



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

AMANDA GOMES DA SILVA

**O BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RECIFE.**

**RECIFE
2025**

AMANDA GOMES DA SILVA

**O BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RECIFE.**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Emmanuelle Christine Chaves da Silva

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

S586b Silva, Amanda Gomes da.
O brincar no processo de ensino de crianças com transtorno de espectro autista (TEA) em uma creche municipal do Recife / Amanda Gomes da Silva. – Recife, 2025.
60 f.

Orientador(a): Emmanuelle Christine Chaves da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Educação infantil. 2. Transtorno do espectro autista - Brincadeiras. 3. Transtorno do espectro autista. I. Silva, Emmanuelle Christine Chaves da, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

AMANDA GOMES DA SILVA

O BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RECIFE.

Data da Defesa: 12/03/2025

Horário: 9:00 horas

Local: Sala 7B do Departamento de Educação -UFRPE SEDE

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva
Prof.^a Orientador(a)

Prof.^a Dra. Pompéia Villachan e Lyra
Prof.^a Examinador(a)Interno(a)

Prof.^a Dra. Mirella Rabelo Almeida Farias Allende
Prof.^a Examinador(a)Externo(a)

Resultado: Aprovada

Reprovada

DEDICATÓRIA

Para meus pais, que sempre fizeram o possível e o impossível para me proporcionar o melhor. Sem o apoio, amor e incentivo incondicional de vocês, eu não teria chegado até aqui. E para a minha vovó, meu sol, minhas estrelas e minha alma, cujo os ensinamentos me mostraram o valor da educação e o quanto ela é transformadora. É por ela que, hoje, me torno educadora.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jocirleene e Sandro, que sempre se dedicaram incansavelmente para me proporcionar o melhor. Espero, do fundo do coração, poder retribuir, nem que seja um pouco, tudo o que fizeram por mim ao longo de toda a minha vida.

Aos meus avós, Julita e Israel que, assim como meus pais, sempre estiveram presentes, me oferecendo todo o apoio que podiam. Sempre me incentivaram a estudar com afinco e a lutar pelos meus objetivos.

Aos meus familiares queridos, que sei que estão celebrando comigo essa nova conquista e me apoiaram em cada passo dessa jornada. É um agradecimento especial à memória de Agnaldo e Kelly, que estiveram ao meu lado no início desse sonho, mas que, infelizmente, não puderam comemorar o encerramento desse ciclo. Sei que estão vibrando por mim também de onde estiverem.

Aos profissionais extraordinários com quem tive a oportunidade de trabalhar em meus estágios não obrigatório, mas especialmente às minhas queridas professoras e colegas de trabalho, Leidiane, Rafaela e Josilma que marcaram minha jornada como pedagoga de forma tão significativa e única.

Aos meus amigos queridos, Samuel e Bárbara, que caminharam ao meu lado durante toda a graduação e estiveram presentes tanto nos bons momentos quanto nos desafios. Sou imensamente grata por ter iniciado esse ciclo ao lado de vocês e, mais ainda, por poder encerrá-lo junto a quem tanto significa para mim.

Às crianças que estiveram presentes nesses anos em meus estágios e que tocaram meu coração tão intensamente, me mostrando dia após dia que escolhi a profissão certa.

Aos meus professores do curso, que me ensinaram muito mais do que a teoria, mas também a importância de ensinar com amor, dedicação e empatia.

À minha orientadora Emmanuelle, pela orientação e pelo tempo dedicado ao longo dessa jornada. Sua contribuição foi importante para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico.

A todos que, durante essa trajetória tão significativa, se fizeram presentes. Cada um, à sua maneira, desempenhou um papel fundamental, e a minha gratidão é imensa por ter contado com o apoio e carinho de todos.

"Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo"

-Carlos Drummond de Andrade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 - Fundamentação Teórica	11
1.1- O brincar no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.....	11
2.2- O transtorno de espectro autista.....	15
CAPÍTULO 2 – Metodologia da Pesquisa	22
2.1- Natureza da pesquisa.....	22
2.2- Universo pesquisado.....	23
2.3- Instrumentos de Pesquisa.....	23
2.4- Procedimentos de coleta de dados.....	24
CAPÍTULO 3 - Análise dos dados coletados	25
3.1- Resultados a partir da análise da entrevista.....	25
3.1.1- Concepções Sobre o brincar de maneira geral.....	25
3.1.2- Contribuições sobre o brincar para crianças com TEA.....	27
3.1.3- Os desafios sobre o brincar para crianças com TEA.....	32
3.1.4- Planejamento e adaptações das brincadeiras para crianças com TEA.....	34
3.2- Resultados a partir das observações.....	36
3.2.1- Interação da professora com as crianças com TEA nos momentos de brincadeira.....	36
3..2.2- Integração das crianças com TEA nas situações de brincar.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE	61

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, dentro da área da educação, sobre a importância da educação infantil no desenvolvimento e criação de autonomia da criança, especialmente entrelaçado ao ato de brincar, que tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores a fim de desmistificar a brincadeira como gasto de energia das crianças. Hoje, já é comprovado que o brincar é extremamente importante para o desenvolvimento social, motor e cognitivo das crianças, pois é brincando que as crianças se expressam, aprendem e exploram o mundo.

Para Kishimoto (2010), o brincar é importante porque está diretamente relacionado com as interações da criança, sejam com outras crianças, com adultos, objetos ou ambientes. Para ela, as brincadeiras dão o poder das crianças tomarem decisões, expressarem seus sentimentos e valores, usarem seu corpo e os sentidos, conhecerem a si e aos outros e ainda lidar com problemas e soluções.

Já para Moyles (2002), brincar estimula o corpo e cérebro, oferecendo situações em que as habilidades físicas e mentais podem ser praticadas e potencialmente um bom meio de aprendizagem.

Portanto, brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, mas sob uma ótica de uma criança neurodiversa com transtorno de espectro autista (TEA), o brincar torna-se ainda mais importante, pois pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem de maneira lúdica, visto que o transtorno tem como principais características o comprometimento do desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança; fatores estes que o brincar estimula.

O Censo Escolar de 2023, divulgado pelo pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela que mais de 1,7 milhão de estudantes estão matriculados na educação especial. Entre os estudantes inclusos, 35,9% são diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA). Esta pesquisa então se faz relevante socialmente diante da necessidade de uma educação básica de qualidade inclusiva para todos, como a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996 (LDB) constitucionaliza no Art.59 I, que traz:

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (LDB,1996)

A pesquisa também possui uma importância acadêmica por sua singularidade que dentre tantas pesquisas sobre a inclusão escolar, trata especificamente do brincar dentro da prática docente na educação infantil como um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança com TEA.

Perante isso, ao decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco e da experiência no estágio não obrigatório, surge o seguinte questionamento, que agora vem a se tornar um problema de pesquisa: De que maneira a prática docente nas escolas pode potencializar o aprendizado e promover o desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista por meio do brincar?

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral, por meio de uma abordagem qualitativa: Compreender como se dá a prática da professora frente ao brincar das crianças com TEA. E como objetivos específicos: Compreender qual a percepção da professora sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento de crianças com TEA; Analisar o planejamento da professora para os momentos de brincadeiras com a criança com TEA; Observar a interação da professora com as crianças com TEA nos momentos de brincadeiras e analisar de que modo tais crianças são integradas nas brincadeiras.

O estudo foi conduzido como um caso observacional em uma turma de grupo 2, com crianças entre 2 e 3 anos, em uma creche no Recife e incluiu entrevistas com a professora da turma, com o objetivo de explorar tanto aspectos gerais quanto específicos relacionados aos objetivos desta monografia.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo 1 está estruturado em duas partes: a primeira é relacionada ao brincar no processo de ensino e aprendizagem dentro da educação infantil, abordando brevemente a história da educação infantil, a importância das vivências nessa fase, a importância do brincar no desenvolvimento e o papel do professor. Já a segunda parte é relacionada ao conceito do Transtorno de Espectro Autista, sua história, características, a prevalência do transtorno e a educação de crianças autistas.

1.1- O brincar no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil

Historicamente, a educação infantil sempre foi um campo repleto de adversidades, em que originalmente possuía uma concepção educacional assistencialista, com foco em cuidados básicos, alimentação e higiene. Por muitos anos, a crença de que a instituição de educação infantil seria um direito da mãe e não da criança se fez presente. Kuhlmann (2000, p.8) afirma que é “como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica”. Com o tempo, estudos acerca da educação infantil foram surgindo e sua importância para o desenvolvimento da criança foi se estabelecendo cada vez mais, junto com os conceitos de ser criança e a importância que essa fase representa na sociedade que também mudaram.

Em suma, a concepção de criança na Educação Infantil evoluiu de uma perspectiva assistencialista para um enfoque no desenvolvimento integral, autonomia e singularidades infantis. Para Bujes (2001), as instituições de educação infantil hoje são indispensáveis pois elas proporcionam experiências muito complexas, onde se constituem uma forma moderna de se ver a criança, visto que atualmente é nessa fase em que essa criança desenvolve modos de pensar, sentir, experimentar e se expressar. Bujes (2001, p.9) afirma que:

Tudo isso leva-me a pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o usar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve

privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. (Bujes, 2001, p.21)

Considerando então a complexidade desta fase essencial para o desenvolvimento infantil e a fala de Bujes (2001) anteriormente citada, nota-se a necessidade de profissionais qualificados com uma prática docente que busque valorizar a autonomia e singularidades das crianças, afastando-se de visões assistencialistas e promovendo um olhar mais integral sobre o desenvolvimento das crianças.

Silva et al. (2022) ressaltam a importância de uma prática docente que garantam diferentes experiências que garantam seu desenvolvimento em diferentes áreas, levando em conta suas vivências e necessidades.

É imprescindível também, que o professor acolha as necessidades, os desejos e as manifestações das crianças, suas histórias de vida, a realidade de suas famílias e o contexto no qual estão inseridas. Elas precisam ser vistas como produtoras de cultura, como aquelas que inventam o mundo, com uma história de cultura a ser partilhada. Isso implica em planejar o cotidiano levando em conta o ponto de vista das crianças, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seus modos de se expressar por meio de diferentes linguagens, movimentos e produções (Silva et al., 2022, p. 119).

Assim sendo, é possível perceber que a concepção de criança como sujeito de direitos e necessidades direciona o trabalho pedagógico para uma prática que promova um olhar mais integral sobre o desenvolvimento infantil, valorizando a autonomia e as singularidades de cada criança. Visando essa construção na prática docente, Silva et al. (2022) discutem as especificidades do currículo da educação infantil, ressaltando a importância da interação social e das brincadeiras como eixos estruturantes dessa prática.

Compreende-se que as interações e brincadeiras como eixos estruturantes mantêm intrínseca relação entre o educar e o cuidar, o que é muito importante para definir práticas pedagógicas mediadas pelo professor em uma instituição de ensino infantil, visto que essa prática é uma atividade que objetiva organizar situações de ensino e aprendizagem em diferentes contextos, garantindo à criança uma postura crítica e reflexiva para a atuação na sociedade. (Silva et al., 2022, p. 119).

Com isso, Silva et al. (2022) afirmam a importância das interações e brincadeiras entre as crianças na educação infantil, pois elas vão além de apenas uma forma de divertir as crianças, pois fazem parte do aprendizado e são essenciais para o desenvolvimento da criança. Os autores então entendem o

brincar como uma prática que envolve o brincar e o educar necessária dentro da prática pedagógica do professor que deve planejar atividades que ajudem as crianças a aprender de forma significativa em diferentes situações, estimulando a reflexão crítica e a construção dos saberes.

Kishimoto (2010) também ressalta a importância do brincar na primeira infância, visto que essa é a atividade principal de seu dia a dia e por isso, é a principal forma de desenvolvimento social, motor e emocional da criança. A autora estabelece que:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e ressalta a sua importância :

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Base Nacional Comum Curricular, BRASIL, 2018)

Moyles (2002) afirma que o brincar nas escolas tende a ser ligado a atividades que as crianças podem fazer após terminarem suas atividades “didáticas”, evidenciando a visão que alguns educadores possuem enquanto ao brincar, onde é algo feito apenas pelo prazer de se brincar, mas que não deve se misturar com as obrigações. Em contrapartida com esse pensamento, a autora afirma que “Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar.”

Portanto, se tratando de uma atividade tão essencial para o desenvolvimento da criança, é de extrema importância que o brincar esteja no cotidiano escolar nas instituições de educação infantil, onde o professor se torna um mediador e possui intencionalidade. Smith (2006, p. 30) trata que “O adulto

pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras.”, assim, auxiliando a criança a desenvolver o seu brincar. Trazendo para o contexto de sala de aula, Moyles (2002) coloca em questão que:

Dentro da noção do professor como um mediador e iniciador da aprendizagem, o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da interação professor/criança, porque o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados. (MOYLES, 2002)

Ou seja, o professor da primeira infância, enquanto mediador, deve participar ativamente das brincadeiras, dando a elas a oportunidade de experimentar e investigar novos aspectos e potencializar as brincadeiras e deixá-las mais complexas para que a criança aprenda a partir do que ela já sabe, como afirma Smith (2006, p. 37), ao falar que “Se os adultos já observaram o brincar das crianças, eles saberão o tipo de nível em que elas estão funcionando e poderão adequar sua participação ao nível certo.”. Nesse sentido, o planejamento ganha base e importância.

