

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Virgilene Ferreira de Araújo

**A PRÁTICA EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DO BRINCAR DE FAZ DE CONTA:
socialização de crianças com transtorno do espectro autista na educação
infantil**

Belo Horizonte

2024

Virgilene Ferreira de Araújo

**A PRÁTICA EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DO BRINCAR DE FAZ DE CONTA:
socialização de crianças com transtorno do espectro autista na educação
infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Gomes Dickman

Área de concentração: profissão docente - identidade, trajetórias, saberes e práticas.

Linha de pesquisa: Docência - Formação, Trabalho e Práticas Educativas.

Belo Horizonte

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A663p	<p>Araújo, Virgilene Ferreira de A prática educativa na perspectiva do brincar de faz de conta: socialização de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil / Virgilene Ferreira de Araújo. Belo Horizonte, 2024. 119 f. : il.</p> <p>Orientadora: Adriana Gomes Dickman</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>1. Brincadeiras. 2. Imaginação em crianças. 3. Educação de crianças. 4. Prática de ensino. 5. Educação inclusiva. 6. Autismo em crianças. 7. Crianças com transtorno do espectro autista. I. Dickman, Adriana Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
-------	---

SIB PUC MINAS

CDU: 376.4

Virgilene Ferreira de Araújo

**A PRÁTICA EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DO BRINCAR DE FAZ DE CONTA:
socialização de crianças com transtorno do espectro autista na educação
infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Gomes Dickman

Área de concentração: profissão docente - identidade, trajetórias, saberes e práticas.

Linha de pesquisa: Docência - Formação, Trabalho e Práticas Educativas.

Prof^a. Dr^a. Adriana Gomes Dickman (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Magali Reis PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr^a. Sirleine Brandão de Souza UFMG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 2 de outubro de 2024.

Às crianças da Emei Silva Lobo,
à minha querida irmã Graça Araújo
e ao saudoso amigo Gildo Scalco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram comigo nesse percurso do mestrado, em especial à Prof^ª. Dr^ª. Adriana Gomes Dickman. À minha família: meus amados pais, o poeta Rogério Salgado e as minhas irmãs: Virgínia, Gislene e Graça. Ao Marco Alexandre, Ana Paula, Padre Ivan Eustáquio de Souza, Irmã Eliana Cordeiro de Andrade, Régis D'Almeida, Vinícius Venades, Leandro Alves, Nélio Torres, Ricardo Bezerra, Ray Costa, Hélio Eustáquio Prata, Carlinhos Silva, Rita Silva, Roggie Salgarello, Durval Augusto Jr., Prof. Dr. Mário F. I. Viggiano, Lucas Dantas, Maria Delboni, Nair Duarte Batista Simão, Conceição, Ana Maria, Desirré, Luciano, Vera, Dôia e à saudosa Cristina. À CAPES e à PUC MINAS, pela bolsa de mestrado. À Prof^ª. Dr^ª. Stela Maria Fernandes Marques, à Prof^ª. Dr^ª. Magali Reis, à Prof^ª. Dr^ª. Sirleine Brandão de Souza e a todos os professores que marcaram a minha vida acadêmica, da graduação à pós-graduação, nesse maravilhoso educandário que foi e é a PUC Minas, para mim. Aos colegas de graduação e pós-graduação que caminharam comigo, no processo ensino-aprendizagem. Ao Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, Prof. Dr. Simão Pedro P. Marinho, aos funcionários da Biblioteca Padre Alberto Antoniazzi e aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação. Aos participantes da pesquisa e aos profissionais da Emei Silva Lobo. Com imenso carinho, ao saudoso amigo Prof. Dr. Gildo Scalco, que me despertou para a Pedagogia e para o Pensamento Complexo de Edgar Morin, ao Davidson, aluno participante da pesquisa que realizei ainda na graduação, que muito me fez aprender sobre autismo, e, com ternura, às crianças da Emei Silva Lobo, que me inspiram todos os dias, quando estou em meu trabalho.

Ainda menino acreditava ser o céu um toldo circense e a lua
à noite o abajur que iluminava este mundo que era lindo.
As estrelas eram enfeites que cobriam meus sonhos infantis
pirilampos talvez, vaga-lumes. A matemática não passava
de duas mais duas bolinhas de gude e a bandeira não era
nacional, nada mais era do que galhos de plantas secas
numa brincadeira de pique. Eu era feliz na inocência,
porque era ainda menino [...]

(Salgado, 2007, p. 116)

RESUMO

Esta pesquisa buscou identificar se as práticas educativas, na perspectiva do brincar de faz de conta, podem vir a ser um recurso pedagógico, para que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na educação infantil, sejam motivadas para a sociabilidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, no contexto curricular em que se organizam as práticas pedagógicas, a criança, centro do processo educativo, precisa ter garantida as suas vivências e experiências significativas com diferentes linguagens, tais como: corporal, oral e escrita, matemática, digital, musical, plástica e visual, para citar algumas, durante as suas interações e brincadeiras no âmbito escolar. Nessas linguagens estão incluídas, entre outros aspectos, a expressão verbal e gestual, a arte de criar, inventar, reinventar, interagir e reproduzir fatos vividos que se mesclam ao imaginário e às fantasias infantis. A partir dessa compreensão, foi importante acompanhar o desenvolvimento da sociabilidade de crianças com TEA durante as brincadeiras de faz de conta, já que estas, pelas suas próprias características autísticas, têm dificuldade no uso da imaginação. Para a criança com autismo sentir-se incluída e confortável na brincadeira de faz de conta, a motivação para a sua sociabilidade apresenta-se como uma ação relevante durante o processo ensino-aprendizagem. Portanto, nesta investigação, buscou-se conhecer a práxis pedagógica das professoras que trabalham com esse público e assim corroborar se as atividades planejadas para essa brincadeira apontaram para a sociabilidade de crianças com TEA. A fundamentação teórica teve como suporte a teoria histórico-cultural de Vigotski e de trabalhos da literatura relacionando autismo, educação infantil, brincadeiras e formação docente. A pesquisa foi realizada em turmas inclusivas, em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte. Os métodos utilizados e desenvolvidos no contexto da pesquisa qualitativa foram: entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e observação. Os documentos analisados incluíram os laudos das crianças com TEA e o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola. A observação se realizou durante as brincadeiras de faz de conta, em turmas em que estiveram incluídas duas crianças com autismo. Foram entrevistadas quatro profissionais, sendo duas professoras e duas auxiliares de apoio ao educando. Nossos resultados evidenciam, entre outros aspectos, o brincar como mediador e a ação mediadora dos professores, a partir de sua imersão na brincadeira de faz de conta. Observamos que as crianças típicas e atípicas, nesse contexto, tiveram a oportunidade de vivenciar e aprender umas com as outras. Quanto à aprendizagem a partir de múltiplas linguagens, percebemos que esse aspecto foi levado em consideração em vários momentos durante a brincadeira. É importante ressaltar que o jogo possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos sobre cultura-sociedade-natureza, com as crianças atuando no contexto da saúde, enfocando a vacinação e o combate ao mosquito da dengue, bem como da sustentabilidade, quando brincaram com materiais reutilizáveis. Espera-se que nossos resultados possam contribuir para uma sociedade mais inclusiva, com práticas pedagógicas atreladas aos conhecimentos e estudos científicos.

Palavras-chave: práticas educativas; práxis; educação infantil; faz de conta; autismo.

ABSTRACT

This research sought to identify whether educational practices from the perspective of make-believe play can become a pedagogical resource for children with autism spectrum disorder (ASD) in early childhood education to be motivated to socialize. According to the National Curriculum Guidelines (NCG), in the curricular context in which pedagogical practices are organized, the child, the center of the educational process, needs to develop familiarity with different languages, such as bodily, oral and written, mathematical, digital, musical, plastic and visual, to name a few, during their interactions and play in the school environment. These languages include, among other aspects, verbal and gestural expression, the art of creating, inventing and reinventing, interacting, reproducing lived events, and imaginary and fantasy situations. Based on this understanding, it was important to monitor the social development of children with ASD during make-believe play, since these children, due to their autistic characteristics, have difficulty using their imagination. For children with autism to feel included and comfortable in make-believe play, motivation for their socialization is a relevant action during the teaching-learning process. Therefore, this investigation sought to learn about the pedagogical praxis of teachers who work with this audience and thus corroborate whether the activities planned for this game pointed to the socialization of children with ASD. The theoretical framework was based on *Vygotsky's* cultural-historical theory and research results in the literature relating autism, early childhood education, play, and teacher training. The research was conducted in inclusive classes in an early childhood education school in the Belo Horizonte municipal network. The qualitative methods used and developed were: semi-structured interviews, documentary research, and observation. The analyzed documents included reports of the children with ASD and the school's Political Pedagogical Project (PPP). The observation took place during make-believe games in two classes with two children with autism. We interviewed four professionals: two teachers and two inclusion assistants.

Keywords: educational practices; early childhood education; make-believe; autism.

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 O problema e os objetivos da pesquisa	22
1.2 Motivação e experiência pessoal.....	23
1.3 Organização deste trabalho	25
2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO	27
2.1 Revisão da Literatura.....	27
2.1.1 O jogo de faz de conta e o processo de aprendizagem	27
2.1.2 Formação de professores.....	29
2.1.3 Trabalhos relacionados: autismo, educação infantil e brincadeiras.....	34
2.2 Teoria histórico-cultural de Vigotski	37
2.2.1 Breve histórico	37
2.2.2 O processo ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.....	40
2.2.3 A brincadeira e a Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI	41
2.2.4 A brincadeira de faz de conta e o simbolismo no brinquedo que une gestos e linguagem.....	43
3 METODOLOGIA.....	46
3.1 Observações em campo	47
3.2 Lócus da pesquisa.....	47
3.2.1 O espaço escolar	50
3.2.2 A dinâmica da escola.....	53
3.2.3 Descrição das observações realizadas	54
3.2.4 A Pesquisa documental	55
3.2.4.1 Tópicos do PPP da escola	56
3.2.4.2 Dados extraídos da ficha individual da criança.....	56
3.3 Entrevistas semiestruturadas	57
3.3.1 Elaboração do roteiro	58
3.4 Perfil dos participantes da pesquisa	61
3.4.1 Perfil das crianças.....	61

3.4.2 Perfil das docentes	62
3.4.3 Perfil das auxiliares de apoio ao educando	62
3.5 Comitê de Ética	62
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65
4.1 Análise dos documentos.....	66
4.1.1 O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola	66
4.1.2 Análise dos documentos referentes às crianças.....	67
4.2 Análise dos dados das observações	68
4.3 Análise das entrevistas/questionários	85
4.3.1 Respostas das docentes aos questionários	85
4.3.2 Entrevista com as auxiliares de apoio ao educando.....	87
4.4 Discussão dos resultados e interpretação das fotografias	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A - Roteiros das entrevistas.....	103
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: auxiliar de apoio ao educando.....	106
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: pais ou responsável pela criança	109
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professora	112
ANEXO D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	116
ANEXO E - Termo de Compromisso de Utilização de Dados.....	119

1 INTRODUÇÃO

A criança, com ou sem necessidades educacionais especiais, deve ser compreendida como centro do processo educativo e conforme recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei Nº 9.394/1996, em seu Artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 2022).

Atualmente, a educação infantil no Brasil faz parte da educação básica, uma conquista advinda de muitas lutas; mas demorou bastante tempo para que essa etapa da educação fosse compreendida como importante para o desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos de idade incompletos. Foi somente no regime republicano, a partir de 1889, que houve um aumento de instituições para a educação infantil, sendo que no período monárquico eram raros os atendimentos à infância.

Muitos estudos revisitam fatos históricos contribuindo para a construção de uma nova visão sobre a importância da educação na primeira infância. Entretanto, ainda hoje, muitas pessoas desconhecem essa significância e acreditam que as unidades ou escolas dedicadas à educação infantil sejam espaços apenas com cuidadoras, em vez de professoras que, além de cuidarem, educam. Acreditam, também, que esses ambientes servem somente para os momentos de brincadeiras, alimentação, repouso e higiene, onde as famílias podem deixar as crianças enquanto trabalham. Desconhecem a existência de uma concepção curricular e da relevância do processo ensino-aprendizagem desenvolvido no contexto desses espaços escolares para a primeira infância. Uma visão social ainda não superada, mas que vem sendo transformada com o passar dos anos, conforme esclarecem Salles e Faria (2012, p.20):

Uma preocupação bastante antiga no meio educacional de nosso país tem sido o currículo. Antes mesmo de a Educação Infantil ocupar o lugar de destaque atual, os educadores já definiam como prioridade o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Mais recentemente, essa preocupação com o currículo foi tomando novos rumos. A discussão que antes se limitava à definição de conteúdo, objetivos, atividades e metodologias, estabelecidos por faixa etária, ampliou-se, articulando-se com a discussão sobre aspectos referentes à organização, ao funcionamento e às relações que criam o conjunto de fatores essenciais para a viabilização da prática pedagógica em uma instituição educativa.

Assim, de acordo com as orientações de Melo (2014), é de fundamental importância que experiências realizadas entre adultos e crianças no contexto de cada instituição escolar façam parte do currículo e que este seja organizado, de forma coletiva, pelos sujeitos implicados na prática educativa.

Nesta perspectiva, o Brasil, ao longo de muitos anos, carrega uma dívida social para com a infância. Com as crianças autistas, em particular, a dívida social é imensa, principalmente no que diz respeito ao atraso para a elaboração de políticas públicas dirigidas a este público.

Infelizmente, muitos interesses políticos e econômicos se fazem presentes durante a estruturação de diversas políticas públicas no Brasil, comprometendo assim, as muitas necessidades demandadas pela sociedade, inclusive as das crianças com Transtorno do espectro Autista – TEA.

Di Giovanni (2009) entende a política pública como uma “forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia” (Kassar, 2011, p. 42).

Compreender bem a dinâmica histórico-cultural que diz respeito ao paradigma da inclusão e conseguir definir e saber diferenciar conceitos que dizem respeito à temática inclusão pode ser o primeiro passo para se ter um melhor entendimento, no âmbito escolar, do porquê de tanto atraso na elaboração de políticas públicas para as crianças autistas.

(...) Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Pletsch; Fontes; Glat; Blanco, *apud* Razuck; Cavalcante, 2024, p. 100).

No contexto que concerne ao paradigma da inclusão, observa-se que conceitos como o da Educação Inclusiva e o da Educação Especial carregam as suas especificidades; portanto é importante saber diferenciar esses conceitos.

(...) A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores, quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, *apud* Razuck; Cavalcante, 2024, p. 100).

Para uma melhor compreensão do que diz respeito à essa falta de desenvolvimento social para a elaboração de políticas públicas dirigidas às crianças com TEA faz-se necessário revisitar o passado, ainda que este não venha a explicar totalmente o presente; pois ao reconsiderá-lo, o entendimento dos indivíduos em uma sociedade, diante das duras realidades do pretérito e do presente, passa a isentar-se de ingenuidades para alcançar uma percepção madura com vistas à analisar as muitas sutilezas políticas, econômicas e sociais que há anos impedem e continuam, na atualidade, a tolher o necessário avanço das políticas públicas dirigidas às crianças autistas.

Durante Imperialismo no Brasil, grande parte da população era analfabeta, principalmente aquela que vivia na zona rural, pois era excluída da escolarização brasileira.

A Constituição Brasileira, datada de 1824, primeira instaurada após a Independência do Brasil, expressa que a educação é direito de todos os cidadãos; contudo a massa trabalhadora, à época, era escravizada e conseqüentemente não conseguia usufruir desse direito.

No passado, a Educação Especial não pertencia ao sistema educacional de ensino brasileiro, pois um conjunto de instituições de caráter assistencial privadas era que, de um modo geral, se encarregava dessa modalidade de ensino. Sempre haverá, portanto, motivos para indignação em relação às muitas sutilezas, no que se refere ao estado ter deixado a cargo de instituições não governamentais esse método de ensino, pois o direito básico à educação, ao longo da história, foi negado a muitas crianças brasileiras.

Só para citar alguns exemplos, à época do Império, no Rio de Janeiro, foram criadas duas instituições: a primeira, em 1854, que foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant – IBC, e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES e em 1926, início do século XX, o Instituto Pestalozzi foi fundado para atendimento especializado às pessoas com deficiência mental. Em 1954, se dá a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e, em 1945, Helena Antipoff, referência na educação de pessoas com deficiência, realiza o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

Entendendo que tais Instituições de caráter assistencialista filantrópico foram estabelecidas para preencher as lacunas deixadas pelo estado, em relação aos direitos básicos daqueles cidadãos considerados fora do padrão, em uma sociedade que foi e continua sendo excludente, não é interessante reproduzir uma trajetória linear e sem contradições em relação a essas instituições, tendo em vista que o tratamento recebido pelas pessoas com deficiências era bastante desigual.

Nas escolas especializadas havia a insensata perspectiva de determinar como seria o atendimento clínico terapêutico de crianças consideradas fora dos padrões educacionais, para, posteriormente, com um diagnóstico, definir as práticas escolares dirigidas a elas. É importante ressaltar que o acesso à educação especializada se apresentava como garantido a todos, na lei, porém não eram todas as crianças que conseguiam ter acesso a essa modalidade de ensino

Quanto ao higienismo, este foi uma medida absurda implantada no passado, em diversos estados brasileiros, a qual visava identificar crianças que se encontravam fora dos padrões considerados normais, como, por exemplo, não possuir vestimentas aceitáveis e condições necessárias para reproduzir os comportamentos considerados adequados, em uma sociedade que não percebia que essa medida higienista era inadequada e ultrajante às crianças brasileiras submetidas a ela. Nessa sociedade que muito exigia, ao mesmo tempo em que muito excluía, tais crianças eram classificadas como anormais e separadas das crianças ditas normais. Essas medidas separatistas, presentes na literatura médica e na legislação educacional, vigentes à época, restringiam o direito de inclusão das crianças consideradas anormais e culminavam na organização de turmas escolares homogêneas, as quais, de acordo com a visão discriminatória daquele período, eram consideradas como mais eficientes e produtivas.

A educação das pessoas com deficiência, no período do Brasil Colônia ao início do século XXI, centrava-se nas deficiências, ao invés de centrar-se no potencial de cada educando e também na diferença deste, em relação ao estudante considerado normal.

A matrícula de crianças, consideradas anormais, na rede regular de ensino só se deu quando, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Lei nº. 4.024/61 foi reconhecida, com ressalvas, o direito à educação desse público denominado, até então, de excepcionais.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (Kassar, *apud*, Razuck; Cavalcante, 2024, p. 99).

Essa mesma Lei nº. 4.024/61, título 10, da “Educação de Excepcionais”, em seu artigo 88, traz o seguinte conteúdo: “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Contudo, cria-se a Lei nº. 5.692/71 para alterar a Lei 4.024/61 e o retrocesso nas políticas públicas para a educação das pessoas com deficiência faz-se presente. A razão da alteração desta lei foi pelo fato de o sistema de ensino ter sido incapaz de atender às necessidades educacionais de educandos superdotados, de pessoas com deficiências físicas, assim como pessoas com deficiências mentais e, também, os que se encontravam em atraso considerável em relação à idade regular de matrícula. Dessa maneira, foi reforçado o encaminhamento desses estudantes, novamente, às classes e às escolas especiais.

Há todo um contexto sócio-histórico, no início do ano de 1980, antes de o poder público liberar matrículas na rede regular de ensino aos alunos que, até então, frequentavam a Educação Especial. Entre as iniciativas que começaram a promover a inclusão das crianças descritas como anormais, na rede regular de ensino, está o Movimento Escola Nova, o qual ocorreu também no Brasil na primeira metade do século XX. Este Movimento proporcionou um expressivo e importante avanço nas políticas educacionais, quando buscou superar as desigualdades sociais brasileiras com propostas que visavam a conscientização sobre a importância de se refletir a respeito de uma inclusão escolar qualificada; da matrícula à frequência, com respeito à diversidade e individualidade de cada estudante.

Democratizar a educação foi e continua sendo um grande desafio ao sistema de ensino brasileiro, pois não se pode perder de vista que universalizar o acesso não significa que a inclusão de fato se efetive.

A Educação Inclusiva é uma política pública de ação afirmativa que, imerso nos pressupostos dos Direitos Humanos, visa induzir o acesso à educação aos grupos que historicamente sofrem processos de exclusão de direitos e, por isso, são apartados do direito de aprender em escolas de sua comunidade, junto aos pares de sua idade em um meio constituído pela/na diversidade (Pletsch, *apud*, Razuck; Cavalcante, 2024, p. 99).

A luta pela construção de políticas públicas para as pessoas com deficiência – PcDs vem de longas datas. Foi pelo engajamento e mobilização das próprias pessoas com deficiência e de representantes da sociedade civil que direitos assegurados e mudanças sociais começaram a se efetivar para esse segmento. Jannuzzi (2004) enfatiza que, desde a década de 1950, as próprias PcDs se organizavam para participar de discussões em torno de seus próprios problemas.

(...) A primeira referência que encontrei foi a de cegos, em 1954: Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos. Precederam assim à organização das federações de entidades filantrópicas, porquanto as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (Apaes), fundadas em 1954, só em 1962 tiveram a sua Federação Nacional; as Sociedades Pestalozzi ficaram federadas em 1970, embora organizadas desde 1934, e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974. Mas foi a partir de 1980, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), pela Organização das Nações Unidas (ONU), que esse movimento recrudescceu, havendo em Brasília o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com a presença de cerca de 1.000 participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados. O lema principal era: “Participação plena e igualdade”, com libertação da tutela do Estado e das instituições especializadas (Jannuzzi, 2004, p. 17).

A Lei nº 13.146/2015 do Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu artigo 2º define a pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ao longo desses anos foram muitas as lutas pela causa das pessoas com deficiência, documentos, leis e decretos que fizeram e/ou tentam fazer valer os avanços sociais em relação às políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência, inclusive o seu direito de voltar a frequentar a rede regular de ensino.

A LDBEN nº 9.394/96 de 20 de novembro de 1996 traz em seu capítulo 5, artigo 58, o seguinte:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do artigo. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Brasil, 2022).

Em termos legais o artigo 58 da LDBEN de 1996, não promove uma mudança significativa em seu contexto geral, tendo em vista o § 2º desse artigo.

Um bom reforço para os avanços das conquistas das pessoas com deficiência veio em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; por exemplo, em seu capítulo IV - Do Direito à Educação - Artigo 28, item X, que busca assegurar “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015).

