



Significados e sentidos atribuídos por professoras às brincadeiras das crianças com Transtorno do Espectro Autista

Meanings and feelings assigned by teachers to children with autistic spectrum disorder plays

 **Fernanda Aparecida Szarecki Pezzi**

Doutora em Educação nas Ciências

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ

Ijuí, Rio Grande do Sul – Brasil.

psicologafernanda.sr@gmail.com

 **Marli Dallagnol Frison**

Doutora em Educação em Ciências

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ

Ijuí, Rio Grande do Sul – Brasil.

marlif@unijui.edu.br

Resumo: Este estudo teve como objetivo compreender os significados e sentidos produzidos por professoras de Educação Infantil sobre as brincadeiras das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Buscou, ainda, identificar e analisar elementos presentes na atividade brinquedo que se apresentaram com potencial pedagógico e que podem qualificar o percurso de desenvolvimento psíquico da criança com TEA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que 60 professoras responderam a um questionário via Google Forms. A partir da análise textual discursiva, foram estabelecidas três categorias: a) reconhecimento dos significados; b) criação dos sentidos; e c) a atividade do brinquedo e seu potencial pedagógico na apropriação de significados e produção de sentidos. Os resultados evidenciam que as professoras reconhecem as características do TEA e dão sentidos diferentes às suas vivências. Destaca-se a importância da significação das práticas pedagógicas pelas professoras e do reconhecimento do potencial humano da criança com TEA.

Palavras chave: Educação Infantil; autismo; desenvolvimento humano.

Abstract: This study had as objective to understand meanings and feelings produced by pre-school teachers about children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) plays. It also aimed to identify and analyze elements present in toys activities that showed pedagogical potential to qualify psyche development process in children with ASD. It is a qualitative research, in which 60 teachers answered a questionnaire via Google Forms. It was established three categories from a discursive textual analysis: a) meanings recognition; b) feelings creation and c) the toys activities and their pedagogical potential in meanings appropriation and feelings production. The results highlight the fact that teachers recognize ASD characteristics and apply different meanings to their experiences and also the importance of signification of pedagogical practices by teachers and the recognition of children with ASD human potential.

Keywords: pre-school; autism; human development.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; FRISON, Marli Dallagnol. Significados e sentidos atribuídos por professoras às brincadeiras das crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Dialogia*, São Paulo, n. 45, p. 1-18, e23806, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/45.2023.23488>.

American Psychological Association (APA)

Pezzi, F. A. S., & Frison, M. D. (2023, maio/ago.). Significados e sentidos atribuídos por professoras às brincadeiras das crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Dialogia*, São Paulo, 45, p. 1-18, e23806. <https://doi.org/10.5585/45.2023.23488>

Introdução

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aulas comuns é uma realidade crescente no Brasil (CAMARGO *et al.*, 2020; NUNES; SCHMIDT, 2019). De acordo com o Relatório Técnico do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021), os índices de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades têm aumentado gradualmente em todas as etapas do ensino, apresentando mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em todas as etapas da educação básica (com exceção da Educação de Jovens e Adultos – EJA), com destaque de acréscimo de matrículas na Educação Infantil no período compreendido entre os anos de 2016 e 2020.

Nesta perspectiva, a inclusão escolar prevê que, além do acesso à escola, os alunos com deficiência participem e aprendam com as práticas pedagógicas (BRASIL, 2008), garantindo o seu progresso e sua permanência mediante um ensino adequado às suas particularidades (CAMARGO *et al.*, 2020). Embora a inclusão escolar já esteja prevista na legislação, ela ainda é um desafio, considerando a necessidade de as escolas adaptarem-se à diversidade dos seus alunos (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Ao considerar-se o Transtorno do Espectro Autista, sabe-se que, enquanto uma condição do neurodesenvolvimento, suas características estão relacionadas aos prejuízos persistentes na comunicação social e recíproca e na interação social (habilidades sociocomunicativas), bem como nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Essa sintomatologia manifesta-se na criança desde o início da infância (primeiros 36 meses), limitando ou prejudicando seu funcionamento diário, e persiste durante toda a vida.

