

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA SILVA LIMA DUARTE

BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA

UBERLÂNDIA

2022

**BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

D812b Duarte, Renata Silva Lima, 1985-
2022 Brincadeiras de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista na educação infantil [recurso eletrônico] : uma revisão bibliográfica / Renata Silva Lima Duarte. - 2022.

Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5015>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Cunha, Myrtes Dias da, 1964-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco Bibliotecário - CRB-
6/3408


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 01/2022/790, PPGED				
Data:	Dezoito de janeiro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:15	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	11912EDU040				
Nome do Discente:	RENATA SILVA LIMA DUARTE				
Título do Trabalho:	"BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma revisão bibliográfica"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Psicologia histórico-cultural, afetividade e cinema: crianças e infâncias na contemporaneidade."				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Tânia Maia Barcelos - UFCAT; Maria Irene Miranda - UFU e Myrtes Dias da Cunha - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Myrtes Dias da Cunha, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A] provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão**, em 18/01/2022, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Irene Miranda Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/01/2022, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Maia Barcelos, Usuário Externo**, em 19/01/2022, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3303612** e o código CRC **2A6A71A6**.

Referência: Processo nº 23117.001924/2022-35

SEI nº 3303612

**BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Myrtes Dias da Cunha – Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dra. Maria Irene Miranda – Membro externo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dra. Tania Maia Barcelos – Membro externo
Universidade Federal de Catalão (UFCat)

RENATA SILVA LIMA DUARTE

Dedico às crianças esta pesquisa, por elas serem como são: independentes de suas características. Dedico também aos meus ancestrais, às minhas raízes, com o coração cheio de gratidão por alcançar esta oportunidade em um espaço de aprendizagens e conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pela vida, pelas oportunidades e por todas as vezes que me fortalece para superar as dificuldades impostas pela anemia falciforme, o que me faz olhar, com esperança e gratidão, às pessoas que motivam a minha caminhada.

Agradeço à minha família, que sempre esteve ao meu lado nos momentos difíceis, alegres e de vitórias, que me apoia e me acolhe com tanto amor.

Ao meu pai, Willian, que, com seu exemplo, me impulsionou a buscar os espaços que assim eu desejasse, além de ter me ensinado a ser alegre e a levar a vida com leveza. Te amo por toda a eternidade!

À minha mãe e companheira, que me ensinou a ser forte quando necessário. Sou grata por ter me dado a vida e a oportunidade de ser sua filha. Te amo eternamente!

Aos meus irmãos, Márcio, Fernanda e Karolina, que me envolvem com tanto amor e cuidado. Obrigada por tudo!

À Juliana, que me incentivou a dar continuidade aos estudos e a ingressar no mestrado. Muito obrigada!

À Myrtes, minha orientadora, que aceitou caminhar comigo de acordo com a temática abordada. Muito obrigada por me inspirar a ser melhor a cada dia e me motivar com suas sábias palavras e exemplos de bondade! Também agradeço pela amizade, por ser uma ótima profissional, pela confiança, compreensão e sensibilidade em todos os momentos nesse período em que estivemos juntas. Aprendi muito com você, as orientações e a postura diante da vida. Minha eterna gratidão!

À Camila e à Maria Irene, que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa. Obrigada por tudo, pelos textos encaminhados e pelas sugestões de trabalho!

Ao meu esposo Israel, que esteve ao meu lado nesta etapa final da pesquisa, por ser companheiro e amigo.

À minha doce Sara, filha tão sonhada que chegou para alegrar ainda mais minha vida. Obrigada pelo amor que você faz crescer em mim!

Às crianças, por ensinarem de diversas formas e nos inspirarem a estudar e a pesquisar mais sobre (e com) elas.

À amiga Maria da Glória que nos ajuda de tantas formas e pela amizade e confiança que construímos em pouco tempo, sou muita grata a você.

À amiga Silvania Narciso, que me ensina a viver com entusiasmo, alegria e leveza.

Aos amigos presentes que nos motivam, de uma maneira ou de outra, a seguir em frente.

Às meninas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar (GEPIDCE), Ana Cristina, Anna Carrijo, Jozaene, Mara, Naísa, Nathália e Tatiane, sob a coordenação da Profa. Dra. Myrtes, que me acolheram com atenção, incentivo, sensibilidade e trocas de saberes. Muito obrigada!

E ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), à Faculdade de Educação (FACED) e à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por oportunizarem a realização de pesquisas e por manterem uma educação pública, gratuita e de qualidade.

DUARTE, Renata Silva Lima. **BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: uma revisão bibliográfica. 79f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa colabora para um redimensionamento do papel das brincadeiras na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de uma revisão bibliográfica de três periódicos nacionais no período de 2009 a 2019: Revista Educação Especial, Revista Brasileira de Educação Especial e Educação Especial em Debate. A busca por artigos foi feita com as seguintes palavras-chave combinadas entre si e de forma separada: “crianças com TEA”, “brincadeiras”, “Educação Infantil” e “autismo”. Com base nos artigos selecionados, visamos obter respostas para estes questionamentos: como são caracterizadas as crianças diagnosticadas com TEA? Como as brincadeiras, suas possibilidades e limites são relacionados com elas em publicações? Como as brincadeiras das crianças com TEA, especialmente o faz de conta, se apresentam nos periódicos selecionados para esta investigação? Tais indagações foram respondidas com a leitura dos artigos encontrados e de acordo com os conceitos relativos ao desenvolvimento humano, à “defectologia” e às brincadeiras na perspectiva histórico-cultural abordada por Vigotski. Conforme as análises, concluímos que as brincadeiras e as intervenções educativas realizadas pelos adultos durante as brincadeiras ampliam o desenvolvimento das crianças no faz de conta, ao ajudá-las a aprender sobre os próprios contextos de vida, em que compartilham significados sociais e colaboram para construir sentidos voltados ao brincar e às relações sociais vivenciadas. Os artigos também apontaram que as brincadeiras e os jogos estão presentes na Educação Infantil por serem atividades que permitem o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Crianças com TEA; Brincadeiras; Educação Infantil.

DUARTE, Renata Silva Lima. **Plays of children diagnosed with autistic spectrum disorder in Early Childhood Education: a bibliographic review.** 77f. 2021. Dissertation (Masters in Education) – Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2021.

ABSTRACT

This research contributes to a resizing of the role of games in the education of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD), through a bibliographic review of three national journals from 2009 to 2019: Revista Educação Especial, Revista Brasileira de Educação Especial and Educação Especial em Debate. The search for articles was made with the following keywords combined with each other and separately: “children with ASD”, “plays”, “Early Childhood Education” and “autism”. Based on the selected articles, we aim to obtain answers to these questions: how are characterized the children diagnosed with ASD? How are games, their possibilities and limits related to them in publications? How are the games of children with ASD, especially make-believe, presented in the journals selected for this investigation? Such questions were answered by reading the articles found and according to the concepts related to human development, “defectology” and games in the historical-cultural perspective approached by Vigotski. According to the analyses, we concluded that games and educational interventions performed by adults during the games enhance the development of children in make-believe, by helping them to learn about their own life contexts, in which they share social meanings and collaborate to build senses aimed at playing and the experienced social relationships. The articles also showed that games and games are present in Early Childhood Education because they are activities that allow learning and development of children.

Keywords: Children with ASD; Plays; Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Áreas de formação e atuação dos autores dos artigos selecionados para a pesquisa.....	49
Tabela 1. Artigos selecionados para a análise	47
Tabela 2. Artigos selecionados para análise com destaque para o sobrenome do autor ou dos autores	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APA	<i>American Psychological Association</i> (Associação Americana de Psicologia)
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Biblioteca Virtual de Psicologia
CAUFES	Centro de Educação do Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CINAHL	<i>Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature</i> (Índice Cumulativo para Literatura de Enfermagem e Saúde Aliada)
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> (Doença do Novo Coronavírus)
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
DOI	<i>Digital Object Identifier</i> (Identificador de Objeto Digital)
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECRO	Esquema Conceitual Referencial Operativo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ESTES/UFU	Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia
FCU	Faculdade Católica de Uberlândia
FPS	Funções Psicológicas Superiores

GTs	Grupos de Trabalhos
HC/UFU	Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i> (Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas)
LabInB	Laboratório Infâncias e Brincadeiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PEB	Professor de Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PPGED/UFU	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
PsycINFO	<i>Psychology Information</i> (Informações Psicológicas)
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
Sars-CoV-2	Novo Coronavírus
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): APONTAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS.....	18
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E DEFINIÇÕES SOBRE PESSOAS DIAGNOSTICADAS COM TEA.....	18
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL.....	23
2.3 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	29
2.4 REFLEXÕES SOBRE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E BRINCADEIRAS.....	31
2.5 DESENVOLVIMENTO INFANTIL, BRINCADEIRAS E CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA.....	38
3 TRILHAS METODOLÓGICAS.....	42
4 ANÁLISES E RESULTADOS.....	48
4.1 COMO AS CRIANÇAS COM TEA SÃO CARACTERIZADAS NOS ARTIGOS SELECIONADOS.....	51
4.2 COMO AS BRINCADEIRAS, SUAS POSSIBILIDADES E LIMITES SÃO RELACIONADOS COM AS CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	70

1 INTRODUÇÃO

Borboletas

*Borboletas me convidaram a elas.
 O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
 Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
 Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
 um mundo livre aos poemas.
 Daquele ponto de vista:
 Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
 Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
 Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
 Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
 Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
 uma borboleta.
 Ali até o meu fascínio era azul
 (BARROS, 2000, p. 59).*

Por meio da leveza e da simplicidade de Manoel de Barros, consigo olhar para esse tempo de pandemia ocasionada pela *Coronavirus Disease* (Doença do Novo Coronavírus, COVID-19)¹ com mais ternura e apreço pela natureza, às crianças e singelezas da vida. Como uma borboleta que vivencia tempos de transformações, esta pesquisa também é modificada. Escrevo² esta introdução como a metamorfose do estudo, pois ela se transformou desde o primeiro ano de mestrado em 2019; assim, percebo que o desenvolvimento do trabalho nem sempre acontece como planejado no início, mas outras possibilidades e caminhos são construídos; logo, descrevo abaixo um pouco desse percurso.

Meu contato profissional com crianças se deu, em um primeiro momento, no setor pediátrico do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HC/UFU), durante minha formação como técnica em enfermagem pela Escola Técnica de Saúde (ESTES) da UFU, no período de estágio remunerado em 2007. Naquela ocasião, constatei que algumas crianças

¹ No início de 2020, o Novo Coronavírus (Sars-CoV-2) se espalhou pelos países e causou a pandemia. Diversas medidas foram tomadas para evitar a propagação, como o fechamento de fronteiras, comércios, escolas, entre outros lugares propícios à aglomeração de pessoas. Nesse sentido, pesquisadores desenvolveram vacinas para auxiliar no controle epidemiológico da doença e diminuir os casos graves e mortes. Também indicaram ações de higiene, por exemplo, a lavagem das mãos de maneira frequente, o uso de álcool 70% e máscara e o distanciamento social. Devido à falta de investimentos na saúde, à corrupção na compra de vacinas, além de outros problemas sociais pré-existentes, o Brasil apresenta 1/3 dos óbitos mundiais na pandemia, com mais de 610 mil mortes causadas pelo Covid-19. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/com-3-mil-mortes-brasil-ja-responde-por-1-3-de-obitos-por-covid-no-mundo/>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

² Nesta seção, optei por utilizar a primeira pessoa do singular como pronome de tratamento, por se tratar de construções pessoais, assim como a primeira pessoa do plural, em virtude dos diálogos e das contribuições coletivas ao longo da vivência acadêmica. Assim, emprego a primeira pessoa do singular quando me refiro a aspectos particulares da minha história pessoal e profissional e nos momentos de decisões pessoais, em se tratando do âmbito da pesquisa.

estavam hospitalizadas desde o nascimento e não conheciam suas casas, pois não haviam recebido alta. Crianças desde o nascimento não conheciam outro lugar a não ser o HC/UFU, em virtude das síndromes que as acometiam e envolviam deficiências que as deixavam dependentes de aparelhos, da estrutura e da equipe hospitalar – também havia aquelas que eram internadas de maneira passageira. Dessa forma, as vidas escolares delas eram afetadas pela permanência ou passagem pela unidade hospitalar; logo, havia uma equipe com pedagoga, psicóloga e assistente social que intermediava e tentava manter o vínculo entre crianças e escolas, mas essa conexão era frágil e nem sempre era garantida a todos.

Diante das experiências como estudante do curso técnico em Enfermagem pude vivenciar a prática da Pedagogia Hospitalar no acolhimento a criança, na escuta e olhar atento as suas dores, as abordagens para que ela conseguisse expressar seus sentimentos e pensamentos sobre o adoecimento, um trabalho magnífico e me encantei com as crianças e suas infâncias em vários aspectos, especialmente o educacional. Assim, decidi que não ingressaria na graduação de Enfermagem e sim na de Pedagogia.

Além da formação técnica em Enfermagem pela ESTES/UFU, o curso de Pedagogia realizado na Faculdade Católica de Uberlândia (FCU) e a especialização em Educação Especial, Inclusiva e Psicopedagogia da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) contribuíram para fortalecer a minha intenção em aprofundar os conhecimentos sobre as crianças. Tal interesse se apresenta agora na pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UFU, no qual ingressei em 2019.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas capacidades e características ainda são pouco conhecidas nos dias atuais – especialmente no tocante ao seu envolvimento com as brincadeiras na Educação Infantil e a repercussão dessas atividades no aprendizado e desenvolvimento –, se destacaram como alvos do interesse em aprofundar os conhecimentos sobre como as crianças podem aprender e se desenvolver mediante o TEA, além de suas implicações no desenvolvimento infantil. Nesse ínterim, Orrú (2019, p. 36) considera que o “Transtorno do Espectro do Autismo se mostra como um desafio desmedido, com diversas hipóteses, muitas dúvidas e poucas proposições de tratamento clínico e atendimento pedagógico”. Diante disso, acredito ser necessário investigar o desenvolvimento escolar das crianças com TEA, relacionado especificamente com as brincadeiras.

Uma das atividades mais importantes da criança, principalmente nos anos iniciais de sua vida e no espaço-tempo da Educação Infantil, é a brincadeira. Por meio dela, desvenda o

mundo, participa socialmente e se comunica, ou seja, o brincar é um direito da criança e fundamental para o seu desenvolvimento.

Motivada pelo desejo de conhecer outros aspectos das crianças com autismo e suas infâncias, elaborei um projeto de pesquisa ao final de 2019, com a proposta de observar e compreender as possibilidades do brincar de crianças diagnosticadas com TEA em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Uberlândia/MG. Para concretizá-lo, dirigi-me ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)³ e conversei com a coordenadora da Educação Especial sobre as possibilidades de realizar o estudo em escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), em que me indicou nomes de algumas instituições de Educação Infantil com crianças com TEA matriculadas. Assim, fiz contato com três escolas, onde me apresentei pessoalmente e falei com as diretoras sobre o projeto a ser realizado nesses locais para, enfim, pedir a autorização no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU, com nomes e permissões corretas das instituições onde a pesquisa iria ser desenvolvida.

Fui bem recebida na primeira escola, mas não havia crianças com TEA matriculadas, e sim uma com síndrome de Down, ao passo que, na segunda, a diretora alegou que a instituição possuía vários estagiários e não seria possível me receber para desenvolver uma pesquisa. A primeira hipótese para explicar essa recusa é que, apesar de reconhecer a importância do estudo, a escola não tinha condições de me receber naquele momento, ou que ainda era desconhecido ou mal entendido o papel do pesquisador no cotidiano escolar – muitas vezes, ele é confundido com estagiários de cursos de licenciatura e os gestores escolares relacionam o acolhimento à necessidade de encontrar auxiliares para determinadas atividades escolares e/ou declinam a presença deles porque desconsideram a importância das investigações para a construção de conhecimentos sobre diversos aspectos do cotidiano escolar, inclusive no tocante à relação entre crianças, professores, aprendizado e desenvolvimento infantil.

E também fui muito bem recebida na terceira escola de Educação Infantil visitada, mas parte das crianças com TEA ali matriculadas em 2019, possíveis sujeitos da pesquisa, tal como fora pensado inicialmente, não mais estariam na instituição em 2020, pois passariam para o primeiro ano do Ensino Fundamental, ao passo que outros sujeitos com a mesma característica iriam estudar no turno da tarde. Vale ressaltar que, neste último, eu era Professora de Educação

³ O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) está vinculado à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia (SME/PMU). Nesse local acontecem projetos de formação continuada, estudos, pesquisa, intervenções pedagógicas, entre outras ações relacionadas ao cotidiano escolar.

Básica (PEB) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) até janeiro de 2021, mas esse órgão não dispensa os servidores para atividades de formação como mestrado e doutorado, o que poderia inviabilizar a realização da pesquisa.

Perante as situações impeditivas vivenciadas, pensei em desenvolver a pesquisa no Laboratório de Infâncias e Brincadeiras (LabInB) do curso de Pedagogia da UFU, com uma alteração de sujeitos participantes, pois abordaria a investigação com professoras da Educação Infantil que acompanhassem crianças de EMEI até o laboratório. Nessa proposta, buscaria conhecer e analisar concepções docentes sobre limites e possibilidades de brincadeiras na educação de crianças com TEA por meio da realização de entrevistas e aplicação de questionários aos professores. Com o aparecimento da pandemia causada pelo Novo Coronavírus (Sars-CoV-2), as escolas de Educação Infantil, a universidade e o LabInB foram fechados para evitar a propagação e contaminação de adultos e crianças. A suspensão das atividades presenciais nas escolas municipais de Uberlândia aconteceu logo no início do ano letivo de 2020, mais especificamente no mês de março, e permaneceu até fevereiro de 2021; entretanto, o retorno ocorreu a 12 de abril do mesmo ano.