Apesar dos esforços, a implementação efetiva da inclusão sobretudo em escolas, ainda não acontece plenamente, principalmente quando se observa a deficiência na formação inicial e na formação continuada de professores para atender a essa demanda social.

Importante ressaltar, a imensa contribuição do princípio fundamental da Linha de Ação da Declaração de Salamanca, para as conquistas de garantias dos direitos das pessoas com deficiência. “O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17).

Apesar de a maioria das leis e documentos que garantem a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas terem surgido na década de 1990, os direitos dos estudantes com autismo ainda não estavam garantidos em Lei. Podemos observar essa inexistência na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que pontua, em seu artigo 3, item 5, que: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”; e, também, no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, que traz em seu artigo 208, item III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Assim, as pessoas com autismo tiveram direitos assegurados pela Legislação Brasileira somente a partir de 2012, com a promulgação da Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). Esta lei, de fundamental importância para as pessoas com TEA, esclarece no primeiro artigo que:

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Inciso 1º: Para os efeitos desta lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. Inciso 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2015).

Entretanto, nas instituições escolares ainda há muito a ser feito para que as leis que garantem o direito às crianças com TEA sejam efetivadas na prática. Será fundamental aos docentes, por conseguinte, que a sua prática pedagógica seja, epistemologicamente, construída na perspectiva de uma práxis inclusiva.

Para Gramsci, a “filosofia da práxis” é uma expressão autônoma que define, em seu entendimento, o que é uma característica central do legado de Marx: o vínculo inseparável entre teoria e prática, o pensamento e a ação. Segundo Gramsci, a originalidade da “filosofia da práxis” se assenta no fato de que é a única “ideologia” que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes “materiais” (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática (Monasta, 2010, p.31).

Considerando que, no contexto das instituições para a Educação infantil, o processo ensino-aprendizagem traz transformações sociais para a realidade dos educandos é fundamental que, nesse âmbito escolar, todas as práticas educativas sejam pensadas, pois pensamento e ação articulados traduzem a práxis.

Consequentemente, é fundamental aos docentes para a educação infantil assumirem uma constante reflexão no que concerne a sua práxis educativa, sem perderem de vista a perspectiva de uma educação inclusiva.

O autismo pode se apresentar muito precocemente, antes dos três anos de idade, e essa síndrome acompanha toda a vida da pessoa. Ainda não se tem uma conclusão precisa da real causa do autismo infantil. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), com incidência predominante no sexo masculino, faz parte de uma classe de distúrbios conhecidos como transtornos globais do desenvolvimento, tendo sido definida, em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. A criança com TEA, pelas próprias características da síndrome, tem dificuldades para socializar-se. Nas palavras de Mello:

O autismo não é uma condição de “tudo ou nada”, mas é visto como um continuum que vai do grau leve ao severo. Embora a caracterização do autismo tenha passado por sucessivas alterações, para efeito de planejamento das intervenções, a AMA dirige grande parte da atenção às seguintes dificuldades comuns ao autismo: 1. Dificuldade de comunicação – caracterizada pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. (...) 2. Dificuldade de socialização – este é o ponto crucial no autismo, e o mais fácil de gerar falsas interpretações. Significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade de discriminação entre diferentes pessoas. (...) 3. Dificuldade no uso da imaginação – se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Isto pode ser exemplificado por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos (Mello, 2007, p. 20-21).

As crianças com TEA tendem a apresentar características comportamentais bastante específicas, entre outras: o desvio do olhar, resistência em compartilhar o foco de atenção, alterações durante o sono e perturbações afetivas em seu meio; manifestam comportamentos ritualísticos e curiosas potencialidades cognitivas. No que diz respeito à comunicação revelam inabilidade no uso da linguagem e restrição de compreensão dos múltiplos sinais não verbais. Observa-se, nas crianças com TEA, dificuldade de se expressarem e de realizarem leituras faciais e corporais e de compreenderem regras convencionais da conversação, as quais regem as interações sociais. Essa dificuldade é acentuada muito pelo fato de a compreensão da linguagem verbal da pessoa com autismo se dar no sentido literal.

O autista apresenta muita resistência para aceitar mudanças e tende a se comportar de maneira rígida e inflexível. Apresenta dificuldade, também, no processo criativo, no uso da imaginação e na socialização. Crianças com TEA comprometem a vida de seu grupo familiar, pois o leva a vivenciar muitos tipos de limitação quando participam de atividades sociais. Isto posto, a criança autista frequentar a escola e, durante as intervenções educacionais, de fato serem incluídas e terem a sua sociabilidade promovida é fundamental, para que obtenham mais qualidade de vida para elas e, conseqüentemente, para os seus familiares.

Na educação infantil, o jogo é uma prática que muito contribui para o desenvolvimento das crianças nos aspectos interativos, comunicativos e sociais. Como enfatiza Spolin (2001), o próprio jogo amplia as possibilidades de expressão da criança, pois esta, com a sua espontaneidade, ingenuidade e inventividade, vai descobrindo diversas possibilidades, sendo motivada e estando aberta, em sua

plenitude, para receber o que o jogo tem a oferecer, inclusive o estímulo para interagir com o outro, já que o jogo é potencialmente social.

Na antiguidade, visto apenas como recreação, o jogo ao longo da história sempre teve a sua importância, tanto no aspecto físico quanto no aspecto intelectual. Há sempre uma intenção lúdica¹ no jogo, que ao fazer parte da prática educativa tende a favorecer a interação entre os pares, tornando-se, então, um fator significativo no processo ensino-aprendizagem.

As atividades lúdicas que contemplam as histórias infantis, os jogos e a diversidade de brincadeiras existentes são tão levadas a sério pelas crianças, que, quando elas se põem a brincar, mergulham naquele universo em que fantasias, imaginação e realidade se fundem, conforme acontece no jogo de faz de conta.

Por meio das brincadeiras, as crianças podem aprender, descobrir o mundo e aprimorar a sua capacidade cognitiva.

Esta fascinação do homem pelo lúdico o acompanha desde as origens da civilização. Sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou, mais propriamente, para a educação, ultrapassa os limites da modernidade. Por exemplo, entre os gregos, Platão e Aristóteles já reconheciam o valor do lúdico para a educação de suas crianças. Contudo é a partir da consideração do “sentimento de infância”, que se concretiza por volta do século XVIII, que o lúdico é efetivamente associado à educação da criança pequena (Assis *et al.*, 2009, p. 46).

Daí a importância em promover uma práxis educativa que contemple essa ludicidade, com responsabilidade, durante o processo ensino-aprendizagem, da criança de 0 a 6 anos incompletos na educação infantil.

A importância da práxis será ressaltada e enfatizada na essência deste estudo. Contudo, os termos prática educativa, prática pedagógica ou prática docente estarão presentes neste trabalho, para evidenciar o planejamento do professor em ação, ou seja, quando este é materializado no chão da escola.

¹ “É importante pontuar que “lúdico” é uma palavra que deriva do termo latino ludus, que remete às brincadeiras e aos jogos.” (Cunha, 1997). “O termo lúdico significa, portanto, aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar” (Assis *et al.*, 2009, p. 45).

1.1 O problema e os objetivos da pesquisa

A hipótese norteadora dessa pesquisa sustenta-se na possibilidade das práticas educativas, na perspectiva das brincadeiras de faz de conta, virem a ser um recurso pedagógico para que as crianças com TEA, na educação infantil, sejam motivadas para a sociabilidade, no sentido de afetar o seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comunicativo, promovendo, assim, a inclusão social e a interação dessas crianças com pessoas de seu convívio escolar.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar se as práticas educativas que contemplam as brincadeiras de faz de conta promovem a sociabilidade de crianças com TEA.

Os objetivos específicos visam registrar a presença ou a ausência de ações de cooperação e de solidariedade entre todas as crianças envolvidas nas brincadeiras de faz de conta, assim como possíveis indícios de respeito às regras básicas de convívio social e à diversidade do grupo, e também identificar se, durante o jogo de faz de conta, a criança com TEA consegue relacionar e interagir com os seus colegas em diferentes contextos sociais.

Ao contemplar uma diversidade de necessidades educacionais especiais, a educação inclusiva abarca deficiências variadas, sendo acompanhada por uma série de questões sociais, imprescindíveis para a dignidade da pessoa com deficiência; portanto, a sociabilidade de crianças autistas deve ser considerada, reconhecida e respeitada no âmbito escolar. Sendo assim, a justificativa para sustentar a importância de se fazer esta pesquisa está no fato de a sociabilidade da criança com TEA, na educação infantil, apresentar-se, sobretudo, como um importante valor humano no que diz respeito à sua alteridade e equidade.

Para a criança com autismo sentir-se incluída e confortável na brincadeira de faz de conta, a motivação para a sua sociabilidade torna-se, então, uma ação imprescindível durante o processo ensino-aprendizagem; daí a importância de se conhecer a práxis pedagógica do professor que trabalha com esse público, para verificar se as atividades pedagógicas planejadas, que contemplam essa brincadeira, apontam para a sociabilidade da criança com TEA.

Ao brincar de faz de conta, a criança está imersa em um complexo processo de ações e conhecimentos socioculturais, um jogo de interação com o outro potencialmente social. Nessa perspectiva, a criança autista tem o direito de, em

todos os momentos de seu percurso escolar, estar incluída nas práticas educativas promotoras de sociabilidade. Conforme expressa Cintra (2010, p. 187), “a educação é fator primordial para o desenvolvimento intelectual de cada indivíduo, avaliar a importância da educação inclusiva nos espaços educativos no tocante a prática docente torna-se, então, fundamental.”

Dessa forma, é relevante que se compreendam os objetivos expressos quando se planejam as práticas em que são concebidas as brincadeiras de faz de conta, assim como o contexto significativo em que essa prática é desenvolvida.

A natureza desta pesquisa é qualitativa, e a base teórica metodológica escolhida para fundamentar este estudo foi a teoria histórico-cultural, também conhecida por sociointeracionista ou sócio-histórica, desenvolvida pelo pensador Lev Semyonovitch Vigotski e por seus colaboradores.

Ao cogitar sobre os propósitos deste trabalho, foi imprescindível pensar acerca da formação de professores, sobre a práxis docente e a respeito de uma série de circunstâncias que permeiam a educação infantil: o autismo e as suas singularidades, a importância da educação infantil e da educação inclusiva, o processo ensino-aprendizagem, o lúdico e os jogos e brincadeiras, com destaque para o brincar de faz de conta.

1.2 Motivação e experiência pessoal

Iniciei a minha trajetória profissional no âmbito da educação, no início da década de 1990, no então educandário para crianças com deficiência, Centro Pedagógico Capelo Gaivota, em Montes Claros/MG, após estudar parte do ensino fundamental e médio na Escola Estadual Olegário Maciel em Januária/MG, onde nasci, e concluir em 1989 o 2º Grau no Colégio Padre Chico, na cidade de Montes Claros. Porém, foi no educandário Servir – Serviço de Promoção do Menor Carente, em Januária, também na década de 1990, onde trabalhei com crianças da primeira infância, que fiz a minha primeira reflexão sobre inclusão e prática docente, quando recebi na turma uma criança com deficiência. No ano 2000, residindo em Belo Horizonte, o saudoso amigo Prof. Dr. Gildo Scalco incentivou-me a cursar Pedagogia e convidou-me a integrar o Núcleo de Estudos e Pesquisa do Pensamento Complexo – NEPPCOM-FaE-UFMG, antes denominado Núcleo de Estudos e Pesquisa do Imaginário – NEPEI, onde permaneci por 10 anos ministrando oficinas de teatro e poesia, bem como participando de diversos seminários. No ano de 2002

fiz o curso Capacitação em Teatro para Educadores, no Centro de Formação Artística – CEFAR - Fundação Clóvis Salgado, hoje denominado Centro de Formação Artística e Tecnológica – CEFART - Fundação Clóvis Salgado. Realizei, antes e durante o processo dessa formação no CEFART, oficinas teatrais, algumas, com o apoio da Sociedade São Vicente de Paulo no bairro Padre Eustáquio, em Belo Horizonte, onde nas turmas estiveram incluídas pessoas com deficiência. Pelo Fundo de Projetos Culturais, no ano 2000, com os Benefícios da Lei de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte, em parceria com a musicista Rita Silva e a professora Greciana Grega, montamos o espetáculo teatral Devaneios de Liberdade, com pessoas com e sem deficiência, que faziam parte da Associação Mineira de Paraplégicos - AMP, em Belo Horizonte, hoje denominada Associação Mais Acessível – AMA.

A partir do incentivo da saudosa professora Maria do Socorro Araújo Medeiros, que ministrara a disciplina Jovens e Adultos no Processo de Escolarização na PUC Minas, quando cursei Pedagogia, comecei a me interessar pela práxis educativa de Paulo Freire. A partir daí, atuei como professora, nos anos de 2009 e 2010, no Brasil Alfabetizado, um Programa do Governo Federal Brasileiro. Também, a convite da Coordenadora do NEPPCOM, Teca Xavier, conduzi uma aula no contexto do Projeto Mova-Brasil (Desenvolvimento & Cidadania, 2ª Etapa-2009), o qual foi inspirado no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) criado pelo educador Paulo Freire (1921-1997). Além desses trabalhos e projetos, dos quais fiz parte, atuei em outras atividades artísticas e culturais, dentro e fora de Minas Gerais.

Foram muitos anos de minha vida dedicados à arte e à educação, porém o meu interesse pelo processo ensino-aprendizagem de crianças com TEA começou quando cursei Pedagogia com Ênfase em Necessidades Educacionais Especiais (NEE), de 2004 a 2007, na PUC Minas, durante a realização da pesquisa de campo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao ingressar no referido curso, além das experiências com pessoas com deficiência nos educandários e projetos citados, havia trabalhado como professora de teatro na Associação Comunidade Escolar Comumviver, escola especializada, em Belo Horizonte. Foi nessa instituição, no ano de 2007, que fiz a pesquisa de campo para o meu TCC. Contudo o meu foco de interesse para pesquisar crianças com autismo na educação infantil foi se consolidando nos anos de 2011 e 2016, quando foram incluídas nas turmas em que

fui professora referência 1, na Escola Municipal de Educação Infantil Emei Silva Lobo, crianças com TEA. Em 2008 prestei concurso e fui aprovada para o cargo de “Educador Infantil” da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, hoje denominado: “Professor para a Educação Infantil” da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Em 2011 fui nomeada para o cargo de Educador Infantil e lotada para lecionar na, então, Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei), atualmente, após a lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, denominada Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), onde trabalho até a presente data como professora de projetos para a primeira etapa da educação básica.

Dessa maneira, o que me instigou a realizar esta pesquisa foram as reflexões que venho fazendo, como professora para a educação infantil, sobre os desafios que eu e as minhas colegas de profissão encontramos ao motivar crianças com TEA para a sociabilidade, durante o desenvolvimento de nossa prática pedagógica. Com base em minha experiência com o teatro, escolhi explorar a brincadeira de faz de conta como o meio para atingir esse objetivo.

1.3 Organização deste trabalho

Este trabalho, em sua introdução, versa sobre informações acerca do autismo, da motivação da autora para este estudo; sobre o problema e objetivos da pesquisa, do jogo e da brincadeira de faz de conta, dos fatos históricos relativos à educação na primeira infância e na educação inclusiva, das leis que, entre outros pontos, tratam da finalidade da educação infantil; sobre o atual papel das escolas de educação infantil, da formação docente, a respeito da perspectiva de uma práxis pedagógica inclusiva e da importância de se conceber o currículo de forma coletiva e das dificuldades das políticas públicas dirigidas aos estudantes com TEA, para se efetivarem na prática.

Na sequência, é apresentada a revisão de literatura a partir de trabalhos, com temas relacionados à nossa pesquisa, que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. Aborda, também, informações sobre o TEA e o jogo de faz de conta, seguido de um breve histórico sobre Vigotski e temas que fizeram parte de seus estudos à luz da teoria histórico-cultural.

Por fim, apresenta a metodologia que, com uma abordagem qualitativa, abrangeu a pesquisa de campo e contemplou a prática docente em turmas inclusivas, em que crianças com TEA brincaram de faz de conta.

A análise de dados foi feita a partir das anotações do diário de campo, dos registros fotográficos, das gravações em áudio e da análise conjunta de dados das entrevistas semiestruturadas, dos questionários, da pesquisa documental e da observação em campo, assim como das práticas realizadas, no que diz respeito ao brincar de faz de conta, pelos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem da criança com TEA e as teorias estudadas durante a pesquisa.

Nas considerações finais, foi importante destacar a importância da equidade e alteridade na vida das crianças com TEA.

O Roteiro de Entrevista/questionário encontra-se no Apêndice deste estudo. Nos anexos encontram-se os documentos deferidos pelo comitê de ética (FOLHA DE APROVAÇÃO, TALE, TCLE e TCUD).

2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos uma revisão da literatura e discutimos o referencial teórico adotado no trabalho: teoria histórico-cultural de *Vigotski*.

No que tange aos objetivos deste trabalho, a nossa pesquisa bibliográfica perpassou por estudos que abordam o autismo, a brincadeira, com destaque para a brincadeira de faz de conta, a perspectiva histórico-cultural com vistas ao processo ensino-aprendizagem da criança bem pequena e da criança pequena² e finalmente sobre questões relativas à práxis docente e à formação continuada de professores para a educação infantil.

2.1 Revisão da Literatura

Nesta seção, trazemos relatos de alguns trabalhos encontrados na literatura com temáticas que contemplam a brincadeira de faz de conta e a inclusão da criança com Autismo na Educação Infantil, fazendo um paralelo com os objetivos traçados na nossa pesquisa.

2.1.1 O jogo de faz de conta e o processo de aprendizagem

O jogo de faz de conta está contextualizado num abrangente e complexo processo de ações e conhecimentos socioculturais. Esse brincar contempla, entre outros, a expressão verbal e corporal, a arte de criar, inventar, reinventar, imaginar, interagir, reproduzir fatos vividos que se mesclam ao imaginário e às fantasias infantis. Através de suas ações, durante as brincadeiras de faz de conta, as crianças ressignificam fatos históricos, sociais e culturais presenciados e vivenciados no ambiente em que estão inseridas. Sendo assim, quando brincam num contexto educativo imerso em sentidos e significados, são motivadas a expressar as suas aspirações particulares através do imaginário e, pouco a pouco, vão organizando a sua realidade, aprendendo a distinguir o certo do errado, o bom do mau, além de conseguirem perceber as mudanças de humor daqueles que as cercam, as intenções nas mais variadas maneiras de agir, sentir, falar e mesmo o vestir das

² Na organização proposta pela BNCC, crianças de zero a um ano e seis meses encontram-se no grupo intitulado de “bebês”, crianças de um ano e sete meses a três anos e onze meses fazem parte do grupo “crianças bem pequenas” e as crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses são nomeadas “crianças pequenas” (Crespi; Noro; Nóbile, 2020, p. 171-172).

peessoas, assim por diante. A brincadeira, no entanto, difere-se da realidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1998).

Segundo Prestes (2016), a brincadeira tem origem social e seu surgimento não está ligado a forças instintivas, mas às condições sociais da vida da criança, ao seu papel na sociedade.

O que praticamente todos os estudiosos citados por Elkonin destacam é que o envolvimento das crianças no trabalho dos adultos levava a duas condições específicas e bem diferentes das que vivenciamos atualmente em relação à infância: a inexistência de uma linha divisória entre crianças e adultos naquelas sociedades primitivas e a rápida aquisição pela criança de sua independência. E, no que se refere à brincadeira de faz de conta, a mudança do papel da criança na sociedade que ocorreu com a alteração do caráter da organização social do trabalho, tornando mais complexos os meios de produção e as formas de trabalho, possibilitou a emergência da atividade de brincar, pois as crianças começaram a ser impedidas de participar diretamente da atividade de trabalho. É nesse momento que nasce a brincadeira de faz de conta. (...) impedidas de participar diretamente das atividades dos adultos, liberadas das preocupações com a sua sobrevivência, as crianças inventam a brincadeira de faz de conta que, por sua vez, exerce um papel decisivo no surgimento de períodos específicos do desenvolvimento humano, separados por determinados espaços de tempo (Prestes, 2016, p. 32-33).

As crianças conseguem, facilmente, demonstrar as suas preferências, inclusive por essa ou por aquela brincadeira. A brincadeira de faz de conta, por exemplo, é uma das preferidas principalmente pelas crianças de três anos de idade. Elas irão atribuir diversos sentidos aos objetos com que brincam ao reproduzirem o que aprenderam na vida real.

Numa situação imaginária como a da brincadeira de “faz de conta”, (...), a criança é levada a agir num mundo imaginário (o “ônibus” que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo), onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros etc.) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras da sala onde ela está brincando de ônibus, as bonecas, etc.). Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por

exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de “carro”) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado. Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. (Oliveira, 2011, p.68).

A criança não percebe, mas durante o seu brincar ela se insere num processo de organização social em que existem regras.

(...) por meio da atividade de brincar de faz de conta, a criança começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real. Nessa brincadeira, muitas vezes, revela-se um processo dramático para a criança, inclusive seu surgimento está relacionado a conflitos gerados por desejos não realizáveis na vida real. A criança, ao conseguir adiar a realização imediata de um determinado desejo que, por sua condição social, ainda lhe é impossível na vida real, inventa a brincadeira (Prestes, 2016, p.31).

Essas regras não estão explícitas, mas contidas no livre brincar e irão contribuir com o processo educativo da criança.

A brincadeira de faz de conta é a melhor forma de promover o aprimoramento dessas qualidades humanas na pré-escola, ao brincar a criança pode desenvolver capacidades psíquicas como: o domínio da conduta, o controle de suas vontades em submissão às regras existentes na brincadeira e, com isso, constituir-se como um ser singular, complexo e único no meio em que vive. “Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (Vygotsky, *apud* Lima, 2018, p.42).

Para a criança com autismo sentir-se incluída e confortável na brincadeira de faz de conta, a motivação para a sua sociabilidade é uma ação imprescindível durante o processo ensino-aprendizagem; neste contexto será importante verificar se, ao planejar as atividades pedagógicas que contemplam a brincadeira de faz de conta, o professor para a educação infantil tem como perspectiva a sociabilidade da criança com TEA.

