas, pensou em estudar a imensidão do universo. Perguntou a Deus o que pensava disso e Ele respondeu: “É demais para sua cabeça!” O cientista então moderou suas expectativas e pensou em estudar o poder do Sol. Novamente, perguntou a opinião de Deus, e ouviu a resposta: “Ainda é demais para sua cabeça!” Mais uma vez, o cientista pôs-se a pensar e decidiu estudar a grandeza da Terra. Ao

apresentar sua ideia a Deus, ouviu a mesma resposta. Tudo se repetiu muitas e muitas vezes – a cada proposta do cientista, a mesma resposta divina. Abatido, o cientista perguntou: “O que então devo pesquisar?”. A voz de Deus: “Estude o amendoim, pois tem o tamanho ideal para você”. Humildemente, o cientista começou a pesquisar essa pequena planta. Com o tempo, descobriu inúmeras características e patenteou diversos produtos derivados do amendoim. Essa história mostra que, para o pesquisador, delimitar o problema é um dos maiores e mais importantes desafios. Sem a realização dessa etapa, não conseguirá fazer uma pesquisa, pois não terá nenhuma pergunta para responder (Pescuma; Castilho, 2005, p. 29).

A citação acima me fez compreender como é importante a delimitação do tema. Chegando ao mestrado, achava que poderia pesquisar vários elementos da minha área. Contudo, em uma linguagem simples e também profunda, compreendi que teria que focar em meu “amendoim”.

A disciplina de Estágio Docente trouxe muitos argumentos para meu estágio na disciplina da graduação em Pedagogia “Fundamentos Metodológicos e Práticas do Ensino de Matemática”, bem como para discussões e reflexões sobre ensino e práticas educativas.

Também a disciplina Análise de Dados em Pesquisa trouxe um novo olhar sobre a estatística, a qual eu achava, a princípio, que não teria muita relação com minha pesquisa. Contudo, aos poucos percebi que os dados estatísticos abrangem fortemente os temas educacionais.

A orientação da professora Ana Paula de Freitas foi um norte no preparo da dissertação. E também sua introdução a livros de Vigotski que eu não conhecia além do “A formação social da mente” (2007). Vieram “Problemas da defectologia” (Vigotski, 2021b), “Imaginação e criação na infância” (Vigotski, 2009), Psicologia, Educação e desenvolvimento (Vigotski, 2021a), entre outros do autor.

A professora também compartilhou artigos de vários estudiosos sobre a perspectiva histórico-cultural, como Pino (1991), Dainez e Souza (2022), Silva e Silva (2017), Góes (2000), Smolka (2004), Martins e Góes (2013), e dissertações e teses como: Turetta (2013), Monteiro (2022), Martins (2013), Freitas (2001), Gonçalves (2022).

Particpei do grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente¹² no CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que colaborou para minha pesquisa através de leituras sobre Vigotski e discussões.

¹² Identificação do Grupo de Pesquisa: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0199785304633620

Após aprovação pelo Comitê de Ética, a Pesquisa em Campo “A brincadeira da criança com autismo na Educação Infantil” foi iniciada no final de julho de 2022, fundamentada na perspectiva histórico-cultural. E eu assumi o papel de professora-pesquisadora na ação.

Esse foi um período de muitos desafios; mas, ao término da pesquisa e do mestrado, considero que ambos contribuíram significativamente para meu aprendizado, para a reflexão sobre meu papel na vida de cada criança e o aperfeiçoamento de minha prática docente, principalmente quanto à brincadeira da criança com TEA na Educação Infantil e à inclusão. Esse é o tema do capítulo a seguir.

2 A BRINCADEIRA DA CRIANÇA COM AUTISMO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo começa pela apresentação da revisão bibliográfica realizada sobre o tema em tela no estudo, como forma de melhor compreender a brincadeira da criança com autismo e a produção documental da área da Educação sobre esse quesito.

Em seguida, será abordada a educação inclusiva, retomando questões legais e também alguns estudos sobre o tema, além de noções sobre a Educação Inclusiva e seu destaque ao longo do tempo.

2.1. Revisão Bibliográfica

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (Vigotski, 2021, p. 213).

A brincadeira tem papel fundamental na vida da criança. É comum ouvir dizer que “brincadeira é coisa séria”. Mas será que esta frase condiz com todas as faixas etárias da criança? E a criança com autismo? Brinca? Quais são suas possibilidades de brincar?

Esta busca começou por estudos na base de dados Portal de Periódicos da CAPES, com as seguintes palavras-chave: autismo, brincar, perspectiva histórico-cultural, autista, brincadeira, tanto isoladamente como em combinações. É o caso de: autismo e perspectiva histórico-cultural; autista e brincadeira; autismo e inclusão; autismo, brincar e perspectiva histórico-cultural.

O levantamento foi delimitado entre os anos de 2009 e 2022, tendo em vista que 2008 foi o ano de implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ademais, filtrei apenas em artigos. A investigação resultou em 91 publicações. Destas, após leituras dos títulos e resumos, foram selecionados doze artigos mais próximos da presente pesquisa, em razão de fazerem referência às brincadeiras com crianças com TEA na perspectiva histórico-cultural.

O Quadro 1 a seguir relaciona os nomes dos autores, títulos dos artigos, títulos dos periódicos em que foram publicados e respectivas datas de publicação.

QUADRO 1 – Artigos pesquisados nos periódicos da CAPES

Nome dos autores	Títulos dos artigos	Periódicos	Datas de publicação
Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Reis Ribeiro, Ivone Panhoca	O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural	Revista Brasileira de Educação Especial	mar. 2013
Ellen Fernanda Klinger, Ana Paula Ramos de Souza	O brincar e a relação objetal no espectro autístico	Fractal: Revista de Psicologia Mosaicos	abr. 2013
Alessandra Dilair Fomagio Martins, Maria Cecília Rafael de Góes	Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural	Psicologia Escolar e Educacional (online)	jun. 2013
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Zelinda Orlandi Siquara, José Francisco Chicon	Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	out./dez. 2015
Maria Alina Alves, Marcelo Paraíso	O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo	Revista Práxis (Volta Redonda)	2016
Maria Luiza da Silva Santana, Marcelo Máximo Purificação, Ana Paula Pertussati Teperino, Izabel Cristina Taceli, Maria Teresa Ribeiro Pessoa	O brincar como elemento de inclusão de criança caracterizadas com transtornos do espectro autista	Interfaces da Educação	jun. 2016
Renata Valdívnia Lucisano, Letícia de Carli Novaes, Amanda Mota Pacciullo Spósito, Luzia Iara Pfeifer	Avaliação do brincar de faz-de-conta de pré-escolares: Revisão Integrativa de Literatura	Revista Brasileira de Educação Especial	2017
Maria Angélica da Silva, Daniele Nunes Henrique Silva	O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural	Psicologia em estudo	set. 2017
José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira, Rosely da Silva Santos, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas	Movimento (Revista de Educação Física da UFRGS)	abr./ jun. 2018
Mary Ane de Souza, Bruna Maria Souza	O autismo na etapa da educação infantil no Brasil: levantamento bibliográfico	Horizontes (Dourados)	dez. 2020
Isis Albuquerque, Priscila Benitez	O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	out./ dez. 2020
Andressa Colatto Iltchenco, Letícia Pacheco Ribas, Zelinda Orlandi Siquara, José Francisco Chicon	Características interacionais do brincar em crianças com suspeita do Transtorno do Espectro Autista	Distúrbios da Comunicação	mar. 2022

Dos doze artigos analisados, três são da área da saúde: fonoaudiologia (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013; Iltchenco; Ribas; Siquara; Chicon, 2022; Klinger; Souza, 2013), dois focalizam a criança com autismo em instituição especializada (Da Silva; Silva, 2017; Martins; Goés, 2013), dois abordam o brincar da criança com autismo no contexto de uma brinquedoteca (Chicon; Oliveira; Santos; Sá, 2018; De Sá; Siquara; Chicon, 2015) e cinco apresentam revisão de literatura

sobre o tema (Alves; Alves, 2016; Santana; Purificação; Teperino; Taceli; Pessoa, 2016; Albuquerque; Benitez, 2020; Lucisano; Novaes; Sposito; Pfeifer, 2017; Souza; Souza, 2020).

Como meu interesse é pela brincadeira da criança com autismo no contexto da educação inclusiva, optei por refinamento dentre os doze e descartei os artigos de revisão de literatura, os de brinquedotecas e os ligados a hospitais pediátricos. Dos dois escolhidos, verifiquei que se fundamentam na perspectiva histórico-cultural e envolveram também crianças com autismo. Nessa pesquisa, desde o início, o foco foi a brincadeira da criança com autismo no ensino regular, não apenas a análise do brincar do autista, mas no compartilhamento com as demais crianças da escola. Abaixo, o quadro 2 com os dois artigos mencionados:

QUADRO 2 – Artigos pesquisados nos periódicos da CAPES

Nome dos autores	Títulos dos artigos	Periódicos	Datas de publicação
Alessandra Dilair Fomagio Martins, Maria Cecília Rafael de Góes	Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural	Psicologia Escolar e Educacional (online)	mar. 2013
Maria Angélica da Silva, / Daniele Nunes Henrique Silva	O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural	Psicologia em estudo	set. 2017

O estudo de Martins e Góes (2013) contribui para a o entendimento da importância da mediação do professor e a inserção de papéis nas brincadeiras. Em sua pesquisa, as autoras buscaram fazer uma análise das maneiras como crianças com autismo se orientam para o outro e para o objeto durante a atividade envolvendo o brincar. O estudo foi desenvolvido em uma instituição de atendimento de casos de distúrbio global de desenvolvimento, aí incluído o autismo. Nesse estudo, a pesquisadora atuou como observadora participante, propondo situações de brincadeiras junto a uma menina de 11 anos, um menino de 11 anos e outro de 12 anos, todos com TEA, e outros quadros de deficiências associados. Os dados, oriundos de vídeos e anotações de campo, foram transcritos na íntegra e analisados à luz da abordagem microgenética (Góes, 2000). Os resultados do estudo permitiram identificar os meios adotados pelas crianças nas brincadeiras, fazendo uso de repetição e imaginação, e contando com a mediação do adulto presente. O estudo permitiu constatar que é necessário romper com visões “taxativas” acerca das pessoas com autismo, principalmente quanto a suas possibilidades de interação em práticas sociais. Na brincadeira, a criança aprende e se desenvolve através da imitação no meio em que está inserida.

O trabalho de Silva e Silva (2017) visou analisar o brincar de faz-de-conta da criança com TEA, focalizando os recursos simbólicos utilizados pela criança nos papéis que assume. A

pesquisa foi realizada em uma classe de Educação Especial, numa escola pública de Educação Infantil, com a participação de seis crianças na faixa etária de 4 a 6 anos diagnosticadas com TEA. As situações foram videogravadas e avaliadas conforme a análise microgenética, sendo que as transcrições foram feitas e os dados organizados em episódios. As pesquisadoras identificaram dois eixos analíticos: o jogo de papéis construído e a aceitação da criança com TEA assumir papéis, com cenários e imaginação. Quanto aos principais resultados, Silva e Silva (2017) destacam a intencionalidade do outro nas brincadeiras e a construção de cenários como estratégia para a exploração simbólica da criança com TEA. Elas também compreendem que além da criação e imaginação, a criança precisa do outro para relacionar-se e participar nas encenações dos papéis sociais.

Os dois artigos revelam a importância do brincar no desenvolvimento psíquico da criança com autismo e o papel da mediação na promoção desse desenvolvimento.

Ambos contribuem para minha pesquisa, por sua fundamentação na perspectiva histórico-cultural e o destaque ao papel da mediação e do brincar no desenvolvimento da criança. Por outro lado, ambos se distanciam de minha pesquisa pela falta de foco na inclusão escolar e por não abordarem a própria prática. Considero que meu estudo contribui para a área da educação, pois focaliza especificamente a brincadeira da criança com autismo na educação infantil e inclui um estudo da própria prática, o que também poderá favorecer não só minha formação como professora e pesquisadora, mas também somar-se a outras pesquisas com foco na formação docente para o âmbito da inclusão escolar.

2.2. O contexto da educação inclusiva no Brasil

Mendes (2006) realiza um estudo crítico acerca da implantação da política de educação inclusiva no Brasil. A autora faz um resgate histórico da educação da pessoa com deficiência e aponta como as ideias de inclusão vão sendo elaboradas nas relações com determinantes políticos e econômicos.

Analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. (Mendes, 2006, p. 391).

Apesar de desde o século XVI alguns estudiosos (pedagogos e médicos) terem se preocupado com a questão dos deficientes no Brasil, somente em 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Mendes, 2006).

No Brasil, foram ocorrendo movimentos em prol da educação inclusiva, principalmente a partir dos anos 1990. A Declaração de Salamanca, elaborada na conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994) é considerada um marco para a educação especial. “A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular” (Brasil, 1994, p. 17-18).

Oliveira (2022, p. 54) ressalta a importância fundamental da Conferência Mundial sobre Educação para Todos para a educação inclusiva, de onde se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos. “Os países participantes, dentre eles o Brasil, estabeleceram compromissos que garantiriam a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, com vistas a uma sociedade mais humana e justa”. A autora menciona que a citada Conferência está ao lado de dois grandes documentos internacionais sobre educação: Convenção de Direitos da Criança (1988) e Declaração de Salamanca (1994).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/6 (Brasil, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular (Mendes, 2006, p. 398).

As dificuldades ainda existentes para garantir as necessidades socioeducacionais das crianças com deficiência, segundo Turetta (2013), se devem em grande parte à falta de formação adequada de professores e profissionais do ensino. Infelizmente, a formação docente pouco tem contemplado estudos para o futuro professor atuar em sala de aula com alunos com deficiência:

Mesmo nas demais etapas de atendimento na Educação Infantil, as pesquisas têm ressaltado que a falta de formação específica dos profissionais é um dos principais aspectos que impedem a efetivação de uma proposta de educação inclusiva, por exemplo, Dallacqua, 2007; De Vitta; Silva; Moraes, 2004; Melo; Ferreira, 2009) (Turetta, 2013, p. 24).

Mas como envolver a inclusão no âmbito da Educação Infantil, se a defasagem referente à formação do docente é uma realidade? Esta é uma pergunta que demanda uma resposta em curto prazo, pois na Educação Infantil é que a criança está se formando tanto psicológica como

fisicamente. Ela precisa ser respeitada como um ser que aprende brincando, mas precisa de condições propícias para seu desenvolvimento. A universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório, conforme a Constituição Federal Brasileira, devem se concretizar.

Padilha e Oliveira (2013) discorrem sobre a inclusão escolar, a qual perpassa a inclusão social: “É necessário igualmente perguntar: quem é o indivíduo que ensina e quem é o indivíduo que aprende? E mais: o que cada um pode vir a ser? Em que condições concretas?” (Padilha; Oliveira, 2013, p. 45). Isso nos faz refletir: mesmo sendo algo muito discutido atualmente, a inclusão escolar ainda encontra muitas barreiras, principalmente no Brasil, como quanto às condições de permanência da criança com deficiência na escola, e à conscientização e formação da escola como um todo, dentre outros quesitos. As autoras são enfáticas em afirmar que há vários tipos de inclusões no Brasil, não apenas a inclusão escolar, mas todas se vinculam aos direitos de equidade, acessos etc. Nesse sentido, a inclusão é um fator que deve ser garantido nas escolas comuns.

As pesquisas de Turetta (2013) enfocam a temática da Educação Inclusiva e estabelecem que a formação docente é um quesito cuja fragilidade deve ser considerada no que tange o ensino de alunos com deficiência:

[...] o Brasil tem uma legislação que pode ser considerada avançada no que concerne aos direitos sociais, no entanto sua atuação mostra-se limitada no sentido de responder às necessidades socioeducacionais de cada parcela dessa população e concretizar as iniciativas anunciadas. (Turetta, 2013, p. 18).

Destaco ainda que tais reflexões e investigações cooperam muito para a importância da inclusão escolar na sociedade. Souza e Dainez (2022) entendem que não podemos desconsiderar os avanços históricos nos direitos e conquistas dos deficientes, nas leis criadas. Todavia, ainda há muito por caminhar nas condições concretas da realidade, principalmente a formação dos professores: “Assim, não podemos nos conformar com uma escola que simplesmente utilize métodos reduzidos e simplificados de ensino e que ofereça à criança deficiente uma ‘pedagogia menor’, ‘uma educação minimalista’ (Pinto, Góes, 2006, p. 13). É com isso em tela que abordo as proposições de Vigotski para pensar o desenvolvimento infantil, em especial de crianças com deficiência.

3 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A BRINCADEIRA

Neste capítulo, apresento as proposições de Vigotski acerca do desenvolvimento infantil, com destaque para crianças com deficiência. Em seguida, trago as ideias do autor sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança.