Trata-se de um espectro que apresenta ampla heterogeneidade e características particulares em cada indivíduo (JOHNSON; MYERS, 2007). Bosa e Zanon (2016) também destacam a complexidade e a amplitude da variação comportamental, intelectual e linguística presente no espectro. Para a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), os especificadores de gravidade (Nível 1, Nível 2 e Nível 3), que podem ser com ou sem comprometimento intelectual ou de linguagem, são utilizados para descrever a sintomatologia no momento do diagnóstico. De acordo com o contexto ou com o tempo, contudo, esses especificadores podem sofrer variações ao longo da vida da pessoa com TEA. O diagnóstico, nestes casos, é realizado durante o desenvolvimento da criança, e consiste, ainda, em um grande desafio para muitos profissionais. Embora trate-se de um distúrbio de base biológica que envolve aspectos hereditários e ambientais, sua causa exata ainda é desconhecida, de modo que existe um tempo considerável entre a verificação das características e a realização do diagnóstico (JOHNSON; MYERS, 2007; PAULA *et al.*, 2017). Os autores alertam que quanto mais precoce for a identificação dos sinais de alerta e as intervenções

mais boa será a perspectiva do desenvolvimento desse indivíduo (BOSA; ZANON, 2016; JOHNSON; MYERS, 2007; PAULA *et al.*, 2017).

Nesse panorama, a qualidade da brincadeira é um dos elementos que compõe a avaliação do espectro, uma vez que as crianças com autismo possuem particularidades na forma como brincam (BOSA; SALLES, 2018). Paula *et al.* (2017) advertem ser comum que durante a brincadeira a criança permaneça restrita ao objeto, que apresente poucos comportamentos imitativos, muitas vezes ocorrendo a exploração não usual de brinquedos, e que haja uma limitação nas variedades de comunicação verbal e não verbal. Assim, a análise da brincadeira pode ser importante tanto para a compreensão dos processos de desenvolvimento infantil quanto para avaliação/reconhecimento de sinais precoces do TEA, possibilitando o planejamento da intervenção com a criança.

Neste sentido, ao considerar a psicologia histórico-cultural no período pré-escolar, a brincadeira é caracterizada como a atividade principal no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2004). Leontiev (2016b, p. 65) denomina atividade principal “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. Para ele, não é qualquer processo que podemos compreender como atividade, mas “[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2016b, p. 68).

Elkonin (1987) e Leontiev (2004, 2016a) compreendem que é no período pré-escolar, em sua atividade, especialmente nos seus jogos, que a criança começa a ultrapassar os limites da manipulação com os objetos, estabelecendo uma relação com maior atuação. Como exemplo, no faz de conta ela cria histórias e representa as relações humanas (brinca de mamãe, de motorista) sem que isso seja possível na sua realidade objetiva, posto que ela ainda é criança. Para Vigotski (2007), é na idade pré-escolar que a criança se envolve em um mundo imaginário e ilusório chamado de brinquedo, atividade principal por meio da qual a criança pode realizar seus desejos.

Vigotski (2012), que foi um dos precursores das práticas inclusivas, defende que a pessoa, com ou sem deficiência, poderá atingir graus de desenvolvimento psíquico maiores ou menores às suas reais potencialidades, dependendo das condições oferecidas a ela. Ao estudar a defectologia, o autor afirma que toda deficiência serve de estímulo para criar uma compensação cultural.

Barroco e Leonardo (2016) e Vigotski (2012) destacam que o desenvolvimento da criança com deficiência está atrelado socialmente ao modo como essa deficiência é vista bem como aos estímulos e formas de compensação que essa criança recebe do meio social. Daí a importância da inclusão e da convivência de grupos heterogêneos para o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores (FPS), tipicamente humanas, considerando que na escola o professor tem uma função

essencial enquanto intermediador deste processo. Assim, conhecer os sentidos e significados que os professores dão às brincadeiras das crianças com TEA e às suas práticas pedagógicas, torna-se fundamental para a reflexão sobre a função do contexto histórico-cultural no processo de desenvolvimento humano.

A partir destas considerações, este estudo foi orientado pelas seguintes questões: Quais os significados e sentidos produzidos pelas professoras de Educação Infantil sobre as brincadeiras de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que elementos, presentes na atividade brinqueado, mostram-se potencialmente capazes de qualificar o percurso de desenvolvimento psíquico dessa criança?

Cabe aqui uma diferenciação realizada por Vigotski (1998) em relação aos conceitos de sentido e significado. Para o autor, o significado é o critério da palavra, o seu componente indispensável, pois entende que o significado das palavras não é um fenômeno da fala, mas trata-se de uma generalização, de um conceito. Dessa maneira, o significado das palavras pode ser considerado como a união da palavra e do pensamento (VIGOTSKI, 1998).