2.1.2 Formação de professores

É muito importante, que os(as) docentes para a educação infantil estejam preparados(as) para atender às muitas demandas e questões que dizem respeito à educação, principalmente as que se referem às crianças de 0 a 6 anos incompletos. Por conseguinte, faz-se necessário que os professores da primeira etapa da educação básica possuam formação adequada e de qualidade e que, no exercício de sua profissão, estejam em constante reflexão sobre a sua práxis docente, para que esta venha a estar comprometida com o social e o pedagógico em seu momento

presente. Para Carvalho (2021, p. 96), “refletir sobre as finalidades da formação de professor, portanto, não é apenas dialogar sobre o porquê dessa formação, mas considerar todo o contexto que envolve essa formação”. Sendo assim,

Como mostra Andrade (2014), para compreender o processo de fazer-se professor é preciso voltar o olhar para sua evolução e suas transformações históricas que remetem a várias camadas de socialização e particularidades. É preciso, então, que haja um diálogo amplo sobre o que é ser professor, já que se trata de uma parte importante na sociedade e de uma engrenagem inserida em um todo (Carvalho, 2021, p. 96).

Na contemporaneidade as crianças são reconhecidas como sujeito de direitos, o que muito contribui para que a discussão sobre a formação docente seja ampliada. Nas palavras de Oliveira (2012),

Na Europa e América do Norte, desde o final da década de 60, e mais precisamente na década de 70, no Brasil, os estudos e pesquisas sobre creche e pré escola se tornaram mais amplos. Isso se deve ao fato de que a criança passou a assumir uma condição diferente da que assumia há tempos atrás: antes, um adulto em miniatura ou um ser frágil incapaz e dependente; agora um sujeito de direitos que tem as suas especificidades reconhecidas (Oliveira, *apud*, Campos, 2012, p. 27).

Felizmente, os interesses, necessidades e demandas educacionais acompanham as transformações sociais que ocorrem no mundo. No Brasil, ainda que em passos muito lentos, pequenos avanços que dizem respeito à educação infantil vêm acontecendo ao longo dos anos.

Após muitas lutas sociais e políticas, cidadãos brasileiros conseguiram inserir uma seção sobre a educação infantil na LDB Nº 9.394/96 e, a partir da publicação desta Lei, houve uma melhor visibilidade aos debates sobre a formação de professores da educação infantil que atuam em creches e pré-escola.

Desta maneira, o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz em seu título VI “Dos Profissionais da Educação”:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2022).

Em nossa sociedade, a compreensão de que a educação escolar das crianças de 0 a 6 anos é uma etapa educativa de cunho assistencialista ainda não

foi totalmente superada, o que muito contribui para a desqualificação do professor para a educação infantil. Observa-se, ainda, na sociedade brasileira, que, mesmo com formação em nível superior, o professor para a primeira etapa da educação básica enfrenta um grande desprestígio social.

Contudo, infelizmente, há ainda muitos(as) professores(as) para a educação infantil sem a formação de um curso superior, já que a própria lei permite que esse profissional atue apenas com o curso normal, para educar e cuidar de crianças que, como mencionamos, são reconhecidas como sujeito de direitos. Nas palavras de Gatti *et al*,

não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história (Gatti *et al*. 2019, p. 20).

Sem formação, o professor para a primeira etapa da educação básica sempre será considerado como aquele que conta apenas com a boa vontade e a “vocação” para assistir crianças pequenas em creches e pré-escola. Sendo assim, é essencial que esse profissional esteja preparado para educar e cuidar, porém essa qualificação vai muito além da responsabilidade do professor. Segundo Lira,

os interesses e as necessidades de cada sociedade, de cada momento histórico, social, cultural, econômico e político determinaram as especificidades do atendimento institucionalizado à criança, o perfil do profissional e as tendências pedagógicas que regeram o trabalho para/com a criança (Lira, *apud* Fortini, 2018, p. 19-20).

O compromisso pedagógico do docente para com a educação infantil é tão significativo, que a relevância da formação inicial e continuada de professores para a primeira etapa da educação básica precisa ser compreendida como um direito profissional de todos.

Concordamos com Caldeira e Azzi (2005) quando afirmam que o professor é um profissional crítico, competente e capaz de realizar a leitura de seu grupo de educandos, bem como identificar os determinantes sociais mais amplos que condicionam a prática pedagógica, as condições materiais da escola que estabelecem os limites para seu trabalho docente, e, ser agente transformador; enfim sujeito histórico do processo de ensino-aprendizagem, ator e autor da práxis educativa (pedagógica) [...] (Ujii, 2020, p.122).

Silva (2018, p. 335) pontua que, “a teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis, tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real.”

A partir desta consciência, o professor para a educação infantil conseguirá estruturar o seu trabalho dentro de uma práxis educativa humana e emancipatória, inclusive em relação ao reconhecimento de uma criança sócio-histórica, que, longe de ser aquela criança ideal, identifica-se por ser uma criança real, imersa em um processo de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com as condições materiais por ela vivenciadas no percurso de sua existência.

No contexto desta pesquisa, portanto, a importância em refletir sobre a formação continuada para professores(as) da primeira etapa da educação básica está, principalmente, na possibilidade desses(as) profissionais virem a compreender a materialização da práxis pedagógica em seu cotidiano escolar, tendo em vista que a brincadeira na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança pequena; portanto, requer um planejamento acurado e refletido antes de ser levada à prática.

É necessário que o docente para a educação infantil compreenda que a brincadeira está contextualizada na vida da criança contemporânea e precisa ser entendida como um importante instrumento para o seu desenvolvimento:

No contexto da educação infantil, a brincadeira, quando adequadamente mediada, constitui-se em uma das situações privilegiadas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em diversas áreas. Entre inúmeras brincadeiras existentes no universo da ludicidade, destacamos a importância das atividades de faz de conta, as quais possibilitam a criança o contato com situações simuladas, permitindo representá-las, envolvendo emoções, experiências e aquisição de conhecimentos (...) (Brasil, *apud* Ujiie, 2017, p.79).

Sendo assim, não convém que o valor educativo da brincadeira seja, em nenhuma circunstância, negligenciado. Simplificar e classificá-la somente como uma distração das crianças é um erro tão grave que profissional para a educação infantil algum jamais deveria cometer. Por isso, a importância de se alcançar uma práxis pedagógica no contexto escolar:

[...] A práxis é dimensão do trabalho docente, que se constitui pela unidade teoria-prática e se caracteriza pela ação-reflexão-ação, a qual é forjada e construída via formação de professores num percurso dialético. O percurso dialético em Freire (1996) se ampara na prática docente crítica, implicada do pensar certo, que envolve compromisso social e pedagógico, o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer no espaço-tempo educacional, o aprender a aprender, a prática que nos ensina no caminhar (Ujiie, 2020, p.122).

Discorrer sobre a formação de professores e pensar a práxis docente de um professor para a educação infantil implica pensar sobre a qualificação deste profissional que irá desenvolver uma atividade prática social com crianças:

A práxis se configura como categoria central na filosofia marxista e gramsciana para a construção do processo de conhecimento (...) A Teoria do conhecimento fundamenta-se, a partir da categoria práxis na atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente dados e não em um sujeito e objeto tomados abstratamente (Noronha, 2010, p. 4).

Outra pauta fundamental no contexto desta pesquisa, que demanda bastante reflexão, é a formação docente para a educação inclusiva.

É importante ressaltar que as ações educativas inclusivas no ambiente escolar são um compromisso social de todos, ou seja, um engajamento tanto governamental quanto de toda a sociedade, a qual contempla e abrange diversos grupos sociais, principalmente as comunidades escolares. Sendo assim, o professor para a educação infantil precisa estar muito bem preparado, pois é ele quem irá receber diariamente em sala de aula a criança que, com as suas peculiaridades, tem o direito de ser devidamente incluída:

Os princípios da inclusão são: a aceitação das diferenças individuais; valorização da contribuição de cada criança à aprendizagem através da cooperação; convivência dentre a diversidade infantil, que é representada principalmente por origem nacional, religião, cor, gênero e deficiência (Cintra, 2010, p. 185, *apud*, MEC).

Não basta somente integrar, por exemplo, uma criança com deficiência em uma classe regular de ensino, mas de fato incluí-la respeitando todos os seus direitos de criança cidadã:

Essa inclusão não pode ser mera movimentação de crianças da escola especial para a rede regular de ensino, é preciso que a equipe que coordena a educação especial oriente e capacite à equipe da Instituição de Educação Infantil e, em particular, o educador que irá atuar na área para poder dar o atendimento necessário para que se obtenha o desenvolvimento potencial da criança, diante de sua diversidade. A formação continuada é importante nesse processo (Cintra, 2010, p.186).

Torna-se imprescindível e urgente, portanto, como primeiro passo para um avanço, no que diz respeito à formação docente, cuidar da formação dos professores para a educação infantil que ainda não possuem licenciatura em Pedagogia e da educação continuada aos que já possuem essa licenciatura, assim como a necessidade de formação constante dentro das próprias instituições em que

atuam os profissionais para a primeira infância, pois, se esse profissional não possui tais formações, lembrando que estas precisam ser de qualidade, pouco adianta às crianças serem reconhecidas como sujeitos de direitos somente em leis.

2.1.3 Trabalhos relacionados: autismo, educação infantil e brincadeiras

Em sua tese, *O Papel da Mediação da Educadora no Desenvolvimento da Brincadeira de Crianças com Autismo na Educação Infantil: um estudo longitudinal*, Santos (2011), ressaltou a influência da mediação, a partir da teoria histórico-cultural, em relação às crianças com autismo, no âmbito inclusivo da educação infantil. Na pesquisa, a autora explora a função do educador como mediador e enfatiza que o contexto escolar da educação infantil é fundamental para ampliar a habilidade das crianças e dar ênfase à interação entre elas; pontua que as crianças com autismo apresentam prejuízo na habilidade do brincar e que a intervenção precoce é relevante e altamente recomendável para elas.

A abordagem utilizada em seu trabalho foi a microgenética (Wertsch, 1985). Segundo Santos (2011), conforme propunha Vigotski, a avaliação do processo e não somente do produto foi objetivo dessa opção metodológica. A nossa pesquisa, que teve uma abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da teoria histórico-cultural e envolveu questões subjetivas e peculiares, também apontou para a avaliação do processo, com foco na interpretação. Apesar de ambos os estudos apresentarem proximidade em suas abordagens, há consideráveis diferenças em seus objetivos.

Enquanto Santos (2011), a partir do conceito de mediação, discute a função do educador e a influência da mediação deste na perspectiva da complexidade da brincadeira que as crianças com autismo evidenciam no contexto da Educação Infantil, o nosso trabalho, por sua vez, que também explora a relevância da mediação do professor, dentro dos preceitos da teoria histórico-cultural, busca verificar se a prática educativa na perspectiva do brincar de faz de conta pode vir a ser um recurso pedagógico, para que as crianças com TEA, na educação infantil, possam ser motivadas para a sociabilidade.

Os resultados obtidos por Santos (2011) apontam para a necessidade de mais estudos que dizem respeito à mediação realizada pelos docentes, assim como a demanda pela formação de professores, para que estes, num contexto de

inclusão, consigam desenvolver estratégias de mediação mais eficazes junto às crianças com autismo.

Na dissertação, *O Brincar de Faz de Conta da Criança com Autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*, Silva (2017) investigou o brincar da criança com autismo, entre 4 e 6 anos de idade, buscando compreender como ela brinca, se brinca com pares, se utiliza brinquedos e se assume papéis no jogo de faz de conta. Assim, na pesquisa de Silva (2017), tal qual em nossos estudos, o método de investigação escolhido foi a pesquisa qualitativa, a qual esteve fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

O procedimento adotado para se apurar os dados observados desse estudo foi a pesquisa de campo e os instrumentos utilizados foram diários de campo e as videografações, nos momentos da brincadeira de faz de conta, da qual fizeram parte as crianças com TEA. A nossa pesquisa de campo apresentou muitas semelhanças com a pesquisa de campo do estudo em questão, com praticamente os mesmos instrumentos utilizados nos momentos em que aconteceram as brincadeiras de faz de conta com a turma, em que crianças com TEA estiveram incluídas; todavia, para além desse procedimento, também adotamos, em nossa pesquisa qualitativa, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. A conclusão a que Silva (2017) chega com a sua pesquisa é de que a criança com autismo brinca, cria, imagina e assume papéis de maneira qualitativamente distinta.

No artigo, *A Brincadeira de Faz de Conta e a Infância*, Prestes (2014) discorre sobre a brincadeira de faz de conta a partir das reflexões de Vigotski. A autora tece, entre outros pontos que dizem respeito ao faz de conta e ao desenvolvimento infantil, considerações em relação a esse brincar e à vivência consciente das crianças, que, durante a brincadeira de faz de conta, a partir do domínio de instrumentos, vivenciam as regras sociais.

Lima (2018), em sua dissertação, *A Brincadeira de Faz de Conta de Papéis Sociais e a Constituição da Personalidade das Crianças na Pré-escola*, busca compreender de que maneira a brincadeira de faz de conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças, a partir dos estudos de Vigotski e de seus colaboradores.

Sua pesquisa perpassa por várias reflexões, tais como: a percepção do professor sobre o desenvolvimento da criança, a partir de atividades mediadoras; a importância da Zona de Desenvolvimento Iminente, da brincadeira de faz de conta

no processo da relação com o outro, dos instrumentos e dos signos que possibilitam o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, entre outros. Lima (2018) chega à conclusão de que a brincadeira de faz de conta de papéis sociais exerce influência sobre o desenvolvimento da personalidade das crianças.

Os dois primeiros estudos citados aproximaram-se bastante da nossa pesquisa. O conteúdo do primeiro estudo foi bastante ao encontro de nossa busca em conhecer a prática pedagógica das professoras para a educação infantil, com destaques para a mediação e para a questão da inclusão. Já o segundo trabalho apresentou significativa semelhança com o nosso estudo, que também foi realizado à luz da teoria histórico-cultural.

Tal e qual, a nossa pesquisa abordou questões como a importância do contexto cultural em que a criança vive e atua, a brincadeira de faz de conta e a interação da criança com os seus pares, as funções psicológicas superiores, o foco nas potencialidades da criança com autismo e não em sua deficiência, além de destacar fatos expressivos sobre a vida de Vigotski.

Os outros dois trabalhos, também na perspectiva histórico-cultural, deram um importante suporte aos nossos estudos, já que discorreram sobre a brincadeira de faz de conta e a sua importância para o desenvolvimento infantil, a Zona de Desenvolvimento Iminente, mediação, instrumentos e signos, entre outros pontos fundamentais apresentados por Vigotski em seus estudos.

Os resultados que esses trabalhos, em seu contexto geral, apresentam são de que a criança com autismo, mesmo que de maneira distinta, brinca assumindo papéis sociais e que a brincadeira de faz de conta exerce influência sobre a sua personalidade; ademais, um desses estudos aponta a necessidade de mais estudos, que dizem respeito à mediação realizada pelos docentes, e indica também que há uma demanda pela formação de professores para que estes consigam desenvolver estratégias de mediação mais eficazes junto às crianças com autismo num contexto de inclusão.

A escolha dos estudos citados, para essa revisão de literatura, se deu pelo fato deles compreenderem uma perspectiva histórico-cultural, assim como transcorreu em nossa pesquisa.

O que trazemos de diferente, portanto, em relação a esses trabalhos que apresentaram semelhanças com os nossos estudos, são as possibilidades de identificar na prática docente, durante as brincadeiras de faz de conta, um recurso

pedagógico para que crianças com TEA, na educação infantil, sejam motivadas para a sociabilidade.

2.2 Teoria histórico-cultural de Vigotski

Lev Semyonovitch Vigotski³ (1896-1934), que, em sua trajetória intelectual, abordou uma diversidade de assuntos importantes no campo educacional, ao lado de pesquisadores como Alexander Romanovuch Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), seus principais interlocutores e colaboradores em relação à teoria histórico-cultural, foi escolhido, enquanto base teórica, para fundamentar este estudo.

2.2.1 Breve histórico

Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896 na cidade de Orsha na Bielorrússia e faleceu em 11 de junho de 1934, com 38 anos incompletos, em consequência da tuberculose. Foi um pesquisador dedicado ao campo da psicologia e da pedagogia e realizou estudos importantes sobre o desenvolvimento infantil. A biografia de Vigotski é vasta, por conseguinte, destacamos aqui apenas um breve recorte de fatos que constituíram a sua trajetória de vida para, na sequência começar a refletir sobre os temas: Funções Psicológicas, Mediação Simbólica, Pensamento e Linguagem, Brincadeira e Desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Iminente, os quais, à luz da teoria histórico-cultural, perpassarão por esta pesquisa.

Pouco foi publicado sobre a sua infância e juventude, mas se sabe que foi em seu lar, através de tutores particulares, que ele recebeu boa parte de sua educação formal. Na juventude, interessava-se por arte e literatura, tanto que, em sua adolescência, começou a estudar Hamlet, de Shakespeare. Vigotski, que recebeu uma formação judaica, concluiu seus estudos universitários em 1917 e, na cidade de Gomel, lecionou literatura e psicologia. Durante a sua dissertação de mestrado, ampliou o seu interesse pelos problemas psicológicos e pedagógicos. Estudou em Moscou e foi após a Revolução Russa que iniciou a sua carreira como psicólogo.

³ O nome de Vigotski será escrito conforme a sua apresentação nas fontes consultadas, tendo em vista que ora apresenta-se com a vogal “i”, ora apresenta-se com consoante “y”. Pela autora deste estudo, seu nome será escrito com a vogal “i”.

Ao discordar das tendências de sua época em relação aos estudos sobre a psicologia humana e animal, Vigotski inspira-se nos princípios do materialismo histórico dialético com o intuito de demonstrar à comunidade científica a necessidade de explicar o homem como ser biológico e social.

O materialismo histórico, portanto, foi fonte de inspiração para Vigotski na construção da teoria histórico-cultural.

[...] Vigotski, desde o início de sua carreira, via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa [...] A teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vigotski. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento) (Cole *et.al.*, 1998, p. 8-9).

Ele tinha em mente edificar uma nova psicologia e, em parceria com outros estudiosos, cria a teoria histórico-cultural. Esta deveria compreender o ser humano, como ser integral, no sentido biológico e social, imerso num processo sócio-histórico-cultural. Para tal, defendeu suas ideias a partir de teses. Numa dessas, defendeu que as características tipicamente humanas não são inatas, mas surgem à medida que o ser humano interage com seus pares no meio sociocultural em que vive, num processo dialético. De acordo com Rego (2014), nessa interação e atuação, esse ser iria se organizando, transformando a própria realidade e criando condições em seu ambiente para que as suas necessidades fossem supridas. Essa ação de intervir no local em que vive resultaria, ao mesmo tempo, em influências sobre ele mesmo, que também teria o seu comportamento transformado.

Prestes (2010) orienta que é preciso apurar o olhar para o que se denomina teoria histórico-cultural, que o próprio Vigotski ajudou a criar, e ressalta que esse é um termo que nasceu depois dele:

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por um grupo de cientistas que liderava, foi um marco importante para a psicologia mundial e serviu de base para o desenvolvimento da psicologia como ciência. É preciso lembrar, como já dito anteriormente, que o contexto histórico à época em que Vigotski desenvolveu suas ideias influenciou seu trabalho. O desejo de aprender com o método de Marx guiou seus estudos; para ele o importante era o que o marxismo oferecia para a psicologia constituir-se como ciência (Prestes, 2010, p. 55).

A perseguição política e social sofrida por Vigotski fê-lo atrasar as possibilidades de uma melhor estruturação e aperfeiçoamento em relação aos seus estudos sobre a pedologia, considerada, à época, ciência básica do desenvolvimento humano e conhecida como ciência da criança. Compreendia aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos:

Na URSS, os pedólogos deveriam estabelecer uma relação com a prática escolar, fazer o acompanhamento diário da criança por meio de métodos considerados científicos (por exemplo, testes de diagnósticos psíquicos para definição do nível do desenvolvimento intelectual das crianças) e apresentar recomendações sobre as perspectivas para a aprendizagem. A questão sobre o desenvolvimento psíquico era central nos estudos da pedologia. Vigotski criticou os métodos usados pelos pedólogos, como também as análises que faziam dos resultados obtidos, dizendo que “os métodos baseavam-se na concepção puramente quantitativa e na característica negativa da criança”. Denominou a pedologia de “vinagrete de diferentes informações e conhecimentos, uma ciência insuficientemente formalizada” (Vigodskaja, *apud* Prestes, 2010, p.52).

Mesmo tendo vivido tão pouco, Vigotski conseguiu deixar um importante trabalho intelectual para a humanidade, apesar de toda brutalidade do totalitário regime stalinista, vigente à época:

Atualmente, Vigotski é cada vez mais publicado em seu país. Muitos originais estão sendo resgatados e apresentados na íntegra. As introduções, agora, são escritas para explicar ao leitor os possíveis erros das edições anteriores, que, com certeza, acarretaram distorções e interpretações equivocadas do pensamento do autor (Prestes, 2010, p.25).

Para melhor compreensão da teoria histórico-cultural, Prestes (2010) destaca:

A biografia de L.S.Vigotski, escrita por sua filha Guita Lvovna Vigodskaja e Tamara Mirrailovna Lifanova, de 1996, traz depoimentos, entrevistas, documentos oficiais e particulares importantes sobre o contexto histórico da época, que ajudam a compreender melhor a teoria histórico-cultural, sua origem, seu desenvolvimento, as discussões que a geraram, assim como a trajetória de seus idealizadores e os caminhos que cada um trilhou em função de escolhas que tiveram que fazer (Prestes, 2010, p.60).

Lev Semyonovitch Vigotski deixou muitas contribuições em relação à infância para a humanidade.

2.2.2 O processo ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural

Segundo Rego (2014), Vigotski foi perseverante em estudar as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, que compõem o modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, como raciocínio dedutivo, memória, percepção, atenção, fala, consciência, vontade, emoções, formação de conceitos, escolhas, capacidade de planejamento descobertas, entre outros.

[...] Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Segundo ele, estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Diferem, portanto, dos processos psicológicos elementares (presentes na criança pequena e nos animais), tais como, reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica (Rego, 2014, p.39).

É a partir do desenvolvimento das funções superiores entre os seres humanos, mediante instrumentos físicos e signos, em contextos sócio-histórico-culturais, que surge o conceito de mediação. A intencionalidade no uso de instrumentos é regular as ações sobre os objetos:

(...) Vigotski procura analisar a função mediadora presente nos instrumentos elaborados para a realização da atividade humana. O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza (na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos) (Rego, 2014, p. 51).

Já a intencionalidade do uso do signo é regular as ações sobre o psiquismo das pessoas:

Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações como, por exemplo, pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país etc. (Rego, 2014, p. 52).