Em virtude da necessidade de manter o distanciamento social requerido nesse contexto, a presente investigação foi reformulada mais uma vez, em que optei pela pesquisa bibliográfica sobre as crianças diagnosticadas com TEA e as brincadeiras na Educação Infantil. Tal metodologia é uma importante modalidade da investigação científica, pois permite conhecer as produções realizadas em torno de temas escolhidos, com a possibilidade de apresentar novas perspectivas para os problemas estudados.

Uma pesquisa pode ser entendida como prática social, pois busca aproximar o conhecimento científico e a sociedade, ao entender significados produzidos e relacionados a grupos e sujeitos. Por conseguinte, tencionamos compreender e encontrar alternativas para solucionar problemas sociais.

Como objetivo geral deste estudo, pretendemos conhecer e discutir como o brincar ou as brincadeiras se relaciona(m) com o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil, por meio da análise dos artigos apresentados em três periódicos acadêmico-científicos: Revista Educação Especial, Revista Brasileira de Educação Especial e Educação Especial em Debate.

Sendo assim, o problema motivador da presente pesquisa se refere ao fato de as crianças diagnosticadas com autismo (e que participam no ensino regular) produzirem dificuldades para o trabalho docente, ainda mais no tocante à relação com as brincadeiras. Acreditamos que uma

das características desse público compreende o isolamento social e a dificuldade para representar, algo fundamental nas brincadeiras infantis. Em termos da psicologia histórico-cultural, reconhecemos que as brincadeiras, especialmente o faz de conta, são atividades centrais no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e no período da pré-escola, o que se expressa formalmente até mesmo em documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Todavia, no cotidiano da escola de Educação Infantil, a dificuldade para trabalhar com as crianças com autismo é persistente e preocupante, até porque, se há dificuldades na compreensão do lugar das brincadeiras na educação das crianças, para aquelas com TEA, é agravada ao extremo, por desconhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil e à participação das brincadeiras nesse processo. Por isso, buscamos compreender como as brincadeiras e as crianças com TEA são apresentadas em artigos publicados em revistas acadêmicas especializadas. Entendemos que tais produções podem indicar perspectivas importantes e atuais que nos ajudam a compreender adequadamente os desafios e as possibilidades das crianças com autismo na Educação Infantil.

Nesses termos, pretendemos descrever e analisar como as crianças diagnosticadas com TEA são caracterizadas e como as brincadeiras, suas possibilidades e seus limites são relacionados com elas em publicações nos periódicos científicos selecionados para a pesquisa, no período de 2009 a 2019; e como as brincadeiras das crianças com TEA, especialmente o faz de conta, se apresentam nos periódicos selecionados para esta investigação.

Para alcançar tais objetivos, consideramos que a busca por material bibliográfico seria mais atualizada, por se direcionar às revistas acadêmicas. Dessa maneira, visamos conhecer os periódicos científicos brasileiros que tematizam questões relacionadas à Educação Especial em geral. Na sequência, apresentamos a estrutura desta dissertação.

Na primeira seção, apresentamos uma breve discussão sobre temas-chaves para a presente investigação, como infâncias, crianças, brincadeiras, Educação Infantil (sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural) e Sociologia da Infância; e discutimos acerca das crianças com TEA e ordenamentos legais que abordam a questão das brincadeiras na Educação Infantil e da Educação Especial; na segunda parte, detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados para selecionar e analisar os textos utilizados na investigação; na terceira, trazemos a análise de acordo com os trabalhos selecionados e o referencial teórico citado anteriormente; e, por fim, as considerações finais.

2 CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): APONTAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS

Despalavra

*Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidades de sapos.
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de árvores.
Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.
Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as águas.
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas.
Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes, podem ser pré-musgos.
Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos.
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto
(BARROS, 2000, p. 60).*

A sociedade e a escola que pretendemos construir nos dias atuais buscam as próprias diversidades no outro. Nesses lugares podemos vivenciar um olhar acolhedor e as relações interpessoais genuínas com pessoas que se abraçam sem se importar com as diferenças, mas, sobretudo, se atentam à constituição singular de cada sujeito por meio de uma educação com qualidade social a todos.

Assim, pretendemos nesta seção compreender o contexto histórico em torno de definições sobre as pessoas diagnosticadas com TEA; analisar algumas políticas públicas e documentos destinados às crianças com TEA, especialmente aqueles relacionados com a Educação Infantil; e discorrer sobre as concepções de crianças, infâncias e brincadeiras compartilhadas por nós.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E DEFINIÇÕES SOBRE PESSOAS DIAGNOSTICADAS COM TEA

Acreditamos na importância de conhecer as diferenças e a diversidade existentes nas pessoas como forma de aproximação, diálogo e convivência com o outro. A partir do momento em que buscamos compreender as singularidades de outros, peculiaridades podem indicar temáticas e formas de comunicação diversas, as quais permitem a eles se comunicarem e se expressarem de fato.

Em 1943, o médico e psiquiatra austríaco Léo Kanner, ao estudar o comportamento de 11 crianças, encontrou os “distúrbios autísticos do contato afetivo”. Não havia (e até hoje não

existem) meios para diagnosticar transtornos trazidos pelo autismo por meio de exames laboratoriais, mas, diante das condições infantis tratadas, denominou-se a situação encontrada como síndrome, cuja característica comum marcante é a presença de comportamentos estereotipados como a repetição de sons, palavras e frases (ecolalia) distantes do sentido e do significado reais (ORRÚ, 2019).

Após os anos 1940, quando se nomeou o autismo como transtorno que caracteriza o desenvolvimento e o funcionamento de algumas crianças, a Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2014) publicou a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Nessa versão, o autismo é retirado da categoria de esquizofrenia e passa a fazer parte da subcategoria dos transtornos do neurodesenvolvimento infantil por se iniciar, muitas vezes, no princípio da vida das crianças antes do ingresso na escola. De acordo com o referido documento, a condição de autismo recebeu a nomenclatura de “Transtorno do Espectro Autista”:

[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p. 31).

Contudo, as definições do DSM-V nos levam a refletir sobre como são construídas as definições de doenças encontradas nesse manual, além da ausência de considerações sobre o desenvolvimento humano como processo histórico-cultural, ao invés de uma perspectiva estritamente biológica (APA, 2014).

Embora o diagnóstico do TEA seja realizado por profissionais da área da saúde, como médicos, pediatras, psiquiatras e neurologistas, diversas escolas requerem laudos para a criança ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que pode revelar uma pequena quantidade de profissionais na educação que compreendem e podem trabalhar com a diversidade de crianças e de infâncias presentes no estabelecimento de ensino. Acreditamos que tais profissionais, especialmente os professores, mas também os outros que atuam na escola, devem considerar outras características do sujeito, e não somente aquelas apresentadas na definição do TEA no DSM-V (APA, 2014). Consideramos importante o reconhecimento do outro como ser humano que possui história, está inserido em um contexto social, cultural e possui gostos e características diversas.

Em seus estudos, Vasques (2008) observou as aprendizagens educacionais e subjetivas dos sujeitos com TEA, além do uso indiscriminado dos termos “avaliação” e “diagnóstico” – o último vocábulo, inclusive, se origina da área médica e pode trazer algumas interpretações válidas, sem apontar os desafios enfrentados pelos sujeitos diagnosticados com TEA no âmbito da convivência social. A autora conclui que, no campo da educação, o diagnóstico não pode ser naturalizado e aceito como sentença definitiva e inescapável sobre as limitações das crianças diagnosticadas com autismo; as avaliações educacionais de crianças devem nos levar a verificar o desenvolvimento humano além de possíveis dificuldades dos sujeitos, bem como às possibilidades alcançadas pelo convívio com o outro e as vivências culturais que permitirão o desenvolvimento em sua totalidade.

Orrú (2010, p. 7) sintetiza a literatura científica a respeito das compreensões sobre o TEA:

- O autismo se faz presente antes dos três anos de idade e deve ser considerado como uma síndrome comportamental que engloba comprometimento nas áreas relacionadas à comunicação, quer seja verbal ou não-verbal, na interpersoalidade, em ações simbólicas, no comportamento geral e no distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico.
- É próprio da espécie humana, pode ocorrer em qualquer família em qualquer parte do mundo.
- Pode vir associado a múltiplas etiologias, havendo, inclusive, a participação de fatores genéticos e ambientais.
- Ocorre, em média, a cada quatro indivíduos em dez mil nascimentos, sendo quatro vezes maior sua incidência no sexo masculino.
- Destaca-se por deficiência mental, hiperatividade, déficits de atenção, processos convulsivos e deficiência auditiva, como as síndromes neurológicas mais associadas ao autismo.
- Conforme a complexa neurobiologia do autismo e a grande lista de condições clínicas a ele associadas, ainda não se conhecem quais mecanismos neuropatológicos dão origem aos comportamentos autísticos, por não se manifestarem de forma mais homogênea em todos os casos descritos até hoje.
- É indispensável à utilização de um vasto protocolo para a investigação diagnóstica da síndrome do autismo. Esta investigação deve ser sistemática e com critérios estabelecidos através de um trabalho em equipe multi e interdisciplinar.

Características das pessoas com TEA são importantes, mas nem todos os sujeitos apresentam os mesmos atributos; logo, os familiares, professores e outros que se relacionam com as crianças precisam conhecê-las em seu cotidiano de maneira plena, algo fundamental para se pensar em estratégias educacionais que valorizam seu desenvolvimento e as formas de aprendizagem. Tais elementos representam o caminho a ser observado nas propostas adequadas e assertivas para “constituir, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa

de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade” (CHIOTE, 2013, p. 21).

Valorizamos também as experiências do professor e da família, ao conviverem com as dificuldades apresentadas pelo contexto do TEA, aspectos importantes para indicar ações para o desenvolvimento biológico, social, psicológico, histórico e cultural de crianças. Assim, torna-se possível evitar rótulos que incapacitam o sujeito, ao invés de contribuir para todos conviverem em sociedade.

Nesse sentido, Gomes e Mendes (2010, p. 292) analisaram o desenvolvimento das crianças com TEA no ambiente escolar e reforçaram a importância da inclusão de tais sujeitos nas escolas regulares:

[...] a maioria dos alunos com autismo da Educação Infantil permanece em sala de aula “sempre”, o que sugere que talvez seja mais fácil manter esses alunos em sala nesse período educacional, provavelmente em função dos conteúdos trabalhados na Educação Infantil que são mais flexíveis e interessantes para as crianças. Além disso, nessa idade, pode ser mais fácil lidar com problemas de interação social, comunicação e comportamentos que uma criança com autismo possa apresentar.

De fato, a escola regular desempenha um papel imprescindível no trabalho com as crianças com TEA, inclusive para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) desse público. As FPS (funções simbólicas ou mediadas) são interligadas entre si e contemplam a percepção, a sensação, a memória, a consciência, o pensamento, a fala, a atenção, a formação de conceitos, os sentimentos e a emoção. Elas são desenvolvidas e ampliadas por meio das interações sociais como vivências, por isso, na Educação Infantil, a promoção do contato com outros sujeitos por meio de relações significativas é essencial.

As atividades lúdicas e pedagógicas são relevantes para as crianças serem incluídas no contexto educacional. Nesse caso, a inclusão pressupõe manter o nosso compromisso com a educação, ao sustentar que todos são sujeitos de direito, como nos lembra Arendt (1972, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Uma escola que prepara as crianças para a construção de um mundo mais justo e igualitário não valoriza a conservação de valores rígidos e estereotipados, e sim o ser humano e suas diferenças. Trata-se de uma instituição necessária a todas as crianças, sobretudo àquelas com TEA; é libertadora de padrões pré-estabelecidos, onde os sujeitos podem ser quem são, livres de rótulos e condições sociais incapacitantes. A educação deve promover uma cultura libertadora em estabelecimentos de ensinos que emancipam pessoas e pensamentos; afinal, “[...] não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras” (FREIRE, 2015, p. 109).

A inclusão das crianças com TEA se viabiliza em uma escola que promove a reflexão coletiva e o diálogo sobre a prática, ao permitir o pleno desenvolvimento humano pelo contato social com o outro:

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2015, p. 57).

É notório que a escola precisa educar as crianças com TEA para estarem no mundo e com os outros. No que tange a uma instituição construída com e para as crianças com TEA, reforçamos a importância do brincar, das brincadeiras e da imaginação.

Nessa direção, Mannoni (1988, p. 72) discute a importância da humanização dos espaços educacionais:

Há, portanto, dois tipos de educação que se opõem: uma fundamentada na aparência e no sucesso a qualquer preço, levando em conta unicamente a realidade, e a outra, deixando ao indivíduo o tempo de se buscar, de descobrir seu caminho, segundo o seu trajeto em que o importante é conseguir garantir a qualidade das relações humanas. Nesse espaço, há lugar para a alegria e a fantasia.

Sendo assim, uma escola construída com todas as crianças precisa ser receptiva e aberta ao novo, às diferenças de toda ordem, ao despertar a curiosidade, o brilho no olhar, o apreço e o respeito às características de cada criança, ao valorizar os momentos de brincadeiras e as relações interpessoais.

Na data 2 de abril em 2007 foi definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, mas em 2018, tal data passou a compor

o calendário oficial brasileiro como o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. Dessa forma, visou-se contribuir para haver consciência sobre o desenvolvimento humano e, principalmente, as crianças e pessoas cujo desenvolvimento acontece de maneira diferente, além de mais investimentos nas políticas públicas direcionadas às pessoas com TEA.

A escola de Educação Infantil é uma instituição social e o campo para a oferta de brincadeiras, onde as crianças com TEA e as demais podem vivenciar atividades socioculturais que permitem o seu desenvolvimento. Nesse contexto, as relações humanas e as atividades construídas no ambiente escolar e familiar são primordiais às transformações do meio sociocultural e do próprio homem; por isso, as políticas públicas destinadas à materialização do acesso e permanência das crianças com deficiências (sobretudo as com TEA), a Educação Infantil e educação inclusiva se tornam relevantes.

A seguir, discutiremos alguns aspectos legais relacionados aos direitos para as crianças diagnosticadas com TEA e observados nos documentos legais.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

No Brasil, há leis e documentos que normatizam práticas educativas inclusivas e sua difusão no ensino regular público e privado, como a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconizado na Lei n. 8.069 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001a, 2014b), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), o Programa de Implementação de Salas de Recurso (BRASIL, 2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b), o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2011a) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Esses aparatos legislativos são essenciais para a promoção dos direitos das crianças com TEA, pois, até 2008, tais sujeitos não eram mencionados diretamente nas políticas públicas brasileiras.

Referência importante na luta social pelo Direito à Educação, a CRFB, no artigo 208, determina que é “dever do Estado promover a educação: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988, [n.p.], acréscimos nossos).

Com o intuito de proteger as crianças e os adolescentes e lhes garantir condições sociais adequadas de vida, o ECA foi criado em julho de 1990 para reafirmar a concepção das crianças como sujeitos de direitos e de dignidade (BRASIL, 1990). Antes disso, não havia distinção entre criança e adolescente, por serem denominados como “menores” e, a partir desse documento, é considerada criança até os 12 anos incompletos, e adolescente, dos 12 anos até 18 anos. Vários direitos foram registrados no ECA, mas eles ainda não são respeitados em sua totalidade, como a existência de vagas escolares perto de casa, a participação desses sujeitos nas decisões em que estão envolvidos, a resolução de situações de vulnerabilidade social, como a grande quantidade de crianças que aguardam na fila de adoção, entre outros aspectos que demonstram a urgência de avanços sociais e culturais para os direitos se tornarem realidade.

Como sujeito de direitos sociais, a criança foi abordada na CRFB e no ECA (BRASIL, 1988; 1990). Nesse caso, a Educação Infantil também se insere como um importante espaço para o desenvolvimento humano, ao favorecer as relações sociais. Inclusive, uma das premissas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é “[...] o desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas” (BRASIL, 1998, p. 32).

A inclusão educacional se sobressai na LDB (BRASIL, 1996), ao determinar que as escolas precisam se adequar satisfatoriamente para receber todos os estudantes, sem distingui-los por gênero e condição social, étnica e cultural ou qualquer outro tipo de discriminação. Assim, desde a aprovação da referida lei, a educação das pessoas com deficiências passa a acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Para isso, são necessárias adequações na escola e transformações na sociedade para evitar preconceitos e exclusões.

Nesses termos, o artigo 29 da lei supramencionada define a Educação Infantil como uma das etapas da educação básica. Nessa modalidade, visa-se superar a concepção assistencialista para priorizar a escola como espaço destinado à educação e à aprendizagem, voltada para “[...] o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996,

[*n.p.*]). Também estabelece o atendimento especializado aos estudantes da Educação Infantil até o Ensino Superior, bem como aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (*idem*).

Nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 5), a educação é vista como:

[...] o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação.