Dentro da educação infantil, o planejamento desempenha um papel fundamental, pois é com ele que o professor deve se orientar para implementar estratégias pedagógicas para se obter a promoção de um desenvolvimento integral para as crianças, como afirmam Teixeira et al. (2022, p. 3):

O planejamento na Educação Infantil favorece ao professor uma oportunidade para encontrar soluções e obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por isso deve ser uma atividade contínua, não somente escolhendo os conteúdos a serem repassados, mas sim, fazer todo um processo de acompanhamento onde detecta os avanços e dificuldades de toda a turma e individual, já se torna fundamental para que o professor considere as particularidades e as especificidades de cada criança, já que cada uma tem seu modo de pensar, agir e sentir. (Teixeira et al., 2002)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) também relata a importância do planejamento ao trazer nas orientações para o professor a necessidade do professor de desenvolver estratégias de ensino que façam as crianças evoluírem na construção do conhecimento. A intencionalidade pedagógica, que envolve ações planejadas e significativas, são essenciais para promover um ambiente educacional enriquecedor, e por isso, os professores que

atuam nessa etapa de ensino precisam compreender as especificidades das práticas pedagógicas na educação infantil.

Tendo em mente então a extrema importância da intencionalidade dentro de um planejamento e partindo para o princípio de que o brincar deve ser uma parte fundamental desse planejamento, visto que brincar é o principal meio para um desenvolvimento amplo e completo das crianças, os professores então desempenham um papel ativo ao participar das brincadeiras, fornecendo suporte, orientação e estimulando o desenvolvimento das crianças, para isso ocorrer, é fundamental que os professores estejam atentos à diversidade e às necessidades individuais de cada aluno, especialmente as crianças neurodivergentes.

1.2- O Transtorno de Espectro Autista e o brincar

O Ministério da Saúde (2022) define o transtorno de Espectro Autista como um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento de um indivíduo, interferindo em diversos campos socioemocionais e cognitivos, como a interação social, a comunicação e padrões atípicos de comportamento.

Leo Kanner, um médico austriaco, foi um dos primeiros a nomear o transtorno como “Autismo” e o primeiro a mudar a visão que se possuía sobre o termo antes dele. Evêncio e Fernandes (2019, p.136) afirmam que:

A história do autismo nos leva a compreender que o termo, desde meados do século XX, foi atribuído a diagnósticos de esquizofrenia adulta, devido principalmente a necessidade de solidão, de rotina e a falta de interesse nas pessoas. No entanto, a partir das investigações do Dr. Kanner (...), o autismo começou a ser atribuído em caso específico de comprometimento do desenvolvimento cognitivo e social, desta forma, alterando a compreensão que se tinha.

Assim sendo, o termo ganha um novo significado a partir de uma investigação entre as crianças após Kanner se deparar com uma criança na qual ele não pôde encaixar em nenhum padrão já conhecido, o que o levou a buscar por outras crianças que tivessem um comportamento semelhante, onde constatou que todas possuíam peculiaridades com a língua e a “incapacidade” de se relacionarem com outras pessoas. O médico então nomeou o transtorno como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo.

Obadia (2016) afirma que alguns autores mais tarde, durante as décadas de 70 e 80, seguiram por uma linha de pesquisa onde o autismo era considerado

uma espécie de quadro de psicose e ganharam certa notoriedade. Em contrapartida, ainda de acordo com Obadia (2016), outros autores da década de 80 seguiram por outro viés de pesquisa, discordando que o autismo seria fruto de uma psicose, mas sim de um déficit da teoria da mente.

Wing (1985) e outros autores da década de 80, a exemplo de Frith (1984) e BaronCohen (1985) buscavam entender se o quadro do indivíduo que apresentava comportamento autista era resultado de déficit cognitivo ou de déficits afetivo-sociais, e não resultante de uma psicose. (OBADIA, 2016, p. 35)

Dessa forma, a autora anteriormente citada estabelece a necessidade de compreender como se dá o desenvolvimento humano quando falamos sobre autismo. Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008) e Klin (2006) trazem em questão que na décima revisão da Classificação Internacional de Doenças, uma nova classe de transtornos do saber, que seriam os transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs) que foram classificados como um grupo de alterações de interação, comunicativos, sociais e atividades estereotipadas, onde o autismo passa a ser caracterizado como:

(...) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos, apresentando perturbação do funcionamento nas áreas: interação social, comunicação e comportamento repetitivo. A incidência populacional é em torno de 2-5 indivíduos para 10.000 e o predomínio para o sexo masculino (TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M., 2008, p. 298).

Klin (2006, p. 54) também explica a caracterização do autismo como um TID ao declarar que “O termo TID foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento são afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas.” e se aprofunda nessa caracterização do autismo quando fala que “(...) existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses”.

Apesar das características comuns às pessoas que estão dentro do transtorno, ele leva o nome de espectro justamente por sua pluralidade de especificidades características e níveis de funcionamento presentes no autismo, como afirmam Araújo et al. (2022, p. 32):

As características do transtorno são muito abrangentes, acometendo os indivíduos em diferentes graus nas áreas de interação social, comunicação e

comportamento. Hodiernamente, utiliza-se o termo "espectro autista" considerando a amplitude de especificidades.

O TEA é classificado em três níveis de suporte, que refletem a intensidade do apoio necessário para que os indivíduos com autismo possam lidar com as dificuldades que enfrentam em suas vidas diárias. O nível 1 exige algum suporte, onde as dificuldades em comunicação e interações sociais são observáveis e podem ser inicialmente gerenciadas com intervenções leves; o nível 2 demanda um suporte substancial, indicando que a criança precisa de apoio contínuo e frequente para funcionar no dia a dia; já o nível 3 requer suporte intensivo e constante em todas as áreas da vida, como é comentado por Jorge et al. (2019) em seu estudo.

Atualmente, a estatística de prevalência divulgada pelo Centers For Disease Control and Prevention (CDC) em 2020 foi de que 1 em cada 36 crianças estão dentro do espectro autista e ocorre sem distinção de raça ou fatores socioeconômicos, mas é quase quatro vezes mais comum em homens. Esse percentual teve um aumento significativo, visto que os dados em 2010 eram de 1 a cada 68 crianças. Esse aumento pode se dar por diferentes causas:

As explicações mais consistentes dão conta de que algumas mudanças recentes têm acarretado este aumento, como, por exemplo, a maior sensibilidade dos instrumentos diagnósticos, o aumento do número de centros de referência que registram os diagnósticos, além do próprio fato de um aumento no conhecimento em autismo entre clínicos, educadores e a população em geral. (Schmidt; 2017, p. 226)

Com essa crescente, uma série de desafios que vão desde o âmbito familiar até questões sociais, de saúde mental, econômicas e de inclusão escolar tem virado pauta nas mais diversas pesquisas a fim de proporcionar um estilo de vida melhor para essas pessoas neurodivergentes em uma sociedade inclusiva e diversificada. Isso, entrelaçado a diversidade de manifestações dentro do espectro do autismo ressalta a importância de estratégias individualizadas e de apoio especializado para atender às necessidades específicas de cada pessoa com autismo, e nas escolas, não poderia ser diferente.

Weizenmann et al. (2020, p. 2) declaram que "a escola surge como um novo meio de estimulação para a criança com autismo, que passa a ampliar o seu contexto de interações sociais, auxiliando no seu desenvolvimento.". Assim, ela se torna essencial para o desenvolvimento da criança autista, promovendo uma

série de estímulos à comunicação e a sua interação social, que como já foi citado, são características normalmente afetadas pelo transtorno.

Para Obadia (2016, p. 37):

Do ponto de vista pedagógico, os professores e toda equipe multidisciplinar devem estar preparados para receber um aluno autista. Precisam ter formação na área de educação especial e desenvolver técnicas de ensino-aprendizagem para a inclusão do autista no contexto escolar. A vocação em atuar nesta área é também primordial, visto que exige paciência e dedicação para lidar com um sujeito portador do espectro.

A autora também traz em questão a complexidade da docência com uma criança com autismo, pois o professor deve saber que seu aluno aprende de maneira diferenciada e ressalta a importância de conhecer esse aluno e suas especificidades para que ele possa traçar um planejamento efetivo.

Weizenmann et al. (2020, p. 3) também ressaltam a importância e a necessidade do professor conhecer bem seus alunos para possibilitar a elaboração de estratégias didáticas em benefício da aprendizagem da turma e que estimulem a participação ativa de todos na aula. As autoras apresentam que “As pesquisas indicam que as estratégias diferenciadas utilizadas pelos professores favorecem a aprendizagem dos alunos com TEA.”.

Por se tratar de uma fase fundamental para o desenvolvimento das crianças, a educação infantil torna-se indispensável para auxiliar nesse processo com as crianças com TEA. Silva (2022, p. 72) relata que:

(...) no caso da Educação Infantil, esta representa integralmente um dos principais objetivos da escola, que é promover a socialização de todas as crianças, uma vez que é o primeiro momento em que elas começam a se socializar de maneira direta com outras pessoas que não fazem parte do seu convívio diário e familiar. A escola nesse caso se torna um ambiente fundamental para todas as crianças.

Silva (2022) também traz em questão que o professor deve utilizar de todos os recursos didáticos para auxiliar no processo de desenvolvimento e procurar metodologias eficazes para todos os alunos, buscando compreender e detectar as divergências entre cada indivíduo e seu lugar no mundo para poder desenvolver uma prática que auxilie o desenvolvimento nesta fase e que se adequam às reais necessidades de cada criança, observando as dificuldades existentes e investigar o nível de desenvolvimento de cada criança para assim, poder saber quais aspectos podem ser trabalhados.

É sob essa perspectiva que o brincar surge como um recurso pedagógico na didática do professor que é essencial para o desenvolvimento integral das crianças autistas. O reconhecimento de que o lúdico é uma experiência acessível a todos, com adaptações quando necessário, reforça a ideia de que, ao serem incentivadas e inseridas nesse ambiente, as crianças autistas têm a oportunidade de se desenvolverem amplamente em suas características sociais, emocionais e motoras.

Como já citado anteriormente nesta monografia, brincar é o principal meio para um desenvolvimento amplo e completo das crianças e, dentro de suas limitações, isso é uma verdade para as crianças típicas e atípicas, apesar de haver um grande estigma em cima do brincar de uma criança autista. Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013, p. 108), ao discutirem sobre outros autores, afirmam que: “Acredita-se que o fato de as crianças autistas normalmente não brincarem possa estar fortemente vinculado à falta de experiências com brinquedos e brincadeiras, e não apenas devido a fatores orgânicos”. Ou seja, para elas, as crianças autistas são capazes de trabalhar com o lúdico se ensinadas e imersas no mundo da ludicidade assim como as outras crianças.

Em seu estudo, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013, p. 115) comprovam que quando a criança é inserida culturalmente no mundo lúdico, ela é capaz de progredir em seu brincar e em seu desenvolvimento, criando percepções do imaginário e melhorando suas interações sociais. As autoras ressaltam a partir de seu estudo que “sujeitos autistas que recebem maior oferta cultural e vivenciam experiências sociais de mais qualidade apresentam diferenças em relação àquelas sem tais possibilidades.”

Em sala de aula, esse papel recai sobre o professor, que deve apresentar esse mundo lúdico ao aluno e incluí-lo nele da melhor forma possível, adotando estratégias específicas que levem em consideração as necessidades e características desse aluno, como afirmam Loureiro et. al. (2022, p. 733):

Na educação infantil as crianças com autismo requerem um olhar mais atencioso e cuidadoso nas situações de brincadeira, para que sejam incentivadas a participar e compartilhar o universo do jogo infantil com outras crianças. Nesse sentido o professor precisa organizar o trabalho pedagógico de modo atento as especificidades da criança com autismo, ao mesmo tempo em que insere essa criança nas situações de brincadeira.

Vygotsky (2012) , um influente psicólogo russo, acreditava que com o suporte e a mediação social adequados, o potencial de desenvolvimento das pessoas com deficiência poderia ser ampliado. Seu enfoque na interação social e no suporte educacional implica que as deficiências não devem ser vistas como limitações insuperáveis, mas sim como áreas onde a intervenção e o apoio podem promover o crescimento e a aprendizagem. Ao revisar as contribuições de Vygotsky para a educação inclusiva, Leite (2021, p. 106) destaca que “quanto mais amplo for a diversidade de interações sociais que este venha ter, maior será a possibilidade de se ter um melhor desenvolvimento, e maior favorecimento no processo de construção do conhecimento adquirido”.

Ou seja, sob a perspectiva de uma criança autista, o suporte e mediação adequados têm o poder de transformar as dificuldades em áreas de potencial desenvolvimento. Crianças autistas podem ter formas distintas de interagir com o mundo ao seu redor, e o professor, ao observar e compreender essas diferenças, pode ajustar as brincadeiras de forma a maximizar o envolvimento e o prazer da criança, cumprindo então seu papel ao explorar suas potencialidades. Pezzi e Frison (2023, p. 9) relatam em sua pesquisa que:

É importante que o professor, na sua atuação pedagógica, compreenda que cada criança se desenvolve de um jeito, em níveis cognitivos e afetivos diferenciados. Mais do que isso, ele deve considerar que sua atuação e as interações serão fundamentais para o desenvolvimento do aluno.