Vigotski enfatiza, em uma de suas teses, que há diferenciação entre aquele conjunto de elementos primários que faz parte de uma cadeia de reflexos daqueles processos psicológicos mais sofisticados que se desenvolvem em um contexto social:

Um exemplo interessante ilustra a diferença entre processos elementares e processos superiores: é possível ensinar um animal acender a luz num quarto escuro. Mas o animal não seria capaz de, voluntariamente, deixar de realizar o gesto aprendido porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano. O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional (Oliveira, 2011, p. 28).

A escola para a primeira etapa da educação básica é um lugar importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois as mediações que acontecem nesse contexto educativo, assim como as interações entre crianças e crianças ou entre crianças e professores, ou entre crianças e demais pessoas da comunidade escolar, são muito importantes para o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida.

De acordo com a teoria histórico-cultural, é a cultura das crianças, externa à educação formal, que medeia as relações dessas em seu contexto escolar, a partir de ideias trazidas por elas da leitura do meio em que estão inseridas:

Podemos concluir que, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade (Rego, 2014, p. 60- 61).

No que se refere à organização dos processos mentais na primeira infância, durante o processo ensino-aprendizagem da criança de 0 a 6 anos incompletos, um ambiente sociocultural com estímulos e a presença de um mediador é fundamental para o desenvolvimento infantil.

(...) na perspectiva Vygotskyana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.). (Rego, 2014, p.62).

2.2.3 A brincadeira e a Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI

O desenvolvimento infantil faz parte de um processo que implica um construir compartilhado, com ênfase nas interações entre os sujeitos imersos às práticas culturais educativas. Sendo assim, a criança de 0 a 6 anos de idade, em seu processo ensino-aprendizagem, precisa de uma pessoa mais experiente que ela,

que atue como mediadora, durante as atividades que realiza, para que possa se desenvolver e construir os seus conhecimentos. Até mesmo uma criança pode contribuir para que outra criança se desenvolva; basta que, para isso, a criança que ensina, em relação à criança aprendiz, tenha maior domínio sobre o que será ensinado.

Portanto, a compreensão dos ensinamentos de Vigotski, em relação à Zona de Desenvolvimento Iminente - ZDI⁴, no que concerne ao desenvolvimento da criança, permite criar possibilidades para que esta se desenvolva. Prestes (2010) pontua que é pela brincadeira que a ZDI é formada na idade pré-escolar, pois, quando a criança se encontra nessa idade, é a brincadeira que é a sua atividade-guia, a qual, de acordo com A.N. Leontiev, em determinados estágios do desenvolvimento é a atividade que desempenha um papel primordial nas mudanças psíquicas da criança.

(...) é a brincadeira como atividade guia que está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou o ensino está para o desenvolvimento da criança na idade escolar. Portanto, a relação não é entre desenvolvimento e aprendizagem na brincadeira ou na instrução e sim a relação entre atividade e desenvolvimento (Prestes, 2010, p. 164).

Segundo Prestes (2010), de acordo com os ensinamentos de Vigotski, não faz sentido relacionar a Zona de Desenvolvimento Iminente com o processo de aquisição ou assimilação; portanto a coerência está em perceber a revelação das funções que estão em processo de amadurecimento, ou seja, que ainda não amadureceram, pois estão em estado embrionário, funções que amadurecerão mais à frente.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã (Oliveira, 2011, p.62-63).

Prestes ressalta a característica da Zona de Desenvolvimento Iminente em relação ao amadurecimento de funções intelectuais da criança (2010, p. 173):

⁴ O critério para a escrita do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Iminente foi como este se apresentou nas fontes consultadas. Porém, para a escrita neste estudo, a autora utilizou o conceito Zona de Desenvolvimento Iminente.

[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

Prestes (2010) esclarece que o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente na perspectiva de aprendizagem da criança não se limita ao contexto de atividades escolares, assim como somente na relação docente X educando, pois Vigotski, ao referir-se a ZDI, atribui a este conceito um papel muitíssimo importante nas atividades de manipulação com objetos, atividades de imitação e atividades de brincadeira.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira [...], colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança (Vigotski, *apud* Prestes, 2010, p. 164-165).

É preciso, portanto, que o(a) professor(a) para a educação infantil esteja atento(a) à importância da brincadeira, durante a sua prática educativa, compreendendo que ela cria a Zona de Desenvolvimento Iminente, a qual gera possibilidades para o desenvolvimento da criança.

2.2.4 A brincadeira de faz de conta e o simbolismo no brinquedo que une gestos e linguagem

Segundo Prestes (2010), entre os temas que perpassam os importantes escritos de Vigotski está a brincadeira que é essencial ao desenvolvimento infantil.

Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de “faz de conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de “faz de conta” é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento (Oliveira, 2011, p.68).

Importante que, em sua prática educativa, os professores para a educação infantil aprendam a refletir sobre o processo lúdico, pois, ao brincar de faz de conta, as crianças trazem para esse jogo informações reais, advindas do contexto sociocultural do qual fazem parte, conseguindo, assim, mesclar realidade, fantasia e imaginário.

Sobre a formação lúdica, Fortuna (2005, p.91), por sua vez, aponta que: [...] diz respeito àquilo que os professores sabem, vivenciam e sentem em relação à ludicidade e que define seu modo de ser e seus conhecimentos no âmbito do brincar, com decisivas implicações tanto para a sua prática pedagógica, quanto para as práticas formativas institucionais relativas ao jogo e à educação (Silva, Silva, 2019, p. 77).

A criança espelha no outro as atitudes que reproduzem. Tais atitudes resultam de lembranças do que foi vivenciado em determinado momento. Sendo assim, quando a criança brinca, as informações da realidade que estavam em sua memória articulam-se com o imaginário:

[...] é notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que a imaginação. É mais memória em ação do que uma situação imaginária nova (Cole *et.al.*, 1998, p. 135).

Importante ressaltar, também, que, durante uma brincadeira de faz de conta, não é qualquer comportamento que é aceitável, pois as ações desenvolvidas nesse brincar partem de situações reais, e elas precisam corresponder ao que foi preestabelecido naquela realidade. Muitas vezes, por ser inevitável, as crianças perceberão os seus desejos sendo contrariados, já que existem regras implícitas nesse jogo.

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regras. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém

regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (Vigotski, *apud*, Prestes, 2016, p. 34).

Na infância, por intermédio de brinquedos, o gesto e a linguagem fazem-se presentes. A brincadeira de faz de conta, inclusive, demonstra a comunicação e a expressividade das crianças.

O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda função simbólica do brinquedo das crianças. Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo. Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar (Cole *et.al.*, 1998, p. 143).

Assim, durante o processo ensino-aprendizagem na educação infantil, a brincadeira de faz de conta torna-se um instrumento significativo para o desenvolvimento da criança. Os profissionais para a educação infantil, contudo, precisam estar preparados, durante a sua prática educativa, para lidar com os conceitos que fazem parte dessa brincadeira.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como problema identificar na práxis docente das professoras para a educação infantil, durante a brincadeira de faz de conta, as atividades pedagógicas planejadas e os recursos pedagógicos utilizados nas turmas em que crianças com autismo estavam incluídas. O objetivo consistiu em compreender se esses recursos pedagógicos, utilizados durante a prática educativa dessas profissionais, na perspectiva do brincar de faz de conta, promovem a sociabilidade das crianças com TEA, pois estas, pelas próprias características da síndrome, apresentam dificuldades relacionadas à sua sociabilidade.

A abordagem escolhida para este estudo foi a qualitativa, pela natureza do problema desta pesquisa, que em sua complexidade contempla a práxis docente em turmas inclusivas, onde crianças com TEA apresentam as suas singularidades durante o jogo de faz de conta. De acordo com Flick (2004, p. 22) “o emprego dos métodos qualitativos tem uma longa tradição na psicologia, assim como nas ciências sociais.”

Moreira (2002, p.17) pontua que:

[...] A pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise. [...] Em termos genéricos, a pesquisa qualitativa pode ser associada à coleta e análise de texto (falado e escrito) e a observação direta do comportamento.

Nessa abordagem de pesquisa é importante perceber e compreender o comportamento humano, inclusive no que diz respeito a sua interação com o outro ser humano. Eis algumas características básicas da pesquisa qualitativa:

[...] foco na interpretação, em vez de na quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo. Ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade [...] já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes. Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa [...] orientação para o processo e não para o resultado [...] preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência. Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado (Moreira, 2002, p. 57).

Na perspectiva qualitativa, o fenômeno social observado precisa ser verificado com cuidado e atenção, pois envolve questões subjetivas, como comportamentos,

ideias e sentimentos, destacando-se que a realidade local precisa ser observada em suas peculiaridades. Dessa forma, de acordo com Flick (2004, p. 17-18):

A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida. [...] Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. Os defensores do pós-modernismo argumentam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao final: as narrativas agora devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais.

Na perspectiva da abordagem qualitativa, os métodos utilizados nesta pesquisa para a coleta de dados foram a observação em campo, a entrevista semiestruturada, questionários e a pesquisa documental.

Nas seções que se seguem, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo.

3.1 Observações em campo

No que diz respeito à observação em campo, o papel assumido pela pesquisadora foi o de “participante como observador”. Segundo Moreira (2002), neste papel, o pesquisador teve consentimento prévio dos sujeitos para empreender o estudo e observá-los em seus ambientes. Todos os sujeitos estiveram conscientes do estudo científico e do papel do pesquisador.

Esse método foi muito importante para esta pesquisa, principalmente pelo fato de as crianças com TEA apresentarem limitações na linguagem.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. [...] Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação. Por exemplo, quando o informante não pode falar – é o caso dos bebês – ou quando a pessoa deliberadamente não quer fornecer certo tipo de informação, por motivos diversos (Lüdke; André, 2013, p 30-31).

3.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa aconteceu na Escola Municipal de Educação Infantil – Emei Silva Lobo, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em turmas de crianças com 6 anos completos e crianças de 6 anos incompletos, em que educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estavam matriculados. Nas três imagens que

se seguem, apresentamos, na figura 1, a fachada da Escola Municipal de Educação Infantil - Emei Silva Lobo; na figura 2, uma visão parcial da portaria e, na figura 3, uma visão parcial do pátio dessa escola.

Figura 1 - Fachada da entrada da Emei Silva Lobo



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 2 - Imagem parcial da portaria da Emei Silva Lobo



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 3 - Imagem parcial do pátio da Emei Silva Lobo



Fonte: foto de arquivo da autora.

A escolha das turmas teve como critério o fato de estarem incluídas crianças com TEA e de as professoras regentes destas turmas, bem como as auxiliares de apoio ao educando, terem acordado em participar deste estudo. Assim, foram selecionadas duas turmas dessa escola.

Foi critério para a seleção das crianças que participaram da pesquisa de campo a apresentação à escola, pelas famílias, do laudo médico do estudante constando a Classificação Internacional de Doenças CID-10: F84. Sendo assim, foram selecionadas duas crianças com TEA, uma de cada turma. Importante ressaltar que ambas nasceram no ano de 2017, sendo que uma nasceu no mês de agosto e a outra no mês de setembro; portanto, elas contavam com 6 anos de idade quando foi feita a pesquisa de campo.

A preferência em realizar a pesquisa nessa escola deu-se pelo fato de haver nessa Emei, de 2012 ao início de 2019, um espaço exclusivo destinado às brincadeiras de faz de conta, denominado ateliê do faz de conta. Nesse espaço havia materiais diversos, como retalhos de pano, pedaços de madeira, embalagens vazias, sucatas variadas, assim como fantoches, bonecas, carrinhos, entre outros brinquedos. Quando fui professora regente, nos anos de 2012 e 2016 de crianças com 3 anos diagnosticadas com autismo, pude perceber a importância do jogo de faz de conta para o desenvolvimento dessas crianças, as quais, incluídas naquele contexto, tiveram possibilidades de evolução em seu processo ensino-

aprendizagem. Atualmente, em detrimento da Pandemia da Covid-19, esse ateliê foi desativado. Na ausência dele, a brincadeira de faz de conta passou a se realizar em sala de aula convencional. Porém, os tempos e espaços para essa brincadeira na dinâmica da escola não foram totalmente alterados, pois as brincadeiras de faz de conta continuam, também, em espaços externos à sala de aula, tal e qual aconteciam antes da pandemia.

3.2.1 O espaço escolar

As observações em campo se realizaram nos seguintes espaços da Emei Silva Lobo: salas de aula das turmas denominadas turmas de 5 anos, mercadinho e bosque. As salas, mostradas na figura 4, são equipadas com mesas com 4 cadeiras, de acordo com o tamanho e o número de crianças em cada sala, quadro branco, *datashow*, tapetes em fibras sintéticas para o momento da rodinha e brincadeiras entre as crianças, estantes de alvenaria com diversos materiais pedagógicos e brinquedos que são utilizados pelas professoras e crianças, além de mesa e cadeira para o(a) professor(a), ventilador fixo na parede, relógio de parede, cortinas, coletor de lixo e colchões e roupas de cama para o horário do soninho das crianças.

O arranjo das salas e espaços da escola, basicamente, seguem as orientações do documento Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006):

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio. (Brasil, 2006, p. 28).

A figura 4 apresenta um dos momentos da brincadeira de faz de conta em sala de aula.

Figura 4 - Crianças no momento da brincadeira de faz de conta em sala de aula



Fonte: foto de arquivo da autora.

O mercadinho, que se encontra no pátio da escola, instalado provisoriamente no teatro de arena, é um espaço com brinquedos dispostos em pequenas estantes, praticamente à altura das crianças, com o propósito de representar um supermercado, como pode ser visto nas figuras 5 e 6.

Figura 5 - Mercadinho da Emei Silva Lobo



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 6 - Brincadeira de faz de conta no mercadinho da Emei Silva Lobo



Fonte: foto de arquivo da autora.

O espaço denominado bosque, pela comunidade escolar, é uma área espaçosa que possui, além de mangueiras, outra espécie de árvore, jardineiras com flores, grama, terra, um quadro pintado no muro para desenhos e escrita com giz, um painel em azulejo para as pinturas e escrita com tinta, e bancos de concreto para que as pessoas possam se sentar. Nas figuras 7 e 8, mostramos crianças brincando no bosque.

Figura 7 - Auxiliar de apoio ao educando, Alanis, observa o brincar da turma, enquanto André brinca com os gravetos, sob a mediação da profª Ana



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 8 - Professora Ana e crianças fazendo os combinados



Fonte: foto de arquivo da autora.

3.2.2 A dinâmica da escola

Como a Emei Silva Lobo funciona em tempo integral, a criança com TEA recebe acompanhamento de auxiliar de apoio ao educando durante todo o período em que está na escola. As crianças têm contato com quatro professoras durante o dia. Nos turnos da manhã e da tarde, a professora referência 1 fica por três horas num processo ensino-aprendizagem que contempla cultura-sociedade-natureza e contextualiza as linguagens oral e escrita, matemática, musical, digital, plástica e visual e corporal. A professora referência 2, que atende duas turmas, fica uma hora e meia em cada turma, em atividades que contemplam, principalmente, a linguagem de corpo e movimento. Sendo assim, as professoras escolhidas para a pesquisa foram as professoras referência 1, pois o tempo para realizar as atividades com a turma é maior em relação ao tempo para a realização de atividades pela professora referência 2, já que esta atende duas turmas em seu turno de trabalho.

Antes da Pandemia de Covid-19, havia uma proposta pedagógica estruturada para essa escola, inspirada na abordagem educativa desenvolvida na escola de Reggio Emília, na Itália, cuja concepção pressupõe que a criança seja feita de muitas linguagens. Dessa forma, as salas de aula do segundo andar da Emei Silva Lobo, ainda que não reproduzissem com fidelidade a concepção de ateliê da escola

italiana, passaram a ser denominadas de ateliês e com esta denominação funcionaram do ano de 2011 até o início do ano de 2019.

3.2.3 Descrição das observações realizadas

As observações aconteceram no mês de dezembro de 2023, durante um intervalo de meia hora em cada turma, no turno da tarde. No diário de campo foram anotadas, em um primeiro momento, situações e circunstâncias que ocorrem durante as brincadeiras de faz de conta, como: o tempo destinado à essa brincadeira, os temas e brinquedos escolhidos pelas crianças, como essas brincadeiras começaram, como foi o processo delas e como terminaram, o que motivou a criança a buscar aquele objeto, se a criança brincou individualmente com o seu brinquedo, se compartilhou a brincadeira e/ou brinquedo com os colegas.

Em um segundo momento, enquanto acontecia a brincadeira de faz de conta, observou-se na prática docente, se as professoras atuaram como mediadoras contemplando a Zona de Desenvolvimento Iminente e se elas promoveram, e como, a sociabilidade das crianças, inclusive das crianças com TEA. Também, foram anotadas as características do papel da auxiliar de apoio ao educando no momento em que as crianças brincavam: se apoiou fisicamente e/ou verbalmente a criança com TEA e como se deu esse apoio, no sentido de preservar a autonomia da criança.

Além disso, foram feitas anotações de observações em relação ao comportamento da criança com TEA durante a brincadeira de faz de conta: se ficou ansiosa, agitada, quieta, interessada, desinteressada, animada, apática; quais brinquedos foram escolhidos por ela e se esses são os mesmos em dias diferentes; se interagiu com os colegas, professora e auxiliar de apoio ao educando. Durante as brincadeiras de faz de conta, foi realizado registro em áudio das falas das crianças nos momentos de intervenção da professora: nas situações criadas por ela com o(s) seu(s) brinquedo(s), na companhia ou não de seu(s) colega(s). As fotografias feitas registraram os momentos do brincar de faz de conta pelas crianças e os momentos de intervenção da professora durante as brincadeiras. Foi importante ter o registro em áudio e fotográfico da mesma situação observada para se obter mais detalhes da interação.

Por fim, foi feita uma descrição detalhada com informações sobre o ambiente em que aconteceram as brincadeiras de faz de conta.

O método pesquisa de campo foi escolhido pela qualidade da veracidade da coleta de informações de uma situação real, com o intuito de se obter melhores resultados de situações sociais complexas e subjetivas.

3.2.4 A Pesquisa documental

O método de pesquisa documental apresentou-se como um instrumento metodológico complementar, em que dados expressivos foram obtidos a partir do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, da ficha individual da criança e de anotações da documentação da criança, como relatórios médicos e indicações da profissional do Atendimento Educacional Especializado – AEE, documentos esses que fazem parte do acervo documental da escola.

De acordo com Almeida; Guindani, *apud* (Salge; Oliveira; Silva, 2021, p.136), a pesquisa documental pode ser assim compreendida:

É um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas — ou não — são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação. [...] Portanto, a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.

Assim, em um primeiro momento foi analisado o Projeto Político Pedagógico – PPP da Emei Silva Lobo, para verificar algumas particularidades do campo em que a pesquisa se realizou e questões sobre necessidades educacionais especiais, acessibilidade e outros elementos que dizem respeito à criança com deficiência. Em um segundo momento, foram analisados os laudos médicos, ficha individual da criança e orientações da profissional do AEE.

3.2.4.1 Tópicos do PPP da escola

Como o PPP da escola participante se encontra em processo de reformulação, as informações foram extraídas da versão preliminar do PPP do ano de 2015, única versão encontrada e disponível para fonte de pesquisas, quando a Emei Silva Lobo ainda se denominava UMEI Silva Lobo. Encontra-se nessa versão, de acordo com o sumário, os seguintes itens: histórico, as concepções norteadoras subdivididas em: criança e infância, educação infantil, cuidar e educar, desenvolvimento e aprendizagem, família e sociedade e inclusão. A finalidade e o objetivo do trabalho com as crianças, a organização dos profissionais e gestão institucional foram subdivididas em: gestão na Emei Silva Lobo, a equipe de coordenação pedagógica, a coordenação pedagógica, o perfil da professora de educação infantil. A organização do currículo, subdividido em: as experiências da Emei Silva Lobo, conhecimentos do mundo social e natural, o brincar como mediador, conhecimento das múltiplas linguagens, conhecimentos da linguagem oral, conhecimentos da linguagem escrita, conhecimentos da linguagem matemática, conhecimentos da linguagem corporal, conhecimentos da linguagem musical, conhecimentos da linguagem plástica e visual, conhecimentos da linguagem digital, conhecimentos do mundo natural, a Lei. A organização dos instrumentos de trabalho estava assim subdividida: planejamento, avaliação, observação e registro; a organização das metodologias de trabalho, a organização das crianças, a organização dos tempos pedagógicos, a organização dos profissionais e as condições de trabalho, o trabalho com a família, as formas de articulação com o ensino fundamental e as referências bibliográficas.

3.2.4.2 Dados extraídos da ficha individual da criança

Dando continuidade à pesquisa documental, foram anotados dados, a partir da ficha individual da criança, a qual contém um questionário institucional fornecido às Emeis pela Secretaria Municipal de Educação - SMED. Essa ficha, normalmente preenchida pelos professores, a partir da escuta do(s) familiar(es) dos educandos, contém informações referentes à vida da criança.

A finalidade dessa busca de informações foi conhecer a trajetória de vida da criança com autismo, desde o seu nascimento até o presente momento em que ela está matriculada na Emei Silva Lobo. Por essa ficha individual, foi possível apurar se

houve algum tipo de problema durante a gestação dessa criança, se ela nasceu de 9 meses, o tipo de parto que a sua mãe teve, como é o relacionamento dela com as outras pessoas, se ela tem algum objeto de apego, se tem alergia a algum alimento, o horário em que dorme, com quem dorme, se passeia, com quem passeia, se brinca, com quem brinca, o que faz quando não está na escola, se assiste TV, as brincadeiras e brinquedos preferidos, entre outros.

3.3 Entrevistas semiestruturadas

O método entrevistas semiestruturadas aconteceu a partir de dois roteiros de entrevistas, sendo um dirigido às professoras para a educação infantil e o outro às auxiliares de apoio ao educando.

De acordo com Moreira, essa modalidade de entrevista é definida da seguinte maneira:

Fica entre os dois extremos discutidos. O entrevistador pergunta algumas questões em uma ordem predeterminada, mas dentro de cada questão é relativamente grande a liberdade do entrevistado. Além disso, outras questões podem ser levantadas, dependendo das respostas dos entrevistados, ou seja, podem existir questões suplementares sempre que algo de interessante e não previsto na lista original de questões aparecer (Moreira, 2002, p. 55).

Por meio das entrevistas semiestruturadas, foram obtidas informações somente das auxiliares de apoio ao educando em relação ao tópico investigado neste trabalho, já que as duas professoras preferiram fornecer essas informações a partir de respostas escritas às perguntas do roteiro.