3.1. O desenvolvimento da criança

Assim como a vida de qualquer organismo é direcionada pelas exigências biológicas de adaptação, a vida da personalidade é dirigida pelas exigências de sua existência social (Vigotski, 2021b, p. 63).

Para Vigotski, a compreensão do psiquismo humano se dá pelo materialismo histórico-dialético. Interessa ao autor a compreensão das condições concretas de vida humana, pois entende que “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (Vigotski, 2007, p. 62).

O autor aborda o desenvolvimento em dois planos: o biológico e o cultural. Para Góes,

Segundo Wertsch (1985), a tese da constituição cultural dos processos humanos, a visão de desenvolvimento humano e a preocupação com a dimensão histórica levaram Vygotsky a abordar vários domínios genéticos: a filogênese, a história sociocultural, a ontogênese e a microgênese. (Góes, 2000, p. 13).

A filogênese se refere à história da espécie humana; a história sociocultural diz respeito à história cultural do meio onde a pessoa se encontra; a ontogênese é a história do indivíduo de determinada espécie (vale enfatizar que o biológico e o cultural se entrelaçam). Quanto à microgênese, focaliza as minúcias, o processo de determinado contexto (Góes, 2000). Isso permite compreender que, para Vigotski, o desenvolvimento do indivíduo diz respeito a sua história pessoal engendrada nas práticas culturais e na história humana. Smolka *et al.* (2021, p. 1365) pontuam que é necessário compreender “[...] novas possibilidades e formas de ação humana no entrelaçamento da ontogênese, da cultura e da história”.

O interesse investigativo de Vigotski (2007, 2021b) estava em entender a gênese das funções psíquicas superiores, tipicamente humanas. Com base no princípio da natureza social do desenvolvimento, o autor elaborou sua lei geral:

[...] cada função psíquica aparece duas vezes no processo de desenvolvimento do comportamento; primeiramente, em função do comportamento coletivo, como forma de colaboração ou inter-relação, como meio de adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo de

comportamento individual da criança, isto é, como categoria intrapsicológica, como meio de adaptação pessoal, como processos internos de comportamento (Vigotski, 2021b, p. 199).

Ao ser inserida e se relacionar em um meio cultural, a criança vai se apropriando das coisas deste meio (gestos, palavras, modos de agir etc.), e tomando isso como seu. Vigotski (2007) denomina isso de internalização: o que era externo, social, se torna interno, próprio do sujeito. A passagem do social (coletivo) para o individual se dá pela mediação semiótica.

No desenvolvimento infantil, linguagem e pensamento surgem como duas linhas separadas; porém, com a inserção da criança nas práticas sociais e pela mediação do outro, estas linhas se unem e não mais se separam. A linguagem é responsável pela constituição humana, pois, por meio dela, todas as funções psíquicas superiores se desenvolvem: pensamento, memória, atenção, raciocínio, imaginação etc. (Vigotski, 2007). Para Turetta (2013, p. 30):

Vigotski (1995) estabelece uma diferenciação entre funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, afirmando que estas últimas são exclusivas do ser humano e têm caráter mediado (como atenção, memória, percepção, imaginação, linguagem, pensamento).

Vigotski (2007) argumenta que as funções psíquicas superiores estão vinculadas aos processos sociais, externos, ou seja: o sujeito elabora hipóteses e conhecimentos a partir das interações sociais. Neste sentido, compreendo que a educação infantil deve viabilizar interações sociais que propiciem o desenvolvimento de todas as crianças.

Para explicar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski indica a existência de dois tipos de mediadores externos: os instrumentos, orientados para regular as ações sobre os objetos, e os signos, que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas. “A natureza reversível dos signos torna-os particularmente aptos para a regulação da atividade do próprio sujeito, fazendo deles os mediadores da formação da consciência, ‘experiência das experiências’” (Vigotski 1979 apud Pino, 1991, p. 36).

Em relação à mediação de instrumentos e signos, Pino (1991) reflete:

Os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, em razão sobretudo da complexidade das suas relações sociais. Diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. A mediação dos sistemas de signos constitui o que denominamos “mediação semiótica” (Pino, 1991, p. 33, grifo do autor).

Deste modo, é possível compreender que na perspectiva histórico-cultural, a mediação é sócio-cultural. Por isso, ela pode ocorrer pela palavra do outro, mas também por outros signos, tais como a escrita, um gesto etc.

Ao focar o desenvolvimento infantil, Vigotski (2021b) também se interessa pelo estudo da criança com deficiência. Para o autor, é a mesma lei geral que rege o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência: o princípio da natureza social do desenvolvimento é válido para todas as pessoas. Vigotski (2021b) considera que a deficiência não deve ser um empecilho para que o indivíduo se desenvolva e viva em sociedade. Sua visão acerca da deficiência é dialética. Ele afirma que:

[...] o desenvolvimento incompleto das funções superiores é uma superestrutura secundária do defeito. O desenvolvimento incompleto deriva de um fato que podemos denominar afastamento do coletivo vivenciado pela criança anormal (Vigotski, 2021b, p. 216).

O autor explica que as consequências primárias da deficiência derivam das condições biológicas/orgânicas: como uma criança com TEA ou surda etc. que terá especificidades inerentes a tais condições. Todavia, as consequências secundárias são fruto do modo como o grupo social compreende a criança com deficiência: pela via de sua incapacidade ou das possibilidades. As relações sociais da criança tanto podem contribuir para realçar sua deficiência como possibilitar rotas alternativas na criação de novas formas de atuação. Para Vigotski, “o desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta, sempre e em todos os casos, em função do desenvolvimento de seu comportamento coletivo” (Vigotski, 2021b, p. 212).

Essas ideias de Vigotski são importantes para as reflexões contemporâneas acerca do modo como a escola, no âmbito das políticas inclusivas, tem lidado com as crianças com deficiência. Esse é um espaço propício para as interações sociais, para as atividades coletivas, partilhadas. Mas, será que tem se configurado como um lugar favorável para a emergência de caminhos possíveis de aprendizagem e desenvolvimento para crianças com deficiência?

Souza e Dainez (2022) refletem acerca das proposições vigotskianas quanto ao papel da educação escolar atualmente. As autoras destacam que as ideias deixadas por Vigotski se distanciam das visões biologizantes e ambientais que ainda circulam na contemporaneidade e marcam a criança com deficiência, inserida numa escola que se organiza conforme a lógica das habilidades e competências, inerente a uma sociedade marcada pela desigualdade e falta de justiça social.

Podemos dizer, então, que os postulados vigotskianos apontam para o estudo das condições sociais concretas de desenvolvimento, do caráter mediado do psiquismo e da função da educação escolar nesse processo. O seu legado

distancia-se substancialmente das concepções ambientalistas e biologicistas do desenvolvimento, as quais ainda circulam fortemente nos tempos atuais por referências aos padrões de normalidade que oprimem corpos que se distanciam do tipo psicofísico valorizado dentro de uma ordem social capacitista, injusta e desigual (Souza; Dainez, 2022, p. 9).

A citação acima permite observar o importante papel da escola na vida de cada criança, principalmente na Educação Infantil, com o binômio cuidar-educar: “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2010, p. 19). Portanto, é imprescindível que toda criança, deficiente ou não, tenha o direito ao cuidado e educação, sem rotulações. E que a escola contribua com brincadeiras como fonte de desenvolvimento psíquico para todas as crianças, sem exceções. É sobre a brincadeira conforme a perspectiva histórico-cultural que o próximo subcapítulo vai tratar.

3.2. A Brincadeira: contribuições da perspectiva histórico-cultural

Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (Vigotski, 2008, p. 28)

A brincadeira infantil foi um tema de interesse de Vigotski no âmbito de seus estudos sobre o desenvolvimento da criança. Contudo, conforme aponta Prestes (2016), Vigotski proferiu apenas uma palestra sobre a temática, em 1933, que foi transformada em texto e publicada apenas em 1966. O autor considera a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade-guia da infância, e apresenta aspectos fundamentais que impulsionam o desenvolvimento da criança: ela proporciona desenvolvimento porque a criança não brinca apenas por brincar ou por mero prazer/satisfação, mas para atingir um objetivo, a necessidade de atuar no mundo social e real do adulto. Por isso a brincadeira tem regras; o simples fato de a criança dizer que vai brincar de casinha ou mamãe e filhinha já tem uma regra, uma suposição que não pode ser “quebrada”. Para o adulto entrar na brincadeira, precisa ser aceito e concordar com as regras, que se originam nas situações imaginárias da brincadeira.

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira contém, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, de forma condensada; nela, a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (Vigotski, 2021a, p. 235).

A criança brinca porque a imaginação é a função psíquica que emerge com a brincadeira. “A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se

às regras do comportamento materno” (Vigotski, 2008, p. 27). Ao brincar, a criança se afasta do perceptual concreto em direção ao pensamento mais abstrato. Assim, ela transforma pedrinhas em balas, um cabo de vassoura em cavalo: a brincadeira é a imaginação em ação.

A essência da brincadeira é ser a realização de desejos, não desejos isolados, mas afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto; contudo, diferentemente da primeira infância, passa a generalizar essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito etc.).

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos dessa atividade (Vigotski, 2021a, p. 214).

A criança, com pouca experiência de vida e falta de consciência do seu brincar, o faz inconscientemente. Somente na pré-adolescência passará a ter consciência (a partir dos onze anos de idade).

Na brincadeira da idade pré-escolar, temos pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto. Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia se separa do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto. Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa demasiadamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado “cavalo” do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (Vigotski, 2021a, p. 225).

Nos dizeres acima, Vigotski considera que a criança imagina o objeto como uma ação e não como o objeto que realmente é. O autor ainda nos chama a atenção para evitar confusão em relação às regras impostas à criança pequena desde os primeiros meses de vida. Ele é enfático em afirmar sobre a grandiosidade da influência da brincadeira no desenvolvimento da criança. E contradiz os estudos de Lewin, o qual considera que os objetos ditam o que a criança tem a fazer. Pois Vigotski é convicto em dizer que há uma união entre afeto e percepção: “Em geral, nessa idade, a percepção não é um momento independente, mas inicial na reação motora-afetiva, ou seja, qualquer percepção é estímulo para a atividade.” (Vigotski, 2021a, p. 223). Há uma estreita relação entre a semântica e o campo visual, pois a criança não fala algo que não corresponda à realidade. “Dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura: sentido/objeto.” (Vigotski, 2021a, p. 227).

Algo que chama muito a atenção é quando Vigotski afirma que a brincadeira não é um universo da criança, como se fosse predominante em sua vida/atitude; a criança sabe diferenciar a brincadeira da realidade. Em idade escolar, ela já tem esta consciência. Mais do que a situação imaginária, o ato de criar, de imitar, se aproxima muito da vida real. Quando a criança brinca de boneca, imita o papel da mãe. “É incorreto imaginar que a brincadeira seja uma atividade sem objetivo. Ela é uma atividade da criança com objetivo” (Vigotski, 2021a, p. 236). E é importante dizer que, sem objetivo (regras), não há motivação: “no jogo, a simples corrida sem objetivo, sem regras, é indolente e não empolga as crianças.” (Vigotski, 2021a, p. 237).

Todavia, as crianças pré-escolares e em idade escolar têm brincadeiras diferenciadas da criança na primeira infância. Para elas, a brincadeira é considerada “atividade séria”.

O que restaria se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras. Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. (Vigotski, 2007, p. 111-112).

A brincadeira proporciona mecanismos fundamentais para o desenvolvimento psíquico, contribuindo para amplas significações socioculturais. “Para Vigotski, a situação imaginária da brincadeira decorre da ação da criança” (Cruz; Fontana, 1997, p. 123).

Outro aspecto muito importante para Vigotski (2007) é a brincadeira como fundamental, pois permite à criança trabalhar com o pensamento simbólico. A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal. Freitas (2001) explica que, para Vigotski, há dois níveis de desenvolvimento:

O primeiro deles é denominado nível de desenvolvimento real e diz respeito àquelas funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (nessas formulações, o autor cita criticamente as medidas de testes de inteligência que buscam identificar apenas o nível de desenvolvimento real). O outro nível, desenvolvimento potencial, é o que determina as funções mentais que as crianças apresentam em situações de atividades conjuntas sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (Freitas, 2001, p. 27).

Deste modo, é possível compreender que o desenvolvimento real é aquele em que a criança realiza as atividades com autonomia, diz respeito ao conhecimento já dominado por ela, enquanto o desenvolvimento potencial compreende o nível de desenvolvimento em que a criança realiza as atividades em colaboração, com o auxílio de pares mais capazes.

Assim, a razão para a brincadeira ser vista como a atividade principal da infância não está na quantidade de tempo em que a criança brinca, mas no fato

de que nessa esfera ocorrem as mais importantes mudanças de seu desenvolvimento psíquico, que preparam a transição de um padrão de pensamento menos elaborado para um mais elevado, qualitativamente novo (Turetta, 2013, p. 35).

A criança simultaneamente brinca e desenvolve suas funções psíquicas superiores, pois ao brincar, experimenta situações que aguçam sua imaginação e criatividade (Vigotski, 2021a).

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, não de desejos isolados, mas de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto; contudo, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito etc.).

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos dessa atividade (Vigotski, 2021a, p. 214).

A criança brinca porque a imaginação não está presente em sua consciência, sendo que este brincar se “materializa” quando sua imaginação é tomada por uma atitude concreta.

Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar no interior do grupo geral de outras formas de atividades da criança. Isso se torna possível em razão da divergência entre o campo visual e o semântico, que surge na idade pré-escolar (Vigotski, 2021a, p. 215).

Na citação acima, Vigotski abordou três momentos: o primeiro sobre a existência do perigo de uma abordagem intelectualista da brincadeira; o segundo referente ao cognitivo (deixando à margem o momento afetivo e a atividade da criança) e o terceiro que se pode desenvolver na criança com uma situação imaginária.

Tomemos qualquer brincadeira como situação imaginária. A situação imaginária já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança se imaginou mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se, submetendo-se às regras do comportamento materno (Vigotski, 2021a, p. 217).

As regras fazem parte da brincadeira. Vigotski enfatiza que qualquer brincadeira prevê regras: principalmente na situação imaginária, mesmo que nada tenha sido previsto.

Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança possa se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (Vigotski, 2021, p. 219).

E em relação a isso, vale enfatizar que é sempre criada uma situação imaginária nos jogos e brincadeiras. Na realidade, qualquer situação imaginária contém regras ocultas e vice-versa: qualquer brincadeira com regras contém uma situação imaginária oculta.

A criança está inserida num mundo de brincadeiras que colaboram para seu desenvolvimento em todos os sentidos e aspectos. Mas como é a brincadeira para a criança?

A intervenção do adulto, de mediar situações de conflito, lembrar regras e combinados, é crucial para o bom desenvolvimento da criança.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira, encontram-se as alterações das necessidades e as de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2021a, p. 235).

As experiências deixam marcas, contribuem para produções, criações, imaginações mais significativas na fase adulta, e não meras reproduções.

Vigotski enfatiza também o jogo de regras, o qual contempla a atenção, memória, intelecto, percepção, entre outros. “O desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta, sempre e em todos os casos, em função do desenvolvimento de seu comportamento coletivo” (Vigotski, 2021b, p. 212).

E é importantíssimo verificar a totalidade do coletivo enquanto humanidade, e não rotular esta ou aquela criança, por exemplo. E destaque-se que Vigotski considera a filogênese e a ontogênese como processos de natureza biológica (Vigotski, 2021b).

Diante deste referencial teórico, um aspecto que se torna relevante é a visão pedagógica da Educação Infantil sobre o brincar. Esse é próprio das crianças (Leontiev, 2014) porque elas necessitam das brincadeiras para o seu desenvolvimento infantil.

Aquino (2015, p. 42) compartilha a reflexão:

As ideias e conceitos histórico-cultural dão fundamentos para a concepção de educação infantil afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento legal publicado na Resolução nº 5 do CNE/2009, as quais estabelecem a brincadeira e as interações como eixos norteadores das propostas pedagógicas.

Arce (2013) reflete sobre o papel da brincadeira no contexto da educação infantil, e destaca a centralidade do professor/da professora para provocar a ocorrência da brincadeira.

E a brincadeira? A brincadeira se desenvolve a partir destas interações, e das mediações que dela decorrem. Sem o processo de interação travado pelos adultos com as crianças, a brincadeira não existirá, pois ela não é algo natural. As relações construídas pela interação, a apresentação da riqueza de produções e as relações sociais humanas constituem-se em alimento para a brincadeira (partindo das interações e a elas retornando). Portanto, o papel

ativo da professora, do professor em salas de educação infantil é vital para que a brincadeira ocorra e a criança se desenvolva (Arce, 2013, p. 27).