Além disso, elas também afirmam que :

a partir das interações e da atividade, a criança vai se apropriando do mundo, propiciando que novos sentidos possam emergir numa relação dialética em que, além da criança, o professor, ao ter em sua sala de aula um aluno com TEA, também tenha a possibilidade de re(significar) a sua prática a partir da adoção de novos sentidos, assunto apresentado na categoria que segue. (Pezzi e Frison, 2023, p. 9)

Em suma, a prática pedagógica com crianças autistas deve ser vista como algo no qual o professor participa e não apenas facilita a aprendizagem, mas também é desafiado a evoluir sua própria prática educacional. A interação constante e a mediação personalizada para se moldar nas dificuldades da criança autista permitem que estas se apropriem de novos conhecimentos e habilidades, ampliando seu desenvolvimento, enquanto o professor, por sua vez, é incentivado a refletir e reconfigurar suas abordagens pedagógicas. Esse ciclo de

aprendizagem e adaptação beneficia tanto as crianças quanto os educadores, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor que valoriza e potencializa a diversidade das experiências de aprendizagem.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA:

Neste capítulo está presente o caminho seguido para realizar a pesquisa e alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos desta monografia. Apresenta ser crucial, pois descreve os métodos e técnicas utilizados para coletar e analisar dados, assegurando que os resultados obtidos sejam válidos.

2.1- Natureza da pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender como o brincar é integrado na prática pedagógica de uma professora de grupo dois em uma creche no Recife no processo de ensino com crianças autistas. Assim sendo, ela possui uma natureza subjetiva que vincula pensamento e ação, trabalhando com sujeitos históricos e sociais e que estão sempre em constante mudança, dessa forma, os aspectos investigados não podem ser quantificados. De acordo com Minayo (2003) e Lara e Molina (2011), a pesquisa qualitativa não pode ser simplesmente quantificada, pois trabalha com questões muito específicas que podem possuir uma infinidade de significados das ações e relações humanas, considerando suas experiências e contextos específicos.

Dessa forma, esta pesquisa foi realizada com inspirações na metodologia de estudo de caso, que se caracteriza como uma unidade a ser analisada de maneira mais aprofundada levando em conta o contexto que está inserido, se caracterizando como um estudo de caso observacional. Segundo Lara e Molina (2011)

Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê? O leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? A generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais. (p. 134)

Assim sendo, o presente estudo fornecerá informações do contexto estudado a fim de que os leitores elaborem suas próprias generalizações e reflexões a respeito do conteúdo. Isso significa que o trabalho contribuirá não

somente para o campo específico onde foi realizado, mas também para todo o campo da pesquisa científica em torno da temática.

2.2- Universo Pesquisado

O estudo foi conduzido em uma creche municipal localizada no município de Recife, em uma turma do grupo 2, onde havia duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com laudo e com nível de suporte 1, e uma criança em investigação do nível 2 de suporte. A pesquisa é focada em compreender como o brincar dentro da prática pedagógica da professora da turma é utilizado para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças diagnosticadas com TEA no contexto de uma sala de aula de crianças que têm entre dois e três anos.

A professora representa o núcleo central desta investigação, sendo observada em sua prática pedagógica diária por seis dias, com ênfase nas estratégias utilizadas para integrar o brincar no processo educativo dessas crianças. Professora essa, que possui 25 anos, e se formou há 2 anos em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e está cursando uma pós graduação em curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Alpha. Além disso, ela possui um ano de experiência como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil neste mesmo CMEI onde atualmente assumiu como professora do GII desde Fevereiro de 2024 pelo concurso da prefeitura do Recife.

2.3- Instrumentos de pesquisa

O procedimento para a coleta de dados se deu por meio da observação, utilizando um diário de campo que possibilitou a documentação das observações em tempo real e o registro detalhado de eventos, comportamentos e interações observadas ao decorrer dos dias observados baseados em dois dos objetivos específicos, sendo estes: Observar a interação da professora com as crianças com TEA nos momentos de brincadeiras e analisar de que modo tais crianças são integradas nas brincadeiras.

Além das observações, uma entrevista semi estruturada (apêndice a) com a professora da turma também foi efetuada com um conjunto de perguntas objetivas e estruturadas, com o objetivo de abordar os outros dois objetivos específicos da pesquisa, sendo estes: Compreender qual a percepção da

professora sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento de crianças com TEA; Analisar o planejamento da professora para os momentos de brincadeiras com a criança com TEA.

Para registrar a entrevista com a educadora foi utilizado o gravador de áudio do celular, o que permitiu uma transcrição precisa e detalhada das entrevistas, garantindo que todas as informações fossem registradas fielmente para análise posterior.

2.4- Procedimentos de coleta de dados

Os dados coletados foram analisados através da técnica inspirada na análise de conteúdo, onde esses registros são revisitados e re-analisados junto com o referencial teórico, com o propósito de entrelaçar teoria e prática para então sabermos se os objetivos de pesquisa gerais e específicos foram ou não alcançados e se as dúvidas foram devidamente respondidas para então a concretização da pesquisa. A análise de conteúdo é amplamente reconhecida por sua capacidade de compreender significados a partir de comunicações, permitindo uma descrição detalhada do conteúdo dos dados analisados.

A coleta de dados para este estudo foi realizada em uma sala de aula de grupo 2 em uma creche municipal do Recife, onde ao longo de cinco dias, foi observada a rotina e dinâmica da professora com as crianças com TEA. As observações foram feitas em 3 semanas e em cada semana foram feitas duas visitas entre o final de setembro e o início de outubro de 2024.

Em síntese, a metodologia adotada para esta pesquisa foi cuidadosamente planejada para garantir a coleta e análise sólida dos dados, alinhadas ao objetivo geral e objetivos específicos e é fundamental para a compreensão dos resultados e para a validação das conclusões que serão apresentadas nos capítulos subsequentes.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

Neste estudo, foi observado a interação da professora com três crianças, sendo duas diagnosticadas com autismo (C1 e C3, ambas com nível 1 de suporte) e uma em processo de investigação (C2, com suspeita de nível 2 de suporte). A professora já possuía um conhecimento prévio em relação às crianças, pois havia atuado como ADI (Assistente de Desenvolvimento Infantil) para essa mesma turma no ano anterior, o que faz com que ela possua um vínculo ainda mais forte com as crianças e que enriquece a compreensão do ambiente de aprendizagem e das interações observadas.

3.1- Resultados a partir da análise da entrevista

Neste tópico, serão apresentados os resultados da análise realizada a partir da entrevista efetuada com a professora. A discussão deste tópico está dividido em quatro partes, cada uma abordando diferentes aspectos dos dados coletados.

3.1.1- Concepções Sobre o brincar de maneira geral

A entrevista realizada com a professora do grupo 2 proporciona uma visão clara sobre como o brincar é importante para o desenvolvimento integral das crianças, e como esse brincar vai além de ser um momento meramente recreativo, mas sim uma ferramenta pedagógica fundamental para o aprendizado e socialização dos alunos e ela deixa evidente que o momento lúdico é contínuo e permeia toda a rotina escolar, como ela mesma afirma na entrevista quando questionada qual concepção ela tinha sobre o brincar:

Na minha sala de aula ele vai desde o começo até o final. Então assim, não tem horário específico, né? Tudo bem que a gente tem a rotina pra seguir, então as pausas são feitas, mas ele tá constantemente! (...) Então a gente brinca com eles, eles brincam uns sozinhos, os outros em grupos ,então enfim eles ficam realmente... Eu gosto de deixar eles nos livres para escolherem com quem, com o quê, e ao longo do dia todo. Brincar lá em cima, brincar aqui embaixo, brincar fora, brincar na rampa, brincar aqui no sol, lá no salário... Então ele é constante.

Levando em consideração o que o Documento Curricular Nacional para a Educação Infantil- DCNEI (2010, p. 25) traz, "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos

norteadores as interações e a brincadeira [...]” e que Panigua e Palacios (2007) defendem a importância de um ambiente enriquecido e do acolhimento contínuo para o desenvolvimento das crianças, especialmente nas fases iniciais de sua aprendizagem, observa-se que a prática da professora, conforme descrita em sua entrevista, está alinhada com esses princípios. Em outro trecho da entrevista, ela destaca:

Quando as crianças chegam, os brinquedos já estão prontos lá pra elas, e aí tem esse momento inicial antes, de brincarem livremente, escolherem o que querem, até a gente poder ir para o café. Quando a gente sobe, aí tem um tempinho de espera até a atividade, aí brinca também! A gente faz de roda, ciranda, não só com os brinquedos né? A gente aqui na creche, a gente tem um certo “deficizinho” de brinquedos não estruturados, o que eu gosto bastante, mas por não tem tanta quantidade assim, aí a gente acaba não usando, e usando mais os estruturados, que é o que tem na sala, mas eles ficam livremente.

Então a professora busca dar liberdade para as crianças escolherem e interagirem com diferentes brinquedos e colegas, proporcionando assim um ambiente rico e acolhedor, o que favorece o aprendizado de forma significativa. Mesmo com algumas limitações de recursos, como ela traz, a professora busca garantir que o ambiente seja o mais estimulante possível, para assim até mesmo poder compreender melhor seus alunos.

Além disso, é possível notar que sua fala sugere sobre os momentos de brincadeiras, onde possuem momentos mais “livres” e o momento da atividade, onde é mais dirigido, o que também é trazido em questão por Panigua e Palacios (2007) que falam justamente sobre a importância dessa intercalação entre as atividades dirigidas com as atividades livres e a necessidade de um acompanhamento próximo para que se impulse o desenvolvimento das crianças.

Sob o contexto dessa sala de aula com crianças de 2 anos, é fundamental que as atividades sejam cuidadosamente planejadas para promover um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor, que é exatamente o que acontece quando a professora permite que as crianças explorem todos os ambientes da creche em todos os momentos, sejam livres ou dirigidos, como durante uma atividade ou quando brincam na rampa no caminho para descer para o pátio ou subir para a sala, obviamente sob o olhar atento dessa professora e sua equipe.

Ao permitir que brincadeira seja uma atividade essencial e constante no cotidiano da sala de aula, a professora também entra em concordância com o que Tizuko Kishimoto (2017) fala ao declarar que o brincar é um elemento fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, porque ele permite a construção dos significados e a aprendizagem de uma forma lúdica e prazerosa.

3.1.2- Contribuições sobre o brincar para crianças com TEA

Neste segundo tópico, serão discutidas as contribuições do brincar para o desenvolvimento de crianças com o transtorno de espectro autista, sob a perspectiva da professora entrevistada. Nele discutiremos a importância do brincar para essas crianças, além dos avanços que ele proporciona no desenvolvimento das crianças além do engajamento delas nessas atividades lúdicas.

Sob a perspectiva de uma criança autista, o brincar desempenha um papel ainda mais crucial, pois auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, áreas frequentemente afetadas pelo TEA. Quando entrevistada sobre a importância de brincar no desenvolvimento das crianças com TEA, a professora aborda justamente a questão comunicativa e social dessas crianças, especialmente nos primeiros momentos de interação escolar. Ela sugere que ao brincar, as crianças têm a chance de expressar suas necessidades, interesses e formas de se relacionar com o mundo ao seu redor, permitindo à professora perceber aspectos importantes de sua comunicação não verbal, como é exposto em sua fala:

É fundamental porque como alguns deles no começo do ano, eles não falavam muito, então o brincar acaba sendo não só como um momento de prazer para eles se divertirem, mas uma forma também da gente observar a comunicação deles, entendeu? O que eles pegam, o que eles apontam, como eles usam, então tudo aquilo é uma forma da gente ver como eles enxergam o meio, né? (...) o brincar ele atua como... Eu vejo como essa forma comunicativa, sabe? De compreender o que eles estão passando, de expressão.

Para Tizuko Kishimoto (2017), a prática do brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança, proporcionando-lhe uma forma de se expressar, explorar o mundo e relacionar-se com os outros.

Assim sendo, podemos considerar que a fala da professora demonstra o

uso do brincar como uma ferramenta essencial em sua prática para a observação e compreensão das necessidades das crianças com TEA para que ela, enquanto professora da turma, possa agir em prol do desenvolvimento dessas crianças dentro da sua sala de aula, compreendendo a visão da criança sobre o ambiente, suas necessidades e seus sentimentos. A professora utiliza o brincar não apenas para entreter, mas como uma janela para entender como as crianças com TEA se relacionam com o mundo, o que possibilita uma atuação pedagógica mais sensível e eficaz.

Em outro momento da entrevista, a professora relata que vem notando um progresso significativo no desenvolvimento dessas crianças por meio das brincadeiras,. Ela destaca que, inicialmente, as crianças se isolavam, brincando de maneira solitária, sem buscar a interação com os colegas, porém, com o tempo, esse comportamento mudou significativamente. Para ela, é um reflexo do impacto positivo do brincar nesse processo de socialização. Assim, o brincar, nesse contexto, se revela não apenas uma oportunidade para a diversão, mas um catalisador de mudanças significativas na interação social e na comunicação das crianças, conforme expresso em sua fala:

É uma coisa que a gente reparou bastante nos dois! Tanto com C1 quanto com C2 essa questão da oralidade melhorou bastante. Mas principalmente a interação, porque os dois realmente ficavam muito no cantinho, sabe? Pegava um brinquedo e ficava lá na deles, mas agora? Tipo, vem um processo, porque era eles sozinhos, aí passou para eles aceitarem a chegada de um colega. O colega se aproximava e eles aceitavam tranquilo, mas ainda não buscavam, mas agora a gente já tá neles buscando a interação! Tanto na conversa quanto na brincadeira! Então isso... Isso é maravilhoso de se ver todo dia, porque eles saíram do canto isolado deles para ir a procura de uma interação. Então, realmente... é uma coisa que merece ser exaltada e destacada. É essa questão da oralidade e da interação.