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...] Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (Lüdke, André, 2013, p. 38-39).

Importante ressaltar que as quatro participantes, professoras e auxiliares de apoio ao educando, disseram não se sentirem à vontade com a gravação da entrevista em áudio. Este recurso, então, foi suspenso, em respeito às participantes do estudo que concordaram em responder as perguntas, mas sem o uso da

gravação. As entrevistas às duas auxiliares de apoio ao educando Alanis⁵ e Bia⁶ aconteceram presencialmente, com essas respondendo as perguntas feitas e anotadas pela pesquisadora. As professoras Ana⁷ e Maria⁸ solicitaram as perguntas do roteiro de entrevista⁹ para serem respondidas e entregues por escrito, portanto, para elas consideramos que a entrevista semiestruturada foi substituída por questionário. A professora Maria preferiu responder, em escrita manual, com a pesquisadora ao seu lado. Já a professora Ana preferiu e solicitou responder e entregar as respostas posteriormente, via *WhatsApp*, em documento PDF.

As respostas obtidas, a partir da coleta de dados das duas professoras para a educação infantil incluem, dentre outras, informações sobre a sua formação profissional, questões relativas à sua prática educativa, seu engajamento no PPP da escola e conhecimentos que possuem acerca das Leis referentes à inclusão.

Os dados coletados sobre as duas auxiliares de apoio ao educando trazem referências sobre a formação escolar de ambas, experiência em turmas de inclusão, conhecimentos que elas têm das leis referentes à inclusão, além de outras questões vivenciadas por elas no âmbito escolar.

3.3.1 Elaboração do roteiro

O tema das entrevistas perpassou pela formação e pela prática profissional das docentes e das auxiliares de apoio ao educando pesquisadas e, também, por documentos que ressaltam a temática inclusão, com foco em leis já regulamentadas e no projeto pedagógico elaborado no contexto escolar.

A entrevista aos docentes foi estruturada em 11 perguntas, e a entrevista às auxiliares de apoio ao educando em 9 perguntas. A seguir, justificamos a elaboração de cada questão.

Como se atualizar sobre a temática inclusão tem sido imprescindível aos docentes, no contexto educacional, a formação desse profissional é significativa no que concerne à compreensão de um assunto que envolve direitos, cidadania e

⁵ Alanis: nome fictício da auxiliar de apoio ao educando, da turma da professora Ana.

⁶ Bia: nome fictício da auxiliar de apoio ao educando, da turma da professora Maria.

⁷ Ana: nome fictício da professora, da primeira turma a ser pesquisada.

⁸ Maria: nome fictício da professora, da segunda turma a ser pesquisada.

⁹ O Roteiro de Entrevista encontra-se no Apêndice deste estudo.

demais implicações e informações trazidas pelas leis que abordam, inclusive, a questão do TEA.

Desse modo, as três primeiras questões tiveram como objetivo identificar o perfil profissional das professoras. Assim, a 1ª pergunta foi importante para se conhecer as profissionais pesquisadas no que diz respeito a suas formações acadêmicas. A 2ª pergunta buscou interpretar o que motivou essa profissional a trabalhar com a primeira etapa da educação básica, levando-se em consideração que essa fase da educação contempla o cuidar e o educar, e ressaltando-se, também, que o TEA costuma ser diagnosticado antes dos três anos de idade. E, entendendo-se que prática e teoria caminham juntas, a 3ª pergunta explora a importância dessa profissional já ter participado de formação sobre educação inclusiva e, também, sobre as suas experiências a respeito dessa temática.

O bloco seguinte buscou verificar questões referentes aos documentos escolares e leis: a 4ª pergunta avalia se essas profissionais participaram da construção do PPP da escola, qual a opinião delas sobre esse documento, se já realizaram estudo sobre ele, tendo em vista que o PPP de uma escola é construído com a participação da comunidade escolar, portanto os docentes estão incluídos nesse processo; a 5ª pergunta explora se as docentes estavam familiarizadas com duas importantes leis: a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 e a Lei Berenice Piana 12.764/2012. Em caso afirmativo, se já identificaram em seu conteúdo aspectos relacionados à sua prática docente, tendo em vista que esses profissionais recebem estudantes de inclusão em sala de aula.

As próximas perguntas concentram-se nas brincadeiras realizadas. Desta maneira, na 6ª pergunta, destaca-se a importância de docentes descreverem, durante as brincadeiras de faz de conta, o que elas conseguem perceber nas crianças com autismo no que diz respeito ao comportamento e escolhas dessas crianças e se nelas foi observada alguma diferença em relação às outras crianças da turma, considerando-se que a turma é inclusiva e cada criança tem as suas peculiaridades. Na 7ª pergunta, partindo-se do pressuposto de que todas as atividades realizadas com as crianças trazem em sua essência os objetivos necessários ao processo ensino-aprendizagem, buscou-se conhecer o planejamento da profissional no que está relacionado à atividade sobre o jogo de faz de conta: o que foi levado em consideração durante o planejamento dessa brincadeira, se foi o desenvolvimento da criança, envolvendo o seu cognitivo, sua sociabilidade, entre

outros. Na 8ª pergunta, buscou-se apurar se houve intenção dessa docente para promover a interação das crianças durante a brincadeira de faz de conta, inclusive da criança com TEA, já que a sociabilidade faz parte do processo ensino-aprendizagem. A 9ª pergunta tem a intenção de explorar se as entrevistadas acham que as brincadeiras de faz de conta auxiliam no processo ensino-aprendizagem das crianças, inclusive das crianças com TEA, tendo em vista que nessa brincadeira as crianças desempenham papéis sociais. A 10ª pergunta tem como objetivo conhecer o espaço físico para o momento da brincadeira de faz de conta, se esse espaço foi pensado e planejado para essa atividade, levando-se em consideração o bem-estar da criança com TEA, que precisa de ambientes tranquilos para se estabilizar e, sendo o caso, a questão da acessibilidade.

Na 11ª pergunta, foram solicitados exemplos sobre a práxis pedagógica dessas profissionais, como elas promovem a socialização entre as crianças com TEA e seus colegas, com os professores e com outras pessoas, entendendo-se que a criança faz parte de um contexto sócio-histórico-cultural.

As justificativas para as questões direcionadas às auxiliares de apoio ao educando foram as seguintes: a 1ª pergunta busca identificar se esse profissional tem tempo de experiência em seu trabalho com o público de inclusão, tendo em vista que este apresenta particularidades e que um profissional com pouca experiência pode vir a apresentar dificuldades em lidar com o estudante de inclusão.

Em relação à 2ª e à 3ª perguntas, estas apresentam semelhanças com a 1ª pergunta e com a 3ª pergunta feitas às professoras, pois ressaltam a importância da formação, que é imprescindível à essas profissionais, até pelo fato de a inclusão fazer parte de um tema que envolve, entre outros aspectos, direitos, cidadania, implicações e informações trazidas pelas leis que abordam, inclusive, a questão do TEA. A 4ª pergunta teve a sua importância, principalmente, pelo fato de a entrevistadora observar, no trabalho de campo, se essa profissional propicia a autonomia das crianças com TEA durante a brincadeira de faz de conta e se o seu auxílio busca promover a sua interação.

A 5ª e a 6ª perguntas contribuíram no sentido de apurar o que essa profissional pode ter trazido das experiências que teve anteriormente com o público de inclusão e se a dinâmica do seu atual trabalho se difere da dinâmica do(s) ambiente(s) anterior(es) e o que as experiências que teve podem trazer para o ambiente atual. A 7ª pergunta diz respeito à socialização das crianças com TEA e à

brincadeira de faz de conta na percepção da auxiliar de apoio ao educando, justificando-se pela oportunidade de poder demonstrar a sua capacidade de observação e compreensão em relação à prática da professora e conseqüentemente o seu trabalho de inclusão. As 8ª e 9ª perguntas dizem respeito a duas importantes leis: a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 e a Lei Berenice Piana 12.764/2012.

Explora-se se as auxiliares de apoio ao educando já tiveram contato com essas leis, se já identificaram pormenores relevantes em seu conteúdo, principalmente sobre o TEA, nos estabelecimentos de ensino, tendo em vista que contribuem diariamente com a criança com TEA em seu processo ensino-aprendizagem e em seu processo de inclusão.

No que concerne às entrevistas semiestruturadas, a escolha deu-se pela flexibilidade que esse método apresenta, com possibilidade de se poder levantar outras questões, além das organizadas nos roteiros, assim, oferecendo ao entrevistado liberdade para responder, no contexto de todas as perguntas.

3.4 Perfil dos participantes da pesquisa

Nesta seção, trazemos uma descrição do perfil das crianças participantes da pesquisa, das duas docentes entrevistadas, professoras referência 1 da escola observada, e das duas auxiliares de apoio ao educando.

3.4.1 Perfil das crianças

A criança André¹⁰, diagnosticada com TEA, nasceu em 7 de setembro de 2017 e apresenta atraso na linguagem e déficits na interação social. Foi matriculada na Emei Silva Lobo no ano de 2022.

A criança Luiz¹¹, diagnosticada com TEA, nasceu em 13 de agosto de 2017 e apresenta atraso na linguagem. Foi matriculada na Emei Silva Lobo no ano de 2022.

¹⁰ André: nome fictício do educando, da primeira turma a ser pesquisada.

¹¹ Luiz: nome fictício do educando, da segunda turma a ser pesquisada.

3.4.2 Perfil das docentes

A professora Ana, 54 anos de idade e 32 anos de docência, é formada em Pedagogia e possui especialização em educação inclusiva. Trabalha na Emei Silva Lobo desde 2013 e na educação básica desde 1991.

A professora Maria, 55 anos de idade e 30 anos de docência, é formada em Pedagogia e possui especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE. Trabalha na Emei Silva Lobo desde 2015 e na educação básica desde 1993.

3.4.3 Perfil das auxiliares de apoio ao educando

A auxiliar de apoio ao educando Alanis, 61 anos de idade, concluiu o magistério em 1997 e trabalha desde o ano de 2011 na profissão de auxiliar de apoio ao educando na Emei Silva Lobo, não tendo trabalhado nessa função em outra instituição. Já participou de diversos cursos sobre Educação Inclusiva.

A auxiliar de apoio ao educando Bia, 46 anos de idade, concluiu o 2º grau/científico em 1999 e trabalha na profissão de auxiliar de apoio ao educando desde o ano de 2014 na Emei Silva Lobo, não tendo trabalhado nessa função em outra instituição. Já participou de vários cursos sobre Educação Inclusiva.

3.5 Comitê de Ética

A ética em pesquisa é um assunto de extrema importância, pois envolve diversos fatores que precisam estar presentes durante todo o processo do trabalho científico. A Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, apresentou-nos informações e considerações bastante significativas sobre a ética em pesquisa, especialmente por ela ser uma construção humana, social e cultural.

A observação e registros das atividades práticas, que contextualizam as brincadeiras de faz de conta, deram-se de forma ética, com um termo de compromisso firmado com a gestão da escola e demais participantes da pesquisa. Foi explicitado que o material de pesquisa coletado, assim como a identificação dos participantes, seriam mantidos em sigilo e que, após a análise, esse material seria descartado.

Tomamos o cuidado de influenciar o mínimo possível, durante as observações, o ambiente em que as brincadeiras de faz de conta aconteceram.

Durante a pesquisa de campo, coube à pesquisadora realizar as anotações no diário com a máxima descrição, para não atrapalhar a prática docente e o processo ensino-aprendizagem.

Por fim, organizamos, transcrevemos e descrevemos em palavras e imagens, nos mínimos detalhes e com a máxima fidelidade, o que foi coletado durante a pesquisa de campo e que agora apresentamos neste trabalho.

Houve respeito pelo trabalho dos autores pesquisados durante a redação deste trabalho científico e, como esta pesquisa envolveu a participação de seres humanos, contou com o cuidado para respeitar os direitos e a privacidade desses.

Desta maneira, o presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da PUC Minas, por meio da Plataforma Brasil, principalmente por envolver uma coleta de dados com entrevistas a professores(as) e auxiliar(es) de apoio ao educando, bem como o registro audiovisual de crianças da Educação Infantil durante as brincadeiras de faz de conta.

Sobre a natureza da pesquisa, houve um completo esclarecimento aos participantes sobre os seus objetivos, métodos e benefícios previstos e também sobre possíveis incômodos que essa poderia vir a lhes causar. A anuência dos participantes deu-se sem subordinação ou intimidação e a eles foi comunicada a relevância social do trabalho investigativo, a importância que foi dada às razões socio humanitárias e a consideração dada aos interesses dos envolvidos. Foram informados, inclusive, os proveitos e benefícios que essa pesquisa poderia vir a trazer de forma direta ou indireta aos participantes e/ou a sua comunidade.

Para essa pesquisa, foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para cada grupo (adultos e pais ou responsáveis pelas crianças), com informações claras sobre a pesquisa, dados do pesquisador e dados da Instituição de Educação Superior – IES a que ele está vinculado. Quando se fala em instituição, no âmbito da ética e da pesquisa, é importante esclarecer que instituição vinculada é aquela instituição proponente do projeto de pesquisa a que o pesquisador tem vínculo. Já a instituição sediadora é aquela coparticipante, ou seja, aquela que participará de alguma etapa da pesquisa. Esses conceitos estão descritos na carta Nº 0212/CONEP/CNS, cujo assunto foi: “Documento de conclusões do seminário interno sobre o tema: ‘Instituição Sediadora e Vinculada’ ocorrido em Reunião Extraordinária da CONEP em 12/08/2010”.

A participação de adultos e crianças deu-se de forma gratuita e, como educandos de 6 anos fizeram parte do trabalho de campo deste projeto, seu(s) responsável(eis) legal(is) assinaram a autorização, confirmando que aceitaram a participação das crianças sob a sua responsabilidade na pesquisa. Para esses menores foi apresentado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), em uma linguagem acessível, explicitando a natureza da pesquisa, riscos e incômodos decorrentes da investigação. Consultamos o modelo TCLE para pais/responsáveis legais na página do CEP.

Por fim, entre outros pontos fundamentais sobre a ética em pesquisa, foi importante enfatizar que as informações que foram obtidas neste estudo são confidenciais e sigilosas. Quanto ao material coletado, esse ficará sob a responsabilidade e guarda da pesquisadora durante 5 (cinco) anos e será destruído após esse período.

Uma cópia de todos os documentos elaborados e apresentados aos profissionais participantes da pesquisa e aos pais (FOLHA DE APROVAÇÃO, TCLE, TALE, TAI e TCUD) encontra-se no anexo deste trabalho, bem como o termo de aprovação pelo Comitê de Ética.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Feita a coleta de dados, o próximo passo foi a sua análise e a discussão dos resultados. As anotações no diário de campo foram importantes para, posteriormente, durante a análise dos dados, verificarmos os fatores que ora fazem parte e contribuem ou interferem e ainda trazem prejuízos, tanto para o desenvolvimento da criança com TEA, quanto para o processo ensino aprendizagem desta criança.

Os registros fotográficos e as gravações em áudio foram importantes para se verificar como se deu a participação das crianças com TEA durante as brincadeiras de faz de conta: se elas estavam incluídas na brincadeira, se interagiram com brinquedos e pessoas, se fizeram uso das linguagens verbal e corporal.

As fotografias foram expressivas. Dessa maneira, evitamos, sobretudo, o posicionamento dos sujeitos, ou seja, evitamos motivá-los para poses com o intuito de se obter resultados; ao contrário, primamos por registros fotográficos genuínos, os quais puderam ser interpretados com a fidedignidade necessária.

A análise conjunta dos dados abrangeu as teorias estudadas durante a pesquisa e as práticas realizadas pelos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem da criança com TEA, no que diz respeito ao brincar de faz de conta, para melhor compreender a práxis educativa trabalhada durante esse momento.

Também foi feita uma análise conjunta das entrevistas, da pesquisa documental e das observações em campo: investigando cada resposta das entrevistadas para identificar as coerências e incoerências entre elas; contrastando as respostas que foram obtidas nas entrevistas, o que foi anotado a partir das observações e das anotações sobre a pesquisa documental. Verificou-se se essas respostas se entrelaçaram ou não. O nosso objetivo foi obter confiabilidade, para validar os dados coletados.

Em todo o processo de análise dos dados, teve-se como objetivo compreender se os recursos pedagógicos utilizados para as brincadeiras de faz de conta pelas docentes pesquisadas visavam a promover a sociabilidade das crianças com TEA.

A seguir apresentamos a análise dos dados coletados durante a investigação.

4.1 Análise dos documentos

4.1.1 O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola

O PPP de 2015 traz referência à infância e à criança, esta compreendida como sujeito histórico de direitos neste momento presente. Esse documento aborda, entre outros, o respeito à cultura própria da criança, do reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica em que o cuidar e o educar caminham juntos, da valorização da diversidade, do acolhimento e da construção de identidade a partir das relações, da ênfase à desconstrução da visão assistencialista em relação ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, da contribuição do documento *Proposições Curriculares para a Educação Infantil – Eixos Estruturadores*, Belo Horizonte, SMED, 1ª edição 2014, que ressalta, entre outros pontos, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, a importância do brincar, da interação, dos cuidados básicos com a saúde, da alimentação, da higiene, da segurança, da afetividade, da importância da escuta, da relação escola e família e da finalidade do trabalho com as crianças. Também aborda as novas construções conceituais, pelos profissionais da primeira etapa da educação básica, diferentes daquelas que foram referência no passado acerca da criança.

No que diz respeito à inclusão, sinergias se fizeram presentes pelo apoio dos serviços de Atendimento Educacional Especializado – AEE e pelo encaminhamento das auxiliares de apoio ao educando às Emeis, de acordo com os critérios pré-estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SMED.

O PPP da Emei Silva Lobo encontra-se em processo de atualização. Em 2023, as discussões sobre esse documento foram retomadas. Na pauta das discussões, a temática inclusão recebeu atenção especial de alguns Integrantes dos grupos de docentes que, empenhados na reformulação do PPP, ressaltam que gestão escolar, docentes e demais indivíduos implicados na educação das pessoas com deficiência vêm se empenhando para realizar um trabalho de qualidade com o público de inclusão. Porém essa temática que faz referência às crianças com deficiência e com necessidades educacionais especiais também precisa levar em consideração as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de muitas crianças.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, visa os plenos desenvolvimentos humanos, sendo assim, a instituição de Educação Infantil inclusiva, preocupada com esse fator, deve preparar-se para o acolhimento dessa clientela que lhe é solicitada: o educando com necessidades educacionais especiais, e adaptar-se a ela. Para que ocorra essa mudança a Instituição de Educação Infantil Inclusiva deve elaborar seu projeto político pedagógico, contemplando o processo de inclusão, e isso se faz com planejamento de trabalho, definindo-se objetivos, metas e ações (Cintra, 2010, p.185-186).

Sendo assim, será muito importante que, durante o avanço da reconstrução do PPP da Emei Silva Lobo, os sujeitos implicados na prática pedagógica consigam definir bem os seus objetivos, metas e ações, para que o processo de inclusão dessa escola aconteça de forma satisfatória para todos que fazem parte dessa comunidade escolar.

4.1.2 Análise dos documentos referentes às crianças

A partir da ficha individual da criança, apurou-se que André, participante da pesquisa, nasceu de parto normal, com 36 semanas e 5 dias. Consta nessa ficha que a sua neuropediatra orientou a sua família a matriculá-lo na Emei Silva Lobo, principalmente pelo acolhimento da equipe escolar e para garantir sua interação social com as outras crianças. Fora da escola, André vem sendo atendido por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo. Ele convive com outras crianças somente na escola, gosta de desenhar, assistir a desenhos e filmes infantis, passeia com os seus familiares em praças e shoppings, costuma dormir entre 20h30 e 21h e sua alimentação é bem restrita. De acordo com relatório médico, no ano de 2021, ele apresentava atraso na linguagem e déficits na interação social, falta de interesse em seus pares de idade e dificuldade de brincar em grupo.

De acordo com Araujo (2016), “sabe-se que o AEE tem peculiaridades próprias e demandas específicas de um atendimento diferenciado”. Sendo assim, a professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em suas orientações, fez as seguintes recomendações às professoras de André: estabelecer uma rotina para toda a turma, organizar um lugar para André sentar próximo às professoras, trabalhar a linguagem receptiva (importante para o cumprimento de tarefas), fazer uso do carômetro (fotografia dos rostos das crianças), diversificar estratégias de ensino com vídeos e outros temas propostos, estimular a participação em brincadeiras (interpretar o que ele está fazendo e reconhecer quem está brincando com ele), utilizar vídeos musicais, letras

e números móveis, jogos pedagógicos de pareamento, de encaixe e de leitura, colagens, massinha e materiais concretos diversos referentes ao contexto das múltiplas linguagens.

Apurou-se sobre a criança Luiz¹², que participou deste estudo, de acordo com relatório médico, que ele possui um quadro de atraso global do desenvolvimento com predomínio na área da linguagem. A recomendação médica foi de que o seu tratamento seja apenas através de apoio multidisciplinar com fonoaudióloga, musicoterapeuta, inclusão escolar e prática esportiva direcionada, um Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, um (a) auxiliar de apoio ao educando e, sobretudo, respeito ao modo, tempo e ritmo de aprendizagem dessa criança, apoio psicopedagógico e recursos de multimídia na escola para o desenvolvimento de sua expressão verbal, sociabilização e futura alfabetização.

Ambas as crianças são autistas, porém o atraso na linguagem de André apresentava-se mais acentuado que o atraso na linguagem de Luiz, assim como os déficits na interação social, também mais acentuados na criança André do que na criança Luiz.

Podemos concluir, portanto, que, no caso da pesquisa documental, o que justifica o uso desses documentos, obtidos no acervo da escola, é a possibilidade de se ter uma melhor compreensão, a partir das informações neles contidas, acerca das crianças com autismo participantes deste estudo e do contexto escolar do qual elas fazem parte.

4.2 Análise dos dados das observações

O registro no diário de campo, pela pesquisadora, traz informações acerca da turma da professora Ana, turma que inclui André, e da turma da professora Maria, turma que inclui Luiz, e apresenta os momentos em que as crianças brincaram de faz de conta, de como funcionaram os ambientes em que se realizaram essas brincadeiras e sobre as características dos brinquedos observados e disponibilizados nos espaços pesquisados.