Nota-se que o papel do adulto nas brincadeiras é fundamental, principalmente porque a brincadeira de faz-de-conta não surge do nada; ela decorre de uma intenção pedagógica com o intuito do desenvolvimento da criança. Com este argumento, eu me tornei pesquisadora da minha prática como professora da educação infantil. Assim, o próximo capítulo contextualiza o estudo e os procedimentos metodológicos que permitiram a realização da pesquisa de campo para atender aos seguintes objetivos:

- O objetivo geral é investigar as possibilidades de brincar de uma criança com autismo no contexto da educação infantil.
- Os objetivos específicos são:
 - identificar estratégias pedagógicas que contribuam para a brincadeira da criança com autismo na educação infantil e
 - investigar modos de interação da criança com os pares e a professora durante as atividades de brincadeira.

4 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa orientada pelos fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 2007). Visando compreender a gênese do desenvolvimento humano, Vigotski (2007) se apoiou nas ideias do materialismo histórico-dialético, e observou que um fenômeno só pode ser estudado em suas condições concretas. Nessa busca sobre a origem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (imaginação, memória, atenção, formação de conceitos, entre outras), elencou alguns princípios metodológicos: análise de processos, e não produtos; análise explicativa, e não descritiva; análise da história do surgimento de um fenômeno, que extrapole as aparências (fenotípica), mas busque a essência de um acontecimento (genotípica) (Zanella *et al.*, 2005).

Na presente investigação, o fenômeno diz respeito às possibilidades de brincadeira de uma criança com autismo. A seguir, o detalhamento da pesquisa realizada.

4.1. Local de realização do estudo

A pesquisa ocorreu no contexto de uma escola pública municipal de educação infantil, localizada em uma grande cidade do interior paulista onde atuo como professora desde o ano de 2019. A instituição é de médio porte, com três salas de aula e funcionamento no período matutino das 7h às 11h, e vespertino das 13h às 17h. Meu horário de trabalho é matutino. O total aproximado de crianças matriculadas nos dois períodos é de 130 crianças. Duas salas de aula têm capacidade para acolher 25 crianças, e a terceira, por ser a menor, comporta 22 crianças. As crianças são residentes no próprio bairro e em bairros vizinhos.

A escola está localizada numa região com boa infraestrutura: água encanada, luz elétrica, rede de esgoto, asfalto em quase todas as ruas, posto de saúde, vários estabelecimentos comerciais no entorno, como mercados, padarias, farmácias, bazares, casas de material de construção e outras prestações de serviços. Próximo à escola, estão em fase de acabamento três condomínios de apartamentos, o que configura a probabilidade de aumento no número de alunos nos próximos anos.

A escola conta com parque, casinha de boneca, tanque de areia e uma biblioteca visitada regularmente pelas crianças. Os espaços externos ainda possuem lousa de azulejo, mesa de ardósia tamanho grande, lousa de giz e jogos pintados no chão.

Há um pátio descoberto e um refeitório com mesas e cadeiras pequenas, que funciona pelo sistema de autosservimento. Os diferentes espaços são utilizados pelas turmas conforme uma agenda de horários previamente estabelecida.

A limpeza dos espaços externos é realizada pelo menos uma vez por dia, e a das salas de aula ocorre no início do dia e entre os períodos. Os refeitórios são limpos entre as refeições das diferentes turmas e no final do dia. Os alimentos vêm das Centrais de Abastecimento da cidade (CEASA) e manipulados por funcionários de uma empresa terceirizada.

A escola conta com uma equipe gestora formada pela diretora educacional, vice-diretora e orientadora pedagógica. Seis professoras atuam na instituição, todas formadas em pedagogia, titulares de cada sala e, semanalmente, uma professora de educação especial visita a escola. Há dois serventes nos serviços gerais, além de duas cozinheiras e dois zeladores terceirizados, com turnos de trabalho em revezamento diário.

Em 2022, ano de realização da pesquisa, a professora de Educação Especial atendia quatro escolas, sendo duas creches (crianças entre 0 e 3 anos) e dois centros de Educação Infantil (CEI, crianças que completaram 4 anos durante o ano a crianças a completar 6 anos). Sua função era, semanalmente, acompanhar a criança em meio à turma, fazendo observações, acompanhando seu desenvolvimento e, quando necessário, elaborando relatórios para encaminhamento ao pediatra do posto de saúde ou especialistas. Também tinha a função de elaborar o plano de ensino junto com a professora titular da sala e solicitar professor de apoio ou cuidador, conforme a necessidade desses profissionais¹³ (estudante de ensino médio ou professor de apoio). A profissional ainda se reunia com a professora da sala, alguma representante da gestão e a família para esclarecimentos sobre a criança com deficiência ou em hipótese diagnóstica; mantinha reuniões intersetoriais com outros profissionais e instituições, principalmente aquelas que atendiam as crianças com deficiências da escola; e participava da reunião coletiva semanal de Trabalho Docente coletivo (TDC). Porém, devido às demandas de outras escolas, não conseguia estar presente semanalmente.

¹³ Na rede de ensino, cuidador é a denominação do profissional de apoio de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam comprometimentos motores e sensoriais severos e necessitam de ajuda constante para locomoção, alimentação, higiene, cuidados pessoais e manuseio de recursos de acessibilidade no contexto da escola, conforme avaliação da equipe escolar. Justifica-se o acompanhamento do cuidador quando a necessidade específica do aluno não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais alunos. (Campinas, 2021. p. 1)

O estudo foi desenvolvido na sala do agrupamento III¹⁴, onde atuei como professora no ano de 2022, com crianças na faixa etária entre 3 (algumas que chegam com 3 anos, mas completam 4 até setembro) e 6 anos. A sala de aula não é muito grande, as mesas e cadeiras são adequadas para o tamanho dos pequenos. Há quatro mesas, cada qual com seis lugares, um aparelho de televisão, uma lousa digital com computador (utilizada semanalmente em revezamento com as outras duas turmas) e quatro armários.

Na Educação Infantil, a função é proporcionar uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos. Elas precisam de educação e cuidado desde que entram na escola. O ambiente “anuncia” a presença da Educação Infantil, seja pela presença de brinquedos no canto da sala ou de desenhos feitos pelas crianças, pendurados no varal, na parede da sala e na porta do armário da professora. Também pela presença de jogos e brinquedos nos armários da sala, desenho na porta com o nome da turma.

A rotina é (re)planejada, refletida e combinada com as crianças a todo instante, para que compreendam o que é feito na escola (“combinados da turma”). Posteriormente, é explicada aos pais para que colaborem com o processo cuidar-educar. Utilizo um varal na sala para explicar a rotina através de fotos. Desse modo, não apenas quem tenha alguma deficiência, mas todos são incluídos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil. E embora realize atividades por afinidade, faço com que a criança menor brinque com a maior (sem necessariamente identificar a criança maior como aquela que tenha mais experiência). Propus o contato uniforme de meninos e meninas com os brinquedos, brincadeiras etc., almejando um desenvolvimento integral. Disponibilizei objetos, materiais diversos para exploração sensorial e cognitiva. E junto com isso, observei suas falas e gestos acerca de seus interesses e curiosidades sobre determinado assunto, em uma escuta ativa e sensível. Na Rede Municipal, o objetivo do trabalho da educação infantil não é a alfabetização. Trabalhamos com letramento, por exemplo, culinária, histórias, cartazes pregados na sala, no pátio, crachás etc. e com os interesses das crianças, priorizando o brincar e as brincadeiras.

Após votação entre as crianças num cartaz confeccionado com diversas figuras ligadas a suas histórias e interesses, elas escolheram o nome da turma com registro digital com tinta no desenho que queriam. E assim surgiu a “Turma do Leão”.

¹⁴ Na rede de ensino em que trabalho, as crianças são matriculadas e organizadas em turmas conforme a faixa etária: “Agrupamento I – 03 meses / 01 ano e 11 meses; Agrupamento II – 2 / 3 anos e 11 meses; Agrupamento III – 4 / 6 anos, em organização multietária implementada na Educação Infantil municipal (Campinas, 2013, p. 11).

4.2. Participante da pesquisa

Em 2022, ano de meu ingresso no mestrado, tive em minha turma uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Como já tinha interesse por esta temática, elaborei o projeto de pesquisa com foco nesta criança. Trata-se de uma pesquisa da própria prática, na qual sou a professora-pesquisadora. Como já mencionei em meu memorial, tenho formação em Pedagogia com especialização em Educação Especial Inclusiva e, atualmente, mestranda em Educação. Tenho 13 anos de experiência na educação infantil.

Na sala, além de mim, uma cuidadora iniciou com a turma no mês de junho. Ela tinha Ensino Médio completo, curso oferecido pela empresa que prestava serviços de cuidadora para a prefeitura, e sua função com Rique era de cuidados de higiene, acompanhamento nos espaços e alimentação.

A turma tinha vinte crianças, sendo onze meninas e nove meninos. Um dos garotos, Rique, com 04 anos e 7 meses na época da realização do estudo, tinha diagnóstico de TEA.

Em 2020, Rique começou a frequentar a creche (crianças de 0 a 3 anos). Neste período, segundo informações da professora, ele chorava muito, gritava e não permanecia em sala. Com a pandemia da Covid-19 e a consequente suspensão das atividades presenciais, Rique deixou de frequentar a creche, só retornando em 2022, já na educação infantil (crianças de 4 a 6 anos). Os prédios da creche e da educação infantil estão localizados no mesmo bairro.

Rique mora com os pais, um irmão de 8 anos e o avô materno. Ele faz aniversário em fevereiro e chegou à escola no início do ano letivo de 2022. É um menino de cor parda, cabelos ondulados, olhos pretos, magro e sua altura condiz com a idade. Foi desfraldado alguns meses após ter iniciado na escola.

Próximo do início das aulas, foi combinado em reunião pedagógica que cada professora deveria manter um grupo de WhatsApp com as famílias das crianças.

Nos primeiros dias de aula (precisamente em 07 de fevereiro de 2022), a mãe de Rique me enviou mensagens, demonstrando preocupação com a entrada do filho na escola, questionou se haveria monitora na turma, pois ficou sabendo que a partir de 4 anos, não haveria monitoras em sala, somente a professora da turma. Ela relatou que Rique tinha diagnóstico de TEA moderado, era uma criança não verbal que usava fraldas, não gostava de usar máscaras e, no laudo, a neuropediatra havia solicitado uma “monitora” para acompanhá-lo. Agendamos uma reunião para esclarecimentos, que ocorreu nas dependências da escola e da qual participaram, além de mim e da mãe, a equipe gestora e a professora de Educação Especial.

Após essa conversa, a mãe demonstrou mais confiança, pois estava aflita pelo filho frequentar a escola, enquanto procurava instituições públicas de caráter terapêutico que oferecessem equipe multidisciplinar para acompanhamento de Rique. Em fevereiro de 2022, ele conseguiu acompanhamento de fonoaudiologia, psicopedagogia, fisioterapia e psicologia.

Após a reunião, ela permaneceu três dias acompanhando Rique durante todo o período escolar (nessa época ela não trabalhava fora, apenas em casa). Ele chorava muito para ficar na sala de aula, demonstrando preferência por lugares abertos e não interagia com as crianças. Durante a permanência da mãe na escola, ela relatou suas angústias em relação ao filho. Pude observar que ela chamava a atenção do filho, insistindo para ele brincar com as crianças da sala. Em um dos dias, fomos à casinha de bonecas, mas Rique queria brincar no escorregador, jogando areia e limpando em seguida. Então, a mãe comentou que tinha um escorregador na sala de casa, que Rique havia ganhado da madrinha; daí a preferência por este brinquedo.

Com três meses na escola, Rique já não queria mais a fralda. Parecia que o incomodava, pois na sala e nos espaços externos, ele tirava o shorts ou calça e tentava tirar a fralda. A cuidadora também informou que sua fralda estava sempre seca e limpa. Avisei a mãe e, alguns dias depois, ela disse que a psicopedagoga havia pedido para iniciar o desfralde. E assim foi.

A mãe passou a deixá-lo ir para a escola sem fraldas (embora enviasse fraldas na mochila) e ele continuou não fazendo suas necessidades fisiológicas na escola, mesmo sendo incentivado a ir ao banheiro de hora em hora, visualizando o cartaz do banheiro. Fizemos várias tentativas: levando crianças da turma junto, deixando-o em pé, sentado, abrindo a torneira da pia, colocando assento no vaso-sanitário já apropriado para o tamanho das crianças. Rique até ia ao banheiro, fazia todos os gestos para utilizar, mas às vezes demonstrava irritação, querendo subir a roupa, dar descarga, lavar a mão e sair. Pouquíssimas vezes, ele usou o banheiro (umas cinco vezes) e, quando isso acontecia, a cuidadora e eu ficávamos felizes e o elogiávamos. No final do ano, ele ia ao banheiro e ficava se olhando no espelho, fazendo caretas. Mas sempre ficávamos atentas a algum gesto ou balbúcio com que ele demonstrasse irritação. Em conversas com a mãe, ela disse que o levava, também deixava ir com o irmão, com o pai. Ele, às vezes fazia, outras vezes fazia na roupa em casa. Por fim, só usava o banheiro de casa (mas inicialmente desconfiamos que a mãe colocasse fralda para ele dormir).

Certo dia, pelo WhatsApp, a mãe desabafou sua angústia por ele já ter 4 anos e não falar. Em seguida, me enviou fotos e vídeos mostrando que, com um ano e meio, ele dançava e brincava. Ela disse ainda que o neuropediatra explicou que Rique tinha tido uma “poda neural”. E que explicou em linguagem leiga que o cérebro é como uma árvore.

“Não se trata de culpabilizar pais e familiares, mas de considerar que os fracassos na interação se devem em boa parte ao modo como as pessoas próximas reagem à falta de respostas e de contato do autista” (Góes, Martins, 2012, p. 26). Reflito que as famílias chegam à escola com muitas informações de cunho médico, com ênfase nas consequências primárias da deficiência, sem uma perspectiva prospectiva em relação às possibilidades desenvolvimentais. Com base nas ideias de Vigotski (2021b), tais informações parecem desconsiderar que o potencial de cada criança com deficiência é fruto de seu desenvolvimento ontogenético entrelaçado às condições culturais oferecidas a ela.

No início do ano letivo, Rique pedia colo para os adultos e, a princípio, conseguia. Mas ao longo dos meses, orientei a cuidadora para não ficar com ele ou outra criança no colo, a fim de estimular a autonomia de todos. Mas sempre que ele estava no colo da cuidadora ou sentado perto dela enquanto as demais crianças brincavam, eu me aproximava e o incentivava a brincar com os amigos, chamava as crianças dizendo “nada de colo, aiaiai”. Ele demorou alguns dias para começar a comer na escola, para ser acolhido, mas aos poucos e com minha mediação, foi aceitando o contato com outras crianças, passou a explorar outros espaços e brinquedos, tanto no parque como na sala, e as brincadeiras e comandos verbais e visuais.

Rique gostava de brincar no escorregador jogando areia, limpando e tornando a subir para escorregar. Às vezes, preferia brincar com sua mão, girando-a de um lado para o outro. Demonstrava interesse pela lateral da escola, subia na rampa e descia diversas vezes. Quando as crianças passavam correndo, ele as acompanhava. No início não brincava com brinquedos, (carrinhos, bolas etc.) oferecidos ou junto com as outras crianças, mas foi aceitando.

Desde sua entrada na escola, Rique obteve várias conquistas: explorar outros brinquedos do parque e realizar atividades diversificadas, como pintar com tinta, fazer rabiscos no papel, dentre outros. Nas atividades com massinha ou tinta, ele precisava ser lembrado de não levar à boca, algo que ele costumava tentar ao manusear esses materiais.

Rique, aos poucos, foi conquistando autonomia. Realizava autosservimento e depois jogava os restos e guardava o prato e talheres no lugar (sempre com meu acompanhamento). Reconhecia seus objetos pessoais, como bolsa, copo, mochila.

Apesar de não se comunicar oralmente, ele o fazia por meio de gestos e ações: mostrar com o dedo, tocar no objeto que desejava e puxar a mão da professora, balbuciar alguns sons, mostrar as mãos sujas de areia. Às vezes, se dirigia sozinho até o mini tanque, pegava o frasco de sabonete líquido e trazia até mim para lavar suas mãos. Na roda da conversa, sorria, demonstrando contentamento ao escutar as músicas e organizar a rotina. Ele colocava o crachá no lugar da “chamadinha” da sala. Sempre o incentivei a ficar com os sapatos, principalmente

no inverno, porque quando chegava à escola, queria tirá-los. Aos poucos, conversando com ele, acabava aceitando mantê-los, mesmo que os tirasse mais de uma vez dos pés.

No início do ano letivo, uma funcionária da escola perguntou: “será que ele aprende alguma coisa?” Eu sempre respondia que sim. Passados poucos meses, a mesma funcionária disse ter mudado de ideia. A mãe de Rique também foi ficando mais tranquila ao observar sua inclusão na escola.