No tocante à Educação Especial, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) ainda salientam uma “boa escola” para as crianças com deficiência e as outras, além da universalização do ensino, com o intuito de defender a permanência dos educandos com deficiência junto dos demais, romper com paradigmas assistencialistas e propiciar o desenvolvimento das crianças. Evidentemente, a escola pública e democrática é um bem a ser defendido para todos terem acesso a ela com qualidade, onde pode haver diálogo de ideias plurais; dessa forma caberá, à equipe escolar, adaptar o processo de ensino e aprendizagem aos educandos com necessidades educacionais especiais e receber indistintamente quem procura a escola nesse contexto.

O Plano Nacional de Educação (PNE), nas duas últimas versões (BRASIL, 2001a; 2014b), reforça que a Educação Infantil é uma etapa importante da Educação Básica direcionada ao desenvolvimento e às experiências das crianças, em que possui um caráter decenal e se apresenta como política de Estado. Convém salientar que as metas 1 e 4 são direcionadas à Educação Infantil para serem alcançadas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b, p. 24).

A primeira finalidade não indica inovações em relação ao que é previsto pela CRFB (BRASIL, 1988), o que mostra a necessidade de avanços para alcançá-la e garantir o acesso e

a permanência na Educação Infantil. Esse é um importante espaço de encontros para promover o desenvolvimento infantil além das oportunidades sociais e culturais ofertadas pela família.

Morin (2001) defende que a transformação das instituições acontecerá com a mudança na mentalidade das pessoas; nesse caso, Freire (1987, p. 87) pondera que a “[...] educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Concordamos que a transposição das determinações contidas nos documentos para a realidade depende de uma mudança social advinda daqueles que desejam e lutam pela educação de qualidade e uma sociedade mais justa, igualitária e sensível às diferenças e à diversidade presentes em nosso país. Ademais:

Tal apoio proclamado no PNE e em outros documentos nacionais e internacionais ainda não vão além do âmbito da retórica, tendo em vista que não se implementam, no atual momento políticas de acesso ou de socialização de recursos pedagógicos, tecnológicos e financeiros requeridos. Contudo, a condição social e econômica das pessoas que apresentam necessidades especiais se contrapõe ao processo atual de globalização econômica caracterizada pelo incremento da competitividade. Numa sociedade competitiva, em que se valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir, não parece possível defender a inclusão baseada em valores, tais como a cooperação, a solidariedade e o respeito (ROSS, 2000, p. 50).

Com base na cooperação, na solidariedade e no respeito, há o caminho traçado para o reconhecimento do outro como sujeito histórico. Nosso compromisso é com o processo de aprendizagem e a libertação de uma educação que visa à passividade e à opressão dos educandos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visa promover a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Por meio desse documento, estados e municípios devem programar ações para transformar os sistemas educacionais em espaços inclusivos e, com isso, buscar respostas às necessidades educacionais especiais dos estudantes, como citado anteriormente.

Ao ser sancionada a Lei n. 12.764 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabeleceu-se que as pessoas com essa característica são consideradas portadoras de deficiências, o que garante o acesso à educação em escolas regulares, ao AEE e às informações, com atenção aos cuidadores e ao mercado de trabalho, ao auxílio financeiro, à proteção social e a serviços com igualdade de oportunidades, com destaque à variação do espectro autista em cada sujeito. Cumpre destacar

que a diferença em cada criança com diagnóstico do TEA se deve ao contato social e cultural de cada sujeito e o que o constituiu como suas particularidades, o que torna único cada ser humano.

Esse aparato legislativo garante também um profissional de apoio escolar, o que assegura indiretamente a mediação para auxiliar na inclusão da criança com TEA no processo educacional – junto ao professor regente, ele elaborará estratégias para valorizar a singularidade do educando, sua história, suas preferências, entre outras considerações para permanecer na instituição de ensino. Assim, as pessoas diagnosticadas com TEA podem obter os mesmos direitos daquelas com deficiências (BRASIL, 2012).

A Lei n. 12.764 (BRASIL, 2012, [n.p.]) define, *ipsis litteris*, que as:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em 2013, o Ministério da Saúde apresenta as “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (BRASIL, 2014b), com orientações a respeito da reabilitação; e a “Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2015), em que o TEA é apontado como um transtorno mental no qual os sujeitos são direcionados ao atendimento psicossocial e estimulados a frequentarem os espaços públicos sociais. Tais documentos possuem indicações diferentes para o atendimento das pessoas diagnosticadas com o transtorno no Sistema Único de Saúde (SUS), porém concordam no que concerne à promoção da autonomia e a reinserção social.

O primeiro deles determina o atendimento e a habilitação/reabilitação das pessoas com TEA, mas ressalta que tais iniciativas não devem ser limitadas ao diagnóstico obtido, e sim à atenção psíquica relativa aos pensamentos, sentimentos e à maneira de se relacionar com o ambiente e as outras pessoas – para sua efetivação, salienta a importância do trabalho em conjunto com o serviço social e educacional (BRASIL, 2014b). Enquanto isso, o segundo documento se dirige aos profissionais da saúde para promover o acesso e a qualificação da família e das pessoas com TEA (BRASIL, 2015).

Notoriamente, os documentos legais devem considerar o desenvolvimento para além do biológico que precisa ser habilitado/reabilitado. Esperamos que as políticas públicas sejam voltadas ao princípio de equidade, no qual são adaptadas as oportunidades de forma justa para todos.

As políticas públicas mercantilizadas consideram os interesses de uma minoria que afeta a todos, por exemplo, o interesse econômico da indústria farmacêutica no aumento de consumo de medicamentos que interferem na formação e no desenvolvimento cerebral, com o desconhecimento das sequelas a longo prazo. Isso nos leva a entender certas práticas, pois “[...] o indivíduo que seja diagnosticado como aforado modelo psíquico-físico saudável necessitará sofrer modificações, adequações, ser normalizado para responder às demandas sociais de valorização daquele que é economicamente produtivo” (ORRÚ, 2019, p. 44-45).

No âmbito mundial, os documentos norteadores que declaram o direito das pessoas com deficiência são a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (UNESCO, 1994).

Em 2020, a Lei n. 12.764 (BRASIL, 2012) foi alterada com a aprovação da Lei n. 13.977 (BRASIL, 2020), conhecida como Lei Romeo Mion, entre outras medidas, determina a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), uma vez que o TEA não apresenta características físicas demonstrativas do transtorno.

A escola reflete a diversidade presente na sociedade, como gênero, características étnicas, culturais e religiosas, o que demanda a compreensão de nós e do mundo que nos rodeia. Ao longo da história, tal instituição se envolveu com o excesso de racionalismo e formalismo, ao apresentar grades curriculares recheadas de conteúdos, e cada vez mais se distanciou da sensibilidade diante do outro, das diferenças e de sua função formadora. Portanto, a inclusão nos convida a uma retomada da essência da educação escolar, isto é, estar com o outro, construir, interagir e aprender com ele (MANTOAN, 2003).

Os avanços tecnológicos que contribuem para a disseminação do conhecimento e das informações precisam valorizar as relações com o outro tal como ele é. Esses processos de evolução tecnológica contribuem com as praticidades da vida humana, mas o olhar sensível diante do humano que se importa com o outro e seus desafios precisa urgentemente se unir ao desenvolvimento científico.

Assim, precisamos pensar na educação como campo do conhecimento e da construção de valores necessários para compreender e respeitar a diversidade humana. Além disso, com os estudos de Vigotski (2000), há a possibilidade de refletir sobre o desenvolvimento e o ensino, de modo a repercutir nas práticas pedagógicas e políticas públicas atinentes à Educação Infantil.

Para o referido autor, a educação tem o papel de criar novas formas para o desenvolvimento e a participação social, com a responsabilidade do meio social diante da deficiência.

No livro “Formação social da mente”, Vigotski (2000) sublinha o caráter humanizador da educação, por propiciar condições sociais de vida para o educando com deficiência, com possibilidades de desenvolvimento – é, pois, um olhar das ideias sobre o desenvolvimento biológico discutidas pelo autor. Desse modo, veremos a seguir as propostas da Educação Especial.

2.3 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é definida por Silva (2010, p. 9) como “uma área do conhecimento e também uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais”. Por seu turno, Mantoan (2011, p. 6) a conceitua como “[...] um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar de apoio que se destinam a alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular”. Além disso:

Podemos, pois, afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos: de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 em diante – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar (MANTOAN, 2011, p. 1).

No século XIX, pesquisadores brasileiros inspirados em métodos norte-americanos e europeus propuseram ações para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Tais iniciativas não estavam associadas às políticas públicas de educação, mas, a partir da década de 1960, essa modalidade educativa foi integrada aos documentos oficiais como “educação dos excepcionais” (MANTOAN, 2011).

Ao final do século XIX surgiram, no Rio de Janeiro/RJ e em Salvador/BA, instituições públicas e privadas como o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926 também no Rio Grande do Sul. Em 1954, criou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o que demonstra que as políticas e instituições públicas surgiram por meio das lutas incessantes de grupos sociais envolvidos com as pessoas com deficiências diversas (MANTOAN, 2011).

Anteriormente ao século XX, várias pessoas com deficiências, quando não eram abandonadas ou mortas por suas famílias, eram escondidos em casa, sem acesso à educação e à vida social. Porém, com a criação de instituições voltadas à educação de pessoas com

deficiência, muitas delas conseguiram frequentar a escola e se socializar (PEREIRA e SARAIVA, 2017). Pereira e Saraiva (2017, p. 177-178) descrevem ainda que:

O percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu com as civilizações mais remotas em todas as demais partes do mundo, foi assinalado por uma fase inicial de eliminação e de exclusão, deixando à margem da sociedade este segmento, percebido, historicamente, como constituído por pessoas incapazes e/ou doentes. Mais especificamente, tanto na velha Europa quanto no Brasil, a quase totalidade das informações sobre a história das pessoas deficientes encontra-se diluída em comentários relacionados com a categoria mais ampla dos “miseráveis”, aos doentes e aos mais pobres.

Para manter o capitalismo, são necessárias pessoas para produzir os bens de consumo – nesse caso, os trabalhadores –, que, por sua vez, precisam produzir e estar aptas às exigências do mercado; logo, quem não produz se exclui das oportunidades laborais. Com as leis de inclusão as pessoas com deficiências passam a ingressar no mundo de trabalho, e as empresas que possuem funcionários nesse quadro conseguem descontos nos impostos. Mudanças sociais, de ideias e nas políticas públicas são necessárias para as pessoas com deficiências não serem atingidas pela exclusão e segregação, e sim respeitadas em suas singularidades como sujeitos de direitos.

Em 1948, a DUDH reforçou os direitos das pessoas:

A Declaração dos Direitos Humanos, no seu artigo XXVI, item dois, diz que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948, p. 4).

Por sua vez, em 1957 surgiram iniciativas com o intuito de atender as deficiências de forma mais específica, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse movimento foi essencial para a constituição dessas pessoas como sujeitos com o direito de participar e ter uma vida em sociedade.

As pessoas com deficiência se engajaram em movimentos a partir da década de 1980, para assegurar seus direitos em todos os aspectos da sociedade, embora ainda não sejam muito atuantes nas “[...] prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos” (MANTOAN, 2011, p. 5). Nesse sentido, a Educação Especial se apresenta como uma modalidade de educação escolar, em que:

[...] deve perpassar o ensino comum em todos os níveis – da escola básica ao ensino superior. Haja vista as portarias e demais instrumentos pelos quais a

educação garante aos alunos universitários a presença de intérprete, tecnologias assistivas e outros recursos em sala de aula comum. Há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender as necessidades educacionais de todos (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 25).

Dessa forma, a Educação Especial é direcionada de maneira exclusiva a pessoas com deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, em que os atendimentos ocorrem conforme as necessidades educacionais dos sujeitos. A educação inclusiva é direcionada a todos os estudantes, com ou sem deficiências, para aprenderem e se desenvolverem com respeito à diversidade, além de combaterem os obstáculos de toda ordem e que limitam os processos de aprendizagem e a participação educativa.

Ross (2000) explica que a inclusão das pessoas com deficiência na escola e na sociedade é garantida por lei, mas, em contrapartida, há a força do neoliberalismo que reforça a competitividade e a produção, ao excluir quem não se encaixa no padrão econômico. Buscamos, entretanto, caminhos para sobreviver a essa ideologia, pois, “[...] diferentemente de outros modos de vida, a deficiência reclama o ‘direito de estar no mundo’. E o maior desafio para a concretização desse direito é o fato de que se conhece pouco sobre a deficiência” (DINIZ, 2007, p. 32).

Acreditamos que os transtornos, as deficiências e as intercorrências no processo de escolarização são condições singulares de desenvolvimento. Logo, torna-se imprescindível conhecer as peculiaridades de cada educando para contribuir com o seu desenvolvimento geral, com a valorização de suas aptidões.

2.4 REFLEXÕES SOBRE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E BRINCADEIRAS

Pela leitura de mundo sob a ótica das infâncias, podemos enxergar um novo mundo, no qual conseguimos desencantar (ou re-encantar) e as certezas são questionadas. Com os estudos da antropologia da criança, compreendemos que elas são sujeitos sociais, (re)produzem cultura e são diversas; por conseguinte, podem ser apresentadas no plural juntamente às infâncias:

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar [...] o espaço intersticial entre dois modos – o que é consagrado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar (BHABHA, 1998) socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças.

Mas um lugar, um entre-lugar, prédisposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. É por isso um lugar na História (SARMENTO, 2004, p. 2-3).

Entendemos a infância como uma construção histórico-cultural, em que as crianças são produtoras de cultura e conhecimentos, além de participantes da sociedade. A visibilidade social dada a elas está relacionada com os modos de constituição de seus direitos ao longo da história e com as transformações na sociedade.

Com a publicação da obra “História social da criança e da família”, Ariès (2012) se tornou referência para outras pesquisas relacionadas à infância, pois sistematizou, no século XVII, a existência de práticas educativas e de cuidados com as crianças inexistentes anteriormente. Isso o permitiu afirmar que, a partir daquele século, surgia um certo sentimento diferenciado e especial no tocante à educação das crianças, com ausência de reconhecimento desses sujeitos, ao analisar as obras artísticas elaboradas até o século XIII. Entretanto, a partir do século XII e com inspiração nos modelos gregos e romanos, elas começam a ser representadas na iconografia, o que demonstra um reconhecimento de sua existência.

Para Ariès (2012), na sociedade moderna a educação da criança passou a ser particularmente escolar e caracterizada como uma sociedade tradicional em um primeiro momento. A infância foi considerada frágil, e a missão das famílias passou a ser conservar os bens e o amparo a vida – aqui, o afeto era mais presente nos momentos das cerimônias coletivas e comunitárias, em um segundo período vivido por essa sociedade moderna, houve definições da família como lugar de afeto, e da escola com direcionamentos à educação das crianças.

É inegável que os estudos de Ariès (2012) contribuíram para formar um olhar científico sobre ser criança na sociedade moderna, além delas serem entendidas e visibilizadas por meio das diferentes idades no contexto econômico e social, com necessidades inerentes como uma etapa diferente da vida. Até aquela época, eram vistas e representadas na arte medieval como adultos em miniatura, momento em que não havia preocupação em pintá-las como eram de fato.

O autor analisou também o surgimento do “sentimento de infância” durante os séculos XV e XVIII. Assim, as crianças passaram a ser vistas pela sua graça, beleza e entretenimento aos adultos, situação iniciada com as mães e amas de leite. No entanto, ainda era observada uma alta taxa de mortalidade infantil pela precarização da higiene e saúde; logo, tinham muitos filhos e não havia um apego elevado com as crianças, por haver o risco de morte. Cumpre afirmar que esse sentimento de proteção à criança se desenvolve na sociedade desde então (ARIÈS, 2012).

Heywood (2004, p. 33) critica a maneira como o autor supramencionado pensa a história, pois entende que o sentimento de infância significou “[...] uma expressão ambígua, que transmite tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de sentimento em relação a ela”. O importante trabalho de Ariès (2012) foi novamente criticado pelo escritor canadense, para quem as fontes de pesquisa utilizadas pelo historiador francês eram parciais e o método de análise precisava de aprimoramento.

Nesse ínterim, “[...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 21). Em contraposição às conclusões de Ariès (2012), ele acredita que é mais importante pensar nas diferentes concepções de crianças e infâncias, as quais podem variar conforme o tempo e lugar, sem existir uma infância universal, determinada pelo biológico – nesse caso, as crianças se adaptam a diferentes situações econômicas, históricas, geográficas e culturais.

Nos séculos XVI e XVII, as crianças carregavam o fardo empregado pelos puritanos e reformadores, de serem sujas pelo pecado original. Porém, os educadores da época, como descreve Heywood (2004), consideravam que elas precisavam de atenção e dedicação, instrução, compreensão e auxílio, ou seja, era necessário voltar o olhar a esses sujeitos.

John Locke (1632-1704) lançou a ideia da criança como tábula rasa, com a possibilidade de receber passivamente a aprendizagem, sucedida das informações e experiências recebidas e presenciadas. O filósofo inglês desejava desenvolver precocemente o raciocínio nas crianças, cujo pensamento ainda manteve uma visão negativa sobre a infância (HEYWOOD, 2004).