Na turma da professora Ana, as brincadeiras se realizaram em três espaços: em sala de aula, no mercadinho e no bosque. Na turma da professora Maria, as

¹² Não foi possível pesquisar sobre a ficha individual da criança Luiz, pois esta não foi encontrada na escola.

brincadeiras se realizaram em sala de aula e no mercadinho. Campos-de-Carvalho, *apud* Rabelo (2017, p.17) ressalta:

A organização espacial é um conceito multifacetado, englobando vários aspectos e dimensões, tais como segurança, conforto, identidade pessoal, motivação, autonomia, arranjo do espaço, privacidade, contatos sociais, dentre outros. Entendemos que a organização do espaço é um dos componentes de um contexto ambiental, sendo que sua análise é necessária para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano. As características contextuais, das pessoas e dos campos interativos interpessoais, possíveis de ocorrência naquele contexto específico, são três elementos indissociáveis, imbricados na ação de dar significado ou sentido a si próprio, ao (s) outro(s) e àquele contexto ambiental, bem como àquilo que ali acontece.

Após a chegada e a acolhida das crianças, as professoras, a partir da apresentação dos cartões com registros em imagem da rotina do dia, apontam e relembram com a turma quais atividades serão realizadas; assim as crianças já ficam sabendo que aquela brincadeira vai se dar em determinado espaço e naquele dia.

A utilização da rotina na educação Infantil sempre se fará necessária, pela possibilidade de pensar o conjunto de fatores (tempo-espaço, materiais, ambientes etc.), como quesitos importantes para favorecer experiências, dando visibilidade às singularidades das crianças, sobretudo quando estes são pensados para ela e com ela. Nas palavras de Staccioli (2018, p. 72), as rotinas não são apenas uma incumbência necessária, oferecem a oportunidade de tornar a vida cotidiana interessante e enriquecedora, de modo que seu aparato esteja delineado para atender às crianças de forma compromissada e condizente com a infância. (Carvalho, 2019, p. 53).

Em sala de aula, as brincadeiras se realizam com os seguintes brinquedos: carrinhos, bonecas, super-heróis, kits casinha, kits ferramentas, kits cabeleireiro, kits médico, brinquedos de encaixe, entre outros, que ficam organizados em caixas nas estantes da sala e são distribuídos e disponibilizados às crianças pelas professoras, conforme os combinados com a turma, além dos brinquedos trazidos de casa pelas crianças no dia em que a escola intitula o dia do brinquedo.

No mercadinho, as brincadeiras deram-se com materiais reutilizáveis: embalagens vazias de diversos produtos, como iogurte, amaciante de roupas, desodorante, cremes, entre outros. Utilizam-se, também, as folhas de árvores, que as crianças fazem de conta que é dinheiro. Entre os brinquedos de plástico, foram observados durante a brincadeira de faz de conta: frutas e legumes, balanças, geladeira, carrinhos para compras, máquinas registradoras, além do dinheirinho de papel.

No bosque, as crianças criam as suas brincadeiras com folhas, sementes que caem das árvores, galhos e gravetos secos, pedrinhas, penas de passarinhos e outros objetos da natureza que ali são encontrados.

Tanto na turma da professora Ana quanto na turma da professora Maria, a brincadeira de faz de conta em sala de aula começou com a disponibilização, pelas docentes, dos brinquedos às crianças. Estas elegeram os seus brinquedos e brincaram em diversos espaços da sala: ora nas mesinhas que comportam quatro crianças sentadas em cadeiras pequenas, ora no parapeito da janela, que é bem largo e serve de espaço para as brincadeiras, ora diretamente no chão da sala ou num tapete próprio para as brincadeiras.

O tempo destinado às brincadeiras variou de 25 minutos a meia hora. As brincadeiras se deram de forma espontânea e mediante combinados. As crianças típicas escolheram os seus brinquedos e o grupo de colegas com quem brincaram. As crianças com TEA também fizeram as suas escolhas de brinquedos e grupos de colegas, contudo, em alguns momentos, precisaram receber apoio da professora e da auxiliar de apoio ao educando.

Nas brincadeiras em sala de aula, mercadinho e bosque, a temática cultura-sociedade-natureza fez-se bastante presente, quando a criança Luiz brincou com o kit médico e fez de conta que aplicou a dose da vacina contra a gripe em uma boneca. Em interação com a colega, que segurava a boneca, vacinou esta e, na sequência vacinou a professora com uma seringa de brinquedo. De acordo com (Fortini, 2018, p. 87),

a criança atribui significados ao brinquedo em sua atividade, ao mesmo tempo em que confronta imagens deste objeto que retrata o real e o imaginário, com possibilidades diversas e variadas de representação em constante “intercâmbio” com a cultura.

Também, durante as brincadeiras no mercadinho Luiz comprou embalagens vazias e brinquedos que representavam mercadorias de verdade e pagou com uma folha de árvore, fazendo de conta que era dinheiro. Apesar de verbalizar bem em outros momentos da brincadeira de faz de conta, nesse momento de compra do pimentão, Luiz não utilizou a linguagem verbal, porém como destaca Cole *et. al.* (1998, p. 143), “o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”.

As seqüências de eventos relacionadas à compra são ilustradas nas figuras 9, 10 e 11.

Figura 9 - Ao comprar um pimentão, Luiz interage com o colega que é o caixa do mercadinho



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 10 - O colega de Luiz registra o preço do pimentão



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 11 - Luiz faz de conta que uma folha de árvore é dinheiro e paga pelo pimentão que comprou



Fonte: foto de arquivo da autora.

Já André, em brincadeira no bosque, mesmo com certas limitações na linguagem verbal, realizou verbalmente uma contagem matemática dos gravetos ali recolhidos, os quais serviram para fazer esculturas, a partir do combinado da turma, como pode ser visto na figura 12.

Figura 12 - André conta quantos gravetos tem, para fazer a sua escultura



Fonte: foto de arquivo da autora.

A linguagem matemática esteve em evidência, também, quando André montou o quebra-cabeças do mosquito da dengue e, no mercadinho, quando contou quantas embalagens havia sobre a mesa. A temática cultura-sociedade-natureza esteve presente quando ele fez de conta que jogou a água dos potinhos fora, para que o mosquito da dengue ali não depositasse os seus ovos.

As figuras 13 e 14 apresentam algumas dessas ações:

Figura 13 - André monta o quebra-cabeças mosquito da dengue



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 14 - André conta quantas embalagens há sobre a mesa



Fonte: foto de arquivo da autora.

Nos cinco minutos finais destinados à brincadeira, as professoras anunciavam que o tempo estava terminando e que a turma deveria ajudar a guardar os brinquedos. Todas as crianças, incluindo André e Luiz, cada um em sua turma, ajudaram a guardar os brinquedos no término da brincadeira.

Nas duas turmas, em alguns momentos, a brincadeira aconteceu de forma coletiva, noutros de maneira individualizada, mas no geral houve sociabilidade entre as crianças, em contextos da brincadeira de faz de conta, já que estas interagiram, umas com as outras, inclusive as crianças com TEA. Assim, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] Os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: o eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. [...] (Brasil, 2018, p. 40).

A motivação para a escolha dos brinquedos, que foram disponibilizados pelas professoras, ficou a cargo das crianças e partiu do interesse dessas. Deu para perceber que tanto a professora Ana quanto a professora Maria participaram das brincadeiras com o objetivo de motivar a interação do grupo.

Com o método observação em campo, apurou-se que os ensinamentos de Vigotski, como Zona de Desenvolvimento Iminente e mediação, fizeram-se presentes durante a prática das professoras no contexto das brincadeiras de faz de conta.

Dentre os momentos em que as professoras atuaram na ZDI, destacamos os seguintes: na turma da professora Ana, o momento em que André montava o quebra-cabeças de cabeça para baixo e também quando ele e seus colegas brincavam de fazer esculturas com gravetos. Na turma da professora Maria, Luiz já era capaz de selecionar os produtos que queria e ir até o caixa pagar por eles. Sua dificuldade estava em selecionar as quantidades de cada grupo de produtos: quantos xampus, quantos desodorantes e quantos cremes de barbear estava comprando. Foi quando a professora Maria lhe deu assistência e o ajudou a contar a quantidade de produtos de cada grupo.

Já André sabia montar o quebra-cabeças, no que diz respeito ao encaixe de suas peças, porém teve dificuldade em perceber que a figura estava de cabeça para baixo; foi quando recebeu a ajuda da professora Ana e logo conseguiu montar as peças na posição correta. A professora Ana também ajudou André a contar os gravetos, escolhidos por ele, para fazer a sua escultura, pois ele começava contar e perdia-se na contagem; isso o deixava um pouco impaciente, já que queria que a escultura tivesse certo número de gravetos.

O nível de desenvolvimento potencial [...] se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas (Rego, 2014, p. 73).

Nesses momentos, as crianças André e Luiz demonstraram que as suas funções psicológicas estavam emergentes, pois ambas ainda não haviam chegado ao nível de desenvolvimento real, já que as suas conquistas ainda não estavam consolidadas.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” (Rego, 2014, p. 73).

No que diz respeito à compra dos produtos e ao pagamento no caixa do mercadinho, Luiz havia alcançado o desenvolvimento real:

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente. (...) (Rego, 2014, p. 72).

Foi observado, portanto, que ambas as professoras mediarão na ZDI e também mediarão em aspectos e momentos circunstanciais, durante a brincadeira de faz de conta.

Na turma da professora Maria, surgiu um conflito, no mercadinho, entre Luiz e a sua colega, a qual falou para Luiz se afastar, porque estava atrapalhando a brincadeira dela; no que ele defendeu-se irritado, dizendo nada ter feito para atrapalhar. A professora Maria mediou o conflito, colocando-se no contexto da brincadeira e intervindo verbalmente; assim, acalmou os ânimos das crianças, que voltaram a se organizar na brincadeira.

As professoras, num processo de estarem imersas em postura de interação com a turma durante o jogo de faz de conta, conduziram a brincadeira fazendo parte dela e mediando a partir do respeito à criança em relação às suas preferências. Portanto, observou-se que os procedimentos educativos empregados pelas docentes foram o respeito, o afeto, o diálogo e o compartilhar, de maneira imersiva, durante a brincadeira de faz de conta.

Vigotski (1934/2001, p. 479) aponta que “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento”. Constituído na relação do indivíduo com o mundo, [...] que mobiliza o indivíduo frente à realidade, inclusive no que diz respeito à dimensão subjetiva do processo de educação escolar (Soares; Araújo; Pinto, 2020, p. 75).

No bosque, a professora Ana conversou em roda sobre o que a turma pretendia criar com os objetos da natureza e as crianças apresentaram algumas propostas, como criar uma escada, uma fogueira e uma escola. A auxiliar de apoio ao educando Alanis, da turma da professora Ana, precisou atuar verbalmente e

conduzir André pela mão, em alguns momentos no bosque, para que ele não se dispersasse durante a brincadeira; contudo respeitou o tempo e autonomia dele. Em sala de aula se deu o mesmo, Alanis precisou fazer intervenção mais de uma vez, do contrário André se desorganizava pela sala. A imagem da figura 15 retrata a intervenção realizada pela auxiliar de apoio ao educando, Alanis, junto à criança André.

Figura 15 - A professora Ana aponta para a criança que pede a palavra



Fonte: foto de arquivo da autora.

No mercadinho Alanis atuou apenas verbalmente. Em todos os espaços foi respeitada a autonomia da criança André:

Nesse sentido, levando em conta as características próprias das faixas etárias (para se considerar o desenvolvimento biofísico, afetivo e cognitivo), bem como dos contextos sociocultural e político em que a criança vive, podemos pensar na expressão de seus direitos em “manifestações tão simples como, por exemplo, dar a oportunidade de a criança fazer escolhas, moldar a sua vida e influenciar os outros; ou compreender os desejos, os sentimentos e os pontos de vista da criança (Sani *apud* Mesquita, 2022, p.10).

No início das brincadeiras no mercadinho, André quis brincar sozinho, mas, quando a professora Ana tomou parte da brincadeira, ele começou a interagir e compartilhou os brinquedos com a professora e com os colegas. Durante as brincadeiras de faz de conta no bosque, ele quis ficar mais solto com um brinquedo que trouxera da sala de aula. Não quis compartilhar esse brinquedo com os colegas.

A auxiliar de apoio ao educando Alanis chamava-o, mas ele não quis participar da roda de combinados com a professora e colegas. Aos poucos, Alanis foi conversando com ele, para que participasse da brincadeira proposta, pois a turma havia combinado de fazer esculturas com gravetos. Quase no final da atividade, ele decidiu participar. Então, a professora Ana explicou-lhe sobre o combinado da turma e ele brincou com os gravetos, fazendo uma fogueira sob a sua mediação:

O que estamos dizendo é que esse brincar pode ser expandido por meio da intervenção direta do adulto com mínimas mudanças qualitativas na atividade, mas com diferenças muito significativas no potencial de aprendizagem para a criança. Essa intervenção precisa ser sensível às necessidades das crianças e operar na fantasia delas. O papel do adulto é fornecer uma estrutura dentro da qual as crianças possam interagir – é contestar, definir problemas a serem resolvidos, incentivar as crianças a testarem ideias e, talvez, o mais importante, mostrar às crianças estratégias pessoais de aprendizagem (Kitson *apud* Silva; Silva, 2019, p.70).

Já a auxiliar de apoio ao educando Bia, da turma da professora Maria, quase não precisou atuar verbal ou fisicamente, pois a criança Luiz, na maior parte do tempo, esteve atenta às brincadeiras de faz de conta e, em diversos momentos, atuou de maneira autônoma. Quando se dispersava ou quando alguma situação o contrariava, sob a orientação da professora e auxiliar de apoio ao educando, sem dificuldades, conseguia se organizar.

Luiz demonstrou vontade de se sociabilizar com os colegas durante as brincadeiras em sala de aula e no mercadinho. A princípio, próximo aos colegas que brincavam com o kit médico, quis participar dessa brincadeira, mas os colegas demonstraram pouco interesse em dividir o brinquedo com ele. Então, ele buscou duas tampas de brinquedo e começou a girá-las repetidamente, quando a professora Maria tomou parte da brincadeira e fez a intervenção, fazendo-lhe a pergunta: – “Você é o médico?”. Luiz respondeu: – “Sou o ajudante”. A partir da interação de Maria com Luiz, este deixou as tampas de lado e foi até a colega, pegou uma seringa de vacina e fez de conta que vacinava a boneca com a qual ela brincava. Em seguida, foi até a professora Maria e, com essa seringa de brinquedo em seu braço, fez de conta que a vacinou.

A professora Maria aproveitou o interesse de Luiz e continuou motivando-o para a brincadeira. Ela perguntou a Luiz para que era aquela vacina e ele respondeu: – “Para a gripe”. A professora então perguntou se ele havia tomado a

vacina contra a gripe e ele disse que sim. Ela perguntou-lhe: “Onde foi?”. E ele respondeu: – “No braço”, mostrando-o à professora. Observa-se que a pergunta da professora Maria apresentou duplo sentido, pois a pergunta, onde foi que tomou a vacina, apresentou duas possibilidades de respostas: em uma unidade de saúde ou no braço. São características peculiares da pessoa com TEA (Mello, 2007, p. 26) “interpretação literal, incapacidade para interpretar mentiras, metáforas, ironias, frases com duplo sentido etc.”

Na sequência, as figuras 16, 17, 18, 19, 20 e 21 demonstram os momentos da brincadeira de faz de conta em que, a princípio, Luiz não está incluído; mas, com a mediação da professora Maria, ele passa a ser incluído.

Figura 16 - Luiz, com a seringa em mãos, observa os colegas brincando com o kit médico



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 17 - Luiz brinca sozinho, girando de forma repetitiva duas tampas de brinquedo



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 18 - Professora Maria medeia brincadeira das crianças com o kit médico e Luiz volta a ter em mãos a seringa para vacina



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 19 - Luiz interage com os colegas ao brincar com o kit médico e, num jogo de faz de conta, vacina a boneca



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 20 - Luiz, num jogo de faz de conta, aplica vacina na professora Maria



Fonte: foto de arquivo da autora.

Figura 21 - Luiz mostra à professora Maria onde tomou a vacina contra a gripe



Fonte: foto de arquivo da autora.

Os ganhos pedagógicos que acontecem, num processo de inclusão escolar bem planejado, com reflexões e proposições educativas assertivas, com o apoio da gestão escolar e na perspectiva de contemplar todas as crianças pequenas, traz benefícios não somente aos alunos atípicos¹³, mas às demais crianças que também têm a oportunidade de adquirir habilidades, como a empatia, respeito, tolerância, sensibilidade, organização, entre outras. De acordo com Santos (2011, p. 42-43), “alguns estudos já demonstram os benefícios da inclusão para os pares pelo convívio com as diferenças, desenvolvendo valores humanitários, como solidariedade e cooperação”.

No mercadinho, Luiz sentiu-se à vontade. Pegou diversas embalagens e começou a brincar. Quando a professora Maria entrou na brincadeira, Luiz envolveu-se cada vez mais, sociabilizando-se com professora e colegas. Em certo momento, envolvido na brincadeira, fez de conta que uma folha de árvore era dinheiro e foi ao caixa para pagar as mercadorias que comprou.

¹³ Os alunos atípicos são os que apresentam necessidades educativas diferentes dos outros alunos em sala de aula. Diferenças presentes em áreas como interação social, comunicação, dificuldade no comportamento e/ou no aprendizado, entre outras necessidades educativas especiais.

Em um desses momentos em que brincou de comprar e foi ao caixa pagar, buscou sociabilizar-se com um colega, o qual lhe deu pouco retorno durante a brincadeira. Foi visível a ansiedade de Luiz quando tentou interagir com o colega e este foi pouco receptivo. Ele fez uso de expressões e ritmos corporais para se comunicar naquela situação em que buscava uma interação e recebeu pouco retorno. Abaixou e balançou o corpo diversas vezes. A professora Maria, por sua vez, fazia intervenção no grupo de crianças um pouco mais afastado do grupo em que Luiz estava. Luiz só ficou mais à vontade, quando a auxiliar de apoio ao educando Bia fez a mediação entre ele e o seu colega, o qual continuou a brincar com Luiz apenas com a linguagem gestual.

Em ambas as turmas, de modo geral, observou-se que a cooperação e a solidariedade entre as crianças envolvidas nas brincadeiras faziam parte do processo ensino-aprendizagem, pois, na maioria das vezes, elas trocavam os brinquedos, emprestavam aquele com que estava brincando, pediam com educação por aquele brinquedo que estava em certo momento com os (as) colegas, que prontamente concordavam em abrir mão dele. Também foram observadas situações em que algumas crianças recusaram-se a compartilhar o brinquedo e a criança ou chorava ou puxava o brinquedo da mão do colega. Nesse momento, as professoras interviam, em algumas ocasiões conversando, noutras envolvendo-se na brincadeira para acalmar os ânimos das crianças.

Foi observado que tanto a professora Ana quanto a professora Maria aproximavam-se das crianças para dialogar quando havia algum conflito relacionado à disputa por brinquedos. No momento de guardar os brinquedos, a cooperação era total, principalmente das crianças com TEA.

Foram observadas situações de falta de solidariedade relacionadas às crianças André e Luiz. No caso de Luiz, os colegas que brincavam em grupo se recusaram a dividir o brinquedo com ele, que se afastou deles e procurou outro brinquedo para brincar sozinho. A professora, então, fez a intervenção. Ela incluiu-se no grupo e, no contexto da brincadeira, incluiu Luiz. A outra situação aconteceu com André, que se recusou a emprestar o brinquedo que tinha em mãos à colega, que ficou desapontada. A auxiliar de apoio ao educando fez a intervenção, mas André não abriu mão do brinquedo; ela então apontou à colega de André outras opções de brinquedos e a situação foi resolvida, com as duas crianças ficando satisfeitas.

Seguindo a organização da rotina, nas duas turmas foi observado que as professoras e auxiliares de apoio ao educando respeitavam a autonomia das crianças durante a brincadeira de faz de conta.

A mediação e a intervenção aconteciam com as professoras fazendo parte da brincadeira e com as auxiliares dando apoio necessário à criança com TEA. No caso da auxiliar de apoio ao educando da turma da professora Ana, Alanis, esta mediou nos instantes precisos e evitou, em diversos momentos, que a criança André se afastasse da turma e se desorganizasse pelos ambientes em que aconteciam as brincadeiras. Já a auxiliar de apoio ao educando da turma da professora Maria, Bia, tendo em vista que Luiz estava um tanto interessado pela brincadeira, a sua postura era ficar a postos e, quando ele precisava, ela estava ali para auxiliá-lo. A imagem da figura 21 mostra Bia, observando Luiz em interação com o colega, na brincadeira de faz de conta.

Figura 22 - Turma de crianças brincando de faz de conta e a auxiliar de apoio à inclusão, Bia, observando a criança Luiz em interação com o colega



Fonte: foto de arquivo da autora.

4.3 Análise das entrevistas/questionários

4.3.1 Respostas das docentes aos questionários

Como visto no perfil das professoras, a professora Maria, formada em Pedagogia, escolheu a profissão acompanhando a formação da avó e tias. Ela considera o PPP da escola um documento de suma importância e afirma que não conhece a Lei Berenice Piaia, assim como a Lei Brasileira de inclusão, mas que vai procurar conhecê-las, para atualizar-se sobre elas.

Ressaltou que, durante as brincadeiras de faz de conta, a criança Luiz, incluída em sua turma, interage bem, constrói, participa das atividades com as outras crianças e tem tido boas vivências no processo ensino-aprendizagem.

A professora Maria diz que planeja as atividades de faz de conta e que os aspectos que leva em consideração são o imaginário das crianças e a construção de regras durante a brincadeira. Ressalta que, em sua prática, há, sim, intenção em promover a interação entre as crianças, inclusive das crianças com TEA, e que, para isso, estimula as crianças a assumirem diferentes personagens e a se envolverem por meio do lúdico.

Ela percebe que o jogo de faz de conta contribui muito para que as crianças interajam entre si, aprendam a dividir os brinquedos e a serem criativos. Em sua opinião, essa brincadeira auxilia bastante na aprendizagem; afirma que, quando pensa na importância do brincar, leva em consideração que existem formas distintas de desenvolver habilidades e de construir repertórios que contemplem várias possibilidades e oportunidades de aprendizagem.

A professora Maria afirma que o espaço escolar é pensado para o desenvolvimento do jogo de faz de conta. Afirma também que a comunidade escolar é privilegiada com espaços muito bacanas que a escola possui, com destaque para o mercadinho, onde as crianças dão asas à imaginação e exploram cada cantinho, cada mobília, cada expositor com a materialidade reutilizável que se faz presente nesse espaço. Ela dá exemplo de sua práxis docente, ressaltando que todos da turma, crianças, professora e auxiliar de inclusão, vivenciam as brincadeiras juntos.