Maria da Silva (2022) destaca em seu artigo que as principais dificuldades das crianças autistas no ambiente escolar são os déficits de comunicação e linguagem, mas que é no processo educacional que se deve investir para superar essas limitações, promovendo a interação social. Ela também relata que na Educação Infantil, a socialização é um dos objetivos centrais, pois é nesse ambiente que as crianças começam a se relacionar com pessoas fora do círculo familiar, tornando a escola um espaço fundamental para seu desenvolvimento social.

Esse processo de interação também é observado nas salas de aula, como é o caso relatado pela professora entrevistada, que percebeu uma melhora significativa tanto na oralidade quanto na interação das crianças autistas da turma. A mudança no comportamento dessas crianças reforça o entendimento de que quando o professor se compromete a investir na interação social e no desenvolvimento da comunicação, pode ser um espaço de transformação para crianças com TEA.

Levando isso em consideração, Loureiro et. al. (2022) acreditam que a educação escolar desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças. Elas acreditam que, através da atuação consciente do professor e das interações com seus colegas, seja possível promover um aprendizado mais significativo, estimulando o desenvolvimento dessas crianças de maneira eficaz.

Durante a entrevista, foi questionado para a professora em qual atividade lúdica as crianças parecem se engajar mais, uma vez que, como apontado por Loureiro et al. (2022) a atuação cuidadosa do educador é essencial na educação escolar e no desenvolvimento infantil, que se dá através da atuação intencional do professor e das interações com os colegas, é importante que a professora reconheça essas atividades para que ela possa impulsionar de maneira eficaz o aprendizado e o engajamento das crianças. A professora então relata que percebe a participação mais ativa e interativa das crianças autistas com as demais quando há atividades envolvendo pintura e música e que ambos estão constantemente em sua rotina, como é possível de se ver em seu relato a seguir:

Botou a tinta, é o céu. Tanto C1, quando C2 e C3 gostam de questões tanto com lápis, tanto com pincél, mas que envolvam pintura [...] Então assim, pintura com tinta é o auge para eles! É onde mais a gente vê que eles se sentem assim... Participativos dentro de uma atividade coletiva e eu trago também a questão da música, por que a gente tem também quando tem brincadeiras de roda, cantigas, eles tão sempre... Música, né? Chama a atenção deles, então música e pintura são a chave certa!

Assim sendo, é possível se notar a importância da professora conhecer bem seus alunos para selecionar brincadeiras e atividades lúdicas que favoreçam o engajamento das crianças e sua interação. Quando o educador compreende as necessidades, interesses e particularidades de cada criança,

ele pode planejar atividades que despertem sua atenção e incentivem a comunicação e a socialização. Maria da Silva (2022) relata que frequentemente, algumas crianças acabam ficando à parte do processo de aprendizagem, não participando das atividades em grupo e para que isso não ocorra, é exigido do professor uma grande sensibilidade para integrá-las ao ambiente escolar, pois é por meio da socialização que o desenvolvimento e a aprendizagem se efetivam. Dessa forma, é necessário que ela compreenda as necessidades dos alunos para assim integrá-los da melhor forma possível.

Em uma parte posterior da entrevista, a educadora relata que C1 tem o hábito de estar sempre girando na sala nos momentos musicais, que são muito adorados pela menina, e que especialmente no momento do bom dia, ela dificilmente se senta na roda com as demais crianças, mas que isso vem progredindo aos poucos. Na verdade, a professora demonstra uma compreensão sobre as necessidades e os comportamentos específicos da criança, reconhecendo que o fato de ela não se sentar na roda e de girar durante a música não significa desinteresse ou falta de participação, e que ela na verdade entende que aquela é uma forma da criança se expressar e interagir com o ambiente de maneira própria.

Então assim, eu nunca forcei ela a sentar e ouvir, por que aquele girar dela é próprio, é questão do espectro e não quer dizer que ela não esteja participando. Muito pelo contrário! Se você percebeu, toda vez que tem música, ela tá girando. É uma forma dela, assim, se sentir bem, e ao mesmo tempo, ela tá compreendendo o que está passando ali, mas é aquela a forma que ela tá participando, então eu sempre respeitei isso.

Weizenmann et al. (2020) retratam em seu estudo que a inclusão do aluno com TEA não interferia na dinâmica das aulas, porque cada aluno é individual e subjetivo, logo, possui sua maneira subjetiva de aprender, assim como a professora entrevistada para este trabalho de monografia também relata. Nota-se então que ao adotar uma postura de respeito ao tempo e ao ritmo da criança, ela promove um ambiente mais acolhedor. Isso reforça a ideia de que, no contexto educacional, a flexibilidade e a adaptação às necessidades individuais são fundamentais para garantir a inclusão e o desenvolvimento das crianças. Ela ainda relata que:

No começo do ano ela não se chegava muito, mas agora ela já está sentando e não sei se você percebeu também que chegou um momento que ela sentou mesmo na roda! e ela vai no tempo

dela e eu respeito muito isso! [...] Então a música também, assim como o brincar, acaba sendo uma forma de comunicação da gente com eles.

Partimos então do princípio que o olhar da professora sobre o brincar para essas crianças reforça a ideia de que, quando mediado de forma sensível e adaptada, o brincar é um caminho eficaz para a inclusão e para o aprendizado significativo, se tornando uma forma de comunicação entre ela e as crianças, permitindo que elas se expressem e se conectem com o ambiente e os colegas.

Portanto, é importante entender como a professora avalia o progresso das crianças e sua participação nas brincadeiras no cotidiano, já que essas práticas desempenham um papel central no desenvolvimento delas. Então, quando a educadora foi questionada como ela avalia o progresso e a participação dessas crianças nas atividades lúdicas, ela inicialmente enfatiza o fato de já conhecer a turma desde o ano anterior, enquanto ainda era ADI e ter passado por todo o processo de investigação com a família e aquisição do laudo e ter visto diferentes etapas na trajetória das crianças desde o início na creche, e pôde vivenciar mudanças importantes, tanto no desenvolvimento da linguagem quanto nas habilidades de socialização, como é possível notar em outro ponto da entrevista:

Trazendo não só a minha experiência como professora deles, mas também como ADI, foi uma evolução constante, porque saímos de crianças que não falavam, se isolavam, não participavam e tinham muita resistência a participar, tanto de uma atividade individual quanto uma coletiva [...] É a questão da fala, a questão da interação, é a questão da autonomia, tudo bem que vez ou outra não rola tanto quanto os outros, mas é uma coisa que já evoluiu muito mesmo! Eu penso assim: Que não só a questão da atividade, não só o pedagógico, mas tipo, eu jogo pra rotina toda, pra equipe toda e eles fazem muita diferença, a rotina faz muito diferença, assim, desde o início até o final é só melhorias e um benefício muito grande no desenvolvimento deles.

Loureiro et. al. (2022, p. 732) dizem que “embora pareça algo natural das crianças, a brincadeira é uma atividade social, os elementos e ações do brincar se constituem a partir das relações e interações que outras pessoas estabelecem com a criança”. A professora, quando integra essas crianças em atividades lúdicas e trabalha a rotina de forma contínua, promove um ambiente em que as interações sociais se tornam um motor essencial para seu

desenvolvimento. Ou seja, o envolvimento com a rotina escolar, com a equipe e com as atividades de grupo, portanto, são aspectos fundamentais para o progresso observado nas crianças, alinhando-se ao entendimento de Loureiro et al. de que as interações sociais no brincar são cruciais para o desenvolvimento das crianças.

3.1.3- Os desafios sobre o brincar para crianças com TEA

Neste tópico, serão discutidos os desafios enfrentados pela professora com as crianças autistas nos momentos de brincadeira. Muitas vezes são encontradas dificuldades específicas para essas crianças devido às suas características particulares, como a comunicação, a socialização e a adaptação. Sendo assim, com base nas respostas da educadora entrevistada, analisaremos suas maiores dificuldades em sala de aula nos momentos de brincadeira, que como ela mesma já havia mencionado, perpetua por todo o dia no ambiente escolar.

A professora inicialmente relata que não há grandes dificuldades com as crianças em si e que acredita que eles não precisam de um acompanhante, mas depois relata que principalmente sente falta de mais pessoas na equipe para auxiliá-la especialmente nos momentos de atividades mais direcionadas, como podemos observar em seu relato a seguir:

Então, os que eu tenho na sala, eles não demandam de um acompanhante. Assim, a gente não vê até o momento uma necessidade deles terem um acompanhante. Eu acredito que o principal desafio seja um déficit de pessoal, de equipe. Porque assim, a gente tem os adis e tem uma estagiária só, que já está encaminhada para C3 que está em investigação de TEA, e ela realmente tem uma necessidade de um acompanhamento específico. E aí, nos momentos de atividades, eu diria que mais individuais, que é uma coisa mais centrada, que eu tenho que trazer mais um foco específico, eu sinto um pouco dessa necessidade de mais gente para poder auxiliar eles, né? Porque são duas crianças, aí no caso, um deles ainda consegue sentar se concentrar atendendo aos comandos, porém o outro ele mesmo consegue compreender e fazer os comandos, mas ainda assim, necessita de um chamado, sabe? Então O maior desafio no dia a dia realmente é esse déficit de pessoas pra tá auxiliando.

Autoras como Pimentel e Frison (2023) e Nascimento et al., (2015) trazem em questão que a presença de monitores ou acompanhantes terapêuticos tem sido destacada como uma estratégia importante para facilitar a inclusão de crianças com TEA em sala de aula. A atuação desses profissionais

permite um acompanhamento mais próximo e individualizado, promovendo a integração da criança no ambiente escolar e contribuindo para o aprendizado coletivo. Ou seja, a colaboração entre professores e monitores é essencial para criar um ambiente de aprendizado que atenda às diversas necessidades dos alunos.

A atuação de um acompanhante é fundamental para fornecer um acompanhamento mais próximo e personalizado, facilitando a inclusão das crianças com TEA e promovendo sua integração no processo de aprendizagem coletiva. Dessa forma, mesmo quando ela relata que não vê a necessidade de um acompanhamento para as crianças, e logo depois traz a necessidade de haver mais pessoas na equipe para auxiliá-la mesmo nas atividades que são mais direcionadas, a professora acaba por reforçar a ideia de que o suporte adicional é essencial para garantir que as necessidades de cada criança sejam atendidas de maneira adequada para favorecer seu desenvolvimento e participação ativa nas atividades escolares.

Um exemplo disso é quando mais tarde, ainda durante a entrevista, a educadora relata que em atividades coletivas as crianças ainda possuem muita resistência na interação com as demais crianças da turma, especialmente quando há muitas pessoas junto. Ela compartilha também que muitas vezes isso ocorre com C2:

Então, assim, quando isso ocorre, a gente tenta uma vez, tentar outra, vai estimulando... mas não tá dando? tá ficando muito agoniado? tá estressado? a gente acaba... uma pessoa, qualquer um de nós, a gente tenta ir para outro foco.

Ela, depois, traz em questão que a creche agora possui um painel sensorial no pátio, onde muitas vezes ela faz atividades com a turma, e que esse painel tem sido excelente para ajudar as crianças a se organizarem, especialmente C2, que por muitas vezes acaba se dispersando.

A resistência de C2, como mencionado pela professora, é um reflexo das dificuldades típicas de crianças com TEA em contextos mais agitados ou com muitos estímulos. Para contornar isso, a professora adota uma abordagem flexível, buscando alterar o foco da atividade quando necessário, a fim de diminuir o estresse da criança, mas que só é possível com a colaboração de auxiliares, visto que a atividade deve continuar para o restante da turma e eles não podem ficar sem a mediação da professora, o que entra em concordância

com o que Pimentel e Frison (2023, p. 3) trazem quando falam que “a criança ou adolescente com TEA demanda um cuidado diferenciado em termos pedagógicos, uma vez que, normalmente, essa pessoa terá resistência para interagir com os colegas e com o professor”.

Portanto, a fala da professora demonstra que, para garantir a participação e o desenvolvimento das crianças com TEA, é essencial contar com um apoio contínuo, o que inclui tanto o auxílio de profissionais como ADIs e estagiários, quanto a flexibilidade das atividades para atender às necessidades específicas de cada criança.

3.1.4- Planejamento e adaptações das brincadeiras para crianças com TEA

Neste tópico, o planejamento e as adaptações das brincadeiras para as crianças com TEA serão abordados a partir da entrevista com a professora, analisando como ela ajusta as atividades lúdicas para atender às necessidades específicas de cada criança.

Quando questionada se ela utiliza alguma estratégia ou material específico para auxiliar no envolvimento das crianças nas atividades e brincadeiras, ela responde um “não” de imediato, ressaltando que eles são muito novos e não vê essa necessidade de adaptação, ainda destacando que:

Sinceramente eu não gosto muito de adaptar coisas, porque meio que você acaba limitando ou até meio que até diminuindo, pensando assim: “ah vou melhorar aqui pra atender ele” mas tipo, velho, a criança tá já num nível que você nem sabe e você quer diminuir? Aí eu não gosto muito de adaptar.