A partir das ideias desse autor, compreende-se que o significado tem um caráter estável e social e que, à medida que o ser humano vai se apropriando desse significado e estabelecendo relações conceituais com outros significados já aprendidos, o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo vai atingindo novos patamares. Desse modo, ao longo do desenvolvimento o ser humano vai se apropriando do significado das palavras, o qual tem uma significação social, enquanto o sentido de uma palavra é considerado

(...) a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido (VIGOTSKI, 1998, p. 181).

Desse modo, a produção de sentido de uma palavra é entendida como um fenômeno complexo, variável e móvel que se modifica de acordo como é utilizado (VIGOTSKI, 1998). O autor alerta que, para entender o discurso do outro, é necessário perceber mais do que palavras; é preciso compreender o seu pensamento bem como o motivo que o levou a emití-lo.

Cericato (2017) ressalta que a palavra possui um significado que foi produzido ao longo da história da humanidade, que se mantém compartilhado e conservado entre as pessoas e, junto delas, tem um sentido que é produzido pela e na pessoa, de acordo com as suas vivências. A autora destaca que o sentido envolve construções subjetivas, relacionadas a emoções, afetos, sentimentos, entre outros; ele é pessoal, embora forme-se a partir do significado, que é social.

Assim, a significação faz parte da atividade humana e é impossível ao homem não significar, uma vez que esse sempre busca e atribui sentidos às suas vivências (SMOLKA, 2004). Como destacado por Smolka (2004) a partir das ideias de Vigotski (1995), o que diferencia os seres humanos dos animais é a capacidade de significação, a criação e o uso de signos nas suas relações.

Com base na teoria histórico-cultural, destacamos o papel central do meio sobre o desenvolvimento das FPSs (VIGOTSKI, 2018). Martins (2016) salienta que para a humanização dos indivíduos e sua inserção na história, é necessário que haja a educação e a transmissão da cultura material e simbólica por meio dos outros indivíduos. Nesse movimento, as FPSs passam do natural ao cultural por intermédio de um processo de mediação por signos, o qual precisa ter um significado para o sujeito de modo que, ao fazer sentido, promova relações e nexos entre as diferentes funções.

A partir desta perspectiva, este estudo teve como objetivo compreender os significados e sentidos produzidos por professoras de Educação Infantil sobre as brincadeiras das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando identificar quais elementos presentes na atividade brinquedo mostram-se potencialmente capazes de qualificar o percurso de desenvolvimento psíquico da criança com TEA. Compreendemos que esse entendimento é fundamental, uma vez que os significados e sentidos produzidos por professoras sobre as brincadeiras têm impacto nas ações de ensino produzidas e conduzidas por elas em suas salas de aula e, conseqüentemente, no desenvolvimento das FPSs de seus alunos, especialmente das crianças com TEA.

Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e de caráter transversal. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), na abordagem qualitativa o pesquisador fundamenta-se em uma perspectiva interpretativa com base no entendimento do significado das ações dos seres humanos, sendo a realidade definida por meio das interpretações que os próprios participantes do estudo fazem da sua realidade.

Participantes

Este estudo contou com a participação de 60 professoras atuantes na Educação Infantil da rede municipal de Educação Infantil de um município do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que aceitaram fazer parte do mesmo. As docentes, com idades entre 25 e 68 anos, cursaram Magistério e/ou Licenciatura, e 52 participantes (86,7%) possuem Especialização na área da

educação. Em relação ao tempo e à experiência de atuação, 39 docentes já atuavam no cargo há mais de 5 anos. Nos resultados, para preservar a identidade das participantes da pesquisa e identificar as suas falas, utilizamos a letra maiúscula P acompanhada do número que as identifica; por exemplo, P1 para a primeira professora que respondeu ao questionário aplicado, e assim por diante.

No que se refere ao tema da inclusão escolar, destacamos que este município já possui uma caminhada de formação de professores e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as crianças com TEA, que se consolidou a partir da constituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Dessa maneira, das 60 professoras, 36 (60%) já passaram pela experiência de ter, em sua sala de aula, um aluno com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Produção dos dados e aspectos éticos

Para a produção de dados foram considerados os aspectos e as normativas éticas. O projeto recebeu autorização da Secretaria de Educação do município incluído na pesquisa, sendo encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição à qual as pesquisadoras estão vinculadas. A pesquisa está respaldada pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 (BRASIL, 2012) e nº 510/2016 (BRASIL, 2016), que regulamentam as questões éticas com seres humanos.