A professora Maria recorda-se de ter estudado sobre as brincadeiras na graduação e na pós-graduação, mas sobre a temática inclusão lembra que estudou somente na pós-graduação.

Já a professora Ana, formada em Pedagogia, escolheu a profissão por amor em poder mediar e fazer parte do processo ensino-aprendizagem, conseguindo, assim, melhorar o mundo por meio da educação.

Ela fez parte da construção do PPP da escola e ressalta que esse documento é fundamental e primordial para o bom direcionamento das ações/estratégias nas escolas, sendo o autorretrato da escola em toda a sua essência.

Conhece a Lei Berenice Piana e o Estatuto da Pessoa com Deficiência e pontua que ambas vieram consolidar a importância da inclusão social, que é a palavra de ordem para traçar o caminho para uma sociedade que respeita a diversidade.

A professora Ana expressa que, sem dúvida, receber uma criança com autismo na turma é uma conquista social significativa para ela, para os familiares da criança e para os profissionais que trabalham direta ou indiretamente com esse público e, especialmente, para a sociedade, conquista essa que assegura que as necessidades dessas crianças sejam efetivadas e coloca todos, enquanto cidadãos, como participantes ativos e agentes de mudança. Ela percebe que incluir uma criança com autismo não significa apenas levá-la a fazer parte do corpo de alunos da escola, mas também criar condições e contextos, na estrutura física da escola, ao currículo de ensino adaptados. Tudo para que os estudantes com autismo consigam, de forma efetiva, aprender e também desenvolver as suas potencialidades.

A professora Ana diz que a sua prática contempla as brincadeiras de faz de conta e que estas são importantíssimas para todas as crianças, mas que, por sua vez, as crianças com autismo possuem um grande potencial bem particular, principalmente porque elas têm o seu tempo e o seu próprio momento, uma interação e sociabilização com as suas especificidades.

Ela afirma que os recursos pedagógicos que auxiliam no processo ensino-aprendizagem, durante as brincadeiras de faz de conta, é a estimulação, o bom uso dos espaços na escola e a brincadeira que as envolvem numa interação e sociabilização com as demais crianças, além da construção de brinquedos pelas crianças a partir de materiais reutilizáveis. Ela destaca, inclusive, que os espaços são pensados para estimular as vivências com o grupo, convidando-os o tempo todo. A professora Ana descreve que um exemplo de sua práxis pedagógica, no que diz respeito à sociabilização das crianças com autismo com seus colegas e com as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar, é a exploração das

brincadeiras nas quais as crianças precisam esperar sua vez, como por exemplo: durante a roda de conversa, no momento em que a rotina é estabelecida, durante os jogos com bola, amarelinha, jogo da memória, quebra-cabeça e desenho livre, ao incentivar as crianças com TEA a conhecerem novos lugares, ver pessoas, passar por experiências que coloquem o aprendizado das habilidades sociais em prática, considerando-se, também, atividades de que a criança goste e as que não tolera, pois ela deve ser respeitada nas suas limitações e dificuldades.

A professora Ana informa que a temática inclusão e brincadeiras na educação infantil foram contempladas tanto em sua graduação quanto em sua pós-graduação.

4.3.2 Entrevista com as auxiliares de apoio ao educando

A auxiliar de apoio ao educando Alanis, que trabalha na turma da professora Ana, informou-nos que já participou de cursos na Associação de Reabilitação de Minas Gerais e de diversas palestras sobre inclusão e que até já perdeu a conta, de tantas que já participou. Alanis ressalta a importância de ter cursado o magistério no Instituto de Educação de Minas Gerais.

De acordo com ela, o trabalho com as crianças na educação infantil é um trabalho que exige muito amor, carinho e dedicação e é um trabalho muito gratificante. Afirma não ter tido nenhuma outra experiência com crianças com TEA antes de seu trabalho na Emei Silva Lobo.

Alanis considera que a sociabilidade das crianças com TEA durante a brincadeira de faz de conta é muito bom, pois os colegas aceitam bem o colega com autismo e interagem bem com ele.

Ela disse que já leu a Lei Brasileira de Inclusão, que na teoria ela é muito bonita, mas que na prática deixa a desejar. Quanto à Lei Berenice Piana, afirmou que não a conhece, mas pediu o número da Lei para pesquisá-la. Sobre a interpretação das leis para o seu trabalho, diz que a lei traz muita coisa importante, mas volta a afirmar que na teoria é uma coisa e na prática é outra bem diferente.

A auxiliar de apoio ao educando Bia, que trabalha na turma da professora Maria, ressalta que já participou de vários cursos sobre inclusão pela SMED e de vários cursos on-line também sobre inclusão.

De acordo com a auxiliar Bia, em seu trabalho com as crianças da educação infantil, busca colocar a criança que acompanha como centro do grupo, para que

participe na condição que tem. Ela menciona que alguns apresentam mais dificuldade e outros menos e que a primeira experiência que teve com crianças com TEA foi na Emei Silva Lobo.

Quanto ao processo de sociabilização da criança com TEA, durante as brincadeiras de faz de conta, ela diz que, no caso da criança que está acompanhando, ela consegue participar de tudo e consegue interagir com outras crianças.

Ela afirma que estudou mais ou menos a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 nos cursos que fez, mas que não saberia falar sobre ela no momento. Sobre a Lei Berenice Piana 12.764/2012, disse não conhecer e pediu o nome, pois iria pesquisar depois. Sobre a importância das leis para o seu trabalho, respondeu que é importante conhecê-las para que o trabalho seja mais bem desenvolvido.

4.4 Discussão dos resultados e interpretação das fotografias

O que foi observado na pesquisa de campo esteve bem de acordo com o resultado da literatura estudada. Santos (2011) pontua que a intervenção precoce é relevante e altamente recomendável para as crianças com TEA, já que estas apresentam prejuízo na habilidade de brincar e ressalta a importância da função do educador como mediador. Constatamos esta afirmativa em diversos momentos da observação em campo, como, por exemplo, quando as crianças da turma da professora Ana combinaram de fazer esculturas com gravetos. A princípio, André sentiu dificuldades em construir a sua escultura, mas a professora Ana realizou a mediação e André foi bem sucedido em sua construção.

É importante ressaltar que algumas atividades observadas, durante o tempo destinado às brincadeiras de faz de conta, tanto na turma da professora Ana quanto na turma da professora Maria, não fizeram exata referência ao que se compreende como jogo de faz de conta, como a produção de uma escultura de gravetos retratada nas figuras 7 e 12 e na montagem do quebra-cabeça do mosquito da dengue demonstrada na figura 13. Contudo, essas atividades foram consideradas significativas para este estudo; sobretudo pela importância da mediação e da presença da ZDI durante o processo ensino-aprendizagem das turmas.

Na figura 8, a professora Ana faz os combinados com as crianças antes de iniciar a atividade. Nesse momento André está disperso, e como a atividade

aconteceria em espaço aberto e André tem necessidade de se movimentar, a auxiliar Alanis achou melhor deixar que ele se interessasse em fazê-la em seu tempo. Já na sala de aula, conforme mostra a figura 15, Alanis motiva a André para fazer parte do momento dialógico entre a professora Ana e as crianças da turma.

A importância da função do educador como mediador também foi perceptível quando a professora Maria mediu a brincadeira de médico em sua turma, conforme revelam as figuras: 18, 19, 20 e 21. Num primeiro momento, conforme demonstram as figuras: 16, 17, os colegas de Luiz deixaram-no meio de fora do jogo de faz de conta. Ele, então, buscou duas tampas e começou a girá-las, mas, quando a professora Maria mediu, absorvendo-se no brincar, com dedicação e intenção de incluir Luiz na brincadeira, este percebeu a empatia da professora Maria e, sob sua mediação, tomou parte da brincadeira.

A conclusão a que Silva (2017) chega com a sua pesquisa é a de que a criança com autismo brinca, cria, imagina e assume papéis de maneira qualitativamente distinta. Durante as observações, apurou-se que tanto André quanto Luiz conseguiram brincar e se expressar de maneira análoga às crianças típicas. A mediação das professoras e auxiliares de apoio ao educando foi um fator que contribuiu para que eles conseguissem brincar, criando, imaginando e assumindo papéis, de acordo com o esperado no jogo de faz de conta. Observou-se que, quando Luiz girou, ao mesmo tempo, duas tampas de brinquedo, a brincadeira se deu de forma distinta, ou seja, de maneira diferente de como brincam as crianças típicas e muito semelhante ao brincar girando tampas de outras crianças atípicas.

Prestes (2014) tece, entre outros pontos que dizem respeito ao faz de conta e ao desenvolvimento infantil, considerações em relação a esse brincar e à vivência consciente das crianças, que, durante a brincadeira de faz de conta, a partir do domínio de instrumentos, vivenciam as regras sociais. O que Prestes (2014) nos traz foi observado durante a brincadeira de faz de conta, quando as crianças conseguiam perceber a função dos instrumentos, como de uma seringa para vacina, do dinheiro para pagar um produto, de um carrinho para conduzir as mercadorias compradas dentro de um mercadinho, ou seja, a reprodução de ações e utilização consciente de instrumentos, de acordo com o que elas vivenciaram em algum momento de suas vidas, no contexto sociocultural do qual fazem parte. Quanto às regras sociais, estas estiveram dentro de um contexto que as fizeram serem contempladas e, de maneira implícita, foram vivenciadas pelas crianças. Em referência a essas “regrinhas”,

podemos citar a compra de produtos no mercadinho e a necessidade de ir até o caixa pagar por eles, ou seja, é uma regra social que para os adultos é um dever, comprar e pagar pelo que comprou. À criança essa regra é imperceptível, já que ela a vivencia brincando. Nas figuras 9, 10 e 11, essas regrinhas são vivenciadas por Luiz, quando ele “compra” um pimentão e o mostra ao colega, que faz o papel de operador de caixa de um supermercado. Este colega registra o preço do pimentão, conforme as regras impostas à essa profissão e finalmente, Luiz paga pelo legume com uma folha de árvore, que, naquele momento, no jogo de faz de conta, simbolizou o dinheiro. Essas imagens representam bem aspectos que fazem parte da brincadeira de faz de conta enunciados por Vigotski, como imaginação e regras implícitas na brincadeira. Na figura 22, Luiz brinca no mercadinho e interage com os seus colegas; naquele contexto social, exerce, portanto, a sociabilidade. André também age com sociabilidade ao atuar junto aos colegas no mercadinho durante a brincadeira de faz de conta, conforme revelam as figuras 6 e 14.

A pesquisa de Lima (2018), por sua vez, perpassa por várias reflexões e uma muito relevante para ser apontada é Zona de Desenvolvimento Iminente. Um destaque na observação em campo foi o momento em que a professora Ana ajudou a criança André a montar corretamente o quebra-cabeça do mosquito da dengue.

Ao comparar os registros do PPP da escola com as ações das crianças e professoras, durante a prática docente, observamos que essas práticas contemplaram a organização do currículo, que se subdivide, entre outros, em o brincar como mediador. Durante a pesquisa de campo foi observado que a brincadeira se apresentou como mediadora, quando as crianças, ao desenvolverem papéis sociais durante a brincadeira de faz de conta, interagiram entre si, e também quando as professoras fizeram parte da brincadeira de faz de conta para resolver algum conflito entre as crianças, para promover a sociabilização das crianças com TEA e para incentivar a brincadeira entre as crianças, assim como para atuar na Zona de Desenvolvimento Iminente.

Observou-se que as crianças típicas e atípicas, no contexto das brincadeiras de faz de conta, tiveram a oportunidade de vivenciar e aprender umas com as outras.

No que diz respeito ao aprendizado, a partir das múltiplas linguagens, trazemos alguns exemplos: em se tratando da linguagem oral, esta se dava durante toda a brincadeira em que crianças, professoras e auxiliares de apoio ao educando

dialogavam entre si, em circunstâncias e situações como: no momento de comprar um xampu no mercadinho e, na sequência, fazer uso deste, no momento de vacinar a boneca ou a professora, também no momento de criar uma escultura.

Já a linguagem escrita esteve presente, por exemplo, na leitura do dinheirinho, na sinalização de um cartaz apontando que ali funcionava um mercadinho e nas embalagens dispostas nas prateleiras do mercadinho.

A linguagem matemática aconteceu durante a compra e a venda de produtos no mercadinho, no valor do dinheirinho, na brincadeira de quebra-cabeça, no brincar com lego e na contagem dos gravetos para construção de uma escultura.

Quanto à linguagem plástica e visual, esta se deu na brincadeira de escultura com gravetos e na brincadeira de quebra-cabeça.

A linguagem corporal esteve presente quando as crianças se deslocavam para catar gravetos para fazer as suas esculturas, ao brincar de quebra-cabeça, no deslocamento com o carrinho de compras pelo mercadinho, ao pegar as caixas para transportar as embalagens de um ponto para outro, fazendo de conta que era do mercadinho para casa, quando se dirigiram ao caixa do mercadinho e quando brincavam de médico e vacinação e também em alguns momentos em que Luiz ficava impaciente com os colegas. Nessa situação, houve a mediação pela auxiliar de apoio ao educando, Bia, mas Luiz não expressou verbalmente o que tanto o incomodava, mas, com a mediação de Bia, ele relaxou e foi brincar com outros colegas e com a professora Maria.

A linguagem digital foi evidente quando as crianças fizeram de conta que operavam a máquina registradora no caixa do mercadinho. Em diversos momentos, uma criança que operava a máquina registradora falava: – “Aceito pix”. Entretanto, quando Luiz foi ao caixa, essa criança não disse que aceitava o pix, também se expressou, somente, a partir de gestos com o colega Luiz.

Sobre os conhecimentos relativos à cultura-sociedade-natureza, as crianças atuaram no contexto da saúde, com foco em vacinação e em combate ao mosquito da dengue, na sustentabilidade, quando brincaram com materiais reutilizáveis no mercadinho e junto à natureza, ao construírem brinquedos com os recursos encontrados no bosque.

No que diz respeito ao planejar, avaliar, observar e registrar o conteúdo que foi trabalhado na prática pelas docentes, durante o brincar de faz de conta, foi

observado que havia um planejamento para a semana, na rotina das crianças, com tempo e espaço definidos para o dia da brincadeira de faz de conta.

Quanto ao registro das atividades planejadas no diário escolar, após a pandemia da Covid-19, esse passou a ser feito também em sistema digital: no Sistema de Monitoramento das Atividades dos Estudantes – SMAE. O planejamento e a avaliação das atividades são articulados durante os encontros das docentes com a Coordenadora Pedagógica, que se realizam de 15 em 15 dias.

Pelo fato de a rotina escolar possibilitar, durante a prática docente, a organização das crianças, a organização dos tempos pedagógicos e a organização das profissionais, observou-se que crianças, professoras e auxiliares de apoio ao educando reconheciam com facilidade os momentos destinados à brincadeira de faz de conta, assim como o local onde a brincadeira deveria se dar e em que intervalo de tempo se realizaria.

Com relação às informações obtidas na documentação da criança, observamos que boa parte dessas estava bem organizada, na secretaria da escola, o que nos deu condições de obter informações importantes sobre a vida das crianças pesquisadas.

De acordo com os dados obtidos na documentação das crianças, ambas apresentam dificuldades na linguagem, contudo Luiz demonstra menos dificuldade no uso da linguagem verbal que André. Por conseguinte, durante o jogo de faz de conta, enquanto André, ao interagir com os colegas, fez pouco uso da linguagem verbal e não apresentou incômodo pelo fato dos colegas pouco conversar com ele, Luiz, por sua vez, obstando as suas dificuldades em se comunicar verbalmente com os colegas, demonstrou descontentamento e desconforto ao não receber retorno verbal deles em certos momentos da brincadeira de faz de conta.

Quanto à política de inclusão da escola, por meio de seus representantes, a SMED vem promovendo às professoras, a partir de seus núcleos específicos, encontros reflexivos sobre as relações étnico-raciais.

Por sugestão da pesquisadora deste estudo, à Gestão da Emei Silva Lobo, no ano de 2022, durante a festa da família, um espaço inclusivo para a comunidade escolar foi organizado nessa escola, para reflexões, informações e trocas de experiências sobre a temática inclusão. A Gestão Escolar, então, contou com a parceria de estudantes do Centro Universitário Newton Paiva – Unidade Silva Lobo. Projetos desenvolvidos com as crianças, pelas professoras, sobre inclusão e

diversidade, também acontecem na Emei Silva Lobo. Na figura 23 mostramos, durante a festa da família, informes sobre a inclusão.

Figura 23 - Cartazes expostos no espaço inclusivo organizado, durante a festa da família do ano de 2022, na Emei Silva Lobo



Fonte: foto de arquivo da autora.

Foi observado que as professoras pesquisadas se mostraram aptas ao lidar com as crianças com TEA, em sua prática educativa, durante a brincadeira de faz de conta. Importante ressaltar que as duas são formadas em Pedagogia, sendo que uma possui especialização em Educação Inclusiva e a outra possui especialização em Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Ambas demonstraram empatia com as crianças, respeitaram o tempo de cada uma no seu processo ensino-aprendizagem e possibilitaram situações em que estas puderam atuar com autonomia e desenvoltura no contexto das brincadeiras. As duas, também se mostraram engajadas no que diz respeito à sociabilidade das crianças autistas, assim como na boa relação interpessoal com as auxiliares de apoio ao educando. A professora Ana demonstrou mais intimidade com as Leis: Lei Brasileira de Inclusão e Lei Berenice Piana. E a professora Maria e auxiliares de apoio ao educando demonstraram boa vontade em pesquisar e conhecê-las.

Assim como as professoras, as auxiliares de apoio ao educando empenharam-se para promover satisfatório desenvolvimento das crianças com TEA, em seu processo ensino-aprendizagem, durante a brincadeira de faz de conta. A função delas é dar apoio ao educando autista durante as atividades pedagógicas desenvolvidas na turma.

O apoio de ambas às crianças que acompanham pôde ser observado em diversos momentos. No caso da auxiliar de apoio ao educando, Bia, da turma da professora Maria, o seu apoio deu-se, principalmente, quando Luiz ficava ansioso para encontrar algum brinquedo ou quando ficava impaciente por alguma circunstância que o incomodava durante as brincadeiras com os colegas. Já a auxiliar de apoio ao educando Alanis, da turma da professora Ana, apoiou a criança André em diversos momentos, na maioria das vezes quando ele se dispersava e distanciava-se dos colegas.

Professoras e auxiliares de apoio ao educando afirmaram que as crianças participantes da pesquisa, de maneira geral, participam das brincadeiras de faz de conta e interagem com os colegas. A fala das professoras e auxiliares esteve coerente com o que foi observado na pesquisa de campo:

[...] com as discussões mais atuais e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), a educação da infância ecoa para uma ação pedagógica interdisciplinar, pautada em interação e brincadeira, em seus cinco campos de experiência: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Temos na primeira etapa da educação básica o conhecimento articulado de forma integrada e interdisciplinar com estabelecimento de diálogo com todas as áreas do conhecimento (Ujii, 2020, p. 22).

Observou-se que, durante a pesquisa de campo, os cinco campos de experiência considerados na BNCC, assim como a interação e a interdisciplinaridade, foram contemplados durante a brincadeira de faz de conta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou apurar se as práticas educativas, na perspectiva do brincar de faz de conta, podem vir a ser um recurso pedagógico para que as crianças com TEA, na educação infantil, sejam motivadas para a sociabilização.

O motivo que me levou a esta pesquisa deu-se a partir de reflexões que venho fazendo em relação aos desafios encontrados, relacionados à sociabilidade das crianças da primeira infância com TEA nas escolas de Educação Infantil.

Por considerar que as crianças autistas apresentam dificuldades no uso da imaginação e precisam sentir-se confortáveis e incluídas, o objetivo deste trabalho consistiu-se em observar se as práticas educativas, ligadas às brincadeiras de faz de conta, promovem a sociabilidade dessas crianças. Assim, foi relevante conhecer a prática pedagógica das professoras Ana e Maria durante essa brincadeira.

Na investigação, buscou-se compreender se as professoras pesquisadas conseguiam identificar, em sua práxis pedagógica, a promoção da sociabilidade entre as crianças com TEA e seus colegas, percebendo, em sua prática, o que contribuía para a sociabilização no processo ensino-aprendizagem, durante as brincadeiras de faz de conta. Também se pretendeu identificar, a possível influência das práticas educativas, para que as crianças com TEA explorassem possibilidades de gestos e ritmos corporais, para se expressar em situações de interação e presença ou ausência de ações de cooperação e solidariedade entre todas as crianças envolvidas nas brincadeiras, registrando possíveis indícios de respeito às regras básicas de convívio social e à diversidade do grupo.

É importante ressaltar que, no que diz respeito à alteridade e equidade da criança com TEA em âmbito escolar, o seu desenvolvimento social precisa ser reconhecido, respeitado e efetivo.

Durante esta pesquisa, ao se conhecer a prática educativa das professoras, no momento em que se deu o brincar de faz de conta, a partir da perspectiva histórico-cultural, compreendemos que os conceitos relacionados a essa brincadeira apresentam-se como um fator relevante, o qual precisa ser bem entendido e refletido pelas docentes e pelos docentes. Importa enfatizar o que nos ensina Prestes (2010), que é pela brincadeira que a ZDI é formada na idade pré-escolar, pois, quando a criança se encontra nessa idade, é a brincadeira que é a sua atividade-guia.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a participação do outro como mediador no processo ensino-aprendizagem da criança é fundamental para o desenvolvimento de suas funções superiores e que são as potencialidades das crianças que precisam ser ressaltadas e não as suas dificuldades.

A Metodologia escolhida para este estudo foi a qualitativa. Inferimos que essa abordagem foi assertiva, pela natureza do problema desta pesquisa, que implicou a

prática docente em turmas inclusivas, em que crianças com TEA apresentaram as suas especificidades durante a brincadeira de faz de conta.

Observou-se, ao longo deste trabalho, que, no contexto desta pesquisa está presente uma complexidade de temáticas que se articulam e dialogam-se entre si, como a relevância da brincadeira na Educação Infantil, a questão do autismo, reflexões acerca do currículo na primeira etapa da educação básica, a práxis docente, o lúdico e a formação de professores. De acordo com Morin (2000, p.37), “O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo”.

Não é nossa pretensão esgotar a discussão sobre a relevância da brincadeira de faz de conta para a sociabilização das crianças com TEA, porém nossos dados apontaram que a prática educativa, na perspectiva do brincar de faz de conta na Educação Infantil, pode, sim, vir a ser um recurso pedagógico para que crianças com TEA consigam fazer parte da sociabilidade escolar.