Heywood (2004) também assevera que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em relação à infância, se contrapôs à ideia da criança como adulto em miniatura, pura e que, desde o nascimento, é boa por natureza; entretanto, o convívio na sociedade corrupta pode a corromper também. Em sua obra “Emílio ou da educação”, Rousseau (2004, p. 38) destaca a educação como a continuação da natureza do ser humano, com a diferenciação das fases da vida e da infância em “[...] uma Idade do Instinto, durante os 3 primeiros anos de vida; uma Idade das Sensações, entre os 4 e os 12 anos; e uma Idade das Ideias, em torno da puberdade”; assim, em cada etapa da vida se deveria deixar que a própria natureza da criança a ajudasse a se desenvolver.

Para Rousseau (2004), a criança precisava da ajuda do adulto nos primeiros instantes da vida, pelo fato de ainda não ser livre e se apresentar como indefesa naquele momento – com os devidos cuidados por parte dos responsáveis e do educador, ela teria as especificidades

atendidas. Ademais, o respeito e o cuidado com ela eram fundamentais para o adequado desenvolvimento físico e cognitivo.

O filósofo francês acreditava que a educação da criança antes dos dois anos era a mais importante; logo, a responsabilidade por educar se devia *a priori* aos pais e, *a posteriori*, aos educadores, em que deveriam transformá-la em um ser humano, cidadão autônomo com condições de reformar a sociedade. Apesar de considerar que a natureza da criança deveria se manifestar, para as transformações do sujeito acontecerem – para saber suas características, era necessário conhecê-la a partir dela mesma, e não da visão do adulto, pois “[...] os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar o que ela é antes de ser homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

Dessa forma, o adulto não deve ser a referência na análise da criança e no próprio desenvolvimento, devido à necessidade de deixá-la ser e agir conforme suas capacidades naturais, sem a intervenção contínua das ideias do adulto. Essa interferência deve ocorrer de maneira equilibrada com as forças da liberdade, além de ser medida por meio de regras apropriadas (ROUSSEAU, 2004).

A visão romântica ao final do século XVIII e no início do século XIX contribuiu com a concepção de crianças como possuidoras de “[...] profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades morais duradouras” (HEYWOOD, 2004, p. 39). Em contrapartida a essa visão universalista referente às crianças e suas infâncias, tal autor observa que em cada lugar, conforme o momento histórico, se produz uma ideia de infância e, mesmo no caso da Europa do século XVIII, várias delas que não pertenciam à aristocracia e estavam fora das classes altas viviam na pobreza, com elevados índices de exploração do trabalho infantil, o que novamente contrapõe a concepção romântica da infância apresentada por Rousseau (2004).

Essa transição entre séculos anteriores e o século XVII e XVIII permitiu o entendimento da infância contemporânea com a criança desvalorizada economicamente, mas estimada no contexto emocional. Porém, as famílias ainda contavam com o dinheiro dos filhos que trabalhavam para sobreviver, até o surgimento das legislações que visavam à proteção de crianças e adolescentes, como aponta Heywood (2004). Nesse prisma, Sarmiento e Vasconcellos (2007, p. 28) declara que:

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância

se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Em 1982, o crítico cultural e educador Postman (1999) publicou “O desaparecimento da infância”, para relatar a construção social da infância até chegar ao “desaparecimento” no momento atual; assim, as crianças deixam de ser elas mesmas cada dia mais cedo e se tornam adultos rapidamente, o que sinaliza o final da infância. Segundo o teórico estadunidense, tal afastamento é perceptível por meio da linguagem, do vestuário, das atitudes das crianças e na redução das fronteiras entre o mundo infantil e o dos adultos.

Para o educador, a partir de 1950, a infância estava ligada à preparação para a vida adulta, com o estímulo à leitura e à educação, além da atenção aos cuidados com a saúde e alimentação. Tais cuidados foram primordiais para a diminuição dos índices de mortalidade infantil, com uma construção da infância e diferenciação da vida adulta (POSTMAN, 1999). Dessa forma, a leitura e a utilização de tecnologias rompem com a tradição oral de transferência do saber e permitem à criança ter mais acesso às informações e autonomia para aprender, ao se tornar cada vez mais independente na construção do saber, do conhecimento e de ações.

A propósito, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são, para Postman (1999), as grandes responsáveis pela diminuição do período da infância e a distinção atual entre adultos e crianças. Com a televisão, por exemplo, a linguagem se tornou mais acessível e de fácil entendimento para diversos públicos, e a informação se dissemina mais rapidamente, o que modifica os conhecimentos e os comportamentos dos que têm acesso aos meios de comunicação, além de a imagem se tornar uma forma de expressão nesse contexto. Se, antes, as crianças eram poupadas de elementos que não correspondiam à sua idade, hoje são apresentadas ao mundo como um todo mais cedo; dessa forma, a autoridade do adulto e o encanto da curiosidade das crianças são reduzidos com a entrada dos televisores na família moderna.

É indubitável que as mudanças nas formas de comunicação demonstram as transformações das sociedades e dos parâmetros educacionais, em que apenas o adulto ensinava e as crianças aprendiam. Hodiernamente, as fontes de informações são ampliadas com a possibilidade de construção do conhecimento e a diminuição da dependência do público infantil em relação aos adultos.

Acreditamos que a infância é um período que não se define apenas pela dimensão biológica do desenvolvimento humano, como também se influencia e se constrói a partir do

contexto histórico e cultural ao qual a criança está vinculada, o que demonstra uma constituição social referente a esse período de desenvolvimento. Elas estão presentes na história, em que se modifica o olhar direcionado a elas – nesse caso, novas invenções surgem para auxiliar o homem a ter praticidade diante das demandas da vida moderna, e as crianças imersas nessas mudanças também acompanham e vivem as transformações na sociedade com suas especificidades. Elas possuem (ou não) acesso às tecnologias conforme as condições culturais, sociais e econômicas; assim, no tempo presente, se relacionam com um mundo tecnológico e não desapareceram das sociedades, por seguirem inseridas nas mudanças históricas e sociais.

Diante disso, compreendemos o desenvolvimento e a aprendizagem a partir do conceito apresentado por Vigotski (2000, p. 58) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) ou Iminente:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Diante do exposto, o professor, os colegas de escola e os familiares são primordiais para as crianças nas relações sociais. Eles se apresentam como o outro mais experiente, que poderá as ensinar e apoiar a aprender aspectos diversos da vida ou de uma tarefa que ainda não sabem realizar sozinhas, até serem capazes de fazer de maneira independente.

Para entendermos melhor a infância, nos apoiaremos na concepção do desenvolvimento apresentada por Vigotski (1983), como um processo interno relacionado às estruturas pessoais e ambientais. A situação social de desenvolvimento está relacionada à criança e ao meio que a cerca (VIGOTSKI, 1996), com diferentes modos de atividade social em cada estágio. Nesse sentido, os marcos cronológicos servem apenas como referência, pois as crianças se desenvolvem conforme as condições objetivas da vida ofertadas a elas.

Para Vigotski (1996), o desenvolvimento na etapa inicial é denominado de “primeira infância”, com duas subdivisões: pós-natal, de zero a um ano; e de um a três anos, composta pela infância e infância precoce, em que há atividades peculiares a cada estágio e uma relação com o mundo pela lógica determinada por fatores históricos e culturais.

O período pós-natal e do primeiro ano de vida se inicia com a formação possível da consciência individual, vida social e autônoma no decorrer da vida. Há a atividade psíquica, ainda que rudimentar, com a presença de instintos, afetos e atrações mais simples, como também a ausência de linguagem – as vias sensitivas contribuem para a formação nessa fase

sensorio-motora. As emoções estão presentes desde o nascimento e são perceptíveis nas expressões do rosto e na vocalização do choro, além de serem formas de comunicação com o adulto (VIGOTSKI, 1996).

Com o avanço do referido período, torna-se latente a atividade de comunicação emocional direta, com transformações sensoriais, motoras e de percepção, além de melhoras na qualidade das relações interpessoais. Nessa ação, para Vigotski (1996), é necessária interação entre o bebê e outra pessoa, em que a percepção passa a ser mais complexa nos laços afetivos construídos com o adulto.

O período seguinte é denominado por Vigotski (1996) como “primeira infância”, que corresponde às idades de um a três anos. Aqui aparece a atividade objetal manipulatória caracterizada pela forma motora de a criança se relacionar com o meio externo, em que há a possibilidade de caminhar e o surgimento da consciência, da linguagem com a expressão verbal e da percepção dos objetos com seu significado social. Nesse momento, ela consegue inicialmente manipular com a ajuda do adulto ou crianças mais experientes os objetos, e ao avançar, conseguirá alcançá-los e explorá-los sozinha, com a conquista de mais autonomia. Por volta dos dois anos se entrecruzam o pensamento e a linguagem com um percurso histórico por meio da mediação do outro para estabelecer essa conexão.

O período seguinte é denominado por Vigotski (1996) como “idade pré-escolar”, em torno dos três a seis anos e que representa alterações no modo de ser e agir. Assim, a atividade lúdica surge com a substituição de um objeto por outro, o que sinaliza a construção de premissas da brincadeira de papéis sociais. Brincar se torna a representação de outros e suas funções sociais de trabalho, além de generalizar e reproduzir ações com os objetos e transferir o significado entre eles. Dessa forma, as situações lúdicas exigem cada vez mais atenção, memória, pensamento e imaginação para fazer o uso dos objetos e aprimorar os conteúdos na brincadeira.

Portanto, reafirmamos que o desenvolvimento humano não é determinado pelos fatores biológicos, mas, principalmente, pelos aspectos históricos, pelo acesso aos bens culturais, pelas condições de vida e educação, bem como pelas mediações sociais. Nesse contexto, os estudos de Fernandes (1947) evidenciam a cultura infantil abordada pela sociologia e contribuem para o desenvolvimento de pesquisas sobre as manifestações das crianças.

Assim como Durkheim, o referido autor acreditava que as crianças são sujeitos sociais e que as representações religiosas, as escolas e as famílias são importantes para o desenvolvimento do “ser social”. Com a pesquisa de Fernandes, em 1947, sobre “As ‘trocinhas’

do Bom Retiro”, foi evidenciada a socialização das crianças denominada por ele de “cultura infantil” a partir dos estudos do folclore. Seu trabalho trouxe os fundamentos para a sociologia da infância alavancados a partir da década de 1990.

Em “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, Fernandes (1947) descreve a forma como as crianças acima de sete anos se agrupavam em determinado espaço geográfico de bairros populares paulistanos a que pertenciam para brincar com seus vizinhos, onde estabeleciam entre elas o líder, as regras, os direitos e deveres no grupo. Faria (1999, p. 77) corrobora a compreensão do significado social da infância e o desdobra na existência de uma cultura infantil:

Pensando dessa forma, é que foi possível pensar a criança de uma maneira diferente das usuais: o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil, justamente através “dessa(s)” especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade característica da infância, em vez de serem falta, incompletude, são exatamente a infância.

Enquanto isso, Abramowicz (2015, p. 16) ressalta que o entendimento de Fernandes (1947) sobre a infância se apresenta como “[...] um meio de socialização das crianças. Ou seja, a infância é uma estrutura social e, deste modo, é singular”. Tal definição fundamenta nosso pensamento sobre a infância e reafirma as expectativas sobre a importância de se realizar pesquisas com as crianças, de valorizar as especificidades e respeitar o tempo delas.

2.5 DESENVOLVIMENTO INFANTIL, BRINCADEIRAS E CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA

O estudo de textos que relacionam o posicionamento de Vigotski (2008) acerca das brincadeiras ao desenvolvimento das crianças nos permite compreender como elas cumprem a função de ensinar às crianças sobre diversos aspectos da vida, em que aprendem sobre si mesmas e outros elementos da realidade. Diferentemente do que se imagina, a importância das brincadeiras para o referido público-alvo não reside apenas no divertimento.

A função afetiva da brincadeira permeia a prática da criança, apesar de ser caracterizada (ou não) por regras explícitas ou implícitas sob a concepção de quem brinca. O primeiro estímulo que provocará o desejo de brincar será relacionado com a afetividade e, a partir dela, surge um interesse que instiga a ação.

Quanto ao papel da imaginação no processo de brincar, ela é construída socialmente também nas práticas infantis, ao se fundamentar no fato de que imaginar proporciona (re)inventar regras, compreensões e sentimentos. A partir disso, é utilizada uma liberdade de agir diante da realidade, da brincadeira e do brinquedo, algo relacionado intrinsecamente ao fato de vivenciar algo que não se vê (VIGOTSKI, 2008).

As regras na brincadeira podem ser criadas pela criança, como vimos também com a análise de Fernandes (1947) em “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, ou internalizadas por elas, a partir de direcionamentos aos quais foram submetidas. Desde bebê, a vivência das regras criadas pelos adultos é marcante no desenvolvimento, o que se torna uma influência nas práticas não apenas de brincar, como também de conviver de fato. No processo de reinventar e até mesmo de burlar as regras, a criança se utiliza da liberdade do pensar e agir ao criar, inventar e viver algo que não se limita ao que vê ou sente; logo, é algo superior às constatações imediatas e simplórias do real (VIGOTSKI, 2008). De forma objetiva, a criança se utiliza de um objeto na brincadeira e cria diversos significados para ele e em cada momento – conforme os interesses e estímulos, esses sentidos se modificam. A criança não brinca para viver algo fora do mundo, mas, por meio da brincadeira, vivencia a própria realidade.

Ao compreender alguns aspectos envolvidos na brincadeira, o ato de brincar está presente na pré-escola ou na Educação Infantil como atividade que produz aprendizagem; logo, o desenvolvimento infantil pode ser promovido a partir de aprendizagens na brincadeira. Isso demonstra a necessidade de compreender que, “[...] em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 14).

No momento da pré-escola, a brincadeira tem um sentido relevante, em que deve ser compreendida como algo que faz parte e fundamental para o desenvolvimento. No período escolar com crianças, quando elas são pouco maiores, a brincadeira deixa de ser o foco, pois, nesse momento, os jogos com regras explícitas chamam a atenção. Dessa maneira, as brincadeiras se modificam em relação ao seu papel durante o desenvolvimento infantil e estão relacionadas à imaginação, papel que não depende apenas dos aspectos elementares e biológicos para se desenvolverem por serem relacionadas, sobretudo, com os aspectos culturais e as relações sociais.

Sendo assim, as características das crianças diagnosticadas com TEA vão além das definições médicas e biológicas constantes na CID-10 (OMS, 1993) e no DSM-V (APA, 2014),

como apresentamos anteriormente. Portanto, as funções psicológicas superiores não têm raízes apenas biológicas determinadas pela maturação, mas surgem da inserção da criança no universo cultural por meio das relações sociais mediadas por família, amigos, professores, entre outras pessoas, com as maneiras de viver, sentir, dizer, imaginar, agir e conhecer.

De acordo com as experiências culturais vivenciadas, as crianças diagnosticadas com TEA se constituem como sujeitos e podem transformar aspectos apontados como transtornos e deficiências em possibilidades de crescimento, dados pela cultura por meio do contato com o outro. As crianças com TEA podem se transformar, assim como outros sujeitos, a depender das ocasiões vivenciadas; logo, precisamos oportunizar ricas situações educativas para todos, não apenas para o público-alvo desta pesquisa, a fim de promover desenvolvimentos, mas também precisamos trabalhar para mudar o meio social que se constitui como matéria-prima de seus desenvolvimentos, de maneira a torná-lo cada vez mais rico de oportunidades educativas e aberto a todos os sujeitos.

O transtorno pode se apresentar como barreira para o desenvolvimento humano, em que os processos compensatórios apresentados por Vigotski (1997) podem permitir o pleno desenvolvimento das crianças diagnosticadas com TEA; por isso, as relações sociais são importantes para a criação de vias alternativas, em que ajudam a manter o desenvolvimento infantil, mesmo diante dos problemas apresentados. As funções psicológicas superiores pressupõem a superação das dificuldades de interação social, linguagem e imaginação por meio de brincadeiras e de outras atividades.

No ambiente escolar, é fundamental olhar além do diagnóstico médico que quase sempre leva a rótulos limitantes para as crianças. Conhecer a criança – sua história, seus interesses, seus sonhos, suas particularidades – é indispensável para elaborar propostas educacionais que permitirão o desenvolvimento infantil como um todo, com atividades lúdicas que pensem na amplitude de possibilidades permitidas com a interação no cotidiano escolar e familiar. Orrú (2019, p. 151) considera que:

As concepções reducionistas fundamentadas no déficit e na doença não devem ser supervalorizadas em detrimento da vida, dos aspectos sociais, do valor humano, da identidade da criança que, antes de qualquer rótulo é um ser humano com possibilidades de aprendizagem, o que é próprio na sua espécie.

Realmente, o foco nos diagnósticos propicia a exclusão do público infantil, ainda que estejam na escola; entretanto, a proposta educacional da referida pesquisadora é partir dos interesses dos estudantes para as vivências escolares fazerem sentido às crianças e elas se

desenvolverem como as demais. Sabemos que gostam de brincar e que cada uma tem preferências; assim, a partir dessa compreensão, é possível oportunizar brincadeiras livres e direcionadas a criança em si.

O desenvolvimento de cada criança se associa às relações sociais estabelecidas; por isso, a atenção dos professores deve estar voltada aos sujeitos, às mediações pedagógicas, às relações sociais e às ofertas culturais. Nesse entremeio, o espaço da Educação Infantil precisa ser um local que possibilita o desenvolvimento de todos os estudantes matriculados.