E depois, em outros momentos durante a entrevista, ela volta a relatar que não faz adaptações nas brincadeiras, como por exemplo quando ela diz “Nunca adaptei em nada e continuo até hoje sem adaptar nada, justamente por não enxergar essa necessidade.” .

Entretanto, como já foi relatado em outros momentos neste trabalho de monografia, ela mesma relata pequenas adaptações que são feitas no dia a dia, mas que a própria professora não parece reconhecer como adaptações. Voltando ao caso de C3, o fato de ela saber os limites da criança e respeitá-los para então trocar o foco de uma atividade para outra, é um claro exemplo de adaptação feita por ela.

Loureiro et. al. (2022, p. 732) afirmam que:

A vivência do brincar não é o mesmo para todas as crianças, cada uma tem suas experiências constituídas nas condições concretas em que sua vida se realiza, nas quais suas potencialidades podem ser tolhidas por conta de suas diferenças, como o caso das crianças com autismo.

No caso das crianças com TEA, essas condições podem limitar suas potencialidades, o que reforça a importância de um planejamento pedagógico adaptado às suas especificidades, como a professora faz ao perceber os limites de C2 e ajusta as atividades conforme necessário. No contexto da entrevista com a professora, fica evidente que ela realiza adaptações no ambiente e nas atividades, mesmo que de forma natural e sem a consciência de que está fazendo isso.

Em outro momento da entrevista, ela até chega a reconhecer pequenas adaptações que precisa fazer, como por exemplo:

Apesar de que, por exemplo, algumas vezes tem circuito. Faço circuito com eles, e um eu... eu tô falando dos dois com laudos, então um ele já consegue seguir as orientações mas de uma forma mais completa. O outro ele já tem uma certa resistência. Então aí entra a questão de uma adaptação. não de adaptação, mas tipo, de uma melhoria de estratégia. E é aí que dependendo do comportamento que ele tá apresentando, ou eu tiro alguma coisa, por exemplo e substituo, ou eu parto pra uma outra parte do... porque geralmente circuito a gente segue uma linha, então se eu tô vendo que não tá dando muito certo, eu vou pra outra, então é só essas adequações.

Contudo, em outros trechos da entrevista, ela mesmo sem perceber, revela algumas outras adaptações e planejamentos específicos que ela faz pensando nas crianças, como quando ela relata que mantém a música do “enrola” no momento do bom dia pois sabe que C3 a adora e que a música o deixa mais calmo após a saída dos pais da sala, ou quando ela revela que C1 é uma criança muito musical então ela utiliza muitas músicas no dia a dia como uma “forma de comunicação”, como ela mesma chega a dizer.

Assim, a fala da professora está alinhada com a perspectiva de Araújo, Santos e Borges (2021) quando eles trazem que um dos desafios na educação infantil é envolver os alunos nas atividades, especialmente as crianças autistas, cujos interesses podem ser variados. O professor, então, precisa observar as necessidades de cada criança e adotar estratégias que incentivem sua participação nas atividades propostas.

Silva (2022, p. 74) traz em questão que :

Para isso, o docente deve ser capaz de observar as dificuldades existentes e investigar o nível de desenvolvimento de cada educando para que ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança.

Ou seja, para Silva (2022), o educador deve ser capaz de observar as dificuldades e o estágio de desenvolvimento de cada criança para planejar intervenções adequadas. Levando em consideração novamente que a professora diz não gostar de adaptações, mas que ela mesma chega a citar depois algumas pequenas adaptações que faz, fica claro que ela possui um olhar atento a individualidade de cada criança e que essas pequenas adaptações são essenciais para garantir as crianças com TEA a inclusão e sua participação ativa, mesmo sem sempre se dar conta das modificações que realiza.

3.2- Resultados a partir das Observações

Nesta segunda etapa da análise, serão apresentados os resultados a partir das observações feitas na sala de aula do Grupo 2 nos dias 24 e 26 de setembro, e 03, 04 e 07 de outubro, totalizando 05 visitas no turno da manhã entre às 7:30h e 11:30h. A discussão deste tópico está dividida em duas partes, cada uma abordando diferentes aspectos das interações sociais nos momentos de brincadeira.

3.2.1- Interação da professora com as crianças com TEA nos momentos de brincadeira.

Este tópico de análise buscou analisar a interação da professora com C1, C2 e C3 durante os momentos de brincadeira durante os dias observados, o que constitui uma parte fundamental do desenvolvimento socioemocional e cognitivo desses alunos.

Por se tratar de uma turma de crianças muito pequenas e da própria concepção da professora sobre a importância do brincar, que para ela é essencial para o desenvolvimento dessas crianças, o brincar acaba estando presente em toda a rotina, ao menos no tempo em que a professora está presente, demonstrando um profundo conhecimento das necessidades específicas de cada aluno. Por isso, essa análise se inicia com uma breve descrição da rotina das crianças do G2 de 2024.

Basicamente, quando as crianças chegam às 7:30, os brinquedos já se encontram dispostos para eles na sala de aula, previamente separados em pequenas estações pela professora e sua equipe. As crianças se trocam e descem para tomar o café da manhã no refeitório da creche e quando retornam para a sala, brincam livremente sob os olhares atentos da professora, que faz pequenas intervenções quando julga ser necessário até que todas as crianças já tenham chegado de volta para a sala para o momento do bom dia.

Dessa forma, as crianças já iniciam o dia imersas na brincadeira e assim permanecem durante todo o dia. No momento do bom dia, a professora canta algumas músicas e faz a chamada de maneira interativa com as crianças para depois elas descem para o lanche da manhã com os ADI's e a estagiária. Enquanto as crianças comem, a professora organiza a atividade do dia para que quando elas subam novamente para a sala, já esteja tudo pronto para recebê-las com alguma atividade lúdica mais direcionada. Por fim, quando a atividade se encerra, chega o momento do banho, onde enquanto há o rodízio das crianças indo para o banho, as outras brincam livremente, ainda sob o olhar da professora que também auxilia os ADI's nesse momento de cuidados para depois almoçar no pátio e irem dormir. A professora vai embora após o momento da soneca.

Conforme proposto por Narciso et al. (2024, p. 1836), que enfatizam a importância de uma abordagem individualizada para cada criança com TEA, a professora, ao longo dos dias, demonstra um profundo conhecimento das necessidades específicas de cada aluno e interagindo com elas quase sempre de maneira natural, mas percebe-se também sua intencionalidade em alguns movimentos para atrair a atenção dessas crianças.

No primeiro dia de observação apenas C1 e C2 estavam presentes, e uma das primeiras interações observadas da professora, foi com C1, que aparenta ser uma criança que pouco interage se não houver estímulos. No momento que antecede o bom dia, enquanto a turma brincava livremente, C1 rodopiava ao som da música que tocava na sala, o que se constatou ser um hábito comum da menina durante o período de observação.

A professora então, sabendo da paixão de C1 pela música, fazia da música uma ferramenta para conseguir uma interação maior com a menina. Ela colocava músicas do gosto de C1 para convidá-la a dançar e tentar uma

interação mais direta. Nesse momento específico, o uso de músicas específicas para chamar a atenção de C1 e incentivá-la a interagir e participar ativamente do momento de brincadeira é uma estratégia eficaz que se mostrou presente ao decorrer dos dias observados.

Depois, durante o momento do bom dia, a professora mantém uma interação mais próxima de C2, enquanto permite que C1 fique mais livre para rodopiar ao som das músicas de bom dia dentro da rodinha das crianças, hora se sentando e hora voltando a girar. A professora incentiva que C2 cante as músicas e fale o nome dos amiguinhos durante a chamada, reconhecendo os colegas se estavam ali ou não.

Depois que as crianças foram para o lanche, a professora então organizou a atividade do dia que consistia em pintar o gelo em que, na medida que ia derretendo, revelava algo escondido dentro da bola de gelo, como flores e plantas. Ambas as crianças pareceram amar a brincadeira sensorial e participaram ativamente, enquanto a professora circulava entre eles, oferecendo gelo para exploração tátil, permitindo que elas interajam com a textura do gelo e as plantinhas que começam a surgir. Sua mediação é natural e muito significativa, se agachando no chão para tocar no gelo e ajudar C1 e C2 a pintarem e descongelarem a bola de gelo mais rápido para descobrirem a “surpresa”, incentivando a exploração dos objetos em uma interação natural a partir das necessidades deles, de forma não invasiva, permitindo que as crianças decidam o ritmo da interação.

Mais tarde, a professora adapta suas ações novamente em uma abordagem individualizada com C1, oferecendo conforto e segurança, como quando usa músicas favoritas para acalmá-la na hora de pentear o cabelo e no almoço, quando tenta fazer com que C1 coma, visto que ela possui uma grande seletividade alimentar, enquanto conversa e incentiva que coma alguma coisa. O que mostra uma interação mais próxima com C1 que possui mais dificuldade nas interações do que C2.

A professora promove a interação das crianças utilizando estratégias de adaptações a partir do conhecimento que ela possui acerca delas, evidenciando o que Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024) trazem:

Compreendemos que esse trabalho requer muita observação, pois ninguém conhece melhor uma criança que

um professor atento e observador, ou seja, um professor que observa, analisa e fica atento a cada criança é capaz de coletar informações que atendam as necessidades de cada criança. Logo, o uso contínuo da observação proporciona ao educador perceber sinais, aprender a como trabalhar e agir com cada discente. (Steciuk, Lucyk e Dalarosa, 2024, p.9)

A afirmação de Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024) se evidencia também no segundo dia de observação, quando no momento de acolhida das crianças, a professora brincava com C2 e sua bola favorita enquanto tentava puxar assunto com C1 que rodopiava ao som da música que tocava na sala segurando uma folha de árvore relativamente grande. Encontrando uma oportunidade de interagir com a menina, a professora a questionava o que ela tinha nas mãos, onde ela havia encontrado a folha, se ela não queria ir mostrar a ela de perto, enquanto ao mesmo tempo que jogava a bola favorita de C2 para ele e também o incentiva a jogar para ela de volta.

Durante o momento do bom dia, C1 se mostrou mais engajada em participar das músicas do bom dia, fazendo os gestos e cantando com os amigos, o que fez com que a professora, ao observar o comportamento da menina, tente engajar ainda mais a participação dela, visto que de acordo com a professora, já era uma grande evolução ela conseguir se sentar naquele momento, pois ela nunca tentou forçar aquele momento, apesar de tentar incentivar, promovendo a comunicação de uma forma que seja acessível e confortável para ela.

Já C2 demonstrou mais entusiasmo durante a chamada interativa que a professora fazia, com o incentivo da professora, C2 reagia com muita animação ao identificar os amigos presentes ou ausentes, e pulou de felicidade ao ver seu nome na lista com sua foto, enquanto a professora se abaixava para ficar de sua altura e validava sua reação alegre ao se ver na chamada.

Como no dia anterior, a professora organizou a atividade do lado externo enquanto as crianças faziam o lanche da manhã. Ela espalhou diversas folhas, carvão e galhos por cima de várias folhas de papel grudadas no chão para que as crianças pudessem explorar os elementos naturais. Ela introduziu a atividade explicando que na primavera, os galhos ganham flores e folhas. Ela incentivou as crianças a tocarem nos galhos e experimentarem a textura e desenhar ao redor deles.

A professora observa que C2 demonstrou grande curiosidade e explorou de maneira mais ativa os materiais, tocando e batendo com o carvão no chão, então para incentivá-lo, mostrou que era possível também desenhar com o carvão no papel, o que encantou o menino que logo a imitou. Já C1, inicialmente ficou mais observadora, mas em seguida experimentou desenhar com carvão no papel com o incentivo da professora, que ao perceber sua retração, se sentou ao lado da menina para mostrar os elementos e incentivar que ela os tocasse e sentisse suas texturas e possibilidades.

Enquanto as crianças participavam da atividade, C2 teve um breve momento de desorganização onde acabou batendo em uma colega e puxando seus cabelos. A professora foi rápida em intervir e garantir que a atividade continuasse com o apoio dos ADI'S e levando C2 para o painel sensorial que tem no pátio da creche, próximo onde as crianças estavam fazendo a atividade. A professora comentou que o painel acalma o menino e ele sempre consegue se organizar melhor quando brinca com o painel sensorial que possui objetos comuns como controles remotos, buchas de prato, zipers, telefones com fio e entre outros elementos.

A atitude da professora evidencia mais uma vez que apesar de sua fala na entrevista sobre não fazer adaptações, na prática, ela realiza diversas pequenas adaptações que são necessárias no cotidiano, mas que parecem passar despercebidas pela mesma. De acordo com Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024):

O professor deve assumir um papel de mediador, ser flexível, realizar as adaptações das atividades, das metodologias e dos materiais, elaborar atividades a partir de temas em que a criança com TEA demonstre interesse, utilizar o lúdico, brinquedos pedagógicos e sensoriais, jogos e brincadeiras como estratégias de aprendizagem e observar as singularidades do aluno para melhor atender suas necessidades. (Steciuk, Lucyk e Dalarosa, 2024, p.18)

Dessa forma, a reflexão sobre a prática pedagógica e a adaptação dos métodos de ensino são essenciais para proporcionar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz, garantindo que as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas de maneira mais sensível e cuidadosa. A professora demonstrou entender profundamente as necessidades de C2, ao direcioná-lo para um espaço onde ele pudesse se acalmar, o que é essencial

em ambientes educacionais para crianças com TEA.