Dessa maneira, ao se pensar em recursos pedagógicos para a sociabilidade de crianças com TEA na primeira etapa da educação básica, não se pode perder de vista que muitos temas que perpassam a Educação Infantil precisam ser revisitados, já que, na articulação dessas temáticas, haverá uma melhor compreensão do que se espera das docentes e dos docentes para a Educação Infantil em sua práxis educativa e social.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Gisele Maria. **Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Política de Educação Especial da Rede Pública Municipal de São Luís/MA: Complexidades, Movimentos e Desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3165>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- ASSIS, Maria Bernadete Amêndola Contart et al. **(Im)pertinências da educação o trabalho educativo em pesquisa**. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.p. 46. E-book. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei 4.024/1961 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília DF: Presidência da República. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/545856>. Acesso em: 06 nov. 2023.
- BRASIL. [Lei 9.394/1996] **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/600653>. Acesso em: 06 nov. 2022.
- BRASIL. [Lei 13.146/2015] **Estatuto da Pessoa com Deficiência 2015**. Brasília DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/592376>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.
- CAMPOS, Rebeca Ramos - **Necessidades de Formação de Professoras principais da Educação Infantil/Pré-Escola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14522>. Acesso em: 23 abril. 2023.
- CARVALHO, Livia de Oliveira Teixeira Dias - **Finalidades da Formação de Professores para a Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4716>. Acesso em: 23 abril. 2023.
- CINTRA, Rosana Carla G. G.. A abordagem sócio-histórica na educação inclusiva: aspecto fundamental na prática docente do educador de infância. **Revista Rascunhos Culturais**: Campo grande/MS, v. 1, n. 2, p.181 - 194, jul/dez. 2010. Disponível

em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3694587.pdf>. Acesso em: 11 nov.2023.

CRESPI, Lívia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 58-177. Set./Dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p158-177>. Acesso em: 16 de mai. 2023.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00>. Acesso em: 29 out. 2023.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 29 out. 2023.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORTINI, Fernanda Antunes Guimarães – **A Brincadeira das Crianças de 0 a 3 Anos no Contexto da Educação Infantil: perspectivas na produção acadêmico-científica Brasileira (1999-2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9224>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. p. 351. *E-book*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 16 de mai. 2023.

JANNUZZI, Gilberta. **Algumas concepções de educação do deficiente**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 25, n. 3, pp. 9-25. 2004. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/algumas-concepcoes-educacao-deficiente/>. Acesso em: 22/10/2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. *Rev. Bras. Esp.*, Marília, v. 17, p.41-58. Mai-ago., 2011. Ed. Especial. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>. Acesso em: 22/10/2024.

LIMA, Gêssica de Aguiar - **A Brincadeira de Faz de Conta de Papéis Sociais e a Constituição da Personalidade das Crianças na Pré-Escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/225>. Acesso em: 12 mai. 2022.

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo Guia Prático**. 6.ed. São Paulo: AMA, 2007.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (Org.). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Fundamentos**. Belo Horizonte: [s.n.], 2014.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MESQUITA, Delma Lúcia. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. São Paulo, v. 27 e 270066 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270066>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MICHAEL, Cole et al.; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores L. S. Vigotski**. In: MICHAEL, Cole (org.). 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci**. Recife: Editora Massangana, 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto, **O Método Fenomenológico na Pesquisa**, São Paulo: Pioneira Thomson Ltda, 2002.

MORIN, Edgar, **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya: revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez: Brasília DF: UNESCO, 2000.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v.12, n. 1 p.5-24, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 24 jul. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky–Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

PNEE 2008. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra>. Acesso em: 16/03/2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A Brincadeira de Faz de Conta e a Infância. **Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2 p. 28-39 mai/ago. 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro – **Quando Não é Quase a Mesma Coisa – análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília 2010. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/9123>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP da Emei Silva Lobo, versão preliminar, ano de 2015.

RABELO, Jeriane da Silva. **A Organização do Espaço na Educação Infantil e o Desenvolvimento Integral da Criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26622>. Acesso em: 13 out. 2023.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; CAVALCANTE, Sheila da Cruz Ribeiro. **Educação especial: recomendações teóricas sobre como tornar uma escola inclusiva**. Ver. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa. Brasília/DF, v.6, n.1 p.93-113 – jan/abr. Ano 2024. Disponível em: DOI:10.36732/riep.v6i1-315. Acesso em: 22/10/2024.

REGO, Teresa Cristina, **Vygotsky: uma perspectiva histórica-cultural da educação**, 25 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Lorrane Stéfane. Saberes para a Construção da pesquisa Documental. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p.123-139, dez. 2021. Recuperado e Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/47>. Acesso em: 03 mai. 2023.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil – Diálogos com os Demais Elementos da Proposta Pedagógica: um estudo psicopedagógico**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Maúcha Sifuentes dos – **O Papel da Mediação da Educadora no Desenvolvimento da Brincadeira de Crianças com Autismo na Educação Infantil: Um Estudo Longitudinal**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/181008>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Isadhora Araújo Lucena; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. A importância da brincadeira de faz de conta na educação infantil: sob o olhar de professoras. **Revista Zero-a-Seis** – Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância- NUPEIN – UFSC/Centro de Ciências da Educação v. 21, n. 39 p. 67 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p67>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. Perspectiva – **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis/SC: v.36, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 07 out. 2023.

SILVA, Maria Angélica da. **O Brincar de Faz de Conta da Criança com Autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, Instituto

de Psicologia, Brasília, DF, 2017. Disponível em:
<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/23525>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SOARES, Júlio Ribeiro; ARAÚJO, Dalcimeire Soares de; PINTO, Rafaela Dalila da Costa. Aprendizagem Escolar: desafios do professor na atividade docente. **Revista Psicologia da Educação** – Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. São Paulo, v. 51, p. 72-84, 2º sem de 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2486>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

UJIE, Nájela Tavares - **A Formação Continuada de Professores na Educação Infantil**. 2020. Tese de (Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4979>. Acesso em: 23 abril. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais 1994. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

VEER, René van der; Valsiner, Jaan. **Vygotsky Uma Síntese**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Entrevista para Auxiliar de Apoio à inclusão

- a) Há quanto tempo você trabalha como auxiliar de inclusão?
- b) Qual a sua formação?
- c) Já participou de algum curso de formação sobre educação inclusiva? Qual?
- d) Descreva o seu trabalho com as crianças da Educação infantil.
- e) Você já teve experiência com crianças com TEA, antes de vir trabalhar nesta escola?
- f) Caso afirmativo, descreva seu trabalho com estas crianças.
- g) Descreva o processo de sociabilização das crianças, inclusive da(s) criança(s) com TEA, durante as brincadeiras de faz de conta.
- h) Você conhece a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 e a Lei Berenice Piana 12.764/2012?
- i) Como você interpreta a importância dessas leis no seu trabalho?

Entrevista para Professora

- a) Qual a sua formação?
- b) Porque escolheu essa profissão?
- c) Já participou de algum curso de formação sobre educação inclusiva? Qual?
- d) Você fez parte da construção do PPP da escola? Já leu ou estudou o mesmo e qual a sua opinião em relação a esse documento?
- e) Você conhece a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 e a Lei Berenice Piana 12.764/2012? Como interpreta a importância dessas leis, quando recebe uma criança com autismo em sua turma?
- f) Descreva o que você consegue perceber nas crianças com autismo, durante as brincadeiras de faz de conta? (Comportamento, escolhas, há diferenças em relação às outras crianças? Quais?)
- g) Como você planeja a atividade de faz de conta? Quais aspectos são levados em consideração (cognitivo, desenvolvimento)? Especifique.
- h) Durante a prática educativa que contempla as brincadeiras de faz de conta há intenção de promover a interação entre as crianças, inclusive das crianças com TEA? Especifique.
- i) Você acha que as brincadeiras de faz de conta auxiliam no processo ensino aprendizagem das crianças, inclusive das crianças com TEA? Poderia descrever como?
- j) Durante o planejamento escolar, como o espaço físico foi pensado e preparado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas que contemplam as brincadeiras de faz de conta para as crianças com TEA? E para as outras crianças? Se houver diferenças, descreva.
- k) Dê exemplos de como a sua práxis pedagógica promove a sociabilização entre as crianças com TEA e seus colegas? Com os professores e outras pessoas.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: AUXILIAR DE APOIO AO EDUCANDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: 74310123.9.0000.5137

Título do Projeto: A Prática Educativa na Perspectiva do Brincar de Faz de Conta: socialização de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará a práxis docente dos professores da rede municipal de Belo Horizonte que atuam na primeira etapa da Educação Básica do Ensino Fundamental atendo-se, em turmas de inclusão, no atendimento aos alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Você foi selecionado(a) porque está atuando como auxiliar de Apoio ao educando, na turma em que está(ão) incluída(s) criança(s) que possui(m) laudo médico com diagnóstico de autismo, pois necessitamos da opinião de auxiliares de apoio ao educando, em atendimento à demanda dos alunos com TEA.

A sua participação neste estudo consiste em responder algumas perguntas sobre acontecimentos diretamente relacionados à sua vivência escolar, enquanto auxiliar de apoio ao educando e também como profissional que auxilia a criança durante as brincadeiras de faz de conta.

A coleta de dados será feita por meio da realização de uma entrevista, presencial, com gravação e anotação escrita sobre as respostas do(a) auxiliar de apoio ao educando. O horário e data que forem consentidos pelo(a) entrevistado(a), para que essa entrevista aconteça será respeitado.

Reconhecemos, em nossa pesquisa, que há riscos aos indivíduos participantes, tais como desconforto ou cansaço ao responder perguntas durante as entrevistas. Para minimizar tais riscos, informamos que o(a) auxiliar de apoio ao educando tem garantida a plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo interromper a entrevista sem prestar esclarecimentos em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum.

Os responsáveis por essa pesquisa assumem o compromisso de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os auxiliares de Apoio ao educando participantes, seja de forma individual ou coletiva, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação que possam haver.

Os resultados desta pesquisa servirão para compreender melhor se as práticas educativas que contemplam as brincadeiras de faz de conta influenciam a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA na educação infantil. Ao contemplar uma diversidade de necessidades educacionais especiais, a educação inclusiva abarca deficiências variadas, sendo acompanhada por uma série de questões sociais, imprescindíveis para a dignidade da pessoa com deficiência. Entre essas questões entende-se que o desenvolvimento social de crianças com autismo, na educação infantil, é uma demanda que merece atenção.

A sua participação é muito importante e voluntária, não acarretando em nenhum gasto e também em nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educacional, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente com os objetivos apresentados neste projeto de pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, Virgilene Ferreira de Araújo, ficando acessível apenas à pesquisadora envolvida no estudo, pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você deverá manter uma cópia deste termo em que constam o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Virgilene Ferreira de Araújo

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC Minas

Telefone: (31) 98106-2846

Email: virgilenearaujo@gmail.com

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Belo Horizonte, 23 de novembro de 2023.

Nome do(a) participante:

Após a leitura do Termo, o(a) Senhor(a) deve manifestar verbalmente que concorda em participar da pesquisa de acordo com as informações registradas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se manifestar verbalmente em relação às seguintes opções:

() autorizo gravação em áudio () autorizo gravação em vídeo () não autorizo gravação

Eu, Virgilene Ferreira de Araújo, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço a sua colaboração e sua confiança.

Assinatura

da

pesquisadora

Data

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PAIS OU RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: 74310123.9.0000.5137

Título do Projeto: A Prática Educativa na Perspectiva do Brincar de Faz de Conta: socialização de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará a práxis docente dos professores da rede municipal de Belo Horizonte que atuam na primeira etapa da Educação Básica do Ensino Fundamental atendo-se, em turmas de inclusão, no atendimento aos alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Você foi selecionado(a) porque é o (a) responsável legal pela criança,, matriculada na Emei Silva Lobo e por essa possuir laudo médico com o diagnóstico de Autismo; pois necessitamos realizar a pesquisa de campo em uma turma em que esteja (m) incluída(s) criança(s) com TEA. A pesquisa de campo consistirá em acompanhar o desenvolvimento social de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante as brincadeiras de faz de conta. Para tal, iremos precisar de registros em áudio, registros fotográficos e anotações sobre o comportamento da sua criança enquanto ela brinca de faz de conta; pois será através da análise desses registros que iremos apurar em quais momentos houve ou não interação entre ela e as outras crianças de sua turma na Emei Silva Lobo.

A sua participação neste estudo consiste em autorizar a participação da criança nessa pesquisa.

Reconhecemos, em nossa pesquisa, que há riscos aos indivíduos participantes, tais como desconforto com a presença da pesquisadora que estará alterando a rotina da turma, portanto os responsáveis por essa pesquisa assumem o compromisso de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para a(s) criança(as) participantes, seja de forma individual ou coletiva, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação que possam haver.

Os resultados desta pesquisa servirão para compreender melhor se as práticas educativas que contemplam as brincadeiras de faz de conta influenciam a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA na educação infantil. Ao contemplar uma diversidade de necessidades educacionais especiais, a educação inclusiva abarca deficiências variadas, sendo acompanhada por uma série de questões sociais, imprescindíveis para a dignidade da pessoa com deficiência. Entre essas questões entende-se que o desenvolvimento social de crianças com autismo, na educação infantil, é uma demanda que merece atenção.

A participação da criança é muito importante e voluntária, não acarretando em nenhum gasto e também em nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação da criança em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educacional, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a autorizar a participação da criança a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente com os objetivos apresentados neste projeto de pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, Virgilene Ferreira de Araújo, ficando acessível apenas à pesquisadora envolvida no estudo, pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você deverá manter uma cópia deste termo em que constam o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Virgilene Ferreira de Araújo

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC Minas

Telefone: (31) 98106-2846

Email: virgilenearaujo@gmail.com

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Belo Horizonte, 23 de novembro de 2023.

Nome do(a) participante:

Após a leitura do Termo, o(a) Senhor(a) deve manifestar verbalmente que concorda com a participação da criança na pesquisa de acordo com as informações registradas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se manifestar verbalmente em relação às seguintes opções:

() autorizo gravação em áudio () autorizo gravação em vídeo () não autorizo gravação

Eu, Virgilene Ferreira de Araújo, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço a sua colaboração e sua confiança.

Assinatura da pesquisadora

Data

**ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
PROFESSORA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: 74310123.9.0000.5137

Título do Projeto: A Prática Educativa na Perspectiva do Brincar de Faz de Conta: socialização de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará a práxis docente dos professores da rede municipal de Belo Horizonte que atuam na primeira etapa da Educação Básica do Ensino Fundamental atendo-se, em turmas de inclusão, no atendimento aos alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Você foi selecionado(a) porque está atuando como professora referência 1, na turma em que está(ão) incluída(s) crianças que possuem laudo médico com diagnóstico de autismo, pois necessitamos da vivência prática de professores que estão atuando em sala de aula acerca da importância da inclusão e prática docente para atender a demanda dos alunos com TEA.

A sua participação neste estudo consiste em responder algumas perguntas sobre acontecimentos diretamente relacionados à sua vivência escolar, enquanto professor, sobretudo no aspecto da formação docente e preparo para a práxis educativa e receber, em sala de aula, a pesquisadora para observação das crianças com TEA durante as brincadeiras que contemplam o brincar de faz de conta.

A coleta de dados será feita por meio da realização de uma entrevista, presencial, com gravação e anotação escrita sobre as respostas do(a) professor (a). O horário e data que forem consentidos pelo(a) entrevistado(a), para que essa entrevista aconteça será respeitado. A coleta de dados da observação será feita através de gravação em áudio e de fotografias, durante o momento do brincar de faz de conta.

Reconhecemos, em nossa pesquisa, que há riscos aos indivíduos participantes, tais como desconforto ou cansaço ao responder perguntas durante as entrevistas. Para minimizar tais riscos, informamos que o professor(a) tem garantida a plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo interromper a entrevista sem prestar esclarecimentos em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum.

Os responsáveis por essa pesquisa assumem o compromisso de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os (as) professores(as) participantes, seja de forma individual ou coletiva, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação que possam haver.

Os resultados desta pesquisa servirão para compreender melhor se as práticas educativas que contemplam as brincadeiras de faz de conta influenciam a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA na educação infantil. A criança, na primeira etapa da educação básica é centro do processo educativo no âmbito escolar e interage mediada por linguagens, as quais contextualizam, entre outros, a expressão verbal e corporal, a arte de criar, inventar e reinventar, imaginar, interagir, reproduzir fatos vividos, situações imaginárias e fantasiosas; então durante as práticas educativas na perspectiva das brincadeiras de faz de conta, na educação infantil, será importante acompanhar o desenvolvimento social de crianças com Autismo, já que estas pelas suas próprias características autísticas têm dificuldade no uso da imaginação. Ao contemplar uma diversidade de necessidades educacionais especiais, a educação inclusiva abarca deficiências variadas, sendo acompanhada por uma série de questões sociais, imprescindíveis para a dignidade da pessoa com deficiência. Entre essas questões entende-se que o desenvolvimento social de crianças com autismo, na educação infantil, é uma demanda que merece atenção.

A sua participação é muito importante e voluntária, não acarretando em nenhum gasto e também em nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educacional, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você

poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente com os objetivos apresentados neste projeto de pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, Virgilene Ferreira de Araújo, ficando acessível apenas à pesquisadora envolvida no estudo, pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você deverá manter uma cópia deste termo em que constam o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Virgilene Ferreira de Araújo

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC Minas

Telefone: (31) 98106-2846

Email: virgilenearaujo@gmail.com

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Belo Horizonte, 23 de novembro de 2023.

Nome do(a) participante:

Após a leitura do Termo, o(a) Senhor(a) deve manifestar verbalmente que concorda em participar da pesquisa de acordo com as informações registradas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se manifestar verbalmente em relação às seguintes opções:

() autorizo gravação em áudio () autorizo gravação em vídeo () não autorizo gravação

Eu, Virgilene Ferreira de Araújo, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço a sua colaboração e sua confiança.

Assinatura

da

pesquisadora

Data

ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: 74310123.9.0000.5137

Título do Projeto: A Prática Educativa na Perspectiva do Brincar de Faz de Conta: socialização de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil.

Meu nome é Virgilene Ferreira de Araújo e o meu trabalho consiste em pesquisar a prática das professoras da rede municipal de Belo Horizonte, que atuam na primeira etapa da Educação Básica do Ensino Fundamental atendo-se, em turmas de inclusão, no atendimento aos alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Queremos saber se as práticas educativas, que contemplam as brincadeiras de faz de conta, influenciam a interação e o desenvolvimento social de crianças com TEA. Para tal iremos precisar de registros em áudio e de registros fotográficos dos momentos em que você estiver brincando de faz de conta, pois será através da análise desses registros que iremos observar se houve interação entre você e os seus colegas de turma na Emei Silva Lobo.

Eu convido-o(a) a participar desta pesquisa. Você pode escolher se aceita participar ou não. Já pedimos a autorização dos seus pais/responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo o seu de acordo. Eles já concordaram com a sua participação, mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado a participar. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, nada mudará em relação a sua participação durante as brincadeiras de faz de conta em sua escola. Até mesmo se disser “sim” agora, você poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema. Neste documento ou durante a sua participação nesta pesquisa pode haver algumas palavras ou informações que você não entenda, ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente; por favor, nos avise, pois podemos parar para explicar a qualquer momento. Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque está matriculado(a) na Emei Silva Lobo e possui um laudo médico com o diagnóstico de Autismo, o qual foi apresentado pelos seus responsáveis nessa escola.

Se você decidir fazer parte da pesquisa, deverá participar dos seguintes procedimentos: aceitar que a pesquisadora te observe quando estiver brincando

de faz de conta, na Emei Silva Lobo. Enquanto você estiver brincando essa pesquisadora irá gravar em áudio o que você falar durante a brincadeira, tirar fotografias sua e fazer algumas anotações sobre o seu comportamento.

Todos os procedimentos que iremos fazer são seguros, no entanto se você sentir-se incomodado(a) com a presença da pesquisadora durante a brincadeira de faz de conta, ela poderá ficar de longe para não incomodá-lo (a) ou até mesmo sair do ambiente em que você esteja brincando. Se qualquer coisa diferente acontecer em relação aos procedimentos da pesquisa, você deve se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento e falar sobre suas preocupações ou dúvidas.

Esta pesquisa poderá ajudar a sua professora a escolher estratégias que sejam mais efetivas para o seu desenvolvimento social.

Não haverá benefício direto para o participante e você não precisará gastar nada para participar da pesquisa.

Não falaremos para outras pessoas que você está participando desta pesquisa e também não daremos nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa que não trabalhe nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação.

Depois que a pesquisa acabar, iremos informar para você e para seus pais/responsáveis, os resultados sobre o que descobrimos e aprendemos com a pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Se você tiver qualquer problema causado pela sua participação na pesquisa, nós cuidaremos de você. Os seus pais já foram informados sobre isso. Em caso de problemas, devemos fazer tudo o que está previsto na lei para que você não seja prejudicado de nenhuma maneira.

Você receberá uma via (ou cópia, se for virtual) deste documento com os dados de contato das pessoas responsáveis pela pesquisa, para tirar suas dúvidas agora e a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Virgilene Ferreira de Araújo.

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC Minas. Telefone: (31) 98106-2846. Email: virgilenearaujo@gmail.com Se você quiser falar sobre alguma coisa que está te incomodando com alguém diferente daquela pessoa que está realizando a pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3319-4517 ou pelo e-mail cep.proppg@pucminas.br

Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias (no caso de pesquisa virtual, recomende que guarde uma cópia) e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Rubrica do Pesquisador:

Rubrica do Participante:

ANEXO E - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS-TCUD

Nós, abaixo assinados, pesquisadoras envolvidas no projeto de título: “A Prática Educativa na Perspectiva do Brincar de Faz de Conta: socialização de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil”, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados no banco de dados formado por docentes e auxiliares de inclusão que tiveram algum contato profissional com a pesquisadora responsável e ou a pesquisadora colaboradora desta pesquisa, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e as Resoluções da CNS nº 466/12 e 510/16 do Ministério da Saúde.

Informamos que os dados utilizados dizem respeito aos contatos de professores do Ensino Fundamental e auxiliares de inclusão que possuem experiência com estudantes do espectro autista.

Belo Horizonte, 11 de setembro de 2023

Nome: Virgilene Ferreira de Araújo

R.G.

Nome: Adriana Gomes Dickman

R.G.