Assim, após a aprovação, foi solicitado, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o consentimento para as professoras de Educação Infantil da rede municipal de ensino que desejassem participar da pesquisa. Na sequência, foi disponibilizado às participantes o *link* de acesso ao questionário que, devido ao período de pandemia ocasionada pela Covid-19, foi respondido por intermédio do Google Formulários, para o qual foi utilizado um tempo médio de 30 minutos. Para a produção deste estudo foram analisadas as questões referentes aos significados e sentidos produzidos por professoras sobre o papel da brincadeira das crianças com TEA na Educação Infantil, bem como as relacionadas ao potencial pedagógico do brinquedo para e no processo de desenvolvimento psíquico dessas crianças.

Análise dos dados

Os dados produzidos foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva – ATD. De acordo com Moraes e Galiazzi (2020), a ATD é uma metodologia de análise qualitativa que tem como objetivo produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. A ATD tem seu

início com a unitarização, em que os textos são separados em unidades de significado. Na sequência, há o estabelecimento de relações, em que os significados semelhantes são agrupados, constituindo a categorização, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise, a partir desses dois focos, possibilita ao pesquisador o terceiro passo, que consiste na captação do novo emergente, em que ocorre a necessidade de uma nova compreensão acerca do tema estudado (MORAES; GALIAZZI, 2020). Todo esse processo implica movimento intenso de interpretação, crítica e produção de argumentos pelo pesquisador. A análise dos dados também está fundamentada teoricamente a partir dos autores da psicologia histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin.

Resultados e discussão

Este estudo buscou compreender os significados e sentidos produzidos por professoras de Educação Infantil sobre as brincadeiras das crianças com TEA e identificar quais elementos presentes na atividade brinquedo mostram-se potencialmente capazes de qualificar o percurso de desenvolvimento psíquico da criança com tal Transtorno. A partir das respostas dadas ao questionário realizado com as docentes, os dados foram organizados considerando os pressupostos da Análise Textual Discursiva, resultando em três categorias principais: 1) reconhecimento dos significados; 2) criação de sentidos; e 3) a atividade do brinquedo e seu potencial pedagógico na apropriação de significados e produção de sentidos.

1 Reconhecimento dos significados

Esta categoria emergiu da necessidade de reconhecer e compreender os significados atribuídos às brincadeiras das crianças com TEA, considerando a função que a prática pedagógica intencional assume diante do desenvolvimento humano. Ao receber um aluno com suspeita ou com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, esses termos evocam nos professores os significados construídos a partir de suas histórias como uma produção social, num movimento que é histórico e cultural (SMOLKA, 2004; VIGOTSKI, 1998).

Como já destacado pela literatura da área, algumas características do brincar das crianças com TEA estão relacionadas às descrições sobre esse diagnóstico (BOSA; SALLES, 2018; PAULA *et al.*, 2017), as quais devem ser observadas e identificadas pelas professoras a fim de que as intervenções possam ocorrer de forma precoce, contribuindo para o desenvolvimento do aluno. Nos contextos escolares nos quais atuamos, é perceptível que, diante da suspeita de que uma criança apresente qualquer característica relacionada ao TEA, é comum que se proceda aos devidos

encaminhamentos para avaliação e intervenção precoce na área da saúde. Na maioria das vezes é na própria escola de Educação Infantil que esses sinais são observados de forma mais evidente, especialmente no que se refere à interação sociocomunicacional, como retratado pela P30, quando relata: *“Estou com alunos encaminhados à avaliação justamente por perceber suas diferenças no brincar em relação aos outros colegas”*. Essa fala evidencia o conhecimento da professora sobre as características do TEA e a disparidade no que diz respeito ao brincar nesta fase do desenvolvimento se comparado aos demais colegas da turma.

Outras professoras destacaram aspectos relacionados às habilidades sociocomunicativas e de comportamento da criança com o diagnóstico de TEA, como expressam: *“Fazem movimentos repetitivos com os brinquedos. Brincam sozinhas”* (P52, 2020); *“As diferenças se apresentam de maneira muito clara, preferem brincar sozinhas ao invés de interagir com os colegas, selecionam brinquedos, muitos não gostam de música ou barulho”* (P16, 2020); *“Possui interesses específicos (ex.: materiais que possuem forma de círculo, que giram), apego a objetos, não gosta de sons altos, produz estereotípias”* (P40, 2020).