Já em outro momento no mesmo dia em que a professora novamente demonstra um cuidado ao atender as necessidades das crianças, é quando eles subiram de volta para a sala e C1 relatou estar com fome para a professora, e a professora fez questão de imediatamente acompanhá-la para comer em um espaço mais tranquilo, visto que não havia chegado ainda o horário do almoço, mas devido à seletividade alimentar e ela pedir comida já é uma atividade difícil de se acontecer. A atitude reflete o comprometimento da professora e sua flexibilidade diante das necessidades das crianças.

No terceiro dia de observação que ocorreu na semana seguinte, antes do momento do bom dia, C1 rodopiava pela sala com uma boneca em mãos enquanto brincava com a mesma e girava ao som da música que tocava. Ao observar como a menina interage durante a brincadeira, a professora teve uma atuação individualizada, com uma interação mais próxima e mais tranquila, conversando sobre a boneca que C1 estava segurando ativamente enquanto tentava também uma interação com C3, que pela primeira vez desde o início das observações, estava presente. Enquanto o menino estava deitado com a cabeça nas pernas da professora que estava sentada no chão, ela buscava interagir com ele que parecia um tanto sonolento.

Pouco tempo depois, C2 também buscou a professora, lhe mostrando um relógio de brinquedo e a professora prontamente começou a interagir também com ele, o questionando se ele sabia o que era aquilo e lhe mostrando a cor do relógio e os números. Esse tipo de interação visa oferecer a segurança necessária para que a criança se envolva na brincadeira, uma estratégia que também é ressaltada por Pezzi e Frison (2023), que destacam a importância de as interações se basearem nas necessidades emocionais e cognitivas da criança.

Nesse dia, a professora optou por um bom dia diferenciado, já querendo introduzir uma ambientação para a atividade que seria proposta mais tarde, então ela apagou as luzes da sala e acendeu a lanterna do celular, convidando as crianças a se sentarem no chão para uma contagem juntos, de 1 a 10 no intuito de acalmá-los pela empolgação do momento diferente. Após a contagem, a professora cantou a tradicional música de bom dia e alternou entre momentos de luz e escuridão, criando uma experiência sensorial que envolvia a

interação das crianças com a luz da lanterna. A professora também utilizou o jogo de luz e sombra para representar borboletas, o que despertou ainda mais a atenção das crianças, mas especialmente de C1 que parecia encantada com a nova dinâmica e pedia para poder fazer sombra com a professora, que permitiu prontamente e a ensinou a fazer uma borboleta com as mãos.

Assim, ela continuou o projeto sobre o processo de transformação da borboleta que havia iniciado nesta semana, mostrando um vídeo para as crianças ainda no escuro sobre o processo de transformação da borboleta de uma maneira que as crianças entendessem. A cada dia a professora havia contado uma etapa das transformações. Nesse dia, ela mostrava às crianças o momento em que a lagarta entra no casulo para ganhar asas.

As crianças, muito animadas, assistiam tudo empolgadas com a narração da professora, que contava de forma lúdica a partir do vídeo como a lagarta "iria dormir na casinha fechada" para acordar como uma "linda borboleta". As três crianças, encantadas com a história, assistiam ao vídeo e escutavam a história com muita atenção. A professora, com sua abordagem lúdica e cheia de expressões, interagiu constantemente com as crianças, fazendo gestos e usando um tom de voz envolvente para tornar o momento ainda mais mágico.

Depois, as crianças desceram para o lanche e a professora se propôs a fazer uma atividade imersiva para as crianças, jogando folhas que ela havia recolhido do lado externo da creche pelo chão da sala e escondendo "casulos" feitos de macarrão concha debaixo das folhas. Ela apagou as luzes e pediu para os ADI's ligarem as lanternas do celular para não ficar tão escuro de modo que as crianças não conseguissem ver. Ao subirem de volta para sala, as crianças se depararam com a sala ambientada e com músicas de sons da natureza para criar um ambiente mais imersivo. Ela explicou que as crianças deveriam procurar os "casulos" de borboletas, usando lupas feitas de papelão para ajudá-las na busca.

As três crianças participaram ativamente da atividade. C1 se empenhou na busca, utilizando a lupa com dedicação. C2 também participou e encontrou alguns casulos, enquanto C3, embora mais distante da interação inicial, também conseguiu localizar um casulo. A professora mediava a atividade os mostrando como usar a lupa para investigar e circulando entre as crianças para

ajudá-las na interação com o ambiente.

Como apontado por Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024), a mediação é um ponto-chave na interação com crianças com TEA, pois permite que a professora ofereça o suporte necessário para que as crianças compreendam e se envolvam ativamente nas atividades. Nesse momento, a professora utiliza estratégias de mediação que ajudam a criança a se conectar com a atividade, estimulando a participação de forma gradativa, conforme as necessidades de cada uma. Assim, a abordagem mediadora torna-se essencial para promover a compreensão e o prazer da criança no processo de aprendizagem.

Depois que todos os casulos foram encontrados, a professora sugeriu que as crianças saíssem para procurar borboletas no ambiente externo da creche. Elas caminharam pela área externa em busca de borboletas, até que, para surpresa de todos, uma borboleta de fato apareceu e voou entre eles, em um momento mágico e lúdico que gerou grande entusiasmo nas crianças, que começaram a cantar a música da borboletinha para tentar chamar mais borboletas. Esse momento de interação ao ar livre foi de extrema importância, pois permitiu que a professora aproveitasse a curiosidade natural das crianças e as envolvesse ativamente no processo de aprendizagem.

Por meio dessa observação e da interação cuidadosa e planejada da professora, as crianças com TEA são motivadas a participar de atividades lúdicas e exploratórias que, além de estimular sua curiosidade e aprendizado, favorecem o desenvolvimento social e emocional dentro da sala de aula. O que é um reflexo do que é defendido por Pezzi e Frison (2023), que afirmam que, por meio das interações, a criança se apropria do mundo e constrói seus próprios sentidos.

No quarto dia de observação, C2 demonstrou um comportamento impulsivo logo no início, mas a professora agiu prontamente para redirecionar essa situação. C2 busca a professora constantemente durante o dia, o que mostra uma relação de confiança e vínculo muito forte. A interação da professora com ele, ao se envolver nas brincadeiras e ao redirecionar sua energia de forma positiva, é uma demonstração de como o educador pode mediar as atividades e promover a inclusão, ajustando-se às particularidades de cada criança. A construção de um vínculo com as crianças é fundamental para a inclusão de alunos com TEA (Weizenmann et al., 2020). A professora se

dedica a essa construção, sendo atenta e empática com as reações dos alunos aos momentos do dia.

Enquanto isso, C1 e C3 brincavam de forma mais introspectiva, mesmo com o incentivo da professora a interagir um pouco mais, mas sempre respeitando os limites de cada um nesse momento que antecedeu o "bom dia". Já durante o "Bom Dia", que foi realizado da mesma forma que o dia anterior para dar continuidade ao projeto da borboleta e contou para eles sobre o nascimento da borboleta, explicando que ontem ela estava no casulo e agora iria crescer.

Novamente, a professora utilizou um vídeo para mostrar a eles a borboleta saindo do casulo. C1, que inicialmente estava mais desconcentrada, passou a se atentar mais quando o vídeo foi exibido. C3 e C2, por sua vez, sentaram-se com os outros colegas e todos assistiram ao vídeo com atenção. Após o vídeo, a professora distribuiu folhas de plantas verdadeiras com macarrão em forma de borboleta, convidando as crianças a pintar suas borboletas. A pintura foi realizada com cotonetes e tinta.

Durante a atividade, as crianças demonstraram grande concentração enquanto a professora circulava entre as mesas e os engajavam na atividade, elogiando o trabalho das crianças e incentivando-as a continuar pintando suas borboletas. C1 esteve extremamente concentrada durante a pintura, o que indicou um forte envolvimento no momento, enquanto C2 se divertiu e riu durante todo o processo, e C3, igualmente engajado, também mostrou interesse na atividade. Essa interação demonstrou a importância da mediação contínua.

Nesse mesmo dia, no horário do almoço, surpreendendo a todos, C1 tomou a iniciativa de chamar a professora para fazer uma ciranda no pátio, atividade que ela aprecia muito, pois pode ficar no meio rodando enquanto seus colegas participam da ciranda. A professora, ao perceber essa motivação, soube aproveitar o momento, incentivando a participação de todos e criando um ambiente de interação colaborativa. C2 e C3 ficaram visivelmente animados com a brincadeira, segurando as mãos de seus amigos e se envolvendo na ciranda com entusiasmo.

No quinto e último dia de visita a programação foi um pouco mais acelerada devido à organização da creche para a "semana da criança". No

entanto, a professora fez um esforço claro para manter a rotina base das crianças, iniciando como nos outros dias com o momento da acolhida e do bom dia, Logo depois as crianças foram encaminhadas junto ao grupo 1 para a parte externa da creche para a atividade planejada pela própria creche.

Com o som tocando e uma organização com diferentes brinquedos, incluindo bolas de futebol, bolhas de sabão e cordas para fazer cobrinha no chão, a creche promoveu atividades que atendem aos diferentes interesses das crianças, o que fica claro quando temos C1, C2 E C3 brincando com diferentes coisas enquanto a professora observava e circulava entre as crianças para pequenos momentos de interação, os deixando mais livre para aproveitar a atividade.

Enquanto C3 brincava com as bolhas de sabão, C1 rodopiava com a música e pulava de um lado para o outro da “cobrinha” feita de corda, C2 parecia se divertir muito mais com a dança com a professora e os colegas. A professora se manteve circulando entre as crianças e interagindo com todas até ser servido os dudus de fruta como lanche e eles subirem de volta para a sala.

Quando retornaram para a sala, a professora explicou para as crianças que aquele era o “Dia do Nordeste”, e que todos ali eram nordestinos pois vivíamos no nordeste. Ela então introduziu uma atividade de exploração sensorial com cuscuz. Ela questionava as crianças se eles gostavam de comer cuscuz, se já tinham visto, e que ali iriam brincar com ele ainda cru.

Com diversas colheres, peneiras, copos, vasilhas com cuscuz, vasilhas com águas e panelinhas de brinquedo, as crianças puderam explorar a sala e brincar com o cuscuz de diversas formas diferentes, de maneira que cada uma pudesse vivenciar a textura e a consistência do alimento. A professora incentivou a interação livre, permitindo que as crianças usassem os materiais para manipular o cuscuz, observando de perto enquanto circulava entre as crianças, mostrando as possibilidades da brincadeira para as crianças.

C1 demonstrou grande interesse e se manteve atenta à atividade até o fim, demonstrando foco em experimentar o cuscuz com água e diferentes utensílios, um comportamento que reflete sua capacidade de se concentrar quando envolvida em atividades que correspondem aos seus interesses, como discutido por Narciso et al. (2024). Já C2, rapidamente se dispersou da atividade e logo buscou sua bola favorita para brincar e C3 se deitou no chão,

adotando uma postura mais introspectiva, o que revela que as crianças respondem de maneiras diferentes ao mesmo estímulo. A professora, por sua vez, permite que as crianças explorem a atividade de maneira autônoma, respeitando as escolhas e os limites de cada uma.

A observação e adaptação da professora, levando em conta os diferentes níveis de interesse e engajamento de cada criança, reforçam a necessidade de uma abordagem individualizada, como defendido por Pezzi e Frison (2023), que destacam a importância de o educador ajustar suas práticas à necessidade de cada aluno.

Depois do fim da atividade, as crianças precisaram sair da sala para que ela pudesse ser limpada e C1 teve um pequeno momento de desorganização pois não queria se separar da professora e começou a chorar para voltar para a sala e permanecer junto da professora. Nesse momento, a intervenção da professora foi rápida e empática. Ao perceber a dificuldade emocional da menina, a professora foi até ela, conversou e a acalmou, mudando o foco para outra coisa para que a menina se distraísse e ela pudesse voltar a auxiliar na limpeza da sala. Essa atitude faz ponte para o que Narciso et al. (2024) declara:

O desenvolvimento infantil em contextos de autismo apresenta uma série de desafios e particularidades, tanto cognitivos quanto comportamentais, sociais e emocionais. A compreensão desses aspectos é fundamental para o desenvolvimento de abordagens educacionais e terapêuticas eficazes que possam atender às necessidades únicas de cada criança com TEA (Narciso et al., 2024, p. 1837)

A professora demonstrou habilidade ao intervir com cuidado e empatia, utilizando de outros artifícios para distrair C1 do momento de tensão para que ela voltasse a se inserir de novo na brincadeira com as ADI's. Após a limpeza da sala, quando a professora retornou, encontrou as crianças brincando de correr no corredor e se uniu à elas, proporcionando uma interação mais ampla e envolvente para todas as crianças até o momento de descer para almoçar.

Dessa forma, as observações nestes dias evidenciam como a professora consegue criar um ambiente inclusivo e flexível, adaptando-se às necessidades e preferências de cada criança a partir da interação social com elas. Ou seja, as conhecendo bem, o que acaba sendo mais uma das vantagens sobre ela ser a professora da turma que havia sido ADI no ano anterior.