Sendo assim, verificamos a relação entre os fatores social e cultural como aspectos decisivos e fundamentais para o desenvolvimento infantil, assim como a importância da brincadeira para a criança. Na próxima seção, abordaremos os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS

A maior parte da presente pesquisa foi realizada no contexto da pandemia causada pelo Novo Coronavírus, desde março de 2020 até o janeiro de 2022. Tal cenário interferiu diretamente no delineamento da investigação, bem como em nossas emoções, nas alegrias e na tristeza vivenciadas. Assim, este estudo faz parte de um caminho trilhado e construído de acordo com as possibilidades permitidas pelos âmbitos mundial, nacional e regional, em que optamos pela pesquisa bibliográfica conceituada por Fachin (2017, p. 120) como “[...] o conjunto de conhecimentos científicos reunidos em obras de toda natureza. Tem como finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber”.

Sendo assim, a investigação bibliográfica se apresenta como uma fonte de informações que poderão se transformar em conhecimentos, ao compor e sistematizar dados que fundamentam outros trabalhos científicos – nesse caso, o alcance de suas finalidades requer dedicação e persistência da pesquisadora (FACHIN, 2017). Vale ressaltar que esse tipo de estudo “se fundamenta em vários procedimentos metodológicos, desde a leitura até como selecionar, fichar, organizar, arquivar, resumir o texto; ela é a base para as demais pesquisas” (*ibidem*, p. 120).

Alguns objetivos da pesquisa bibliográfica são: “[...] fazer um histórico sobre o tema; atualizar-se sobre o tema escolhido; encontrar respostas aos problemas formulados; levantar contradições sobre o tema e evitar repetição de trabalhos já realizados” (AMARAL, 2007, p. 1); além de poder estabelecer panoramas do conhecimento produzido sobre diversos temas. Dessa maneira, ela é essencial para compreendermos o que foi produzido a respeito das temáticas de nosso interesse – crianças diagnosticadas com TEA, brincadeiras e Educação Infantil –, com o intuito de observar as perspectivas sobre as brincadeiras na Educação Infantil de crianças com TEA. Isso contribui sobremaneira para avançar no conhecimento científico, o que, por sua vez, poderá auxiliar na inclusão de tais sujeitos no âmbito educacional, cultural e até mesmo familiar.

Nesse prisma, a pesquisa bibliográfica é primordial para encontrar possíveis respostas ao questionamento formulado: como as brincadeiras de crianças com TEA na Educação Infantil são apresentadas e discutidas em revistas acadêmicas especializadas, especialmente na Revista Educação Especial, na Revista Brasileira de Educação Especial e na Educação Especial em Debate? Reiteramos que a intenção deste estudo é analisar como as crianças diagnosticadas com TEA são caracterizadas; como as brincadeiras, suas possibilidades e limites são

relacionados com elas em publicações nos periódicos científicos selecionados para a pesquisa no período de 2009 a 2019; e como as brincadeiras das crianças com TEA, especialmente o faz de conta, se apresentam nas revistas escolhidas neste trabalho.

Inicialmente, nossa proposta era de realizar a investigação pela análise de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pois essa entidade reúne anualmente estudiosos de diversas áreas do conhecimento em torno da educação, dinâmica que permite conhecer e atualizar debates, tendências e autores das pesquisas educacionais. No *website* da ANPEd, centramos a busca nos Grupos de Trabalhos (GTs) no período de 2015 a 2019, com destaque para o GT15 - Educação Especial, em que encontramos apenas um trabalho, de 2012, que abordava questões de nosso interesse, relativo à 35ª reunião anual da referida organização. Também realizamos a mesma busca por meio das palavras-chave “autismo” e “brincar” no GT07 - Educação de crianças de zero a seis anos e no GT08 - Formação de professores, mas não encontramos nenhum trabalho focado na temática de nosso interesse.

Depois disso, ampliamos o recorte temporal de busca para o período de 2009 a 2019, uma vez que o marco legal mais relevante – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) – foi aprovado naquele período. Também se estabeleceram o Decreto n. 6.949 (BRASIL, 2009a), que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009b), do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Também se inserem, nesse contexto educacional, o processo de democratização do acesso à educação por meio da CRFB (BRASIL, 1988) e, posteriormente, a LDB (BRASIL, 1996). Cumpre afirmar que tais políticas públicas permitiram o acesso de pessoas com deficiências no ensino regular do país e o aumento de matrículas escolares desses sujeitos.

Com a escassez de trabalhos no *website* da ANPEd sobre a temática proposta, realizamos o levantamento no Portal de Busca Integrada da Universidade de São Paulo (USP) nas seguintes publicações: (1) Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS)/Brasil; (2) Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); (3) Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE); (4) Revista Educação Especial em Debate da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); (5) Revista Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); e (6) Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. Tais periódicos estão ligados às áreas da Psicologia e da Educação Especial

e poderiam conter uma quantidade maior de trabalhos relacionados às crianças com TEA; entretanto, com a leitura dos resumos das revistas selecionadas e de acordo com aqueles que continham as palavras-chave “criança com autismo”, “brincadeiras” e “Educação Infantil”, apenas três periódicos apresentaram artigos específicos pertinentes ao escopo desta pesquisa. Nesse contexto, as demais revistas foram excluídas por não conterem trabalhos que abordassem as referidas expressões no período temporal estabelecido.

A pequena quantidade de artigos encontrados indica que a temática é pouco pesquisada e publicada em revistas acadêmicas. Isso nos leva a crer que um debate mais amplo e cientificamente fundamentado sobre a situação das crianças com autismo e a relação delas com as brincadeiras na Educação Infantil ainda é inicial, embora frequentemente as instituições do referido nível de ensino.

Dessa forma, definimos que a presente investigação seria realizada em três periódicos que apresentaram artigos correspondentes à discussão realizada: (1) Revista Educação Especial, (2) Revista Brasileira de Educação Especial e (3) Revista Educação Especial em Debate. Realizamos uma busca nessas revistas, em se tratando do período de 2009 a 2019, por meio das seguintes palavras-chave isoladas ou combinadas entre si: “crianças com TEA”, “brincar”, “brincadeiras” e “Educação Infantil”. Posteriormente, procuramos apenas o termo “autismo”, por ser um vocábulo geral e coloquial com o qual poderíamos encontrar um número maior de trabalhos que o mencionassem no título dos artigos.

Em consonância à determinação anterior, verificamos todas as edições *on-line* disponíveis dos três periódicos selecionados (Revista Educação Especial, Revista Brasileira de Educação Especial e Educação Especial em Debate), escolhidos por conterem artigos que tratavam das questões de interesse da presente pesquisa. Por conseguinte, não buscamos dissertações e teses, pois pretendíamos nos fixar nos artigos publicados para estabelecer um panorama geral da temática abordada, de modo a compreender como as pesquisas acadêmicas apresentam e relacionam crianças com TEA e brincadeiras na Educação Infantil.

Em outubro de 2020, pesquisamos na Revista Educação Especial, em relação ao período de 2009 a 2019, as seguintes palavras-chave, isoladas e combinadas entre si: “crianças diagnosticadas com TEA”, “brincar”, “brincadeiras”, “Educação Infantil” e “autismo”. Nessa situação, encontramos apenas um trabalho desenvolvido por Freitas (2009), com o título: “A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção pedagógica”. Trata-se de um relato de experiência realizado com três crianças em uma clínica-escola, com o objetivo de constituir o vínculo interpessoal por meio das brincadeiras.

De acordo com as informações contidas no próprio *website*⁴, “Cadernos de Educação Especial” foi a primeira denominação da Revista Educação Especial, tendo permanecido até 2004, quando houve alterações na finalidade, nas normas e no nome para publicar pesquisas e experiências no referido campo, além de expandir e aprofundar temas relativos a ele. A Revista Educação Especial é um periódico da UFSM e se apresenta como a mais antiga entre as revistas selecionadas para a presente investigação, por ter sido criada em 1987. No ano de 2009, as publicações se tornaram quadrimestrais, e a revista conquistou o *International Standard Serial Number* (Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas, ISSN); em 2013, obteve o *Digital Object Identifier* (Identificador de Objeto Digital, DOI); por esse motivo, não encontramos os critérios para publicar no periódico antes dessas mudanças.

O último ano de editoração impressa da Revista Educação Especial foi 2016 e, até o momento presente, permanece apenas com a versão digital, tendo digitalizado o acervo desde 2000 e o disponibilizado no *website*. Em 2018, as edições passaram a ser trimestrais, mas, no ano seguinte, passou-se a publicar somente um volume anual, embora o fluxo de recebimento de artigos seja contínuo. Apesar de ser a mais antiga dentre os periódicos selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa, encontramos apenas um trabalho que versa sobre a temática de nossa pesquisa, publicado em 2009.

Também pesquisamos as edições virtuais disponíveis no período de 2009 a 2019 da Revista Brasileira de Educação Especial, ao utilizarmos as mesmas palavras-chave. Encontramos mais dois trabalhos publicados: um artigo de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), com o título “O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural”; e o segundo, de autoria de Lucisano *et al.* (2017), intitulado “Avaliação do brincar de faz de conta de pré-escolares: revisão integrativa da literatura”.

O artigo “O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural” é um relato de experiência que pretende analisar as peculiaridades do brincar de uma criança diagnosticada com autismo diante de outras crianças; enquanto isso, “Avaliação do brincar de faz de conta de pré-escolares: revisão integrativa da literatura” objetivou identificar estudos sobre como é avaliado o brincar simbólico/faz de conta de pré-escolares, quais os objetivos dessas pesquisas e os instrumentos empregados para avaliar as brincadeiras e o desenvolvimento das crianças.

⁴ Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/about/history>>. Acesso em: 2 dez. 2021.

De acordo com informações do *website*⁵ da Revista Brasileira de Educação Especial, ela foi lançada em 1992, e a associação, criada em 1993 no Rio de Janeiro. Como dito anteriormente, possui publicação trimestral e é organizada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). As edições foram coordenadas por professores de diversas instituições, como Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Reiteramos que as publicações estão disponíveis no *website* da ABPEE⁵ desde 2005, quando a revista se tornou digital.

A Revista Educação Especial em Debate foi criada em 2016; logo, o recorte temporal de busca nesse periódico é menor que os demais, o que nos fez procurar por publicações de 2016 até 2019/2020. Com isso, visualizamos outros dois trabalhos que envolvem as temáticas de nosso interesse: um artigo escrito por Anjos e Vieira (2017), intitulado “Luiz – uma criança com autismo na Educação Infantil”; e outro de Penatieri, Chicon e Araújo (2019), sob o título de “A intervenção educativa na brincadeira da criança com autismo”. Enquanto o primeiro consiste em um estudo voltado a compreender a mediação e a relação com os “outros” de Luiz, tendo discutido o desenvolvimento da linguagem e o acesso à cultura para o desenvolvimento e a aprendizagem humanas, o segundo objetivou analisar as contribuições da intervenção educativa no desenvolvimento do brincar de uma criança pequena com autismo em determinada brinquedoteca, cuja proposta é inclusiva.

Convém salientar que a Revista Educação Especial em Debate pertence ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial da Ufes, possui periodicidade semestral. Desde a sua criação, foram publicados nove números que se encontram disponíveis no *website*⁶, com base na abordagem em Educação Especial sob a perspectiva inclusiva.

O procedimento para encontrar e selecionar trabalhos sobre crianças com TEA, brincadeiras e Educação Infantil consistiu em visitar os *websites* das revistas e verificar, em todos os números publicados, artigo por artigo, aqueles que continham nos títulos as palavras-chave de busca. Quando eram encontradas em conjunto ou isoladas, o texto correspondente era

⁵ Disponível em: <https://www.abpee.net/revistas_1.php>. Acesso em: 2 dez. 2021.

⁶ Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/reed/issue/archive>>. Acesso em: 2 dez. 2021.

baixado e gravado em nosso computador; no segundo momento da pesquisa, os textos selecionados foram lidos na íntegra e, para cada registramos, em uma ficha inicial de análise, construída por nós, algumas características que permitiriam compreendê-los de maneira apropriada (caracterização sobre crianças diagnosticadas com TEA, brincadeiras e Educação Infantil). Tais conceitos são fundamentais na consecução dos objetivos da presente investigação e, por isso, correspondem às categorias de análise utilizadas na discussão apresentada a seguir, cujos resultados são representados na Tabela 1:

Tabela 1. Artigos selecionados para a análise

PERIÓDICO	AUTOR(ES)	TÍTULO DO ARTIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Revista Educação Especial em Debate	Talita Brasileiro Vaz Penatieri, José Francisco Chicon e Fabiana Zanol Araújo	A intervenção educativa na brincadeira da criança com autismo	2019
Revista Brasileira de Educação Especial	Renata Valdívnia Lucisano, Letícia de Carli Novaes, Amanda Mota Pacciulio Sposito e Luzia Iara Pfeifer	Avaliação do brincar de faz de conta de pré-escolares: revisão integrativa da literatura	2017
Revista Educação Especial em Debate	Anderson Rubim dos Anjos e Alexandro Braga Vieira	Luiz – uma criança com autismo na Educação Infantil	2017
Revista Brasileira de Educação Especial	Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Veis Ribeiro e Ivone Panhoca	O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural	2013
Revista Educação Especial	Ana Beatriz Machado de Freitas	A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica	2009

Fonte: Elaboração da autora (2020).

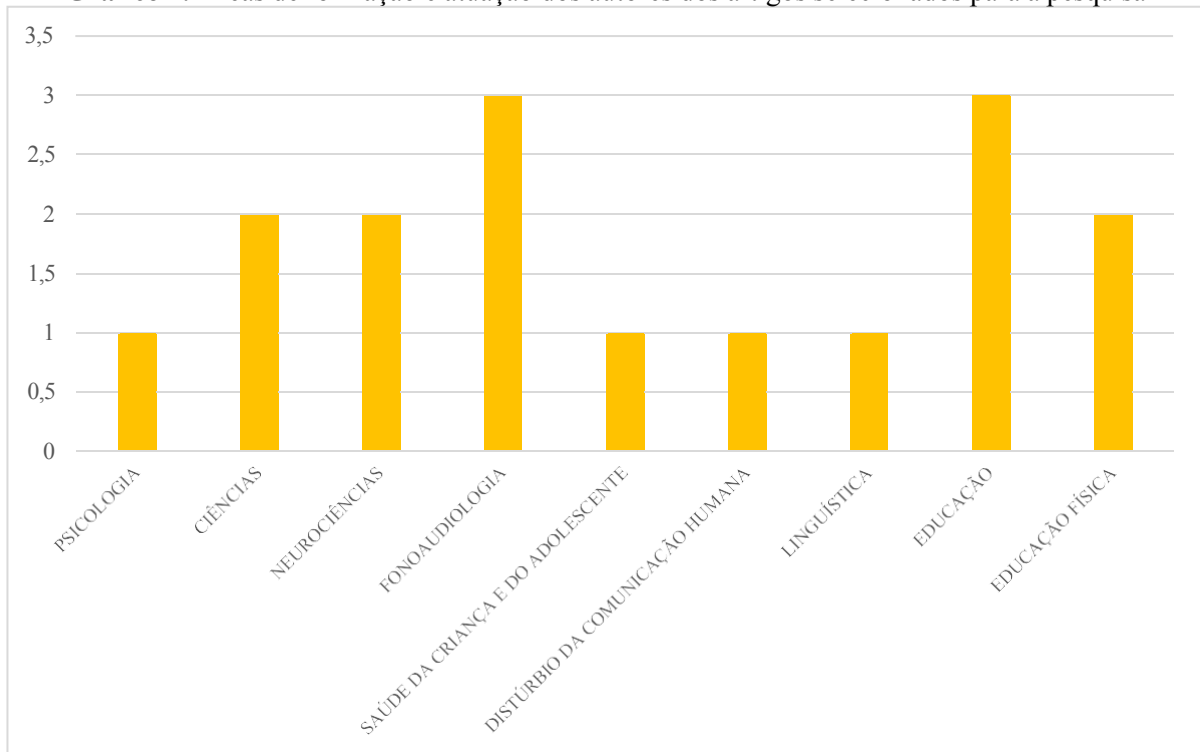
Diante dos fichamentos realizados, buscamos compreender os pontos de concordância e divergência entre os autores em torno dos objetivos pretendidos: como as crianças diagnosticadas com TEA são caracterizadas; como as brincadeiras, suas possibilidades e limites são relacionadas com elas em publicações nos periódicos científicos selecionados para a pesquisa no período de 2009 a 2019; e como as brincadeiras das crianças com TEA, especialmente o faz de conta, são apresentadas nos periódicos selecionados para a pesquisa. A análise realizada por nós será discutida na próxima seção.

4 ANÁLISES E RESULTADOS

Com a análise dos resultados dos artigos, pretendemos obter respostas para o problema delimitado na presente investigação e analisar, nesses textos, as seguintes questões: como as crianças diagnosticadas com TEA são caracterizadas? Como as brincadeiras, suas possibilidades e limites são relacionados a elas? Como as brincadeiras das crianças diagnosticadas com TEA, especialmente o faz de conta, se apresentam nos periódicos selecionados para esta pesquisa?