Essas falas remetem à descrição do TEA enquanto um transtorno do neurodesenvolvimento que abarca prejuízos nas interações e na comunicação social e também às questões comportamentais relacionadas aos padrões restritos e estereotipados. Para além dessas características/significados que estão relacionados a um diagnóstico, compreendemos, a partir dos autores da psicologia histórico-cultural, que a infância se constitui, nestes casos, de um espaço importante tanto para a detecção quanto, especialmente, para auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas dessas crianças.

Vigotski (2018), ao tratar sobre a pedologia, afirma que essa ciência não estuda o meio enquanto tal, mas o seu papel e sua influência no curso do desenvolvimento da criança. Desse modo, ela deveria encontrar a relação entre a criança e o meio e a vivência da criança, ou seja, como ela atribui o sentido, toma a consciência e relaciona-se afetivamente com um determinado acontecimento. O autor ressalta que *“a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências será medida também pelo seu nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”* (VIGOTSKI, 2018, p. 80), uma vez que um mesmo acontecimento em idades diferentes pode evocar significados totalmente distintos para a criança.

Vigotski (2018) esclarece que, no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido no final se dá desde o início pelo contexto sociocultural. Para o autor, o meio é a fonte de todas as características humanas, sendo fundamental a interação com o outro (adulto) para que a criança se aproprie destas habilidades, a exemplo da fala. Ele defende que as FPSs *“surgem inicialmente como*

formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 91).

Neste ponto, destacam-se algumas características das brincadeiras de alunos com TEA e como elas acontecem em sala de aula, descritas pelas participantes. As professoras assim discorreram: “*Brincam com os brinquedos de formas diferenciadas, não com a função usada comumente*” (P34, 2020); “*Falta de interação, falta de brincadeiras de ‘faz de conta’*” (P32, 2020).

Como retratado pelas falas, algumas crianças apresentam dificuldade no uso do brinquedo enquanto um objeto funcional (exemplo: rodas do carrinho para movimentá-lo, e não para girar com os dedos), o que ocasiona, por vezes, dificuldade na constituição de uma brincadeira simbólica (exemplo: um cabo de vassoura pode ser transformado em um cavalo). Neste sentido, convém destacar que essas significações são fundamentais na medida em que devem possibilitar movimentos para além da busca pelo diagnóstico, e proporcionar um olhar das professoras para o desenvolvimento humano enquanto uma função da educação escolar.

É importante que o professor, na sua atuação pedagógica, compreenda que cada criança se desenvolve de um jeito, em níveis cognitivos e afetivos diferenciados. Mais do que isso, ele deve considerar que sua atuação e as interações serão fundamentais para o desenvolvimento do aluno. No caso do aluno com deficiência, com base na teoria da defectologia (VIGOTSKI, 2012), Barroco e Leonardo (2016) alertam para a importância da compensação cultural, posto que é por meio de estratégias culturais que a criança poderá se apropriar das produções humanas. Os autores afirmam que o comprometimento do desenvolvimento destas crianças não se dá em razão da deficiência, mas justamente pela ausência de mediações que possibilitem compensar a função ou o órgão afetado.

A partir desta percepção e desse entendimento da psicologia histórico-cultural, entendemos ser fundamental que o professor atue a fim de modificar esse comportamento, uma vez que, neste estudo, defendemos a seguinte proposição: “O significado de que a criança com TEA fica somente presa no objeto não contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que a auxilie nas suas dificuldades”. Desse modo, reconhecemos o potencial pedagógico para o desenvolvimento humano e o quanto, a partir das interações e da atividade, a criança vai se apropriando do mundo, propiciando que novos sentidos possam emergir numa relação dialética em que, além da criança, o professor, ao ter em sua sala de aula um aluno com TEA, também tenha a possibilidade de re(significar) a sua prática a partir da adoção de novos sentidos, assunto apresentado na categoria que segue.

2 Criação dos sentidos

Nesta categoria buscamos reconhecer os sentidos atribuídos pelas professoras às brincadeiras das crianças com TEA, entendendo o conceito enquanto a soma dos eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência humana, sendo, desse modo, um complexo fluido e dinâmico que possui várias zonas de estabilidade desigual (VIGOTSKI, 1998). No caso da criança com TEA, defendemos, a partir da psicologia histórico-cultural, o seu reconhecimento pelo seu potencial humano e não pelas suas limitações em razão de um diagnóstico.