4.3. Contexto e procedimentos metodológicos da pesquisa

O projeto de pesquisa se desenvolveu no contexto de um plano de proposta pedagógica para a educação infantil no ano de 2022. O Projeto Pedagógico da escola tem como tema “As infâncias brasileiras: cultura e diversidade”. Em reunião de definições pedagógicas para aquele ano, ficou acordado o subtema “As múltiplas linguagens das crianças em todos os cantos do mundo”.

Na volta, após o período de pandemia, as crianças demonstravam necessidade de brincar com os amigos, era visível por seu comportamento. Certo dia, estávamos no parque e Donatello¹⁵, eufórico, quis ensinar uma brincadeira chamada “*Pato ganso*”. Com gestos, comunicou:

– *Professora, eu quero ensinar uma brincadeira que é assim ó!*”

– *Como é Donatello? Vamos então reunir todas as crianças aqui no parque para ensinar pra todas! Turma, o Donatello tem uma brincadeira para ensinar! Vamos brincar? Quem quer?*

As crianças se aproximaram e o pequeno as ensinou. Elas gostaram, e algumas também disseram que tinham brincadeiras para ensinar.

Em um único dia, não haveria tempo para praticar todas as brincadeiras e contemplar todas as crianças. Pensei em desenvolver um projeto com essa temática. Assim, elaborei o projeto: Brinquedo meu! Brincadeira minha!” para todo o ano de 2022, incluído no âmbito do projeto pedagógico da escola, como acima mencionado.

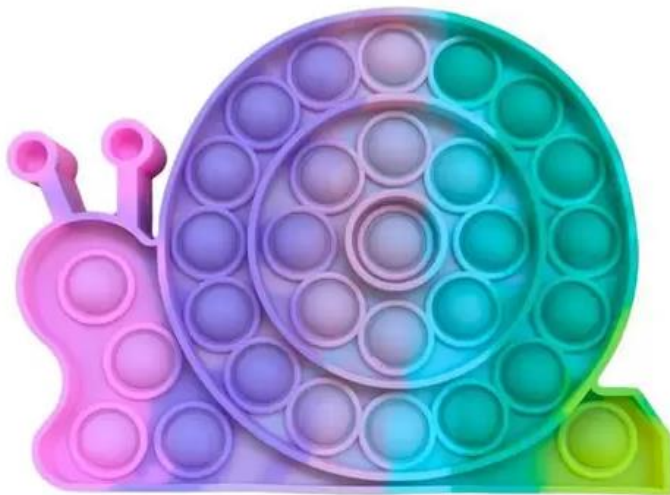
Apresentei o projeto às famílias: cada criança deveria trazer um brinquedo de casa, que permaneceria na escola até o final do ano letivo. Cada criança iria escolher uma brincadeira (faz-de-conta, jogo com regras, música...) para ensinar aos amigos e brincarem juntos.

¹⁵ Todos os nomes apresentados neste trabalho são fictícios.

O projeto foi iniciado no mês de junho. A princípio, exploramos os brinquedos na roda de conversa; algumas crianças nomearam seus brinquedos, outras relataram de quem havia ganhado o brinquedo. Preparei uma caixa decorada com o desenho do nome da turma e os brinquedos foram guardados nela. A cada dia, uma criança era escolhida para selecionar um brinquedo da caixa, explicar como se brinca ou ensinar uma brincadeira para os colegas. Além das brincadeiras, cada criança teve um livro com sua foto e seu brinquedo, nome da brincadeira, nome do brinquedo, dos seus amigos e da professora. Neste livro, registrei as brincadeiras propostas por cada um, e ele foi levado embora no final do ano, junto com o brinquedo de casa.

Rique trouxe o *Pop-It*, um brinquedo de plástico em forma de caracol com bolinhas para apertar (Figura 1). Ele foi o último a trazer para a escola, e demonstrou gostar de apertar as bolinhas. Mas surgiu uma incógnita: “Qual seria a brincadeira do Rique?”

FIGURA 1 – Brinquedo *Pop-It*



Fonte: <https://fidgettoys.com.br/>

Avaliando sua interação na turma, percebi que ele gostava da “Patrulha Canina”, e ficava entusiasmado quando assistia o desenho na lousa digital: batia palmas, pulava e sorria.

Com base nisso, confeccionei um jogo de memórias com as figuras do desenho. Ele e outras crianças participaram na escolha das figuras importadas da internet, no computador da secretaria. Os demais permaneceram na sala com a agente de apoio e a cuidadora. Rique apontava com o dedo indicador e algumas crianças falavam o nome dos personagens, enquanto eu anotava os nomes.

No dia seguinte, no horário de Trabalho Docente Individual, imprimi as imagens na escola, colei num papel mais grosso e plastifiquei. Coloquei num pote retangular.

Brinquedos/ brincadeiras escolhidos por cada criança para ensinar e brincar com os colegas:

QUADRO 3 – Brinquedos das crianças e suas respectivas brincadeiras

Crianças¹⁶	Idade	Brinquedo de casa	Brincadeira escolhida
Monet	05 anos	Cavalinho de plástico	Caminhão de lixo
Donatello	06 anos	Boneco Max	Pato-ganso/ boneco-pessoa
Ema	05 anos	Boneca Barbie	Mímica
Picasso	05 anos	Moto amarela	Carrinho de rolimã
Lili	04 anos	Boneca bebê	Cabelereiro
Rique	04 anos	Pop-It	Jogo da memória (Patrulha Canina)
Michelangelo	05 anos	Piano de plástico com sons	Brincar de cantar
Philips	05 anos	Tartaruga de plástico	Ovo-choco
Mafalda	06 anos	Boneca bebê	Arco-íris
Iorrana	05 anos	Gatinha de pelúcia	Animais engraçados
Lito	05 anos	Robô amarelo e preto	Futebol
Bob	04 anos	Carrinho amarelo	Parlenda boi da cara preta
Portinari	05 anos	Trator amarelo	Ovo-choco
Tarsila	06 anos	Boneca de pano	Sorvete colorido
Jurema	06 anos	Ursinho marrom	Urso dá um abraço
Severina	04 anos	Boneca Luna	Corrida das bexigas
Bele	06 anos	Girafa de pelúcia	Pular corda
Tita	05 anos	Boneca de pano	Música: Ribeirão secou
Any	05 anos	Caminhão pet	Casinha
Prof ^a Zélia	45 anos	Ursinho marrom	Brincadeira das frutas

Na rotina escolar, um quadro de horários indicava o uso dos espaços, conforme acordo entre as três professoras da manhã. Rique frequentava a turma AG 3-A.

QUADRO 4 – Uso dos espaços conforme rotina das turmas, flexível quanto a condições de tempo, atividades etc.

	AG. 3 – A	AG. 3 – B	AG. 3 – C
Refeitório	8h50 às 9h15	9h50 às 10h10	9h20 às 9h:40
Sala	7h às 7h30 10h30 às 10h45 ¹⁷	7h às 8h30 9h30 às 9h50 10h30 às 10h45	7h às 7h30 8h30 às 9h20 9h40 às 10h 10h30 às 10h45
Parque/tanque de areia	9h30 às 10h30	8h30 às 9h30	7h30 às 8h30
Lateral	8h30 às 8h45	7h30 às 8h	10h às 10h30
Biblioteca	quarta 9h15 às 9h30	quinta 10h10 às 10h30	sexta 8h30 às 9h20
Casinha¹⁸	8h às 8h30	8h30 às 9h30	10h às 10h30
Frente da escola	7h30 às 8h	-	-

¹⁶ Nomes fictícios.

¹⁷ O portão abre às 10h45 para os responsáveis começarem a buscar as crianças.

¹⁸ A casinha de boneca fica ao lado do parque. Embora houvesse ocupação prevista todos os dias, às vezes optávamos por brincar na sala ou fazer outra atividade.

Depois que chegam à escola, às 7 horas, as crianças guardam a mochila nos ganchinhos próximos à sala e sentam-se nas cadeiras organizadas em roda. Até às 7h30, é realizada a chamadinha através de crachá com nome da criança e foto, observado o calendário, o clima, verificado o ajudante do dia, esclarecida a rotina do dia com a colocação de cartazes com as atividades previstas, feitos os combinados etc. A hora do parque da nossa turma inicia às 9:30, as crianças costumam estar na sala brincando com massinha ou na biblioteca. Eu os reúno, reforço os combinados da turma, e os lembro se iremos ou não ao tanque de areia. Em seguida, fazem o trenzinho, sendo o ajudante do dia o primeiro da fila, e vamos para o parque.

O trabalho de campo de minha pesquisa de mestrado se deu no âmbito desse projeto pedagógico que elaborei para a turma, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco via Plataforma Brasil. A diretora da escola assinou a carta de autorização para a pesquisa e me reuni com as famílias, explicando o estudo. Todas as famílias concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A investigação foi realizada no segundo semestre de 2022 sob o registro nº CAAE: 59793322800005514.

Como já mencionado, trata-se de uma pesquisa da própria prática, que, segundo Pereira (2018) diz respeito ao movimento de agir e refletir sobre uma situação vivida e que nos inquieta: “[...] no caso do professor, pesquisar a sua própria prática é como um movimento, um momento de reflexão e busca por mudanças a partir das tensões vividas” (Pereira, 2018, p. 70).

Para as observações, as situações de brincadeira foram privilegiadas, tanto as livres, no parque, como as dirigidas, em sala de aula. Os instrumentos utilizados para registro foram a videogravação e as narrativas de aula produzidas por mim, a professora-pesquisadora. As filmagens foram feitas com um celular Motorola modelo Moto G6 Plus 64 GB Indigo 4G. Em algumas situações, quando não participei da cena, segurei o celular para a filmagem. Em outras, posicionei o celular em algum móvel da sala e pude atuar com as crianças na brincadeira. Foram 133 vídeos curtos realizados (entre 02 minutos e 15 minutos cada) de momentos envolvendo principalmente as brincadeiras escolhidas pelas crianças, alguns com brincadeiras repetidas. Destes vídeos, selecionei dez situações que foram transcritas minuciosamente. Para esta dissertação, selecionei quatro dessas situações para análise. Como critério, escolhi brincadeiras que envolviam o jogo de papéis e que tinham mais crianças em interação, além de Rique.

Em consonância com a análise microgenética (Góes, 2000), tais situações foram recortadas em episódios descritos no quadro 5, a seguir.

QUADRO 5 – Brincadeiras

Data	Nome brincadeira	Duração episódio	Participantes	Local brincadeira
04/07	Jogo da memória	14min e 28s	Profa.-Pesq., Rique, Lili, Bob, Jurema, Donatello e Lito	Sala
14/09	Casinha 2	6min e 30s	Profa.-pesq., Rique, Mafalda, Tarsila, Iorrana, Ema, Jurema e Any.	Sala
01/08	Mamãe e filhinhos 2	1min e 28s	Mafalda, Tarsila, Jurema, Michelangelo, Donatello.	Parque (casinha do Tarzan)
10/10	Festa de aniversário do Rique	1min e 30s	Profa.-pesq., Rique, Tarsila, Donatello, Any, Iorrana, Bob, Bele	Parque e tanque de areia

Ao discorrer sobre a análise microgenética, Góes (2000, p. 21) explica que “[...] a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso [...]”. Os episódios consistem em recortes de momentos de interação entre as crianças e/ou entre elas e a professora, em um movimento dialógico com início, meio e fim. As narrativas que fiz não foram analisadas, mas, em alguns episódios, trouxe trechos delas para explicar os acontecimentos. As análises microgenéticas privilegiaram as interações e o processo em curso, buscando explicações para as ocorrências.

Organizei em dois eixos os dados para análise, a fim de responder aos objetivos específicos do estudo:

1. contextos pedagógicos que contribuem para a brincadeira da criança com TEA na Educação Infantil e
2. modos de interação da criança com os pares e a professora durante as atividades de brincadeira.

O próximo capítulo traz os episódios e análises de cada um desses eixos. Os episódios estão apresentados em turnos¹⁹. As falas estão em *itálico* para diferenciar de ações e comentários, que estão em fonte normal.

¹⁹ Pelas ideias de Marcuschi (1986), aqui consideramos turno quando as crianças (individual ou coletivamente) ou a professora-pesquisadora têm a palavra ou fazem ações ou gestos no movimento dialógico do episódio.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para os resultados e discussões deste capítulo, apresento dois eixos, sendo o eixo 1 denominado de Contextos pedagógicos que contribuem para a brincadeira da criança com TEA na Educação Infantil e o eixo 2 com o título Modos de interação da criança com os pares e a professora durante as atividades de brincadeira. Sendo que os episódios apresentados se deram através do projeto Brinquedo meu, brincadeira nossa e também da criação e imaginação das crianças. Para esta dissertação, selecionamos situações reveladoras dos modos e possibilidades de brincadeira da criança em interação com sua professora e pares. Abaixo, são elencados os referidos episódios.

Eixo 1 – Contextos pedagógicos que contribuem para a brincadeira da criança com TEA na Educação Infantil

Este eixo é ilustrado por episódios que permitem identificar as estratégias pedagógicas que propus, a fim de contribuir para a brincadeira de Rique e das demais crianças. Silva e Silva (2017) salientam que a criação de cenários e a participação intencional do outro são estratégias cruciais para possibilitar a brincadeira e a assunção de papéis de crianças com TEA durante as situações de faz-de-conta. As autoras apontam que o cenário provoca a brincadeira de faz-de-conta, aguçando a imaginação e as funções psíquicas superiores. A seguir, apresento as análises dos episódios Casinha 2 e Jogo da Memória da “Patrulha Canina”.

Episódio 1 – Casinha 2

Neste episódio participaram as crianças Iorrana, Tarsila, Any, Mafalda, Ema e Rique. Era dia 14 de setembro de 2022 e iniciamos com a roda, onde realizei a chamadinha e combinamos as atividades do dia. A turma foi organizada em dois grupos. Permaneci na sala de aula com as meninas e com Rique, as demais crianças realizaram atividades na biblioteca, acompanhadas pela agente de apoio²⁰. Optei por este modo de organização porque convidei para brincar de casinha as meninas que, no cotidiano escolar, revelavam preferência por essa brincadeira.

Começamos a brincadeira organizando a sala. Nos sentamos em torno da mesa hexagonal e eu peguei a caixa transparente onde guardo os materiais de casinha: miniaturas de jogo de chá (bule, bandeja, garfo e faca, xícaras, bolachinhas de plástico e caixinhas de água de

²⁰ Profissional concursada em nível médio que realiza a função de apoio na escola em diversas funções (serviços de secretaria, dentre outros).

coco) (Figura 2). As meninas ainda pegaram duas bonecas-bebês, uma para ser a filha da Iorrana e a outra filha da Any. Ema estava com uma boneca Barbie.

Iorrana, Tarsila, Jurema e Mafalda se moviam mais ao redor da mesa. Ema e Any permaneceram sentadas e quase não falaram na brincadeira, preferiram as bonecas. Eu me sentei ao lado de Rique, Mafalda à esquerda. Tarsila estava ao lado de Rique e, ao lado dela estava Iorrana. Depois, Any próxima de Ema.

Posicionei o celular para a videogravação, privilegiando visualizar Rique, eu, Iorrana, Mafalda e Tarsila. As outras duas crianças não apareceram muito, a não ser Ema que interagiu com a câmera referindo-se à situação da brincadeira. Fechei a porta da sala para reduzir a interferência do barulho de fora. Combinamos os personagens: Iorrana, Ema, Mafalda, Jurema e Any seriam as irmãs; Tarsila seria a mãe e Rique o pai. As próprias crianças foram nomeando os papéis. As meninas disseram que eu seria a tia. E Tarsila, Mafalda e Iorrana disseram que Rique seria o pai. A Tarsila, teve protagonismo no decorrer da brincadeira. As considerações levantadas por ela são situações vivenciadas por ela em sua casa (pai desempregado, dependente químico, com histórico de internações psiquiátricas com surtos e, sua mãe, sustenta a casa com seu trabalho de cabelereira; Talvez pelas suas relações familiares dramáticas, ela se destaca mais durante as brincadeiras. Enfim, são crianças que por traz de cada fala e gesto, de cada brincadeira, têm suas histórias de vida e suas vivências. São crianças com um potencial enorme, fico admirada com estas crianças, com todas suas narrativas de vida, tão cruéis às vezes, mas que ao mesmo tempo são tão felizes nas brincadeiras.