A professora adapta sua abordagem conforme as necessidades individuais de cada criança, promovendo uma interação personalizada, mesmo sem sequer perceber, pois acaba sendo um movimento mais natural. Por exemplo, com C1, ela dedica diversos momentos para interagir de maneira mais próxima, pois percebe que ela necessita de um auxílio maior para se envolver nas atividades e com os colegas. Já com C2 e C3, que demonstram maior facilidade de interação, tanto com as outras crianças quanto com o ambiente, e que conseguem explorar as atividades com mais autonomia, ela permite que fiquem mais livres.

A interação da professora com essas crianças é um aspecto fundamental para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz na educação infantil. A pesquisa de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) também reforça a importância da interação social na educação infantil. A professora, ao facilitar brincadeiras e atividades colaborativas, não apenas promove a inclusão, mas também ajuda a desenvolver a empatia e a compreensão mútua entre os alunos, o que é importante para a socialização das crianças com TEA.

Em resumo, a forma como a professora interage com as crianças com TEA é fundamental para uma inclusão bem-sucedida na educação infantil. Ao valorizar o brincar e as interações sociais, ela cria um ambiente de aprendizado que atende às necessidades dessas crianças e também enriquece a experiência de todos os alunos.

3.2.2- Integração das crianças com TEA nas situações de brincar.

Este tópico aborda a análise de como as crianças autistas são integradas nos momentos de brincadeira durante os dias observados, e com ele será possível ter um vislumbre sobre a forma como C1, C2 e C3 se inserem nesses momentos, que são essenciais para identificar estratégias que favoreçam sua participação plena e significativa.

Como observado no tópico anterior, foi analisada a interação da professora com as crianças, destacando como ela mantém diversos momentos de contato próximo, sempre observando e incentivando as crianças a participarem mais, mas sempre respeitando os limites de cada uma e os diferentes níveis de necessidade de apoio, como o fato dela prestar maior assistência a C1, que aparenta possuir maior dificuldade em interagir não só com a professora mas também com as outras crianças.

Essa atitude também vai além dos momentos de interação e se espelha na integração das crianças nos momentos de brincadeiras, pois assim como a professora adapta sua abordagem para atender às diferentes necessidades das crianças, ela também promove um ambiente de brincadeira que leva em consideração as particularidades de cada uma, assim como traz a pesquisa de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) que reforça a importância da interação entre crianças, mediada pela professora para a construção de significados e para o desenvolvimento de habilidades sociais.

A forma que a professora integra as crianças nos momentos de brincadeira são distintas, pois cada criança tem necessidades diferentes. Isso reflete uma característica do espectro autista: embora as crianças compartilhem algumas semelhanças, elas também têm diferenças marcantes. Por isso, a professora precisa adotar abordagens distintas, adaptando sua intervenção de acordo com as particularidades de cada criança

Por exemplo, C1 interage menos com as outras crianças, então ela precisa de mais ajuda e atenção para se sentir segura e participar das brincadeiras. C2, por outro lado, é mais independente e procura ativamente os colegas para brincar, precisando de menos ajuda da professora. O mesmo acontece com C3, que também consegue se integrar mais facilmente nas brincadeiras e precisa de menos mediação, mas não significa que não há nenhuma mediação.

Dessa forma, este tópico vai se desenvolver a partir da análise dessas mediações de como a professora integra cada criança nos momentos de brincadeira, que como já foi analisado, se perpetua por todo o dia.

Começando por C1, que é uma criança que aparenta possuir mais dificuldade para se integrar nas atividades, visto que ela parece preferir atividades sem interação, como quando a professora coloca música e ela prefere rodopiar sozinha. Dessa forma, a professora utiliza recursos que chamam mais a atenção da menina e deixam ela mais alegre para criar um momento de interação e integração nas brincadeiras com outras crianças.

Um recurso que durante os dias de observação foi muito utilizado e parece ser o maior e mais eficiente recurso para promover a integração de C1 é a música. Em diversos momentos a professora utiliza do momento em que a menina está girando ao som da música para começar uma interação e tentar

puxá-la para interagir com as demais crianças.

Por exemplo, no momento em que a professora coloca "Pula Pula Pipoquinha", ela a chama para dançar. C1 prontamente vai dar as mãos à professora, e juntas começam a pular. Logo, a professora aproveita desse momento de interação para convidar os outros colegas, e logo formam um círculo para dançar juntos, tornando uma atividade em grupo onde a menina acaba imersa na brincadeira com as outras crianças. Dessa forma, a música funciona como uma "ponte" para C1 se conectar com a turma, especialmente quando outros colegas se juntam à atividade, como acontece em outros momentos também como quando a professora convida C1 e as outras crianças a dançarem "estátua" e a menina brinca com as outras crianças.

Apesar das atividades dirigidas que a professora proporciona durante o período de observações serem todas atividades consideradas individuais, pois as crianças podem explorar os objetos e ambientes sem necessariamente interagir, quando a professora circula entre as crianças, ela busca que as crianças interajam entre si naquele momento de brincadeira mais direcionada.

Um exemplo disso foi com a atividade da busca pelos casulos de borboleta, quando, embora a menina tenha se mostrado mais introspectiva, a professora a incentivou a se empenhar na busca, utilizando a lupa com dedicação e apoio dos colegas, resultando em algumas crianças a auxiliando a buscar e achar um casulo também.

A atividade do Cuscuz também foi outro momento em que a professora conseguiu promover mais uma integração de C1 na brincadeira, visto que a criança ficou empenhada até o final e com o incentivo da professora durante a atividade, acabou brincando com as outras crianças, dividindo panelinhas e auxiliando as outras crianças a mexerem com o cuscuz na peneira.

Loureiro et. al. (2022) afirmam que:

Na educação infantil as crianças com autismo requerem um olhar mais atencioso e cuidadoso nas situações de brincadeira, para que sejam incentivadas a participar e compartilhar o universo do jogo infantil com outras crianças. Nesse sentido o professor precisa organizar o trabalho pedagógico de modo atento às especificidades da criança com autismo, ao mesmo tempo em que insere essa criança nas situações de brincadeira.
(Loureiro et. al., 2022, p. 733)

Assim sendo, a professora ao integrar C1 nas brincadeiras, adota uma

postura cuidadosa, como sugere Loureiro et al. (2022), onde ela deve ser atenta às necessidades específicas de cada criança com autismo. A participação de C1 nas brincadeiras não se dá de forma forçada, mas é promovida por meio de uma abordagem que respeita seus limites, interesses e características individuais.

Já C2 é uma criança que tem uma facilidade maior para se integrar ao grupo e consegue em diversos momentos esse marco sem a mediação da professora. Entretanto, sua mediação se faz essencial, principalmente quando C2 tem algum momento de desorganização e acaba tendo algumas atitudes impulsivas como agredir colegas e episódios de mordidas.

Entretanto, a facilidade de C2 em se integrar com as demais crianças causa certa estranheza com o fato de estar próximo de receber um laudo indicando o nível dois de suporte para o TEA e pode-se levantar algumas questões. Considerando que C2 tem apenas entre 2 e 3 anos, é preciso refletir sobre os desafios e as implicações de um diagnóstico precoce especialmente em níveis mais severos. Intervenções precoces podem melhorar muito o desenvolvimento e a qualidade de vida dessas crianças e suas famílias, mas com crianças tão pequenas é necessário uma atenção e cuidado maior ao caracterizar uma criança que se integra e interage com as demais crianças e a professora, pois um diagnóstico precoce pode ser impreciso, uma vez que pode rotular uma criança de forma prematura, limitando suas oportunidades de desenvolver habilidades de maneira mais adaptativa.

C2 se integra na brincadeira com os amigos em diversos momentos, principalmente nos que antecedem o momento de bom dia, como brincar de bonecos e de dança sem que a professora precise agir, mas ele está sempre em busca da validação da mesma, visto que eles possuem um vínculo forte.

Então assim como C1, muitas vezes C2 acaba sendo integrado aos momentos de dança em grupo, visto que a professora também sempre o convida para dançar junto a C1, proporcionando momentos de interação entre as duas crianças, como no dia em que pularam juntos ao som de “pula pula pipoquinha” que já foi citado anteriormente neste tópico.

Mais um momento em que a professora faz essa mediação é durante a atividade com galhos, plantas e carvão, onde C2 parece muito empolgado com a atividade e a professora incentiva que ele desenhe com o carvão com os

colegas. Ele então passa a desenhar com os amigos e trocar pedaços de carvão e folhas, até que em um momento ele tem um momento de impulso e acaba machucando uma colega. A professora age rapidamente para levar o menino para um painel sensorial no pátio, que o acalma e logo ele retorna para a atividade, onde ela pede que C2 peça desculpas à amiga e incentiva que voltem a brincar juntos, o que acontece.

Da mesma forma que na atividade de pintar o gelo, em que a professora circulava entre as crianças, ela incentivou outra criança a ajudar C2 a tentar descongelar o gelo para descobrir o que estava dentro da bola de gelo. A menina, prontamente, engajou-se na tarefa, tentando ajudar C2 a descongelar sua pedra de gelo, jogando água por cima e pintando o gelo com tinta. Assim como C2 a ajudou a pintar a bola de gelo dela, criando uma interação colaborativa entre ambos.

A presença constante da professora, incentivando e criando oportunidades para essas trocas, é fundamental para que C2 possa participar ativamente, mesmo quando precisa de algum apoio. A pesquisa de Sanini et al. (2013) destaca que o desenvolvimento dessas habilidades depende não apenas das características individuais da criança, mas também das oportunidades que ela tem de conviver e interagir com os pares, como no contexto escolar, onde essas trocas são mais frequentes e naturais.

Além disso, o momento em que C2 se envolve com seus colegas na atividade de desenhar com carvão e plantas também reforça a importância da mediação da professora, que facilita o engajamento nas brincadeiras e atua quando há necessidade de redirecionar comportamentos impulsivos. Esse tipo de mediação, ajuda C2 a desenvolver habilidades sociais e a se integrar ao grupo. Conforme apontado por Sanini et al. (2013), a convivência em ambientes que estimulam essas interações sociais desde cedo é crucial para o desenvolvimento de competências de socialização, especialmente para crianças com autismo, que se beneficiam de espaços como a escola para fortalecer suas habilidades de interação com os outros.

Já C3, assim como C2 também possui uma facilidade maior de se integrar ao grupo quando quer, mas ele passa um tempo relativamente grande deitado sem querer interagir tanto. A professora respeita seus limites para que e não força que ele se integre, mas em diversos momentos suas ações sutis

ajudam para que ele interaja com as demais crianças.

O momento favorito de C3 do dia é durante o momento do “bom dia”, onde em entrevista, a professora já relatou cantar a música do “enrola, enrola...” principalmente por ser um dos momentos favoritos de C3 e onde ele mais interage com os colegas, o que de fato foi observado durante os dias desta pesquisa. O menino se empolga e faz os gestos junto aos amigos, não só olhando a professora, mas também aos colegas e dando risada com a sincronia dos movimentos.

Mesmo em momentos em que ele escolhe ficar mais distante, como quando se deita no tatame ou brinca com seus dedos, a professora sempre se aproxima com um tom acolhedor e tenta puxar alguma brincadeira com as demais crianças onde ele possa interagir e se integrar ao grupo. Um exemplo disso é que em um momento musical, inicialmente, C3 estava deitado, aparentemente mais desconectado da interação com os outros colegas. Contudo, ao longo da música, a professora foi gradualmente envolvendo o menino, estendendo a mão para ele e incentivando-o a participar da roda de dança com os outros, que logo se animou e se levantou para dançar junto das outras crianças.

Embora ele possa, em alguns momentos, preferir ficar mais isolado, a professora sempre tenta dar oportunidades para ele se conectar, como em outro dia quando ela estava brincando C2 de carrinho próximo a C3 e a professora ao perceber os dois próximos mas sem interagir, ofereceu o seu carrinho que brincava a C3 para que ele pudesse brincar com C2, o que de fato funcionou, visto que os dois acabaram engatando em uma brincadeira até o momento do bom dia.

Outro exemplo é no último dia de observação na programação da semana da criança, onde o menino brincava encantado com as bolhas e a professora, enquanto permitia que ele brincasse só, vez ou outra também oferecia oportunidades para ele interagir com os colegas de forma tranquila e sem pressa. Ele não parecia procurar a interação direta o tempo todo, mas demonstrava satisfação nas pequenas ações, como ao observar as bolhas com outros colegas e brincar com a corda junto a C1.

Ao integrar C3 nas brincadeiras, a professora adota práticas que atendem às suas necessidades de forma respeitosa, oferecendo-lhe

oportunidades suaves para interagir sem forçar sua participação, reflete uma abordagem que busca incluir a criança de maneira integral nas atividades do grupo. Como afirmam Pimentel e Frison (2023):

A criança, incluindo aquela com TEA, precisa ser vista na sua integralidade, fazendo parte e se sentindo acolhida e participante em todas as atividades propostas, para que se desenvolvam integralmente e não por partes (Pimentel e Frison, 2023, p. 5/18398)

Ao garantir que C3 se sinta parte do grupo, mesmo nos momentos em que opta por brincar de maneira mais individual, a professora contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de interação e pertencimento, respeitando suas necessidades e, ao mesmo tempo, oferecendo-lhe as condições para participar das brincadeiras e do convívio com os colegas.