Para iniciar o nosso diálogo, verificamos a formação dos pesquisadores que produziram os artigos selecionados para entendermos as áreas do conhecimento que predominam nessas produções. No artigo A, Freitas (2009) se apresenta como mestre em psicologia e doutora em educação; e o artigo B, de Lucisano *et al.* (2017), foi elaborado por quatro pesquisadoras – a primeira é doutora em neurociências, a segunda, mestre em ciências, a terceira, doutora em ciências, e a quarta atua como professora associada do Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento de Medicina de Ribeirão Preto, pertencente à USP. Enquanto isso, artigo C foi desenvolvido por três fonoaudiólogas – a primeira é doutora em saúde da criança e do adolescente, a segunda, mestre em distúrbios da comunicação humana, e a terceira, doutora em linguística. O artigo D foi escrito por três pesquisadores: uma mestranda em educação, outro que atua como professor doutor do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes e uma mestre em educação física. E o artigo E foi escrito por dois estudiosos: um mestre em educação e outro professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Educação do Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (CAUFES).

Portanto, os 13 autores advêm das seguintes áreas de formação e de atuação: psicologia, ciências, neurociências, fonoaudiologia, saúde da criança e do adolescente, distúrbios da comunicação humana, linguística, educação e educação física. Tais aspectos podem ser observados no Gráfico 1:

Gráfico 1. Áreas de formação e atuação dos autores dos artigos selecionados para a pesquisa

Fonte: Elaboração da autora (2021).

O Gráfico 1 apresenta as áreas de estudo e atuação dos pesquisadores que elaboraram os artigos analisados. Podemos verificar que a área que concentra o maior número de estudiosos sobre crianças com TEA é a saúde (oito pesquisadores com formação em saúde da criança, fonoaudiologia, neurociências e ciências), informação que pode demonstrar a existência de um tratamento mais voltado à saúde em uma visão orgânica direcionada a pessoas com algum tipo de deficiência, a exemplo das crianças **diagnosticadas** com TEA. Além disso, três autores foram identificados como profissionais da educação, um da psicologia e dois da educação física. Frente a esses dados, ressaltamos a necessidade de estímulo aos profissionais envolvidos com a educação para estudar e publicar suas práticas, com o propósito de contribuir para a ampliação das pesquisas acadêmicas, do conhecimento sobre o TEA, sobre as crianças e suas particularidades no cotidiano escolar.

Confirmamos também que os artigos analisados retratam situações de trabalhos com crianças diagnosticadas com TEA e realizados em outros espaços frequentados por elas. Tais lugares se colocaram como comprometidos com ações de ensinar e aprender, ao promoverem oportunidades de interação social e brincadeiras entre as crianças.

O artigo A, de Freitas (2009), se refere ao trabalho desenvolvido em uma clínica-escola; no artigo B de Lucisano *et al.* (2017), apresentou-se uma revisão da literatura; no artigo C, de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), a pesquisa foi realizada em uma instituição filantrópica

especializada no atendimento e na educação de crianças, adolescentes e adultos autistas; por seu turno, o artigo D de Penatieri, Chicon e Araújo (2019) traz o relato do estudo realizado em uma brinquedoteca; e o artigo E de Anjos e Vieira (2017) se refere à investigação realizada em uma escola de Educação Infantil e se trata-se do único que apresenta trabalho realizado na própria instituição de ensino. Tal fato pode indicar uma prevalência da abordagem clínica em detrimento de uma perspectiva educativa e escolar para as questões das crianças diagnosticadas com TEA.

Como a presente pesquisa intenta produzir respostas aos questionamentos formulados de acordo com os artigos selecionados, apresentamos a Tabela 2, que consiste na adaptação da Tabela 1 apresentada anteriormente. Nesse caso, visamos facilitar a identificação dos autores e dos artigos de referência na discussão apresentada a seguir:

Tabela 2. Artigos selecionados para análise com destaque para o sobrenome do autor ou dos autores

AUTOR(ES)	TÍTULO DO ARTIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO	NOMEAÇÃO DE AUTOR(ES) E DO ARTIGO NESTA PESQUISA
Ana Beatriz Machado de Freitas	A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica	2009	Texto ou artigo A – Freitas (2009)
Renata Valdívia Lucisano, Leticia de Carli Novaes, Amanda Mota Pacciulio Sposito e Luzia Iara Pfeifer	Avaliação do brincar de faz de conta de pré-escolares: revisão integrativa da literatura	2017	Texto ou artigo B – Lucisano, Novaes, Sposito e Pfeifer (2017)
Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Veis Ribeiro e Ivone Panhoca	O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural	2013	Texto ou artigo C – Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013)
Talita Brasileiro Vaz Penatieri, José Francisco Chicon e Fabiana Zanol Araújo	A intervenção educativa na brincadeira da criança com autismo	2019	Texto ou artigo D – Penatieri, Chicon e Araújo (2019)
Anderson Rubim dos Anjos e Alexandro Braga Vieira	Luiz – uma criança com autismo na Educação Infantil	2017	Texto ou artigo E – Anjos e Vieira (2017)

Fonte: Elaboração da autora (2021).

4.1 COMO AS CRIANÇAS COM TEA SÃO CARACTERIZADAS NOS ARTIGOS SELECIONADOS

Em cada artigo analisado, notamos a defesa da singularidade das crianças diagnosticadas com TEA e suas preferências. Por exemplo, no artigo A, de Freitas (2009), três crianças identificadas como L, D e V participaram da pesquisa: uma do sexo feminino de 10 anos, nomeada de L.; e duas do sexo masculino, denominadas como D., de 8 anos, e V., de 9 anos.

A criança L. se comunicava por gestos e, com as mãos das pessoas, pegava o objeto desejado. O contato “olho no olho” era utilizado por ela em algumas ocasiões, gostava de pular e rir ao ouvir músicas infantis e corria para alcançar o que aspirava. Após o estudo, observou-se que as gesticulações de L. estavam relacionadas a situações do momento, e seu olhar era mais direcionado a quem lhe mostrava algo ou lhe ensinava: ela pulava segurando as mãos do pesquisador e estabelecia contato visual, estava mais alegre e afetiva, já abraçava algumas pessoas e se deitava no colo de outras.

Enquanto isso, a criança D. virava de costas quando alguém se movimentava em sua direção e afastava quem a impedia de pegar o objeto desejado. O contato “olho no olho” não estava presente em D., brincava constantemente com miniaturas de animais e, às vezes, pronunciava o nome desses brinquedos. No decorrer do estudo, D. apresentou melhoras na atenção para as pessoas, diminuiu o apego com certos brinquedos e aceitava outros brinquedos e objetos que lhe eram ofertados, ao alinhá-los e mudá-los de lugar.

E V. apresentava contato “olho no olho”, produzia sons com os dentes e a língua, às vezes corria com a aproximação de alguém e o tempo de atenção e de permanência em espaços fechados era curto; com o desenvolvimento do trabalho, correr passou a fazer parte de sua brincadeira. Freitas (2009, p. 45) não conceitua TEA de maneira explícita, mas demonstra que não convém ficar preso a definições formais, mas sim valorizar as singularidades de cada sujeito:

Mesmo no Centro de Atividades, no contato com brinquedos, aquelas crianças não brincavam propriamente, de forma simbólica. Característica do autismo? Sim, pelo que sabíamos; mas se acomodássemos a esse quadro não estaríamos contribuindo para que as crianças não se expressassem para além disso?

Assim, o artigo A, de Freitas (2009), demonstrou indiretamente que valoriza e acredita nas relações sociais como favorecedoras do desenvolvimento das crianças, além de perceber a

criança como um sujeito que constrói a própria história em contato com o outro. Os sujeitos pesquisados possuem interesses e predileções próprias que podem ser o elo inicial para se desenvolverem em sua totalidade por meio de relações significativas com o outro mais experiente e o meio cultural.

No artigo B analisado nesta investigação, Lucisano *et al.* (2017) apresentaram uma revisão da literatura com o objetivo de identificar estudos publicados entre janeiro de 2009 e dezembro de 2015 sobre como o brincar simbólico e o faz de conta de pré-escolares haviam sido avaliados até então. Constatamos que essa revisão reuniu pesquisas que envolveram um total de 57 crianças, de dois a nove anos de idade, mas não apresentou dados específicos desses sujeitos. Levaram em consideração os aspectos biológicos das crianças com TEA, sem ponderar sobre o fator sócio-histórico para o desenvolvimento de tais sujeitos; logo, o estudo foca no *déficit* e no entendimento da deficiência restrita à sua base biológica, em detrimento à dimensão cultural que constitui o sujeito. Não desconsideramos a relevância do trabalho para a área da saúde, entretanto, no contexto educacional, também defendemos que pesquisas sejam realizadas por educadores. Nesse sentido, ressaltamos o posicionamento de Orrú (2019, p. 154-156):

Ou seja, não é a medicina que tem que nos dizer o que precisa ser feito com nosso aluno. Somos nós, por meio do conhecimento cotidiano junto a esse aprendiz e seus familiares que delinearemos com ele o percurso educacional mais adequado e que contemple suas singularidades no processo de aprender numa perspectiva inclusiva.

Enquanto isso, o artigo C de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) foi realizado com uma criança de quatro anos, nomeada por eles como S1, cujo sexo não foi revelado. Outras três crianças interagiram com a protagonista da pesquisa, porém não foram consideradas pelas autoras do trabalho como sujeitos do estudo. S1 não compartilhava brincadeiras e havia uma ausência de fala, conseguia fazer o uso convencional de objetos e/ou brinquedos, como o pente para pentear o cabelo da boneca, atividade reproduzida nas brincadeiras e atividades do cotidiano, o que demonstrou que S1 conhecia os utensílios adequados a cada situação. A investigação se baseia nas definições médicas apresentadas por Kanner (1948), para elencar as características das crianças com TEA, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski sobre o desenvolvimento das crianças e do brincar construído nas relações sociais e a mediação como fator importante para o aprendizado e o desenvolvimento infantil. Portanto, o brincar deve ser valorizado por nós, adultos, dado que:

Em suas investigações a respeito do jogo e da brincadeira, Vygotsky indicava sempre a importância de se descobrir quais as necessidades que a criança

satisfaz na brincadeira para que seja possível aprender a peculiaridade da brincadeira como uma forma de atividade (KISHIMOTO, 2002, p. 129).

O artigo D de Penatieri, Chicon e Araújo (2019) apresentou uma criança de três anos de idade do sexo masculino, nomeada como Acácio. As características dele no início das investigações são apontadas pelos autores da seguinte forma:

Nas primeiras vezes em que esteve na brinquedoteca, Acácio não falava e nem mantinha contato ocular. Era inexistente a iniciativa de se aproximar dos demais e não demonstrava vínculo ou empatia com as outras crianças e com os adultos que conviviam com ele nesse espaço. Não respondia aos convites para brincar. Demorou um tempo para emitir as primeiras palavras na brinquedoteca e dificilmente utilizava imagens e objetos como meio de comunicação (PENATIERI; CHICON; ARAÚJO, 2019, p. 27).

Com a conclusão da pesquisa, notamos que:

A intervenção educativa realizada durante as brincadeiras incentivou Acácio a assumir um papel mais participativo e dinâmico nas atividades lúdicas. Expandiu os domínios social, afetivo e emocional, possibilitando uma disponibilidade maior para a aproximação e a interação com outras crianças e com os brinquedistas. Permitiu também a ampliação dos interesses e do repertório de brincadeiras e dos modos de ser e de estar no mundo dessa criança (PENATIERI; CHICON; ARAÚJO, 2019, p. 35).

Esse artigo também demonstrou que o desenvolvimento humano é favorecido com a oferta de propostas educativas, sociais e culturais de qualidade, embora tenha caracterizado a criança em uma perspectiva negativa, com destaque às tarefas e ações que ela não conseguia realizar e que a intervenção realizada se propôs a transformar nesse contexto. A abordagem histórico-cultural indica possibilidades de aprendizagem da criança diagnosticada com TEA, não de forma ingênua, simplista ou ilusória, mas a partir da concepção de que o aprendiz é um sujeito que aprende também a brincar sozinho e com os pares pela construção de relações sociais/pessoais, das ações favorecidas, acolhedoras e envolventes do educador e de sua ação mediadora (ORRÚ, 2019).

E o artigo E de Anjos e Vieira (2017, p. 86-87) apresenta Luiz, uma criança de quatro anos de idade, além de descrições sobre como o encontraram no início do estudo:

Luiz no contexto familiar e escolar (e por que não dizer no cenário social mais amplo) era autista. Isto lhe tirava outras possibilidades de leitura de si: ser criança, ser estudante, alguém com desejos e “manias” (como qualquer outra pessoa) e com certas predileções, ou seja, um sujeito social. Ele carregava o mito de que não falaria, isolar-se-ia em seu mundo particular, não manteria comunicação com os que estavam ao seu redor, portaria a ecolalia e não subjetivaria as relações estabelecidas em seu meio social.

Sob o ponto de vista dos pesquisadores em relação a Luiz, não há comprometimento nas atividades lúdica e imaginativa e na memória, diferentemente do que foi apontado no laudo médico apresentado pelos pais da criança à escola de Educação Infantil. Os desenhos do participante do estudo demonstravam a sua capacidade de criação e percepção de espaço, do mundo e dos objetos – nesse caso, já sabia escrever seu nome e conhecia o alfabeto todo, as vogais e alguns numerais. Os investigadores, assim como nós, questionam sobre como é possível definir o desenvolvimento humano e o TEA apenas pela base biológica e acreditam que não está relacionado apenas aos fatores biológicos, mas também a aspectos sociais e culturais que constituem a história do sujeito.

Os artigos analisados concordam ao defenderem que, apesar da visão geral de que o TEA afeta o desenvolvimento sociocomunicativo global de crianças, as diferenças individuais são importantes, ou seja, apesar das semelhanças definidas por diagnósticos, cada um se apresenta de maneira diferente e singular no transtorno. Freitas (2009, p. 45), inclusive, ressalta as singularidades dos sujeitos nos seguintes termos: “[...] a despeito da semelhança que unia as crianças (características autistas), diferenças faziam-se notar, o que é próprio do desenvolvimento humano”.

Mesmo com o reconhecimento das singularidades que caracterizam o TEA, notamos que uma visão organicista sobre as crianças com TEA, com ênfase nas ausências de habilidades ou dificuldades de compreensão para elas, também se fez presente nos artigos analisados. Isso confirma a necessidade de repensar a formação e o trabalho docente de maneira a não realizar mudanças apenas para as crianças com TEA, mas também para o meio social em que elas se inserem, principalmente o meio escolar. Cumpre ressaltar que o âmbito social e as relações sociais são matérias-primas imprescindíveis que alimentam o aprendizado e o desenvolvimento desse público.

Freitas (2009) também caracteriza os programas desenvolvimentistas como *Floor Time* (em tradução livre, “tempo do chão”), direcionado às crianças com TEA – nesse caso, destina-se um tempo de 20 a 30 minutos para brincar e interagir com as crianças no chão. Sob a perspectiva desenvolvimentista, elas são caracterizadas como sujeitos que sentem, criam, imaginam e exploram ativamente a realidade, ao estarem inseridas em uma cultura que as constituem como sujeitos sociais. Ademais, as brincadeiras realizadas com as participantes da pesquisa e o adulto nesse contexto privilegiam as que são de interesse infantil, com valorização dos gostos dos aprendizes para ocorrer o desenvolvimento (ORRÚ, 2019).

O artigo D destaca peculiaridades das crianças com TEA nos seus modos de ser, agir, e comunicar seus interesses, em se tratando da forma de posicionamento diante do outro em seu cotidiano. Também salienta o fato de proporcionar a elas o contato com bens culturais que favorecem o desenvolvimento infantil.

Dentre os artigos analisados, apenas o artigo C de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) apresentou textualmente definições de Kanner (1948), do DSM-IV (APA, 2002) e do CID-10, da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993), para apontar as características das crianças com autismo. Acreditamos que outros aspectos do desenvolvimento humano precisam ser levados em consideração para além dos referidos documentos, com vistas a realizar o diagnóstico médico e a análise do desenvolvimento infantil.

Os demais artigos apresentaram as características das crianças com TEA sem se referirem explicitamente às definições médicas do CID-10 (OMS, 1993) e do DSM-V (APA, 2014). Acreditamos ser importante que tais autores e os profissionais que lidam com as crianças com TEA discutam sobre a fonte das definições que utilizam para compreender esse transtorno, a exemplo de Orrú (2010) que reúne, pela análise da literatura científica, as características do TEA. Orrú (2019, p. 119) também concorda em ampliar o olhar sobre outras características das pessoas diagnosticadas com TEA, ao postular que:

[...] fica mais do que evidente que não se deve ou não se pode conceber pessoas com autismo a partir dos critérios diagnósticos impostos pela psiquiatria através do DSM. A crença na profecia dos critérios diagnósticos que materializam o quadro sintomático do autismo e coisificam crianças que são diagnosticadas com autismo é tão prejudicial como a ação de matar, aniquilar, esfacular esse indivíduo em todas as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. O autismo, como temos dito, é apenas uma das singularidades que compõe a subjetividade de uma pessoa, de uma criança que, em sua diferença, é semelhante às demais, constituindo-se por corpo, alma, mente e espírito.

Diante do conceito de sujeito singular defendido anteriormente, encontramos em quatro artigos analisados, A, D, C e – ou, respectivamente, Freitas (2009), Penatieri, Chicon e Araújo (2019), Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) e Anjos e Vieira (2017) – uma valorização da mediação de adultos e da intervenção pedagógica para o desenvolvimento da cognição, da socialização e da construção dos vínculos afetivos com as crianças com TEA. Assim, dos cinco artigos, quatro realizaram as pesquisas com base nessa perspectiva.