FIGURA 2 – Objetos em miniatura da brincadeira de Casinha



Fonte: Acervo da pesquisadora

1. Profa.-pesq.: (batidas de faz-de-conta no ar) “*Toc, toc*”.
2. Mafalda (irmã mais velha): *A visita chegou!*
3. Profa.-pesq.: *Quem é o pai nesta casa?*
4. Rique está dando risadas (sons de risos), olha para mim pegando a miniatura de bolacha de chocolate.
5. Mafalda aponta o dedo para Rique e diz: *Ele! O Rique!*
6. Rique joga a bolacha no chão.
7. Profa.-pesq. Diz: *Pai! Está jogando as coisas no chão, pai? Joga não!*
8. Rique olha para a mesa, arregala os olhos para mim e toca no meu braço.
9. Tarsila: *É porque ele está irritado!*
10. Profa.-pesq.: *Tá irritado? Por que ele está irritado?*
11. Iorrana: *É porque ele acordou de madrugada.*
12. Profa.-pesq.: *Acordou de madrugada!?*
13. Tarsila: *Acordou de madrugada e ele ficou com raiva.*
14. Profa.-pesq.: *Ichi tá irritado, pai?*
15. Iorrana: *para ir trabalhar!*
16. Profa.-pesq.: *O pai está mal-humorado! E eu chego agora ou chego depois?*
17. Mafalda: *Chega agora.*
18. Profa.-pesq.: *Vou chegar então!*
19. Ema quase não se pronuncia, vejo depois na filmagem que ergue o pescoço balançando e diz, olhando para a câmera do celular: *Eles são piradinhos!*
20. Levanto-me da cadeira e novamente: *Toc, toc, toc!* (*gesto de bater na porta*)
21. Rique olha para cima, mas quando digo toc, toc, toc, ele direciona o olhar para mim com os lábios entreabertos, inclinando o seu tronco na minha direção.
22. As meninas dizem em coro: *Pode abrir!*
23. Profa.-pesq.: *Bom dia! Tudo bem com vocês?*
24. Rique continua olhando para mim, movimentando os olhos enquanto me sento.
25. Mafalda e Tarsila colocam pratinhos com biscoitos e xícara de café na mesa.
26. Profa.-pesq.: *Ai obrigada! Olha, café!*
27. Mafalda: *O biscoito tá aqui!*
28. Rique pega dois biscoitos, segura na mão no colo, fica olhando para eles e mexendo com as mãos.
29. Profa.-pesq.: *Olha, o pai vai comer também!*
30. Tarsila: *Quer uma água de coco?*
31. Profa.-pesq.: (*Pega a xícara, leva próximo à boca*) *Obrigada, para hidratar! Humn...E vocês? Vocês não vão comer também?*
32. Tarsila: *A gente tá fazendo aqui as coisas.*

33. Rique novamente joga as bolachas do colo no chão.
34. Profa.-pesq.: *O que o pai está fazendo? O pai está jogando as coisas no chão? Joga no chão não, pai!*
35. Tarsila: *Tá irritado!*
36. Profa.-pesq.: *Tá irritado o pai hoje! Pai do céu! (Vou pegando as bolachas do chão)*
37. Rique pega meu braço com as duas mãos. Retiro as mãos dele fazendo carinho nelas.
38. Tarsila: *Ele acordou muito de madrugada.*
39. Iorrana: *E o patrão dele falou que ele tá demitido!*
40. Rique se levanta para pegar mais bolachas.
41. Profa.-pesq.: (Eu o abraço e exclamo) *Ichi, e agora pai? Tá demitido, e agora pai, que que vai fazer? Tá demitido?*
42. Rique pega mais bolachas e põe no colo.
43. Profa.-pesq.: *Vai comer as bolachas, pai?*
44. Profa.-pesq. Pergunta para Tarsila: *e as suas filhas estão bem? Tá estudando, tá tendo reunião?*
45. Tarsila: *está sim.*
46. Profa -pesq.: *o que a Mafalda é mesmo, gente?*
47. Mafalda: *Filha*
48. Tarsila: *Mas ela é filha adotada!*
49. Profa-pesq.: *Ah é filha adotada! Ah, mas é filha do mesmo jeito né, Mafalda?*
50. Tarsila coloca a bandeja com caixinhas de chá na mesa. Rique olha e balbucia sorrindo: *Eeerr*
51. Profa.-pesq.: *O pai está mais alegrinho agora! Né, pai?*
52. Iorrana: *Alegrinho que outro patrão ligou para ele!*
53. Jurema me entrega uma maçã e agradeço. Iorrana traz uma bandeja com duas xícaras e dois bules. Eu digo: *Olha, vai cuidar do pai!*
54. Ela coloca na mesa, pega o bule e serve café para o pai. Rique fica olhando os brinquedos na mesa e espera Iorrana dar-lhe o café.
55. Profa.-pesq.: *Vocês não vão comer também? Aquela ali (Any) não vai comer?*
56. Rique olha para mim e toca meu braço novamente balbuciando: *Aaeerr.*
57. Profa.-pesq.: *vai comer, pai?*
58. Rique fica prestando atenção no que estou falando e me olhando. Depois olha para as outras crianças e também para cima. Pega a xícara e coloca no colo, olha para baixo, depois para as crianças e boceja.
59. Profa.-pesq. Intervém: *E por que que a mãe não vai passear com o pai?*
60. Tarsila pega no braço do Rique. Jurema fala: *Mãe, pode deixar que eu vou levar ele!*
61. Profa.-pesq.: *A filha vai levar?*

62. Tarsila: *É! Ela vai pedir um Uber ²¹para ele.*
63. Profa.-pesq. Ajeita a calça de Rique que está larga na cintura e diz: *Mas é a mãe que tinha que ir com o pai, não é? Por que a filha é pequena ainda, não é ou não?*
64. Tarsila: *Não, ela é a mais velha!*
65. Profa.-pesq.: *Ah! Ela é a mais velha!*
66. Jurema se senta junto com o Rique nas cadeiras próximas e acaricia sua cabeça. (As crianças fizeram de conta que essas cadeiras eram o Uber.)
67. Rique balbucia: *Eeerr.* Ele fica ao lado de Jurema e começa a balançar a perna esquerda. Jurema tenta levantá-lo, mas ele resiste e permanece sentado.
68. Profa.-pesq.: *Eu sou o que de visita?*
69. Ema: *Pode ser tia de visita!*
70. Profa.-pesq.: *Ah, eu posso ser tia!*
71. Passam-se uns segundos, olho para Jurema e Rique e pergunto: *A mãe vai buscar o pai?*
72. Tarsila dá biscoitos no pratinho para a profa.-pesq., que agradece.
73. Profa.-pesq.: *A mãe vai buscar o pai? Vai, mãe, vai buscar o pai?*
74. Tarsila vai até eles, pega o Rique e traz para a mesa.
75. Profa.-pesq. Diz: *O pai chegou! Tudo bom, pai? O senhor está bem?*
76. Profa.-pesq. Ajuda-o a sentar, ele toca no meu avental e olha para as crianças.
77. Tarsila: *Resolveu o problema.*
78. Profa.-pesq. Bate palmas e olha para o Rique: *Olha! Resolveu o problema!*
79. Rique olha para ela, arregala os olhos e mexe a cabeça como se girasse.
80. Jurema entrega uma laranja na xícara para a profa.-pesq. Que diz: *Humn... suco de laranja? Que delícia.*
81. A profa.-pesq. Bebe o suco, Rique ergue os olhos para ela.
82. Profa.-pesq.: *Será que o pai não está com fome, gente? Tem que preparar alguma coisa para o pai comer.*
83. Tarsila: *Eu vou fazer um chá... vou fazer uma água de coco para ele.*
84. Tarsila pega a caixinha de papel da água de coco e coloca para ele na xícara. Mafalda dá uma colherzinha na mão de Rique e puxa as bolachas no pratinho para o Rique.
85. Profa.-pesq.: *Olha o biscoito para o pai!*
86. Tarsila diz: *Isso é da professora!* (diz com tom de preocupação)
87. Profa.-pesq.: *Mas pode dar para ele!*
88. Mafalda diz em tom calmo: *Eu já dei o biscoito para ela!*
89. Profa.-pesq.: *já deu aqui, deu um monte de coisas. Já estou satisfeita né Mafalda?*
90. Profa.-pesq.: Eu pego a mão de Rique que está com a colher na mão e vou levando ao pratinho de biscoitos. Ele olha de cima para baixo para mim (mostrando a parte

²¹ Uber: transporte por aplicativo.

branca do olho) segura e demonstra querer cortar o biscoito com a colher. Digo: *Aí pai, come pai, aqui!* Ele coloca a ponta da língua para fora e depois sorri, sem mostrar os dentes.

91. Tarsila: *Você quer mais alguma coisa?*
92. Profa-pesq.: *Eu acho que já está bom! Eu vou indo, então! Vou embora!*
93. Jurema (com voz fininha): *Você quer uma banana antes de você ir?*
94. Profa-pesq.: *Ah, eu quero uma banana! Obrigada, viu? Vocês são muito gentis!*
95. Tarsila e Iorrana ficam arrumando os brinquedos na bandeja. Rique fica olhando o movimento das meninas.
96. Rique demonstra querer levantar o tronco, ergue as mãos e balbucia sorrindo: *Eerrr*
97. A profa.-pesq. Pega nas mãos do Rique e diz: *Obrigada pai também viu!* Rique sorri, mexe os olhos, pisca e diz: *Eerrr*
98. Tarsila: *Eu vou pedir um uber para você!*
99. Profa-pesq.: *Tá bom! Pode pedir!*
100. Mafalda vai perto do armário e diz: *O telefone está aqui!*
101. Tarsila: *Cadê o telefone? Ô Professora!* (refere-se a mim demonstrando impaciência)
102. Profa-pesq.: *Ah deixa eu pegar o telefone ali.* (Levanto da cadeira e vou pegar o telefone de brinquedo que estava no armário²²)
103. Profa-pesq.: *Faz-de-conta que o telefone já tava aí, per aí deixa eu pegar o telefone aqui para vocês.* Novamente bato na porta (gestos de bater): *Toc, toc*
104. Tarsila, Mafalda e Jurema me acompanham. Rique fica sentado, mexe o corpo, abaixando levemente, sorrindo, olhando levemente para os lados, junta as mãos e põe na boca, ri como se achasse algo engraçado. Olha para a parede e para a câmera do celular sorrindo.
105. Ema diz de novo, bem baixinho, erguendo o rosto para a câmera do celular, abrindo bem os olhos e balançando a cabeça: *Eles são piradinhos!*
106. Profa-pesq.: *Aqui o telefone! A mãe que vai ligar né?*
107. Tarsila pega o telefone e começa a discar.
108. Profa-pesq.: *Aí eu vou esperar.*
109. Rique fique compenetrado ouvindo e balbucia: *Éééé*
110. Tarsila: *Alô. Já pedi o uber!*
111. Profa-pesq.: *Obrigada viu? Tchau para vocês! Tchau pai!*
112. Tarsila: *O uber chegou!*
113. Profa-pesq.: *Tchauuu!*

²² Na escola, os brinquedos das crianças não estão visíveis em prateleiras, ficam guardados dentro dos armários. Ressalto que esta postura dos armários serem fechados foi algo decidido entre as professoras antes da minha entrada na escola e mantém-se há quase seis anos desta maneira. Todavia, as crianças têm autonomia para abrirem os armários para escolherem os brinquedos.

114. Rique fica compenetrado prestando atenção, agora sério.

Neste episódio, é possível perceber minhas contextualizações, na condição de professora-pesquisadora para envolver Rique na brincadeira: convidar as meninas que gostam de brincar de casinha; organizar a sala em dois grupos; deixá-lo no grupo das meninas; organizar o cenário (o espaço da sala e materiais) e entrar na brincadeira – assumir um personagem.

Início da brincadeira: eu (a visita) chego na casa e pergunto quem é o pai (turnos 1 a 3). Mafalda, no turno 5, aponta para Rique, dizendo que ele é o pai. A pergunta que fiz possibilitou dar a Rique um personagem que não é aquele que precisa ser cuidado (filhinho). Estudos como o de Turetta (2013) apontam que, em geral, crianças com deficiência em situação de brincadeira ganham papéis que precisam de atenção, pois é notório socialmente acreditar que a criança deficiente deve ser sempre cuidada, amparada: “a superação da deficiência depende de investir esforços na formação das funções superiores e não elementares” (Turetta, 2013, p. 32). No entanto, os estudos de Vigotski têm foco na potencialidade da pessoa deficiente, não apenas na sua deficiência, como se essa fosse algo que designasse impossibilidades, principalmente no campo educacional (Turetta, 2013).

As crianças que estavam com Rique, sempre o consideravam como aquele que precisava ser cuidado. Como Rique ainda não se expressava oralmente, e também por receber mais atenção e cuidados dos adultos da escola, as meninas entendiam que precisavam cuidar de Rique. Nas brincadeiras, o papel designado a ele sempre foi de filhinho, irmãozinho menor, ou, neste episódio, aquele pai que precisa ser cuidado por algum motivo: está cansado, foi demitido. Algumas crianças da turma de Rique têm irmãos ou conhecem alguém com TEA; por isso, estão acostumadas a ver um tratamento diferenciado para crianças com esse diagnóstico. Rique, por exemplo, utilizava um cordão de autismo²³ na mochila, e algumas crianças perguntavam o que era, para que servia. No entanto o meu papel de professora, pode ter contribuído para a maneira das crianças se relacionarem com o Rique, por notarem o meu tratamento com ele, a ênfase que eu dava para que as crianças o procurassem para brincar também.

Nos turnos 6 e 33, Rique joga a bolacha no chão. Em seguida, eu questiono sua ação, o que leva as meninas Tarsila e Iorrana (turnos 9 a 11 e 35 a 30) a atribuírem sentidos à ação de Rique (o pai na brincadeira). Meu questionamento suscitou a possibilidade de criação de uma

²³ O cordão que Rique tinha na mochila era uma fita com quebra-cabeça nas cores: amarelo, verde, roxo, vermelho, azul escuro e azul claro.

situação imaginária pelas meninas – o pai irritado, acordou de madrugada, foi demitido pelo patrão.

As crianças, tendo ou não tendo TEA, precisam da mediação do adulto ou de outras crianças para se inserir numa brincadeira. Silva e Silva (2017) citam o estudo de Martins (2009), que traz uma análise das maneiras como crianças com TEA se orientavam com objetos e pessoas. Os achados do referido estudo indicam que o prejuízo nas interações apresentado pelas crianças se destacava pela falta de reciprocidade por parte das pessoas (Silva; Silva, 2017).

Para Victor e Oliveira (2018), o simples fato de não verbalizar não significa falta de produção de sentido com os pares. No episódio, é possível notar diversos momentos em que Rique vocaliza, olha, sorri, participa da brincadeira, não sai da cena (turnos: 4,6,8,21,24,28,33,37,40,42,50, 56, 58, 67, 78, 80, 89, 95, 97, 104, 109, 114). Rique participou intensamente das brincadeiras, mesmo sem verbalizar ou tentando verbalizar do seu jeito.

Segundo Vigotski (2007), a brincadeira cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): ao brincar, a criança extrapola suas possibilidades reais. Por exemplo, ela ainda não pode cozinhar, mas o faz durante a brincadeira. No caso de Rique, embora não seja possível perceber que ele age para além de seu desenvolvimento real, compreendo que o fato de estar inserido em uma atividade coletiva com as crianças, significa que está envolvido na brincadeira, e permanece na atividade durante todo o tempo. Isso foi abordado também no capítulo 3 deste episódio em relação a brincadeira da criança. Outro ponto também destacado nesse capítulo foi a questão do cuidar/educar, evidenciado no turno 63, quando a prof^ª-pesq. ajeita a calça de Rique e ao mesmo tempo mantém o seu personagem no episódio.

A brincadeira de faz-de-conta propicia aguçar as funções psíquicas superiores das crianças quando, por exemplo, elas fazem de conta que os brinquedos de plástico em miniatura são de verdade: “na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos (Vigotski, 2008, p. 31). Neste caso, atribuem um significado para cada elemento que disponibilizam na bandeja para oferecer, seja ao pai ou à visita. A estratégia apresentada no episódio de disponibilizar objetos em miniatura permite que as crianças vivenciem ações do mundo dos adultos, como fazer chá, receber visitas etc.

No turno 28, quando “Rique pega os biscoitos, segura com as mãos no colo, fica olhando para eles e mexendo”, fica evidente que as ações de Rique estão ligadas ao perceptual concreto: por esse prisma, Vigotski argumenta que a chave para toda função simbólica da criança está no gesto representativo. Ou seja, está na capacidade que a criança tem de, por meio dos movimentos, da gestualidade, simbolizar (representar) o real. (Vigotski, 2007, p. 130). A

criança age conforme o que vê (Vigotski, 2007)., e é interessante destacar que essas ações ligadas ao perceptual concreto vão sendo mediadas pelas atitudes da professora pesquisadora e pelas meninas, que vão atribuindo sentidos. Isso faz com que a brincadeira ocorra em um nível mais complexo, tendendo a se deslocar do perceptual concreto em direção a uma abstração (pela mediação da fala – ‘*a o pai está irritado*’, por exemplo). Por outro lado, pode-se pensar que Rique está envolvido na brincadeira e joga a bolacha atribuindo um significado. Deve-se considerar que a criança atribui um sentido a partir do seu repertório, o que pode não ter correspondido a atribuição de sentido desejada pela prof^a. -pesq.