A análise das integrações de C1, C2 e C3 proporcionadas pela professora mostrou como as abordagens dela se moldam mediante às necessidades individuais de cada criança, mesmo que ela não perceba isso em sua totalidade, mas sempre respeitando seus limites e oferecendo oportunidades para que participem de forma plena e significativa. Enquanto C1 precisa um maior apoio para se envolver nas atividades, C2 e C3 têm maior facilidade de integração, mas também se beneficiam da mediação cuidadosa da professora nos momentos de brincadeira, pois a brincadeira, conforme Loureiro et al. (2022), enriquece a compreensão do real e do mundo, proporcionando suporte ao desenvolvimento simbólico das crianças com autismo, permitindo-lhes uma maior conexão com o ambiente ao seu redor.

Kishimoto (2010, p.5) também destaca que, para planejar práticas pedagógicas eficazes, é fundamental conhecer cada criança em sua singularidade, respeitando seus ritmos e preferências. Portanto, a atuação cuidadosa da professora não só favorece a integração das crianças, mas também contribui para um desenvolvimento integral e enriquecedor por meio da brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esta pesquisa teve como foco investigativo a importância do brincar no processo de ensino de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil. Com base nas contribuições de diversos autores como Kishimoto (2010), Moyles (2002), Bujes (2001) e etc, podemos perceber então que a brincar tem o papel fundamental no desenvolvimento social, motor e cognitivo das crianças, e este trabalho de monografia buscou então entender como a prática docente pode potencializar esse processo nas crianças com TEA, que precisam de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Por isso, a relevância social deste estudo se reflete na busca por uma educação que, de fato, atenda às especificidades dessas crianças, e academicamente, pela observação de que, embora existam diversas pesquisas sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, poucas abordam de maneira aprofundada o papel da brincadeira sob a perspectiva de um olhar mais específico sobre as práticas pedagógicas inclusivas essenciais para o desenvolvimento dessas crianças.

Assim sendo, os objetivos foram definidos para compreender a prática docente na educação infantil e sua relação com o brincar para crianças autistas, tendo como objetivo geral: Compreender como se dá a prática da professora frente ao brincar das crianças com TEA. Partindo disso, podemos concluir que a pesquisa atingiu seus objetivos de maneira satisfatória, visto que a partir das observações e da entrevista realizada com a professora do grupo 2, foi possível perceber que o brincar é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento dessas crianças e além disso, a pesquisa contribuiu para a compreensão de como a inclusão e a adaptação das brincadeiras podem ser mais eficazes, apesar dos desafios observados.

Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa permitiu alcançar importantes resultados. O primeiro objetivo específico foi compreender a percepção da professora sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento das crianças com TEA, e a partir da entrevista realizada com a mesma, foi possível perceber que ela possui uma visão clara de que o brincar vai além de um momento recreativo, sendo uma prática pedagógica essencial para o aprendizado e socialização das crianças, especialmente as com TEA. Ela destaca, e mais tarde durante o período das observações, comprova que o

brincar está presente de forma constante na rotina da sua sala de aula, desde o início até o fim do dia, seja com uma brincadeira livre ou com alguma mais direcionada, mas sempre sob seus olhos atentos e com sua mediação atenciosa para as necessidades de cada criança.

O segundo objetivo foi analisar o planejamento da professora para os momentos de brincadeiras com as crianças com TEA, onde durante a entrevista, a professora inicialmente afirmou não realizar adaptações nas brincadeiras, pois acredita que, ao fazer isso, poderia limitar as crianças. Contudo, ao longo da entrevista, ela revelou diversas estratégias que adota, embora sem perceber que são adaptações, assim como durante os dias observados, onde em diversos momentos a professora acaba fazendo pequenas adaptações das atividades, para garantir a participação ativa das crianças autistas nas atividades.

Já o terceiro objetivo, era voltado para a observação da interação da professora com as crianças com TEA nos momentos de brincadeira. Considerando que se tratava de uma turma composta por crianças muito pequenas e levando em conta a concepção da professora sobre a importância do brincar no processo de aprendizagem, a rotina da turma era organizada de forma que as crianças passassem o dia inteiro envolvidas em atividades lúdicas. Nesse contexto, a professora se dedicava ao longo do dia a interagir com as crianças, fossem nas atividades livres ou nas mediadas, sempre observando atentamente seu comportamento e suas necessidades. Esse acompanhamento constante permitia à educadora realizar pequenas mediações, ajustando sua abordagem de acordo com as características individuais de cada criança.

O quarto objetivo específico da monografia foi analisar de que maneira as crianças com TEA são integradas nas brincadeiras, e uma observação importante que foi percebida ao decorrer da análise, foi que quase todas as interações da professora acabavam resultando em uma integração das crianças. A professora demonstrou uma habilidade em encontrar formas de envolver as crianças com TEA nas atividades lúdicas do grupo, sempre com uma mediação atenciosa e respeitosa aos limites de cada uma, oferecendo oportunidades para que participassem das atividades de maneira significativa, seja por meio de ações sutis, como o uso da música para integrar C1, ou por

intervenções mais diretas, como no caso de C2, que precisou de apoio em momentos de desorganização, mas sempre usando uma abordagem que promovia interações significativas entre elas e os colegas.

Dessa forma, a partir das análises realizadas ao longo desta pesquisa, é possível responder à pergunta central desta monografia, que questionava: De que maneira a prática docente nas escolas pode potencializar o aprendizado e promover o desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista por meio do brincar? É possível concluir que o brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças com TEA, não apenas no âmbito social, motor e cognitivo, mas também como uma poderosa ferramenta pedagógica.

A prática docente, quando é atenta e possui intencionalidade, tem o poder de estimular o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com TEA. A atuação da professora, ao ajustar o ambiente e as atividades conforme as necessidades de cada criança, mostra que o brincar, quando bem mediado, pode ser crucial para o desenvolvimento e a inclusão dessas crianças na escola. Isso acontece principalmente quando a professora adapta suas abordagens, fazendo do brincar uma ferramenta essencial para promover a interação social, o desenvolvimento cognitivo e emocional dessas crianças.

Entretanto, a partir do que foi analisado dentro desta pesquisa, é possível perceber o surgimento de alguns tópicos que poderiam ter um maior aprofundamento em uma pesquisa futura, como as adaptações específicas nas brincadeiras para crianças com TEA, que não puderam ser analisadas aqui. Embora a importância das mediações da professora tenha sido destacada, algumas práticas, como o uso de diferentes tipos de brincadeiras ou materiais mais inclusivos, não foram completamente exploradas. Futuras investigações poderiam focar em como essas adaptações podem ser mais bem estruturadas, considerando as necessidades individuais de cada criança com TEA.

Em suma, este trabalho de monografia contribuiu significativamente para minha formação como educadora, pois aprofundou meu entendimento sobre a importância do brincar no desenvolvimento das crianças com TEA e a prática docente inclusiva que respeitam as individualidades de cada criança, que pouco foi vista durante meus estágios não obrigatórios, mas que agora poderei adotar durante minha docência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. H.; DOS SANTOS, V. A.; BORGES, I. C. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão / The autism and inclusion in childhood education: study and review. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 19775–19789, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-563.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394/1996. Brasília, DF, 1996.

BUJES, Maria Isabel E. *Escola Infantil: Para que te Quero?* In: CRAIDY, Carmem & KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CDC - Centers for Disease Control and Prevention. Measuring physical activity. Maio 2006. Disponível em: <http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/measuring/>.

CRISTIANE RODRIGUES THIEL SILVA et al. Formação continuada e saberes docentes na prática pedagógica da educação infantil. In: *Pesquisas e Inovações em Pedagogia e Educação: Produções Científicas Multidisciplinares no Século XXI*, v. 1, p. 115–123. 2 ago. 2022.

EVÊNCIO, K. M. D. M.; FERNANDES, G. P. História do Autismo: Compreensões Iniciais / The History of Autism: Initial Understandings. *ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA*, v. 13, n. 47, p. 133–138, 28 out. 2019.

FRISON, M. D.; PIMENTEL, J. N. Q. Desafios de professores no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [S. l.], v. 16, n. 9, p. 18393–18414, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.9-271.

JORGE, R. P. C.; PAULA, F. M. D.; SILVERIO, G. B.; MELO, L. de A.; FELICIO, P. V. P.; BRAGA, T. Diagnóstico de autismo infantil e suas repercussões nas relações familiares e educacionais/ Diagnosis of childhood autism and its repercussions on family and educational relationships. *Brazilian Journal of Health Review*, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 5065–5077, 2019. DOI: 10.34119/bjhrv2n6-015.

Disponível em:
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/4466>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e brincadeira: uma contribuição à prática pedagógica na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. Cadernos de Educação de Infância*, 2010.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 9-17, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/>.

KUHLMAN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5–18, maio 2000.

LARA, Angela Maria de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e metodologias. In: TOLEDO, Cèzar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Org.). *Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas*. Maringá: EEduem, 2011.

LEITE, M. M. DE F. A contribuição de Vygotsky na educação especial. *Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino*, n. 11, 30 dez. 2021.

MARIA DA SILVA, Vilma. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Primeira Evolução*, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 24, p. 71–75, 2022. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/195>.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MOYLES, J. R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, Verônica Gomes; SILVA, Alan Souza Pereira e DAZZANI, Maria Virgínia Machado. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. *Estilos clin.*, [online], 2015, vol. 20, n. 3, p. 520-534. ISSN 1415-7128.

NARCISO, R.; TOZATO, D. C. P.; DA SILVA, F. A.; LOPES, J. M.; DA SILVA, L. V.; PENHA, M. C. S. de M.; FRANDJI, R. dos S.; GALVÃO, R. C. da S. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 1, p. 1829–1849, 2024.

OBADIA, S. A. Desvendando o autismo e a educação. *Estação Científica (UNIFAP)*, v. 6, n. 2, p. 33, 4 out. 2016.

PANIAGUA, Gema. *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007. Capítulo 8: Organização das atividades da sala de aula.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; FRISON, Marli Dallagnol. Significados e sentidos atribuídos por professoras às brincadeiras das crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Dialogia*, [S. l.], n. 45, p. e23806, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.23806. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23806>.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 3-11, mar. 2013.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia Em Estudo*, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

SEABRA, M. A. B. et al. Jogos e brincadeiras na educação infantil: uma revisão. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e6311, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.4-113. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6311>.

SILVA, Cristiane Rodrigues Thiel; BARBOSA, Áureo Jose; LOPES, Ana Lúcia Almeida; BARBOSA, Marta Cristina. Formação continuada e saberes docentes na prática pedagógica da educação infantil. In: *Pesquisas e inovações em pedagogia e educação: Produções científicas multidisciplinares do século XXI*, volume 1.

SILVA, Vilma Maria da. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a prática docente na educação infantil. In: *Primeira Evolução*, ano III, n. 24, p. 71-77, janeiro 2022.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. [et al.]. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 27-38.

STECIUK, G. A.; PATRICIA KOZLOWSKI LUCYK, V.; DALAROSA, A. Ângelo. Autismo e práticas pedagógicas na educação infantil: discussão de dados mediatizada pelo Portal Capes e Portal BDTD. *Professare*, [S. l.], v. 13, n. 00, p. e3287, 2024. DOI: 10.33362/professare.v13i00.3287.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, n. 3, p. 296–299, 2008.

TEIXEIRA, Rivânia Gomes et al. O planejamento pedagógico e suas implicações na rotina da educação infantil. In: *VII CONEDU - Conedu em Casa...* Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79657>.

VII SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL XVIII SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. O brincar da criança com autismo na educação infantil: contribuições da abordagem histórico-cultural. Vitória, ES, 22 de novembro e 6 a 8 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40672/26916>.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020.

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de entrevista aplicado com a professora:

1- Qual é a sua concepção sobre a prática do brincar na sua sala de aula?

2- Qual a importância do brincar no desenvolvimento das crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na sua turma?

3- Quais são os principais desafios que a senhora enfrenta no seu trabalho com crianças autistas durante os momentos de brincadeira?

4- A senhora utiliza alguma estratégia ou material específico para facilitar o envolvimento das crianças com TEA nas atividades propostas?

5- Considerando o interesse de algumas crianças com TEA da sua sala pela música, a senhora utiliza esse recurso para auxiliar no desenvolvimento delas? Se sim, de que maneira?

6- A senhora realiza adaptações nas brincadeiras para atender às necessidades específicas das crianças com TEA?

7- No seu planejamento diário, a senhora desenvolve atividades especificamente direcionadas para as crianças com TEA?

8- Quando a senhora percebe que alguma atividade proposta não está funcionando com as crianças com TEA, o que a senhora faz?

9- A senhora tem observado algum impacto positivo nas crianças com TEA através das brincadeiras realizadas na sala de aula?

10- Quais brincadeiras ou atividades lúdicas a senhora percebe que as crianças com TEA conseguem se engajar com mais facilidade?

11- Durante as observações, percebi que em alguns momentos a senhora colocava as músicas que uma das crianças mais gostava para que ela conseguisse se organizar. Você faz isso com frequência? Gosta de trazer as músicas que eles costumam ouvir e gostar?

12- Como a senhora avalia o progresso e a participação das crianças com TEA nas atividades lúdicas realizadas em sua turma?