No artigo A de Freitas (2009), a mediação lúdica é citada como intervenção psicopedagógica, por meio dos elementos favoritos das crianças, com o intuito de ensinar a elas a brincarem de forma prazerosa, com vistas a uma melhoria nas interações entre elas e os outros.

Nesse sentido, a pesquisa está em consonância com o conceito de mediação apresentado por Vigotski (2000).

Para Penatieri, Chicon e Araújo (2019, p. 107), no artigo D, a intervenção dos adultos ou dos terapeutas impulsiona o desenvolvimento da criança diagnosticada com TEA, potencializa as brincadeiras e as interações entre elas, ao valorizar a intervenção do terapeuta para promover o desenvolvimento cultural da criança:

A intervenção do terapeuta durante o processo de interação, atribuindo significações às ações da criança, proporcionando a ela a possibilidade de constituir-se como um ser cultural e de interagir com o outro e, dessa forma, construir as bases para as internalizações que daí decorrerão.

De acordo com Anjos e Vieira (2017), no artigo E, a intervenção realizada e a mediação do brincar com a criança têm o objetivo de trabalhar valores que estimulam o desenvolvimento infantil e ampliam o processo de inclusão social. Nesse sentido, para os autores, o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, pelo fato de as crianças adquirirem competências ou aprimorarem as capacidades de comunicação, imaginação e interação. Por meio da intervenção, as brincadeiras ganharam mais sentido para Luís, criança de quatro anos que se apresentou como sujeito da investigação.

Nesse entremeio, Lucisano *et al.* (2017), autores do artigo B, não definem como ocorre a relação entre as crianças e os pesquisadores, provavelmente por ser um trabalho de revisão da literatura.

O laudo médico foi questionado por apenas um dos estudos analisados: o artigo E, de Anjos e Vieira (2017). Esses autores verificaram que a escola, por se ater ao laudo, desconsidera as capacidades das crianças e especificamente o que cada uma consegue fazer. De acordo com essa crítica à situação apresentada, também consideraram muito importante conhecer a criança, por ser um sujeito social que consegue aprender com seus pares e adultos quando são oferecidas oportunidades para, enfim, buscar ações para se desenvolver em sua totalidade, sem apego aos laudos médicos.

Ainda com o intuito de captar os modos que os autores dos artigos selecionados caracterizam as crianças com TEA, encontramos algumas expressões mais presentes. No artigo A, de Freitas (2009), os termos utilizados são “crianças com espectro autista”, “autismo”, “autista”, “criança autista” e “crianças com autismo”; no artigo B, de Lucisano *et al.* (2017), “autismo”, “crianças com autismo” e “crianças com transtorno do espectro autista”; no artigo C, de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca. (2013), “criança autista”, “criança com autismo”, “sujeito autista”, “pessoa autista”, “autismo infantil”, “autista”, além de menções aos sujeitos da

pesquisa por siglas (S1, S2, S3 e S4); em Penatieri, Chicon e Araújo (2019), do artigo D, “criança com autismo”, “criança pequena com autismo” e “autismo”; e no artigo E, de Anjos e Vieira (2017), “Síndrome do Autismo” se refere às possíveis causas do TEA, que ainda não são definidas, com base nos estudos de Oliveira (2002, p. 43) para apresentar tal nomenclatura:

A síndrome do autismo é uma temática geradora de polêmica. Existem hoje diversas correntes teóricas que se debruçam sobre o estudo a respeito das possíveis causas do autismo, favorecendo nitidamente uma concepção que indica a possível multideterminação dos fatores associados à etiologia [...]. A complexidade dos fenômenos associados ao quadro permite a coexistência de diferentes “verdades”, que se afirmam como inevitavelmente parciais. Restam, portanto, muitos elementos motivadores para posteriores investigações.

Diante das nomenclaturas encontradas nas pesquisas, percebemos também que elas estão relacionadas ao processo histórico, e/ou processo histórico-cultural do fenômeno ou objeto, neste caso a nomenclatura. Consideramos importante ainda entender as crianças diagnosticadas com TEA como protagonistas no processo de construção de suas identidades e de acordo com as diversas realidades vivenciadas. Ser uma pessoa com TEA é uma de suas características, dentre outras presentes, como ser criança, ter família, estudar em uma escola e assim por diante.

Nos artigos analisados predominou a postura de defesa de uma visão global dos sujeitos com TEA, com a valorização de seus saberes e de suas habilidades conquistadas, e, para se referir às crianças, predominou o termo “autismo”, o que demonstra uma forma generalizada de se referir a esses sujeitos. Por isso, a expressão que acreditamos ser a mais adequada é “pessoa ou criança diagnosticada com transtorno do espectro autista”, pois assim evidenciamos que se trata de uma das diversas características do sujeito.

O autismo é definido por Orrú (2010) como uma condição humana caracterizada por comportamentos centralizados em si ou voltados ao próprio sujeito, no sentido de a criança não interagir ou interagir com dificuldades com outros, além de aparentemente não se interessar por eles. Assim como essa autora, nos fundamentamos na abordagem histórico-cultural de Vigotski (1983; 1996; 1997; 2000; 2008), pois valorizamos o processo de constituição do sujeito e seu envolvimento com o meio social e a interação com os outros.

Pesquisas de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), Penatieri, Chicon e Araújo (2019) e Anjos e Vieira (2017) – respectivamente, artigos C, D e E – também apresentam os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural como princípios para a compreensão dos sujeitos com TEA. Assim, as “[...] alterações biológicas que comprometem a constituição desta atividade [o

brincar] passam a não ser vistas como determinantes desta limitação [trazidas pelo autismo]” (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA. 2013, p. 108, acréscimos nossos).

Todos os artigos analisados demonstraram que os sujeitos diagnosticados com TEA possuíam dificuldades para elaborar brincadeiras que envolviam o faz de conta na comunicação e nas relações sociais, mas com aprendizagens nessas áreas em função de intervenções específicas com as crianças com TEA. Os artigos analisados também mencionaram transformações na forma de comunicação das crianças diagnosticadas com TEA, de acordo com o trabalho educativo realizado por meio de intervenções específicas.

4.2 COMO AS BRINCADEIRAS, SUAS POSSIBILIDADES E LIMITES SÃO RELACIONADOS COM AS CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os artigos analisados indicaram que os pesquisadores proporcionaram momentos de brincadeiras para as crianças se expressarem e brincarem além das características dos transtornos causados pelo autismo. Nesse sentido, um questionamento se mostrou relevante para compreendermos a importância da mediação do outro para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança diagnosticada com TEA: “[...] mas se acomodássemos a esse quadro [do autismo] não estaríamos contribuindo para que as crianças não se expressassem para além disso? (FREITAS, 2009, p. 45, acréscimos nossos).

O artigo A de Freitas (2009, p. 55) expressou a convicção sobre as experiências socioculturais como determinantes para construir a representação e simbolização das crianças, ao enfatizar que, no espaço do brincar, são descobertas possibilidades por meio da relação com o outro, “[...] das oportunidades propiciadas; quando há aprendizagem, o sujeito descobre-se capaz de fazer por si. Pode-se dizer que internaliza a mediação, mas subjetivando (e desempenhando) de um modo, particular” (acrécimos da autora). Assim, percebemos que as crianças com TEA possuem características únicas, com maneiras específicas de brincar e simbolizar nesse contexto.

Considerar as crianças com TEA em um grupo de sujeitos com características comuns não é contraditório com o fato de que cada uma também possui especificidades únicas, pois, assim como todos os seres humanos, aspectos gerais do autismo e aspectos singulares formam uma unidade que é a pessoa, o sujeito histórico. De tal modo, percebemos a influência de Vigotski (2000) nos trabalhos que utilizaram a mediação em suas pesquisas, uma vez que ele,

juntamente aos autores dos artigos analisados, defende que a aquisição de conhecimento pelas crianças ocorre por meio de relações interpessoais, das trocas com o meio e das experiências socioculturais.

Para estabelecer o contato e a aproximação com os sujeitos participantes das pesquisas, Freitas (2009), no artigo A, e Anjos e Vieira (2017), no artigo E, relataram a necessidade de primeiramente criarem vínculos com eles para prosseguir com as investigações. As relações entre adultos e crianças foram denominadas, em ambos os trabalhos, como formação de vínculos, de modo a haver uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos nas atividades promovidas, o que inclui as brincadeiras como meio e resultado do vínculo estabelecido.

O vínculo é o primeiro passo para a mediação e a intervenção pedagógica serem efetivas e positivas, o que permite uma aproximação dos sujeitos com ações de estimulação e afeto, assim como o desenvolvimento das crianças. Assim, pela postura de respeito e acolhimento, percebemos que, para as pesquisas sobre/com as crianças, a afetividade e os vínculos entre os sujeitos são determinantes para alcançar os objetivos educacionais pretendidos.

Resultados apresentados por Freitas (2009) no artigo A apontaram que as crianças, após as brincadeiras, desenvolveram a área motora e produziram indícios de simbolização, afetividade, interação e comunicabilidade, além de objetivarem desenvolver, aumentar e aperfeiçoar a interação entre a pesquisadora e as crianças, com destaque às seguintes brincadeiras e brinquedos: dançar e ouvir música, brincar de correr e utilizar miniaturas. A princípio, as crianças não correspondiam com a proposta de brincadeira da pesquisadora, mas depois do vínculo estabelecido, isso ocorreu de maneira ativa, seja com ela ou consigo mesmas.

Nesse sentido, Vigotski (2000) sustenta que o aprendizado é possível com a utilização de brinquedos e por meio de brincadeiras, porquanto a manipulação incentiva ações e situações imaginárias, nas quais a criança aprende a direcionar seu comportamento na percepção dos objetos, em situações que a afetam e aos respectivos significados.

Ademais, Vigotski (2000, p. 131) assegura que:

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Compreendemos, assim, a relevância dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças se desenvolverem em todas as esferas de suas vidas, especialmente na Educação Infantil. Na área da educação, as pesquisas acadêmicas devem ampliar os olhares para essas atividades

infantis, por vivermos uma era tecnológica em que elas são desestimuladas pelo fascínio virtual, em detrimento aos brinquedos reais.

No artigo B de Lucisano *et al.* (2017), não foram apontadas as brincadeiras ou os brinquedos que fizeram parte do trabalho. Provavelmente, tal ausência se deve ao fato de o texto consistir em uma revisão integrativa da literatura e não ter se preocupado especificamente com questões relativas ao brincar e às brincadeiras.

Enquanto isso, no artigo C de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), a criança pesquisada brincava de maneira ativa, em que se sobressaem três momentos de brincadeiras. Na primeira, S1 brinca/faz de conta de carregar entulhos ao pegar um carrinho e uma pequena banheira, enche o carrinho de outros pequenos brinquedos, anda com ele pela sala de atendimento, vocaliza sons de carro e, em seguida, despeja os brinquedos na banheira. Nesse episódio, a autora percebe que S1 parece se desprender do significado concreto dos brinquedos utilizados, ao lhes conferir outros sentidos na brincadeira, no que concerne a transformar pequenos objetos em entulhos, cimento e pedras, como brincasse de construção civil (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013).

Na segunda brincadeira, a equipe de terapeutas, S1 e outras crianças do grupo brincaram de médico e utilizaram brinquedos relacionados a essa profissão, como estetoscópio, termômetro, seringa, espátula e óculos – aqui, S1 deixa que auscultem o seu coração com o estetoscópio e brinca de aferir a temperatura com o termômetro. Nessa ocasião, a pesquisadora “[...] indica que S1, além de ter percepção de fazeres sociais, no caso medir a febre, é capaz de reproduzi-la com objetos em miniatura” (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013, p. 113).

E a terceira brincadeira se refere a fritar batatinhas, o que também envolveu o faz de conta, pois S1 pega quatro batatinhas de brinquedo, uma panelinha e, com uma gota de seu cuspe (como se fosse óleo), imita a ação de fritar as batatinhas; além disso, aceita o fogão oferecido pela terapeuta e coloca a panela sobre o fogão. A criança pesquisada realizava brincadeiras de faz de conta para reproduzir situações da vida cotidiana: na primeira, ela cria sozinha a brincadeira de fazer de conta que trabalha em um entulho; na segunda, se envolve em um faz de conta relativo ao médico e brinca com as pesquisadoras e outras crianças; e, na última, elabora sozinha uma brincadeira de fritar batatinhas, mas aceita a colaboração da terapeuta.

Diante do exposto, analisamos que o brincar é uma atividade cultural ampla e apropriada sob várias formas pelas crianças, desde que as brincadeiras sejam vivenciadas e praticadas com elas; logo, torna-se difícil padronizar as atividades lúdicas relacionadas ao desenvolvimento

infantil e afirmar que a criança diagnosticada com TEA não brinca. Dessa forma, com as informações analisadas, compreendemos que o desenvolvimento infantil é processual e que, na brincadeira, as crianças apresentam comportamentos sociais e culturais além de sua idade cronológica, o que representa uma fonte relevante para o desenvolvimento humano.

No artigo D, de Penatieri, Chicon e Araújo (2019), objetiva-se estudar o brincar de uma criança diagnosticada com TEA em uma brinquedoteca onde as brincadeiras envolviam carrinhos, blocos de montar, jogos de encaixe etc. Para os autores, em determinadas situações lúdicas, a criança atendida esboçava algumas palavras, e, por fim, consideraram que Acácio avançou na interação com os outros, segurava na mão de adultos e definia a brincadeira que pretendia realizar e/ou participar em cada sessão de atendimento. Percebemos que as vivências constantes nas brincadeiras proporcionaram o desenvolvimento não apenas da imaginação, como também das relações sociais da criança pesquisada, o que nos mostra a relevância das relações sociais e do afeto para a Educação Infantil.

Na análise de Anjos e Vieira (2017), do texto E, foram observadas, na escola de Luiz, as brincadeiras livres com massinhas de modelar, no pátio e no parquinho. Ele gostava de brincar na casinha localizada no parquinho e, quando se envolvia nessa brincadeira, Luiz narrava a história do lobo mau e os três porquinhos – após isso, uma das crianças saía da casinha e fazia o papel de lobo mau. Os autores relataram que Luiz e outras crianças da turma tinham prazer e alegria quando realizavam a brincadeira. Com esse artigo, também verificamos que a criança pesquisada simbolizava, fazia de conta que era o lobo mau, interagia e brincava com outras crianças, seus pares, no cotidiano escolar.

Dessa maneira, em todos os artigos analisados encontramos a brincadeira como atividade séria e importante para as crianças com TEA. Na pesquisa A, de Freitas (2009, p. 52), fica claro que “[...] o brincar é indissociável dos contextos sociais e a valores e lugar determinados pela cultura”; no B, de Lucisano *et al.* (2017), evidencia-se uma vontade interna da criança no desenvolvimento da atividade lúdica, com valorização da importância do brincar para a criança se perceber como sujeito e notar o mundo à sua volta, além de o brincar propiciar o desenvolvimento de aptidões e iniciativas, estimular a capacidade criadora e a autoestima, ajudar na “[...] descoberta, indagação, escolha, criação e recriação” (*ibidem*, p. 310) e contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças podem realizar experimentos sensoriais e motores, manipular objetos, interagir socialmente e construir representações psicológicas.

Nesse sentido, no trabalho C de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca. (2013, p. 109) defenderam que “[...] a brincadeira é constituída socialmente e que as vivências no meio social são fundamentais para o desenvolvimento infantil” e que as conquistas nas maneiras de brincar acontecem por meio da intervenção no processo terapêutico, de vivências com outras crianças e da dedicação da família em proporcionar momentos de brincadeiras.

O artigo de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) apresenta um dado sobre a brincadeira, ao se referir à função da plasticidade cerebral que, para Lima (2007), diz respeito à capacidade neural de adaptação às transformações necessárias após as lesões ou em virtude das mudanças ambientais. Ocorre com mais frequência na infância, em razão da maior quantidade de aprendizagens realizadas pela criança, mas está presente ao longo da vida.

No tocante à relação entre plasticidade neurológica e aprendizagem, Lima (2007, p. 24) considera que:

Consequentemente a infância é o período de maior aprendizado. Assim, a plasticidade atende às necessidades do ser humano. Existem várias possibilidades de conexões. O cérebro humano dispõe de cerca de 100 bilhões de neurônios, sendo que cada um pode chegar a estabelecer cerca de 1000 sinapses, ou elos. Desta forma, trilhões de possibilidades para conexões, o que significa que a capacidade de aprender de cada um de nós é absolutamente muito ampla.

Dessa forma, a plasticidade cerebral está relacionada também ao aprender a brincar, e este, com a organização das relações sociais e transformações histórico-culturais, o desenvolvimento da cognição e a internalização dos significados culturais, com o favorecimento das relações interpessoais. Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) puderam concluir que as brincadeiras das crianças são aprendidas, se relacionam à plasticidade cerebral e refletem as ações dos adultos ligadas às vivências sociais e criações culturais do sujeito.