Outra ação foi a atribuição de personagens aos participantes e os recursos utilizados que possibilitaram às crianças brincarem. Foi criado todo um cenário para que a brincadeira de faz-de-conta acontecesse. Silva e Silva afirmam que “a cenografia, a produção visual parece ser um elemento importante na composição do acontecimento lúdico” (2017, p. 493). Sendo assim, o cenário composto por mesa e cadeiras, mas também pela imaginação de cada um – onde era a cozinha, para onde o pai foi a passeio (outras cadeiras próximas à mesa da brincadeira. Neste sentido, as mesas e cadeiras se tornaram objetos substitutivos (Vigotski, 2007).

A assunção de personagens foi algo significativo, com regras cumpridas por todas as crianças: a mãe, o pai, irmãos mais novas e mais velhas, a tia.

Como demonstrou um estudo, o comportamento normal de brincar é observado quando a brincadeira tem um caráter de brincadeira de irmãs “de serem irmãs”, ou seja, sentadas à mesa e realmente almoçando, as crianças podem brincar de almoçar (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

As meninas imaginaram o Uber, o patrão do pai, a filha adotada, o pai irritado porque acordou de madrugada, a demissão do pai.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas (Vigotski, 2007, p. 101).

Destaco como relevante o fato de Rique participar da brincadeira com as meninas. Segundo Vigotski (2007), a criança em atividade coletiva pode imitar e fazer muitas coisas que não faria sozinha ou sem orientação. Esta premissa indica que a brincadeira para a criança com autismo não se distancia das crianças que não têm TEA, pois a percepção da brincadeira na criança com TEA não é notada pelas pessoas como é nas outras crianças, porque a criança com autismo brinca amparada numa qualidade diferente, se comparada às demais (Silva, 2017).

Por outro lado, eu considerei a participação de Rique como qualitativamente igual, porque ele esteve na brincadeira o tempo todo, participando ao seu modo.

Nos turnos 67, 96 e 97, Rique balbucia “Eerr” e no turno 109 “ééé”. Nesses, eu percebia que seus balbucios ocorriam em momentos em que ele estava concordando e participando das brincadeiras. Já quando tinha a vogal a, por exemplo, no turno 56 “aaeerr, para mim ele estava demonstrando alguma insatisfação ou negação, exemplificando, quando perguntei para ele se ele não iria comer a bolacha, o balbucio dele é acompanhado da ação de pegar no meu braço, como se dissesse que não queria comer a bolacha.

Algo destacado no episódio foi o riso de Rique quando me levanto para pegar o telefone no armário (turnos 103, 104), pois naquele momento, nem eu nem os pares percebemos e demos sentido a esse gesto felicidade que só notei ao assistir a videogravação. No contexto escolar, muitas coisas ocorrem ao mesmo tempo, é dinâmico, e nem sempre é possível perceber tudo.

*Episódio 2- Jogo da memória*²⁴

Primeiramente, quero explicar a confecção do jogo da memória. No final de junho, escolhi cinco crianças que conheciam melhor os nomes dos personagens da Patrulha Canina²⁵: Rique, Philips, Donatello, Lili e Lito. No computador da escola, escolhemos figuras do desenho na internet. Coloquei Rique no meu colo e as outras crianças em pé, a nossa volta. Conforme Rique apontava para as imagens, as crianças também apontavam e diziam o nome dos personagens. Salvei as imagens para imprimir no meu horário de Trabalho Docente Individual²⁶ (TDI), e depois recortei. Em casa, colei-as em um papelão grosso, plastifiquei e guardei numa vasilha plástica com tampa (Figura 2).

²⁴ No jogo da memória, foram transcritos 12 minutos do total de 14 minutos e 28 segundos, devido à extensão da videogravação.

²⁵ Série de animação infantil estadunidense e canadense criada por Keith Chapman. Exibida no Brasil desde 2015, inicialmente pela TV Cultura e desde 2019, no SBT.

²⁶ Momento semanal de 50 min. após o trabalho pedagógico com as crianças, que cada professor da rede da Educação Infantil tem para planejamento, organização pedagógica, atendimento a crianças ou reunião familiar dentro da escola.

FIGURA 3 – Jogo da Memória da Patrulha Canina



Fonte: Acervo da pesquisadora

Dia chuvoso, poucas crianças presentes: Rique, Bob, Donatello, Jurema, Lito e Lili. Eu as reuni sentadas em torno da mesa hexagonal da sala, expliquei que iríamos brincar com o jogo da memória Patrulha Canina (quando assiste, Rique demonstra gostar muito deste desenho animado, através de sorrisos e expressão feliz). Pedi para a cuidadora filmar do meu celular.

Sentei-me ao lado de Rique. Donatello se sentou próximo a ele; do outro lado da mesa estavam Bob, Lito e Jurema. Começamos a brincar do jogo da memória, primeiro com todas as cartas viradas para cima, e num segundo momento com as imagens para baixo. Lili chegou atrasada, peguei mais uma cadeira e a coloquei entre Rique e Bob. Abaixo, um recorte:

1. Profa.-pesq.: *Vamos de novo ó! Vamos embaralhar! Todo mundo embaralhando! A gente vai fazer um jogo da memória diferente* (com as imagens viradas para cima e não para baixo).
2. Crianças: *A Lili! A Lili chegou!* (Eu a cumprimentei e a orientei a sentar-se na cadeira entre o Rique e o Bob, porque ao chegar ficou em pé olhando para mim e sorrindo sem mostrar os dentes).
3. Rique: fica sorrindo e mexendo nas cartas... arrasta uma carta da mesa para perto dele, sorrindo. Depois pega mais uma e fica levantando a carta e jogando na mesa no mesmo lugar. Ele sorri, olha para o Lito quando falo o nome dele, continua mexendo na carta e diz: *Gããrr!* Continua mexendo nas cartas, pega outra, coloca próximo dos olhos, depois afasta e leva ao ouvido.

Enquanto isso, as demais crianças começam a jogar.

4. Lili: pega a carta com a personagem “Skye” e diz: *Professora! Eu sei que é este daqui... é a patrulha canina.*
5. Profa.-pesq.: *Agora é o Donatello! Vai Donatello... qual você quer pegar?* (aponto para um personagem e pergunto quem seria)

6. As crianças dizem ser o Chase.
7. Rique: pega uma carta com as duas mãos, leva próximo aos olhos e fica olhando para ela por uns segundos, depois coloca na mesa e pega outra; é a carta do Ryder, sorri.
8. Profa.-pesq.: *Olha! O Rique pegou este! Qual é o nome deste?* (Eu intervenho, mostrando a carta para as crianças, propondo que olhem)
9. Lili, Donatello e Bob: *Ryder!*
10. Profa.-pesq.: Pego a carta e mostro para Rique: *Olha Rique, o Ryder! O Rique já fez dois pontos! Agora é a vez do Donatello! Olha Lili, dá para fazer o parzinho aqui! Agora vamos embaralhar tudo de novo. Vamos embaralhar Bob, ó...* (Bob havia pegado dois pares de cartas e não estava embaralhando). *Todo mundo faz assim com a mãozinha, vamos embaralhar! Todo mundo embaralhando. Agora vamos fazer um jogo da memória diferente!*
11. Rique: (Nessa hora, Rique olha para mim e balbucia) *Aarr.*
12. Profa.-pesq.: Pego uma carta e pergunto para eles: *quem é?*
13. Rique: sorri, olha para a carta e puxa da minha mão.
14. Bob e Lito: *Zuma!*
15. Profa.-pesq.: *Olha Rique! O Zuma!*
16. Rique: Ele estica os braços e pega da minha mão, sorrindo. Segura a carta, mexendo nas mãos e olhando para ela.
17. Profa.-pesq. *Agora o Rique! Vamos ver se o Rique vai pegar! Vamos pôr aqui Rique?*
18. Rique: continua segurando a carta do personagem Zuma virando-a próximo aos olhos.
19. Profa. -pesq: *Pegou aqui Rique? Qual é igual Rique?* Ele continua virando, até que põe na mesa. *Olha aqui este Rique, é igual! Quem é este mesmo?*
20. Lili: *Zuma!*
21. Profa.-pesq.: *Ah! O Rique pegou este!*
22. Rique: Ele pega uma carta e coloca no ouvido, depois fica mexendo, virando a carta próximo aos olhos e olhando para o grupo de crianças.
23. Profa.-pesq.: *Agora é a Lili! Qualquer um você pode pegar, só este aqui não, que é do Rique.*
24. Lili demora para pegar, fica olhando as cartas. *Este daqui ó!* (pegou as cartas do Ryder).
25. Bob: *Eu peguei este! Só este que não pode que é do Rique.*
[...] As crianças continuam a jogar.
26. Rique começa a virar as cartas para baixo. E como já havia acabado aquela rodada, a profa.-pesq. Propõe uma alternativa de brincadeira.

27. Profa.-pesq: *Agora vamos fazer diferente? Vamos virar tudo de cabeça para baixo? Olha igual ao Rique* (ele havia virado uma carta). *Vira Rique!*
28. Rique: Enquanto eu e as crianças vamos virando as cartas, Rique acompanha o movimento das mãos das crianças e demonstra querer embaralhar as cartas. Depois ele para de virar, pega uma carta e coloca no ouvido. Segura com as duas mãos e fica olhando. Ele coloca na mesa a carta virada para cima. Lili percebe e desvira a carta.
29. Profa.-pesq: *Aí! Muito bem! Agora vai ser o jogo da memória, vai ter que procurar o parzinho!*
30. Profa.-pesq.: *Aí! Começa Rique! Começa com o Rique! A brincadeira é do Rique hein! Brincadeira do Patrulha Canina! Começa Rique!*
31. As crianças ficam olhando para ele. Rique pega uma carta e a vira duas vezes.
32. Profa.-pesq.: *Aí!! Pega mais um! Agora pega mais um Rique!* Acaricio a cabeça dele por uns dois segundos, convencendo-o a pegar uma carta.
33. Rique: olha para o meu lado, depois coloca a mão na cabeça e pega uma carta.
34. Profa.-pesq.: *O Rique pegou este!* (demonstra alegria) *Agora vamos pegar mais um.* (profa.-pesq. Toca na mão de Rique, é interrompida por Bob que havia desvirado uma carta.
35. Bob: *Já sei quem é este!*
36. Profa.-pesq.: *Agora você tem que esperar um pouquinho Bob. Agora é a vez do Rique.*
37. A profa.-pesq. Olha para o Bob e vê que a carta é a mesma que o Rique havia virado.
38. Profa.-pesq.: *Olha lá! O Bob pegou! Dá aqui Bob! Dá aqui para o Rique. Este aqui é igual a este, ó Rique!*
39. Bob sorrindo para a professora, entrega a carta para ela.
[...]As crianças continuam a jogar.
40. Rique: fica olhando para a professora, depois para as crianças, pega uma carta e fica virando na mesa, mas com o olhar no movimento dos participantes.
41. Profa.-pesq.: *Olha, o Donatello prestou atenção, por isso fala jogo da memória. Para ver onde está. Agora o Rique. Vai Rique! Pega outro desse ó* (profa.-pesq. Referindo-se à carta do personagem Zuma que ele havia virado). *Vai lá Rique. Vamos ver.*
42. Rique: pega uma carta e a vira novamente.
43. Profa.-pesq.: *Este é o Zuma! Pega outra... vamos ver. Vai Rique.*
44. Rique: vira a carta.
45. Profa.-pesq.: *Vai Lili! Vamos ver a Lili agora, ó lá Rique* (profa.-pesq. Acaricia cabeça de Rique).
46. Lili: desvira as cartas.

47. Profa.-pesq.: *os cachorrinhos! Qual é o outro? Agora não fez o parzinho né Lili? Vai Bob!* (Bob desvira as cartas e mostra segurando nas mãos, com uma das cartas virada para o seu lado).
48. Profa.-pesq.: *Da floresta. E o outro, vira. Aí* (profa.-pesq. Bate palmas), *muito bem!*
O jogo continua...

Neste episódio, é possível constatar algumas estratégias que utilizei como forma de contribuir para as possibilidades de brincadeira de Rique: selecionar imagens conhecidas por ele para confeccionar um jogo de memória; brincar com o jogo e deixa-lo próximo a mim durante a atividade; iniciar o jogo, sendo Rique o primeiro a começar a virar as cartas; ter deixado as cartas com as imagens voltadas para cima (mudando a regra do jogo de memória) para visualização dos personagens do desenho animado.

Neste episódio, a situação não remete a um jogo de faz-de-conta, mas a um jogo com regras. Vigotski (2008) exemplifica com o jogo de xadrez, pois mesmo que haja regras próprias, por trás “[...] há uma certa situação imaginária que está presente e não substitui diretamente as relações reais da vida” (Vigotski, 2008, p. 28). Isso é notado principalmente quando Rique vira a carta para baixo (turno 26), sendo que eu havia planejado, a princípio, as cartas com as figuras para cima, e ir explicando o jogo com as imagens para baixo. Primeiramente pensei em deixar as cartas viradas para cima e adequar o jeito de brincar inicialmente para eles poderem visualizar. Ao abordar as possibilidades de participação de crianças com deficiência nas atividades, Vigotski (2021b) refere-se à criação de caminhos alternativos e recursos especiais. Quando pensei em deixar as imagens visíveis, mudando a regra do jogo de memória, minha estratégia era criar um caminho alternativo para que Rique pudesse participar do jogo. No entanto, o próprio Rique, em certo momento (turno 26), virou as cartas para baixo, sugerindo o jeito convencional de jogar. Ao perceber que Rique começa a brincadeira com as cartas viradas para baixo, convido todas as crianças a brincarem seguindo a regra tradicional do jogo de memória: formar pares iguais sem visualizar as imagens.

Como Rique conhecia os personagens do desenho Patrulha Canina, foi possível perceber que ele se interessou pela atividade. No turno 3, ele pega uma carta e sorri. Rique ficou feliz pelo jogo da memória ser do “Patrulha Canina”, mas também interagiu com o grupo através de sorrisos e pegando cartas que estavam sobre a mesa.

A estratégia de confeccionar um jogo de memória com imagens conhecidas de Rique e das demais crianças pode ter contribuído para que as crianças, ao ver as imagens, tivessem lembranças do desenho animado que era significativo para elas. Pode-se inferir que o jogo de

memória funcionou como instrumento semiótico que permitiu às crianças se lembrarem de algo. Vigotski destaca que: “a memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais em torno da qual se constroem todas as outras funções” (2007, p. 47). Os personagens do jogo eram conhecidos de Rique; então, a brincadeira fazia sentido para ele.

A atitude de deixá-lo próximo a mim, foi importante para minha intervenção com ele, seja mostrando as cartas do jogo, seja observando seus gestos. No jogo da memória confeccionado com personagens da Patrulha Canina, Rique demonstrou conhecer os personagens do desenho animado, fixava o olhar nas cartas dos personagens. Silva, Costa, Abreu e Silva (2021) enfatizam que: “Para a Perspectiva Histórico-Cultural há uma intrínseca relação entre brincadeira e desenvolvimento infantil” (Silva; Costa; Abreu; Silva, 2021, p. 4). Os autores consideram que a brincadeira proporciona não apenas o desenvolvimento da imaginação, mas também outras funções psíquicas superiores, como atenção, memória, percepção, emoção, dentre outras. “Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (Vigotski, 2007, p. 101). Essa questão da imitação, foi observada no turno 28, quando Rique demonstra embaralhar as cartas junto com a professora e demais crianças.

Este episódio permitiu perceber que o fato de a brincadeira ter sido com os personagens da Patrulha Canina e o Rique gostar desse desenho contribuiu para sua atuação, interação e participação na brincadeira juntamente com as outras crianças, mas ao mesmo tempo, pode-se observar que ele teve um protagonismo, interessando-se pelo jogo. Os estudos de Januzzi (2004), Mendes (2006), Turetta (2013), Martins e Góes (2013), Silva (2017), Silva e Silva (2017), Victor e Oliveira (2018) e Souza e Dainez (2022) tratam da importância da inclusão da criança deficiente, envolvendo o TEA no contexto escolar. Ressalto que isso não se reduz à criança frequentar a escola regular, mas ser considerada com equidade, qualidade educativa e respeito de suas potencialidades e direitos como ser humano em desenvolvimento e fase de aprendizagem, assim como outras crianças.

Padilha e Oliveira (2013) defendem que a ideia da equidade deve ser um parâmetro para todos os estudantes terem direito de acesso ao ensino comum, mas também que a formação de quem ensina deve ser contemplada. Considero que o curso de mestrado me proporcionou acesso a pesquisadores e teorias que contribuíram para minha formação e atuação junto ao Rique. E todo o envolvimento, tanto de Rique como das outras crianças na brincadeira, ocorreu a partir da mediação docente e da interação entre crianças e professora.

E interação será o tema do próximo eixo.

5.1. Eixo 2: Modos de interação da criança com os pares e a professora durante as atividades de brincadeira

Este eixo elenca episódios que permitiram identificar modos de participação de Rique com os pares e comigo, professora-pesquisadora, durante as atividades de brincadeira. A rotina com as crianças é bem dinâmica, e Rique sempre esteve com a turma em todos os espaços da escola. Dos ambientes descritos no quadro 4, o parque e a lateral são os preferidos das crianças. Elas inventam brincadeiras, criam cenários, movimentam-se bastante. Abaixo, os episódios Mamãe e filhinho 2 e O aniversário do Rique.

Episódio 3: Mamãe e filhinho 2

Esta brincadeira foi realizada na Casinha do Tarzan, que fica no parque (Figura 4). Eu filmei um grupo de crianças enquanto as demais brincavam no parque. O parque é plano e aberto, o que me possibilitou estar atenta às outras crianças também, mesmo que a duração desta brincadeira tenha sido de menos de 2 minutos. Minha intenção foi deixá-los brincar sem minha interferência. Embora Rique tenha uma comunicação por meio de balbucios, gestos e ações, sua interação com os colegas é importante para seu desenvolvimento e compreensão da aceitação pelo grupo, do entorno de amigos. Em minha análise, a questão da linguagem não dificultou sua interação na brincadeira. Estudos de Vigotski e outros em que me fundamentei, tais como o de Silva (2017), destacam a necessidade da mediação do outro para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, tais como a imaginação, função primordial nas situações de brincadeira de faz-de-conta. Como afirma Vigotski (2008, p. 35),

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. [...] A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

FIGURA 4 – Casinha do Tarzan no parque



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesta brincadeira de mamãe e filhinho, participaram Iorrana (mãe do Rique), Rique (filho) e Mafalda (irmã do Rique). Michelangelo, Donatello e Bob estão na casinha, mas não brincam de mamãe e filhinho. Destaco que foram as próprias crianças que escolheram os personagens. Iorrana escolheu mamãe e filhinho para ela e Rique. Donatello ficou sentado na casinha, calado por um tempo, apenas observando a brincadeira. Eu comecei a gravar com o celular a parte que Iorrana vai embaixo da casinha do Tarzan e pega o tênis e as meias que Rique havia tirado dos pés. Ela os coloca na mureta que separa o prédio da escola do parque:

1. Mafalda: *Iorrana!* Diz subindo a escada da casinha do Tarzan.
2. Iorrana: *Eu vou pegar aqui o sapatinho do meu filho!* Leva o par com a meia em uma mão, dizendo: *Aqui o sapatinho do meu filho! Agora eu vou ter que pegar o meu filho.*
3. Michelangelo: *Uull.* Desce pelo escorregador da casinha e vai na direção da mureta também.
4. Profa.-pesq.: *Vai lá pegar o seu filho. Você vai pegar o seu filho?* Dirigindo-se a Iorrana.
5. Iorrana vai em direção à casinha arregaçando as mangas da blusa.
6. Iorrana: *Eu vou levar para o meu filho!* (referindo-se aos sapatos)
7. Mafalda: *O Rique também quer ir!* Diz subindo as escadas.
8. Michelangelo: *Riqueeee!* Diz batendo palmas em direção ao Rique.
9. Rique, sentado, olha para trás e sai arrastando o bumbum para o outro lado da casinha, que tem teto baixo. Algumas crianças se arrastam até o escorregador.
10. Iorrana: *Sai, sai para eu passar, para eu pegar o meu filho.* (referindo-se a Donatello e Michelangelo, que estavam próximos à porta de entrada da casinha).
11. Profa.-pesq.: corrige a Iorrana e fala calmamente que é dá licença que se diz.
12. Bob: *Eu falo assim dá licença*
13. Profa.-pesq.: *Dá licença né Bob, tem que falar.*
14. Bob: *Sim.*
15. Mafalda: *E eu falo assim ó professora. Na minha casa, eu moro, eu moro lá. Aí no outro lugar, aí a minha língua fala, a minha língua faz que é Com licença lá na minha casa.*
16. A profa.-pesq. Diz a ela que também está certo.
17. Iorrana: *olha, ele quer mexer no anelzinho!* Diz virando-se para a profa.-pesq. Em seguida, completa, virando-se para o Rique com o anel em sua mão: *Mexe!*
18. Rique pega o anel e o lança ao chão, para fora da casinha.
19. Iorrana: *Ei meu anel! Meu anel!* Fala, e desce o escorregador para pegar o anel que o Rique havia jogado lá embaixo.

20. Rique fica sentado e faz alguns balbucios: *Eaar*
21. Iorrana: *Pegou meu anel e jogou na areia*. Pega o anel na areia e o coloca novamente em seu dedo. *Vem filhinho! Com licença, com licença*. Vai dizendo e subindo as escadas.
22. Rique, ao ver Iorrana sorri e balbucia: *É é... Gã...gã* (segura na tela da casinha).
23. Iorrana pega na mão direita do Rique: *O pezinho do Rique tá machucadinho*. Refere-se a um arranhão que já estava com “casquinha”.
24. Rique vai se arrastando com o bumbum até o escorregador. Em seguida, Iorrana se curva e se dirige ao escorregador.
25. Iorrana: *Vamo filhinho, cê vai. Vem*. Iorrana, com o corpo inclinado para baixo ao descer do escorregador, segura na mão do Rique. Iorrana é uma menina franzina, quase do mesmo tamanho do Rique. Quando ele solta da mão dela, ela quer segurá-lo pelo braço para vir com ela, mas Rique quer subir a outra casinha de escalada.

O episódio inicia com Iorrana assumindo o papel da mãe de Rique. Eles estavam na casinha. Assim como no episódio anterior – Casinha 1, Rique não escolhe seu papel e, novamente, é o filhinho. Turetta (2013) constata que há sempre uma atitude protetora das crianças em relação à criança com deficiência. Rique ainda não escolhe seus personagens na brincadeira.

Este episódio permite notar que, no momento que Iorrana interage com ele, ele balbucia, olha; e quando ela mostra seu anel, põe na mão dele, ele o joga para fora da casinha (turnos 17 e 18). E a possibilidade de ter tido uma interpretação da atitude dele, como também uma maneira de brincar, pois a criança com TEA assume a brincadeira igual às demais, como notado nos balbucios de Rique nos turnos 20 e 22. No turno 20, ele balbucia “Eaar” como se tivesse tido alegria em ver a amiga descer para pegar o anel que ele havia jogado e, no turno 22, ele diz “Gã.. gã”, demonstrando querer chamá-la para que ela fizesse o mesmo gesto de dar o anel para ele e em seguida jogar novamente lá embaixo. “De fato, é preciso educar os olhos para ver as crianças com autismo brincando” (Silva, 2017, p. 71). E a profa.-pesq. Poderia ter verbalizado no momento “Ah, seu filhinho está fazendo bagunça? Está jogando o anel da mamãe no chão?” Enfim, poderia ter dado um significado para o gesto demonstrado pelo Rique.

A criança com autismo, ainda que não verbalize, é um ser de linguagem, é um ser humano, é inteligente, um ser que pensa e imagina, inserido num meio social. Para ela se tornar um sujeito que produz sentidos, é necessário que os interlocutores compreendam suas formas específicas de participação com o outro e com o meio. Isso “[...] é fundamental para que se possam desenvolver práticas pedagógicas que permitam avanços significativos em seu desenvolvimento” (Oliveira; Victor, 2018, p. 662).

Entre os turnos 21 e 25, nota-se que Iorrana mantém uma relação de mãe com Rique: o chama de filhinho, o segura pela mão, percebe que ele está com o pé ‘machucadinho’. “A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas” (Vigotski, 2008, p. 27). Assim, constatamos que Iorrana manteve sua regra de mãe o tempo todo, de cuidar, de trazer o filho para perto. Mas naquele momento, Rique não quis, ou ele quis brincar de ser o filhinho que faz bagunça, que não obedece a mamãe.

Um aspecto importante a destacar é a questão da linguagem. Rique balbucia, em muitos momentos demonstra querer falar (turnos 20 e 22). No turno 18, Rique joga o anel e deixa Iorrana desapontada com a atitude ‘do filho’. Nesta situação, reflito novamente sobre a importância da interpretação, da atribuição de sentidos à ação de Rique. “Quanto mais complexa a relação alteritária, mais complexo o funcionamento linguístico e imaginativo. Por isso, defendemos que a participação do outro no brincar da criança com autismo é fundamental” (Silva, 2017, p. 71). A intervenção intencional da professora é essencial como contribuição para a qualidade da brincadeira da criança com autismo. Na condição de professora do grupo, eu poderia ter explorado mais a questão da Zona de Desenvolvimento Proximal que Vigotski defende em seus estudos, quando aponta que, em colaboração, a criança encontra caminhos para avançar em seu desenvolvimento.

Episódio 4 – Aniversário do Rique

É significativa a capacidade das crianças de criar brincadeiras. Mesmo eu tendo alguns anos de experiência na docência infantil, acho admirável o desenvolvimento das crianças e a singularidade de cada um. Lembro que, quando o Rique entrou na escola, ele queria brincar apenas no escorregador.

Nas brincadeiras livres, as crianças inventam brincadeiras. Neste episódio, as crianças criaram o aniversário do Rique. Rique queria balançar (corria até o balanço e ora vinha na minha direção, ora na direção da cuidadora) e algumas crianças o balançaram. Mas quando o balanço parou e a cuidadora se aproximou para empurrá-lo no balanço, intervim para que o deixasse com as crianças. Sempre incentivo as brincadeiras exclusivas deles. Tarsila (com 6 anos, iria para o primeiro ano no ano seguinte) me disse que sentirá falta do Rique.

Quando estávamos no parque, eles me contaram que seria o aniversário do Rique e iriam fazer três bolos de aniversário com areia para ele; os carrinhos do tanque de areia seriam os

presentes (Figura 5). Eu disse que seria a fotógrafa e iria filmar. Donatello veio me falar que o tema do aniversário do Rique seria o Batman.

FIGURA 5 – Bolos feitos de areia pelas crianças para o aniversário do Rique



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando Tarsila e Any trouxeram Rique para a mesinha de cimento próxima ao parque e tanque de areia²⁷, Tarsila o sentou no banco e começaram a cantar parabéns. Rique demonstrou felicidade, sorria olhando para cima e, em determinado momento, também começou a bater palmas e a balbuciar “oooo”. Foi muito gratificante, porque ele, além de estar aceitando o contato físico das crianças, tem permanecido nas brincadeiras.

1. Tarsila diz: *Vamos cantar parabéns!*
2. As crianças começam a cantar “*Parabéns para você*”.
3. Rique: balança a cabeça de um lado para o outro, ora olhando para cima, ora para as crianças, demonstrando acompanhar o ritmo da música.
4. Crianças: Dizem em coro, batendo palmas: *Rique! Rique!*

Havia 8 crianças ao redor da mesa, contando com Rique. Elas faziam bolos de terra para seu aniversário. Colocaram areia em três baldinhos plásticos e gravetos por cima para simbolizar a vela.

5. Rique olha para as crianças e balbucia: “oooo”
6. Tarsila: *Parabéns, Rique!*
7. Any: *Assopra a vela!*
Rique olha para os lados, mas não assopra a vela.
8. Profa.-pesq.: *A festa dele é do que mesmo que você falou, Donatello?*

²⁷ Junto ao parque há o tanque de areia. Nele, há três caixa de brinquedos com baldinhos, colheres, pás, forminhas de bichinhos, fogão e geladeira de brinquedo. Geralmente gostam de preparar bolos e sorvetes, e depois trazem para a mesinha de cimento que fica ao lado.

9. Donatello: *Do Batman.*
10. Profa.-pesq.: *Do Batman!*
11. Tarsila: *Então vamos cantar mais uma vez, porque tem três bolo aí, 1,2,3.* Ela e Any sentam o Rique, que havia se levantado.
12. E começam novamente: *Parabéns para você!* Tarsila e Iorrana começam a pular, junto com as batidas das palmas e o cantar.
13. Profa.-pesq.: *Pronto! Agora tem os brinquedos, depois do bolo tem os brinquedos!*
14. Rique, sentado, olha para Any. Depois direciona o olhar para os bolos na mesa.
15. Tarsila: *Não! Tem mais, tem mais um bolo!*
16. Profa.-pesq: *Tá bom! Agora deixa ele... vai fazer mais um então? Então vai, vai, mais um!*

Percebi que o Rique já não estava mais querendo ficar ali, pois começou a se levantar para correr pelo parque, e a Any o segurava pelo braço para continuar a festa. Elas o sentam no banco e começam novamente a cantar. Na última vez, Rique sorri mais, demonstrando estar gostando da brincadeira e bate palmas com balbucios: *Aaaa!* Penso, que bom eu ter filmado, eles cantaram três vezes!... Góes e Martins (2013) e Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) destacam que o papel do adulto na mediação e na significação de objetos na brincadeira da criança com TEA contribui também para a interação com seus pares.

Ao analisar este episódio, compreendo como é importante para Rique a interação com os pares de sua turma, pois as crianças, em especial, o trazem para a brincadeira de forma natural, usam a imaginação para fazer uma festa de aniversário em que os bolos são de areia e gravetos simbolizam a vela como objetos substitutivos (Vigotski, 2008). “A criança não vê a palavra, mas vê por detrás desta o objeto que ela significa”. (Vigotski, 2008, p. 31). Desta forma, as crianças, incluindo Rique, interagem na brincadeira com o cenário criado. “A cenografia, a produção visual parece ser um elemento importante na composição do acontecimento lúdico” (Silva; Silva, 2017, p. 493).

Rique aceita participar, sorri, vocaliza, bate palmas, senta-se em torno da mesinha de cimento onde estão os bolos. A brincadeira é fonte de desenvolvimento, possibilita que a criança com autismo se desenvolva, sobretudo em interação com o outro (Silva, 2017). Quanto mais a criança com TEA tiver contato com outras crianças para brincar, mas ela desenvolverá suas funções psíquicas superiores.

Rique participa do momento, bate palmas, acompanha a situação criada pelas crianças que organizaram uma festa de aniversário para Rique. Elas o inserem na atividade e o consideram. “De fato, as crianças brincam porque criam e imaginam. E, parte desta criação é

oriunda da relação que ela estabelece com o outro que brinca com ela (parceiro da brincadeira) e/ou sobre o outro que ela quer representar na brincadeira (o papel social encenado) (Silva; Silva, 2017, p. 486). Vigotski (2008, 2021a) considera a brincadeira como propulsora do desenvolvimento da criança. A brincadeira proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças e, no contexto da brincadeira, a criança aguça sua criatividade e imaginação (Vigotski, 2021a).

Na brincadeira, há a criação de uma cena. As crianças saem do perceptual concreto (usam objetos substitutivos) areia vira bolo, graveto vira vela. “Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso” (Vigotski, 2008, p. 30). Rique, interage com as crianças e quando se senta na frente do bolo de aniversário, bate palmas, fica feliz. No balbúcio de Rique no turno 5, o significado de “ooo” pode ser interpretado como bolo, pois ele, assim como as demais crianças participam de festas de aniversário. Nota-se que a imaginação de Rique é sustentada também pela intervenção da professora e pela interação que ele estabelece com as demais crianças, que criam a cena da festa de aniversário.

Nessas análises, foi possível refletir sobre a importância da inclusão escolar, pois a inserção de Rique no ensino regular e interação com outras crianças sem deficiência nas brincadeiras proporciona aprendizagens, respeito e contribui para o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu iniciei o curso de mestrado com muitas questões sobre a brincadeira de uma criança com TEA na Educação Infantil, considerando a inclusão escolar. Meu interesse sempre foi buscar compreensão sobre a brincadeira de crianças com esse diagnóstico. Ao elaborar o projeto de pesquisa, levantei a seguinte questão investigativa: há possibilidades de desenvolvimento de crianças com autismo, principalmente quanto a seus modos e condições de brincadeira no contexto das práticas pedagógicas da educação infantil? Para responder a esse questionamento, tracei os objetivos do presente estudo.

O objetivo geral foi investigar as possibilidades de brincar de uma criança com autismo no contexto da educação infantil, e os objetivos específicos foram identificar estratégias pedagógicas que contribuam para a brincadeira da criança com autismo na educação infantil, e investigar modos de interação da criança com os pares e a professora durante as atividades de brincadeira.

Realizei um estudo empírico com a pesquisa de minha própria prática como professora na educação infantil. Naquele ano, 2022, eu contava com Rique, criança com autismo, na turma. A análise me permitiu constatar que ele permanecia nas atividades de brincar com as demais crianças e que a mediação pedagógica foi necessária para possibilitar essa interação. Em relação às estratégias pedagógicas, as análises dos episódios propiciaram o entendimento de que meu envolvimento nas situações de brincadeira foram importantes para inserir Rique nas atividades (casinha 2 e jogo de memória) com as demais crianças.