Com o artigo de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), por meio do trabalho realizado com a criança participante da pesquisa, notamos que a construção dos movimentos culturais e históricos com as crianças com TEA pode acontecer mediante o uso de objetos e brinquedos na sua forma convencional e simbólica, em que a organização dos brinquedos e o avanço das brincadeiras nas encenações das crianças aparecem ao negociar com elas os objetos a serem utilizados e na interação com os pares. Por fim, o trabalho demonstrou que a criança com a qual trabalharam conheceu e aprendeu sobre o uso dos objetos presentes em seu cotidiano; porém, preferia brincar sozinha e não interagiu com as pesquisadoras. Nesse artigo, há a relevância das brincadeiras para as crianças e as transformações dos participantes do estudo a partir das

intervenções produzidas pelas pesquisadoras, o que confirma a capacidade dos sujeitos da investigação em brincar e usufruir dos próprios benefícios.

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) confirmaram a existência de bons resultados no trabalho com as crianças com TEA após a intervenção educativa dos adultos por meio de propostas lúdicas. Perceberam maior participação nas atividades propostas, um aumento no domínio social, afetivo e emocional das crianças com TEA e elevados índices de aproximação e interação com seus pares e os pesquisadores, no qual houve um aumento do repertório de brincadeiras e do interesse por elas com a atuação dos autores do artigo. Também apresentam e valorizam o espaço da brinquedoteca como possibilidade que estimula o desenvolvimento da criança devido à variedade de brinquedos ali existentes, à interação com outras crianças, ao encontro com outras linguagens e à comunicação de sentimentos e emoções, além da nomeação de gostos pessoais e da autonomia nas escolhas.

Na pesquisa D de Penatieri, Chicon e Araújo (2019, p. 24), também foi apresentada a intervenção do adulto como favorecedora do desenvolvimento das brincadeiras nas crianças com TEA, em que definiram a brincadeira como “[...] uma prática social infantil em que uma das principais características é a imaginação”.

É interessante perceber, com Penatieri, Chicon e Araújo (2019, p. 25), a relação do brincar com a inclusão, pois acreditam que:

[...] o brincar infantil pode criar uma ponte para a inclusão, convidando cada um a fazer parte desse processo [...]. Considerando as especificidades da criança diagnosticada com autismo, a brincadeira pode trazer uma grande contribuição para o desenvolvimento dela.

Na análise do referido trabalho, percebemos um alinhamento com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, ao considerarem a importância do contexto cultural e das vivências sociais no relacionamento entre as crianças, do envolvimento delas nas atividades coletivas e da mediação pedagógica para potencializar as brincadeiras na infância, além de apresentar a brinquedoteca como espaço para a realização de atividades lúdicas com elas.

Informações apresentadas no artigo E confirmaram a relevância de ter cautela com o diagnóstico médico. A criança pesquisada na investigação foi rotulada e estigmatizada na escola devido à existência de um laudo médico, e os autores do artigo analisado detectaram controvérsias entre as características da criança diagnosticada com a qual trabalharam e o laudo, ou seja, “[...] foram levantados vários questionamentos durante o diálogo, principalmente quando contrariamos e criticamos o laudo. Na oportunidade, trouxemos passagens de Luiz na escola, convencionalmente não valorados pelos laudos médicos” (ANJOS; VIEIRA, 2017, p.

97). Uma das divergências apontadas diz respeito ao fato de a criança retratada no texto não apresentar comprometimento da atividade lúdica e imaginativa, como afirmava o documento médico. Esse dado nos alerta, mais uma vez, sobre a necessidade de conhecer a criança diagnosticada com TEA na escola e trabalhar para desenvolver as próprias capacidades, além de mostrar como devemos ampliar a concepção sobre elas como sujeitos históricos e culturais, com destaque a uma formação continuada de professores para compreender e trabalhar com as especificidades das crianças com TEA e suas infâncias.

Diante dos artigos analisados, constatamos que as atividades lúdicas, as brincadeiras e as mediações educativas realizadas pelos adultos durante as brincadeiras ampliam o desenvolvimento do pensamento abstrato e do faz de conta, facilitam a contextualização das brincadeiras e trazem sentidos e significados para o brincar das crianças com TEA. Também apontaram possibilidades para as brincadeiras e os jogos simbólicos estarem presentes na vida das crianças.

Dos cinco artigos selecionados, apenas um, de Anjos e Vieira (2017), analisa aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com TEA nas brincadeiras realizadas no ambiente escolar. Outros três – Freitas (2009), Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) e Penatieri, Chicon e Araújo (2019) – estão relacionados a atividades realizadas na brinquedoteca, em uma clínica escola e em uma instituição filantrópica especializada no atendimento de crianças com deficiências e na educação de crianças e adultos com TEA. E outro, de Lucisano *et al.* (2017), descreve uma pesquisa sobre revisão da literatura e não analisa a questão das brincadeiras infantis propriamente dita. Isso nos leva a perceber a escassez de trabalhos realizados com crianças com TEA no cotidiano escolar, sobretudo na Educação Infantil, visto que elas ainda são pouco estudadas nas pesquisas científicas.

Nas pesquisas de Freitas (2009), Lucisano *et al.* (2017), Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), Penatieri, Chicon e Araújo (2019) e Anjos e Vieira (2017), não encontramos definições sobre a Educação Infantil. Uma hipótese para essa ausência pode se relacionar ao fato de tais pesquisadores, em sua maioria, serem da área da saúde; porém, nos artigos analisados, predominou a concepção de o período da pré-escola ser um momento adequado para a internalização do faz de conta, o que auxiliará a criança a compreender a cultura, a resolver conflitos e a desenvolver o pensamento, as emoções, o cognitivo, a linguagem e as habilidades motoras. A educação foi definida como essencial para o desenvolvimento infantil, por proporcionar contatos com os pares e professores, além de diversas e novas aprendizagens.

Os artigos analisados nesta dissertação indicaram que as crianças com TEA precisam ser incluídas (e não apenas inseridas) no contexto escolar. Quando tais sujeitos são inseridos, apenas, há o risco de serem estigmatizados, rotulados como doentes, não aprenderem e tampouco se desenvolverem como podem de fato.

Ademais, os textos analisados assinalaram o vínculo dos pesquisadores com as crianças com TEA para, por meio dele, conhecermos os caminhos indicados por elas como válidos para os próprios aprendizados, ou seja, quando os autores dos textos ou os professores criam laços de afetos com essas crianças, é possível atingir objetivos educativos. No ambiente de aprendizagem, Freitas (2009, p. 54-55) esclarece que

[...] o mediador não está presente apenas para ensinar como se brinca e lida com o objeto, mas prioritariamente serve-se como interlocutor, motiva as interações para com ele e com o meio físico e, do vínculo constituído, motiva o desejo de aprender.

As DCNEI (BRASIL, 2010) foram referenciadas na pesquisa de Penatieri, Chicon e Araújo (2019), pois, apesar de a brincadeira ser eixo central para as propostas pedagógicas apresentadas, ela ainda é pouco valorizada na Educação Infantil. Nesse caso, há a hipótese de haver pouco conhecimento, por parte dos professores, sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Essa foi a única pesquisa que apontou claramente o papel da brincadeira na vida do referido público-alvo, em que utiliza um documento orientador da Educação Infantil.

Apenas o texto de Lucisano *et al.* (2017) não realizou intervenções, uma vez que o objetivo do trabalho foi avaliar o brincar pela revisão da literatura. Porém, esse artigo afirma que os pesquisadores reconhecem a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças, ao justificarem que “[...] o brincar de faz de conta mostra-se como um mediador eficaz na aprendizagem, pois é a linguagem que a criança conhece, possibilitando a expressão de seus sentimentos, desejos e entendimento de suas capacidades de representar o mundo experienciado e vivido” (*ibidem*, p. 320).

Apesar dos textos analisados serem provenientes de pesquisas ou atividades realizadas para as crianças, todos mencionam as crianças como participantes da sociedade e sujeitos ativos de uma cultura própria das infâncias. Enfatiza-se como elas brincam, com o que brincam e as relações que fazem entre o real e o imaginário, com expressões e interpretações do cotidiano.

Sendo assim, esta revisão bibliográfica pôde contribuir para apresentar um panorama dos estudos desenvolvidos sobre o brincar das crianças diagnosticadas com TEA nas revistas de Educação Especial selecionadas. Nesse sentido, poderá auxiliar pesquisadores da educação

a ampliarem a investigação direcionada ao universo escolar da Educação Infantil e ao desenvolvimento desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas (BARROS, 2002).*

A análise dos artigos selecionados nesta revisão proporcionou o encontro de fontes importantes de conhecimento sobre as crianças diagnosticadas com TEA, o brincar e as brincadeiras. Vale ressaltar, entretanto, que o recorte da presente investigação pode ser ampliado em investigações posteriores e conforme a mesma temática.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer e discutir como as brincadeiras são relacionadas com o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil, pela análise dos artigos apresentados em três periódicos acadêmico-científicos: Revista Educação Especial, Revista Brasileira de Educação Especial e Educação Especial em Debate. Buscamos responder às seguintes indagações: como as crianças diagnosticadas com TEA são caracterizadas? Como as brincadeiras, suas possibilidades e limites são relacionados com elas? Como as brincadeiras das crianças com TEA, especialmente o faz de conta, se apresentam nos periódicos selecionados para esta pesquisa?

Para responder às perguntas anteriores, na segunda seção da presente investigação trouxemos os apontamentos históricos, legais e conceituais sobre as crianças e o TEA; abordamos também as políticas públicas e os documentos oficiais relacionados com a Educação Infantil, Educação Inclusiva e Educação Especial. Assim, demonstramos que as características apresentadas pelas crianças diagnosticadas com TEA são apenas uma parte do que elas são como sujeitos sociais e culturais que pensam, sentem, aprendem e brincam. Nesse caso, a escola de Educação Infantil precisa se libertar dos padrões estabelecidos, reconhecer a diversidade humana e possibilitar às crianças serem quem são, livres de rótulos e condições sociais incapacitantes. Desejamos também uma escola que promova a cultura libertadora, que

emancipe pessoas e pensamentos e permita as brincadeiras entre as crianças como uma das formas de se posicionarem diante do outro em seu cotidiano e interagirem com seus pares e adultos, ao realizar o contato com os bens culturais que favorecem o desenvolvimento infantil.

Dialogamos também sobre crianças, infâncias, brincadeiras e desenvolvimento infantil, com base na perspectiva histórico-cultural, de tal modo que as experiências culturais que vivenciam as crianças diagnosticadas com TEA podem transformar características apresentadas por transtornos e deficiências em possibilidades de crescimento, oferecidas pela cultura ao realizar o contato com o outro. Elas podem se transformar, assim como qualquer outro sujeito, a depender das situações vivenciadas com a família, na escola e em outros contextos sociais; logo, precisamos oportunizar ricas ocasiões educativas a todas as crianças.

Ainda é preciso avançar nas políticas públicas destinadas às crianças com algum tipo de deficiência, pois não basta garantir o acesso ao ensino regular, tampouco a inserção desses estudantes nas escolas. De fato, é preciso ir além e garantir a participação ativa das crianças no cotidiano escolar e se desenvolvam como todos os alunos matriculados nas escolas de Educação Infantil.

Na terceira seção do presente trabalho, apresentamos o caminho realizado na pesquisa bibliográfica, o que permitiu construir uma sistemática para a busca e a seleção de publicações nos periódicos acadêmicos especializados no período de 2009 a 2019, conforme a problemática elaborada e os objetivos traçados para este estudo.

Após a leitura e o fichamento dos artigos selecionados, construímos algumas análises que puderam responder aos questionamentos iniciais. Diante do exposto, concluímos que as crianças diagnosticadas com TEA são sujeitos sociais e de direitos que apresentam características gerais e particularidades, o que as torna diferentes umas das outras. Com isso se limitam, no trabalho na educação, os diagnósticos padronizados que normalmente são produzidos para o prosseguimento do trabalho escolar. Ainda consideramos que na Educação Infantil, tais diagnósticos, por serem prematuros, rotulam as crianças recebidas como incapazes para aprender.

Pelas análises dos artigos, notamos que as brincadeiras exercem um papel fundamental para o desenvolvimento da imaginação, da interação social, da atenção, da memória, do pensamento das crianças com TEA e de todas as crianças, pois o aprendizado está relacionado a relações sociais significativas com outros mais experientes e diferentes. Na Educação Infantil, a brincadeira é a atividade central que proporciona vivências significativas e reais a elas.

Nesse sentido, concluímos que a escola de Educação Infantil precisa se comprometer em não tornar o próprio espaço em uma simples preparação para o Ensino Fundamental. No caso das crianças diagnosticadas com TEA, esse preparo se torna mais questionável por estar mais distante do papel real da escrita e da leitura, isto é, viver e participar da vida social.

Assim como os artigos selecionados que apresentaram a importância da mediação das relações culturais e sociais no cotidiano dos espaços educacionais, também defendemos tais ideias. Podemos afirmar que a mediação pedagógica de professoras, terapeutas e até mesmo dos pais nas brincadeiras podem contribuir para todas as crianças, inclusive aquelas com TEA, aprendam e se desenvolvam nesse entremeio.

Com base nas análises realizadas, confirmamos que a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças é minimamente compreendida, embora os textos analisados também apresentem as brincadeiras como essenciais para as crianças com TEA. É evidente, pois, que tais atividades ensinam sobre a complexidade social e cultural e estimulam o desenvolvimento de interesses particulares de cada sujeito.

Apesar de os artigos selecionados apresentarem características singulares das crianças, também citaram características semelhantes das crianças com TEA, especialmente no tocante à visão da criança com TEA como a que não possui uma série de características esperadas. Confirmamos que não é conveniente determinar que todas as crianças com autismo não interagem, não falam, não possuem imaginação nas brincadeiras, como prevalece na visão médica que informa sobre as crianças com TEA. Elas são diferentes em suas características, como discutiremos anteriormente, e podem anunciar algumas semelhanças entre si, decorrentes do transtorno.

Esta pesquisa trouxe um panorama sobre as contribuições acadêmicas a respeito das brincadeiras das crianças diagnosticadas com TEA, bem como inquietações em torno da real compreensão dos significados do TEA para o trabalho educativo na Educação Infantil. Não pretendemos, portanto, concluir todas as discussões sobre o tema, mas convidar também a olhar para a maneira singular da brincadeira de cada criança.

Destarte, as relações sociais, as mediações pedagógicas e o acesso à cultura permitem às crianças aprenderem o que lhes é ensinado e se desenvolverem além das características apresentadas pelo TEA. Elas vivenciam boas situações sociais e culturais, em que podem superar as características identificadas com o transtorno, por se apresentarem como ausentes nas vivências infantis.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

AMARAL, João Joaquim Freitas do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: UFC, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

ANJOS, Anderson Rubim dos; VIEIRA, Alexandro Braga. Luiz—uma criança com autismo na Educação Infantil. **Educação Especial em Debate**, Vitória, n. 3, p. 85-104, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/17826>>. Acesso em: 16 out. 2020.

APA. American Psychiatry Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-IVTR. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

APA. American Psychiatry Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**: III e IV – entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2012.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100008>. Acesso em: 14 out. 2020.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE; CEB, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001^a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n. 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital n. 1, de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC; Seesp, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; Seesp, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC; Seesp, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Brasília: MS, 2015.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>. Acesso em: 29 mar. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é a deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DEREU, Mieke; ROEYERS, Herbert; RAYMAEKERS, Ruth; WARREYN, Petra. Exploring individual trajectories of social communicative development in toddlers at risk for autism spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, [s.l.], v. 6, p. 1038-1052, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.12.003>

FACHIN, Odília. **Fundamentos da metodologia científica: noções básicas em pesquisa científica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400004>. Acesso em: 3 mar. 2021.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Revista do Arquivo Municipal**, [s.l.], ano 12, v. 113, p. 10-124, 1947.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 41-58, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/168/98>>. Acesso em: 14 out. 2020.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>. Acesso em: 16 maio 2021.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KANNER, L. *Child Psychiatry*. 2. ed. Springfield: Charles C. Thomas, 1948.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: MEC; SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2021.

LUCISANO, Renata Valdívia; NOVAES, Letícia de Carli; SPOSITO, Amanda Mota Pacciulio; PFEIFER, Luzia Iara. Avaliação do brincar de faz de conta de pré-escolares: revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 309-322, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200011>. Acesso em: 14 out. 2020.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAÜS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2003, p. 27-40.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. In: UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. **Pedagogia ao pé da letra**. Campinas: Unicamp, 2011.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amor y juego**. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, Anié Coutinho de. **O autismo e as crianças selvagens**: da “prática da exposição às possibilidades educativas”. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 2 dez. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Genebra: ONU, 1959. Disponível em: <<https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuciones del abordaje histórico-cultural a la educación de alumnos autistas. **Revista Humanidades Médicas**, Ciudad de Camaguey, v. 10, n. 3, p. 1-11, Dic. 2010. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000300002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2021.

PENATIERI, Talita Brasileiro Vaz; CHICON, José Francisco; ARAÚJO, Fabiana Zanol. A intervenção educativa na brincadeira da criança com autismo. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 4, n. 8, p. 22-37. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/28528>>. Acesso em: 16 out. 2020.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. SER. Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan, jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.26512/ser_social.v19i40.14677. Acesso em: 2 dez. 2021.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação inclusiva: da ideologia neoliberal às possibilidades e limites concretos. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 48-52, jan./dez. 2000. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1538/1521>>. Acesso em: 2 dez. 2021.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação**. Unesco: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 195f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1983. v. 3.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch (Org.). **Obras escogidas**. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <<https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2020.