Destaco como estratégias significativas: organizar a sala e os materiais com foco nas atividades de brincadeira, elaborar materiais com base no interesse da criança (jogo de memória Patrulha Canina), entrar na brincadeira e assumir personagens, fazer perguntas e comentários durante a brincadeira, buscando inserir Rique nas situações. Quanto aos modos de interação da criança com os pares e a professora nas atividades de brincadeira, as análises dos episódios levaram à constatação de que as crianças tinham um olhar cuidadoso para Rique e, nas brincadeiras em geral, sua posição era de alguém que precisava de cuidado e carinho. Por isso, Rique era o filhinho, a criança que ganhou a festa de aniversário ou o pai que precisa de cuidados. O que configura a representação do deficiente na sociedade. No caso, as crianças ouvem dos adultos, elas também percebiam que o Rique era diferente e que precisava de cuidados.

Minha atuação, na condição de professora-pesquisadora, pode ser notada nas seguintes ações: solicitando que as crianças envolvessem Rique nas brincadeiras, dando atenção a Rique com ações como fazer carinho, chamar sua atenção para o que estava acontecendo.

Cabe refletir que em alguns momentos, o fato de estar realizando a filmagem das situações me impossibilitou (devido às condições de realização da pesquisa em sobreposição de papéis – pesquisa da própria prática) de ter uma atuação mais dirigida e intencional, o que poderia ter contribuído para maior participação de Rique e demais crianças nas atividades de brincadeira. Mas eu, além de ser professora, tinha que ser a pesquisadora que precisa produzir os dados, através das videograções e das fotos produzidas por mim.

A escrita desta dissertação contribuiu muito para minha formação docente. Apesar de desafiadora, penso que posso acrescentar meu processo formativo de produção deste texto ao meu memorial acadêmico, pois agora faz parte de minha memória, de minha trajetória como mestranda, como professora-pesquisadora. Para mim, houve mudanças na minha maneira de atuar com a criança com deficiência, em especial a criança com TEA, por considerá-la como um indivíduo que interpreta, entende, participa, brinca, etc.

Quanto à brincadeira da criança com Autismo, foi muito importante estudar os teóricos e estudiosos da Perspectiva Histórico-Cultural, principalmente Vigotski, com suas proposições sobre as possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiência e alguns conceitos fulcrais, como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e sua relação com o papel do outro, e a natureza social do desenvolvimento. A revisão bibliográfica foi imprescindível para a realização desta pesquisa, pois através das leituras e reflexões pude delimitar os anos da pesquisa (2009 a 2022), sendo que no ano de 2008 ocorreu o marco da Educação Especial com a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. E os dois artigos selecionados de Góes; Martins (2013) e Silva; Silva (2017), assim como a dissertação de mestrado de Turetta (2013) e outros estudos realizados foram uma base para o avanço deste presente estudo. Além disso, os estudos sobre autismo com base na perspectiva histórico-cultural me auxiliaram a compreender que as crianças com autismo brincam e que, para isso, precisam do outro e da criação de cenários que favoreçam a emergência da brincadeira. Tais estudos se deslocam da visão hegemônica sobre o autismo, que enfatiza características diagnósticas como a falta de interação social, as estereotipias e dificuldades de comunicação. Em relação ao meu estudo, posso considerar avanços a esses, por exemplo ser no contexto da escola comum, trata-se de uma pesquisa da própria prática, foi possível observar a criança com autismo em situações concretas que ocorrem no espaço escolar, na dinâmica e complexidade das relações possíveis neste espaço.

Além dessas aprendizagens, destaco a possibilidade de conhecer a análise microgenética (Góes, 2002) e buscar os detalhes de cada brincadeira junto com a criança com TEA e sua turma.

O estudo de Vigotski (2021b) sobre a defectologia também aguçou meu olhar para a questão de que todas as crianças com deficiência podem brincar e aprender, com equidade e respeito podem ser consideradas como sujeitos de direitos, principalmente de estar em sociedade, na escola e participar de brincadeiras desde a Educação Infantil.

Outra questão que considero relevante para minha formação foi compreender que a brincadeira proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como memória, imaginação, vontade e formação de conceito.

Em vista disso, concluo que a brincadeira na Educação Infantil sob a ótica da perspectiva histórico-cultural tem enorme contribuição no desenvolvimento infantil de todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência. No entanto, é preciso ter sensibilidade em criar contextos pedagógicos que valorizem as potencialidades das crianças e promover uma intervenção intencional.

Fiz as transcrições das filmagens e registros narrativos, relatando minhas percepções sobre as crianças e seus interesses. Das videograções, selecionei aquelas em que Rique brincou com várias crianças. Também procurei locais diferentes, como parque, casinha do Tarzan, tanque de areia, sala de aula, lateral da escola etc. Rique brinca com os pares e com a professora.

Reflito que a mediação pedagógica é imprescindível na Educação Infantil, seja na disposição dos brinquedos, nos combinados do dia, nos cantinhos das brincadeiras do dia, nas atividades etc., e atuando como professora-pesquisadora com uma turma de 20 crianças, sendo uma com TEA, tinha que conversar na roda, disponibilizar os brinquedos e brincadeiras, verificar o espaço que ocuparíamos conforme o quadro de horários. Menciono ainda que, paralelo às atividades de brincadeira, havia outras atividades e demandas, como passeios, visitas de oftalmologistas à escola, entre outras. A Educação Infantil é algo dinâmico, repleto de “caixinhas de surpresas”: a criança tem algum problema de saúde, a criança que se machuca, a necessidade de reforçar os combinados etc. A fase de qualificação foi primordial para meu trabalho, a partir das considerações da banca e de minha orientadora, bem como as leituras e trabalhos apresentados ao Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente (GP Relações de Ensino)²⁸.

²⁸ Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq - <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/177816>

Um obstáculo que considero ter superado foi o fato de que, no ensino regular, as demandas são variadas, e aliar a prática pedagógica à pesquisa parecia inatingível. Foram dois anos de muito aprendizado, muita dedicação aos estudos, muita vontade de pesquisar, de trazer para a prática toda a teoria aprendida. A oportunidade de cursar um mestrado contribuiu significativamente para minha atuação pedagógica, para minha compreensão do papel de professora-pesquisadora, de professora que deseja contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança na Educação Infantil.

Aprendi muito com este estudo, seja pela visão prévia de uma criança com TEA, seja pelo conhecimento da perspectiva histórico-cultural, dos estudiosos da área, das metodologias possíveis, do aprofundamento de questões ligadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva. O papel do professor diante das crianças com laudos não deve ser um empecilho para que esta criança não participe de todas as atividades e brincadeiras na e da escola. E que a história, o meio social e cultura em que a criança está inserida contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Como pesquisadora, aprendi a submeter um projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, a elaborar um artigo científico, submetê-lo a um periódico, acompanhar o processo de avaliação e poder ver o artigo publicado. Também participei de congressos, como o Congresso de Leitura do Brasil (COLE), reuniões regional e anual da Anped com apresentação de trabalho. Cada aula foi importante e contribuiu para a apropriação de conhecimentos no percurso da pesquisa, nos teóricos apresentados, nas participações como ouvinte nas bancas de qualificações, dissertações e teses. As orientações da professora Ana Paula foram significativas e complementaram a transcrição dos vídeos realizados, das reflexões, narrativas produzidas, das dissertações, teses e artigos lidos e apresentados.

Enfim, aliar a pesquisa a minha própria prática não foi uma tarefa muito fácil, mas foi um desafio significativo... Castilho e Pescuma (2005) ao discutirem sobre a elaboração de projetos de pesquisa, narram um diálogo entre um cientista norte-americano e Deus, quando o cientista busca seu problema de pesquisa. O cientista indaga “O que então devo pesquisar?”. E Deus responde “Estude o amendoim, pois tem o tamanho ideal para você” (Castilho; Pescuma, 2005, p. 29). A partir deste enunciado apresentado na disciplina de Pesquisa em Educação, reconheço que este estudo além de ter contribuído muito para minha formação como professora, principalmente pelo contato entre a teoria e minha prática pedagógica, fortaleceu minha formação humana, não se esgotando com este estudo. Mas acredito que ela pode ser um meio para que outros professores-pesquisadores avancem a partir do tema apresentado.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n.4, 2020. doi: 10.21723/riaee.v15i4.12811. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. American Psychiatric Association. Trad.: Maria Inês Corrêa Nascimento, 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, e180896, p.1-12, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?format=pdf&lang=pt>
- ALVES, M. A.; ALVES, M. P. O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo. **Revista Práxis**, v.8. Volta Redonda, RJ: UniFOA, 2016.
- AQUINO, L. M. L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal – Rev. Psicol.**, v. 27, n.1, p. 39-43, jan-abr 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>
- ARCE, A. Vamos brincar de faz de conta? In: ARCE, A. (org.) **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013.
- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. R.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v.19, n.1, p. 107-120, 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S.. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BASSI, G. A. **Os Desafios do Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**: narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2023, 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2023
- BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet, v.1, 7.ed. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221, 1994.
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Granada, Espanha, v. 4, n.2, p. 1-26, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. :il.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. **Lei nº 11.274/06 – Ensino Fundamental de 09 anos**. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2015. Acesso em 21/05/2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Art. 211, inciso 4º EC n. 108/2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. Acesso em 03/04/2023. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Educação Inclusiva: v. 1: fundamentação filosófica**. Maria Salete Fábio Aranha (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004. 28 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 f.

CAMARGO, E. A. A.; FREITAS, A. P. Relações de ensino e linguagem: reflexões a partir da análise microgenética. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 812-821, maio-ago. 2015.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação**. Miriam Benedita de Castro Camargo (org.). Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Município de Campinas, SP, 2013.

CAMPINAS. SME. Coordenadoria de Educação Básica. **Núcleo de Educação Especial**. Memo CEB: nº 28/ SEI PMC 2021.00030774-06. Campinas, 2021. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Sobre%20o%20Serv%C3%A7o%20de%20Cuidador.pdf>

CAPORALE, S. M. M.; NACARATO, A. M. Sentir-se Professor ou Professora de Matemática: percurso de (trans)formação. **Perspectiva** (Revista do Centro de Ciências da Educação). Florianópolis, v.36, n. 2. p. 558-579, abr./jun.2018.

CHICON, J.F. *et al.* Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n.92, p.581-592, 2018.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

CRUZ, M. N.; FONTANA, R. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

DAINEZ, D.; SOUZA, F. F. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116863, 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad./rev. cient.: Maria C. Passeggi, João G.S.Neto, L.Passeggi. 2.ed. Natal, RN: EdUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016

DE SÁ, M. G. C. S.; SIQUARA, Z., O.; CHICON, J. F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 37, n.4, 2015.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 81-95.

FERNANDEZ, C.S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v.31, e 200027, 2020.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

FREITAS, A. P. de. **Zona de Desenvolvimento Proximal**: a problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREITAS, L.R.S. Impacto da Pandemia de COVID-19 no Brasil: identificação de municípios em condições de vazio assistencial absoluto [online]. **SciELO em Perspectiva** | Press Releases, 2022. Disponível em: <https://pressreleases.scielo.org/blog/2022/03/18/impacto-da-pandemia-de-covid-19-no-brasil-identificacao-de-municipios/>

GINZBURG. C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais**: Morfologia e História. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989/1991(2.reimpr)

GÓES, M. C. R., A Abordagem Microgenética na Matriz Histórico-Cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XX, n.50, abril 2000. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>

- GONÇALVES, M. R. **Diagnósticos de Deficiência e Transtornos na Educação Infantil: dispositivos a serviço de quê?** 2022. 255f. Tese (Doutorado em Ciências – Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022.
- ILTCHENCO, A. C; RIBAS, L. P. Características interacionais do brincar em crianças com suspeita do Transtorno do Espectro Autista. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, SP, v. 34, n.1, e52065, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2022v34i1e52065>.
- JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n.3, p. 9-25, maio 2004.
- JOSSO, M-C. As Figuras de Ligação nos Relatos de Formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.
- KLINGER, E. F.; SOUZA, A. P. R. O Brincar e a Relação Objetal no Espectro do Autismo. **Fractal: revista de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n.1, 2013.
- LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 19., p.20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.
- LUCISANO, R. V. *et al.* Avaliação do Brincar de Faz-de-conta de Pré-Escolares: revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n.2, 2017.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas/ temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo de caso sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 17, n. 1, jan/ jun. 2013, p.25-34 e n.6, p.226-249, jul/dez. 2021. ISSN 26749483
- MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez 2006.
- MONTEIRO, C. M.; FREITAS, A. P. de. (2023). Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v.36, n.1, e36, p.1–30, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984686X71892>
- NACARATO, A. M. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. In: DE PAULA, E.F.; CYRINO, M.C.C.T. (orgs.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 142-159.
- NÓS que aqui estamos por vós esperamos** (Filme/Documentário). Direção: MASAGÃO, M. Produção: Um minuto MKT e Produções Culturais Ltda. Brasil, 1999. 72 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ahQzx79jUso>

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, n.173, jul-set 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbKfTytcdVJ5mgLv5w65Q9c/?lang=pt&format=html>; <https://doi.org/10.1590/198053145494>

OLIVEIRA, J. P de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. A Criança com Autismo na Brinquedoteca: percursos de interação e linguagem. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v.31, n. 62, p. 651-664, jul./set. 2018.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (orgs.) **Educação para Todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papyrus, 2013, p. 17-58.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E.C.. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v.2, n.1, pp. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M. C.. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v.17, n.44, p.1-21, jan./mar.2021.

PEREIRA, D. N. G. **Relações de Ensino: Possibilidades de (trans) formação de um aluno com Transtorno do Espectro Autista e seu professor**. 2018. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

PERRY, B.D.; BEAUCHAINE, T.P.; HINSHAW, S.P. Child Maltreatment: a neurodevelopmental perspective on the role of trauma and neglect in psychopathology. In Beauchaine, T.P.; Hinshaw, S.P. (orgs.), **Child and Adolescent Psychopathology**. Hoboken, NJ: Wiley, 2008, p.93-129.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A.P.F. **Projeto de Pesquisa: O que é? Como fazer?** um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho D'água, 2005. Parte II – Projeto de Pesquisa, p. 17-36.

PINTO, G. U.; GÓES, M.C.R. de. Deficiência Mental, Imaginação e Mediação Social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p. 11-28, jan-abr 2006

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.7, n.2, 2016. Disponível em <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>

PRIETO, R. G. *et al.* Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nfd363NjPwQ7K3SHqjwrSkm/?lang=pt>

PINO, A. **As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes** 24, Campinas-SP, 1.ed., março/1991; 2.ed., julho/1991.

SANTANA, M. L. S.; PURIFICAÇÃO, M. M.; TEPERINO, A. P. P.; TACELI, I. C.; PESSOA, M. T. R. O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, MS, v.7, n.19, p.48–65, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1061>

SANTOS, V.; ELIAS, C, N. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do Espectro do Autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.4, p.465-482, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500001>.

SILVA, M. A; SILVA, D.N. H. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 3, p.485-496, jul./set. 2017.

SILVA, M. A. **O brincar de faz de conta da criança com autismo**: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. 2017. 194 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, M. A.; COSTA, M. T. M.S.; ABREU, F. S. D.; SILVA, D. N. H. O brincar da criança com Transtorno do Espectro Autista: flexibilização do uso do brinquedo em situações imaginárias. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2021.

SMOLKA, A.L.B. Sobre Significação e Sentido: um ensaio – uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA CARVALHO, A.M. (orgs.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H.; DAINEZ, D.; LAPLANE, A. L. F. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. Dossiê Temático. *Revistas artes de educar*. 2021.

SOUZA, M. A.; SOUZA, B. M. O Autismo na Etapa da Educação Infantil no Brasil: levantamento bibliográfico. **Horizontes (Dourados)**, Dourados, MS, v. 9, n.16, 2020.

TURETTA, B. A. R., **Crianças com necessidades especiais em atividades de brincadeira no contexto da Educação Infantil**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unimep, Piracicaba/SP, 2013.

VIDAL, D. G.; SILVA, C. S. S. A Ética como uma Prática, In: **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios, v.1, 133p. Rio de Janeiro: Anped, 2019.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Trad. Zóia Prestes, junho/2008.

VIGOTSKI, L.S., 1896-1934. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico livro para professores. Apresentação e comentários: SMOLKA, A.L.; trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez.2011.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski/ Lev Semionovitch; org. e trad. Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, L.S. **Problemas de Defectologia** v. 1/ Lev Semionovitch Vigotski; org., ed., trad.e rev.téc. Zóia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VILANI, M. R.; PORT, I.F. Neurociências e Psicanálise: dialogando sobre o autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 130-151, abr. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000100009&lng=pt&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i1p130-151.17a99a29a6ec671de86.pdf>.

VIZZOTTO, P. A. Inclusão na Educação Básica Brasileira: análise do censo escolar por meio dos microdados do INEP. **Ensaio Pedagógico**, v.4, n.1, p.102–112, 2020. Disponível em <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/209>

ZANELLA, A.V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v.19, n.2, p.25-33, 2007.