O sentido está relacionado ao seu contexto e à forma como emerge e é entendido por quem os vê. Defendemos que as professoras precisam avançar no entendimento sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança, especialmente naquela com TEA. Se isso acontecer, sua práxis vai mudar em relação a essa criança e às demais. Marsiglia e Saccomani (2017) destacam que a cultura historicamente produzida não está disponibilizada imediatamente aos indivíduos em formação, sendo imprescindível a educação escolar para que eles se apropriem e humanizem-se. As autoras, ancoradas na pedagogia histórico-crítica, defendem que a educação escolar constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de todos os indivíduos, “considerando que o máximo desenvolvimento psíquico exige ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017, p. 344).

Esta categoria emergiu do sentido que muitas professoras trouxeram não apenas em relação às brincadeiras das crianças com TEA, como uma possibilidade de desenvolvimento destas, mas também delas próprias enquanto professoras, como expressa a P28:

A diferença é que no início das brincadeiras eles não gostam de participar; eles analisam e depois participam muito bem, às vezes melhor que os normais. O que tive o prazer de trabalhar com ele levou em torno de dois meses para começar a participar, porque ele gosta de brincar sozinho, mas incentivando e sem forçar, só de olhar e observar ele, aos poucos, vai fazer. Era como uma surpresa; estava no mundo dele e num instante ele resolvia fazer e fazia e, com isso, melhorava a sua integração com os colegas (2020).

Essa fala remete à aprendizagem sociocultural, como destaca Vigotski (2018) ao tratar sobre a importância do meio para o desenvolvimento das formas de atividade e das funções tipicamente humanas. Ao falar em prazer, a professora evidencia um sentimento positivo por esta criança, quando, com sua prática, não excluiu esse aluno, mas possibilitou-lhe estratégias de compensação cultural, permitindo que, ao ver os demais colegas realizando as atividades, ele também pôde se apropriar desse conhecimento e colocá-lo em prática. Para Vigotski (2018), se essa relação com o meio for violada, as características superiores não surgirão.

Outras professoras também destacaram o poder da interação para o desenvolvimento da criança por meio da imitação e da aprendizagem, como expresso na seguinte fala: *“Ele aprendia observando os colegas; assim, aprendeu o sentido dos brinquedos; no início ele somente jogava os brinquedos, depois começou a empurrar os carrinhos”* (P50, 2020). A partir desta fala podemos retomar os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento descritos por Vigotski (2007, 2016). Para esse autor, os processos de desenvolvimento e aprendizagem não coincidem, posto que é o desenvolvimento que segue a aprendizagem mediante a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, ao atuar na ZDP da criança, por meio da intermediação e das brincadeiras, como descrito pela professora, foi possível promover, por intermédio da imitação, a aprendizagem, que, conseqüentemente, gerou o desenvolvimento desta criança (quando a professora ressalta que o aluno aprendeu o sentido do brinquedo).

Destacamos o papel fundamental do ambiente e da consciência que os educadores precisam desenvolver neste aspecto, como expresso nas falas das professoras: *“O aluno autista é capaz de interagir com os colegas através das brincadeiras, principalmente com jogos como peças de montar”* (P51, 2020); *“A única diferença é que ele gostava mais de brincar sozinho, mas mesmo assim interagia com os colegas”* (P01, 2020); *“Ele observa mais tempo para depois realizar”* (P44, 2020).

As falas dessas professoras remetem às ideias de Martins (2015) sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento da criança como um processo mediado que acontece por meio de uma prática intencional e do ensino sistematizado. A autora salienta que “se a apropriação dos signos culturais se revela condição primária da existência do homem, é à educação escolar que compete a elevação dessa apropriação a novos patamares (...)” (MARTINS, 2015, p. 310).

Com base nessa perspectiva teórica, entendemos que, mediante a transmissão de conhecimentos objetivos e universais, a educação escolar atua como condição necessária para que o indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade (não dadas à captação de forma imediata), impulsionando o desenvolvimento dos processos funcionais superiores. Desse modo, há muitos elementos presentes no brinquedo que contribuem para o desenvolvimento do psiquismo infantil, e eles precisam ser explorados e mediados nas relações que ocorrem em sala de aula a exemplo das atividades-guias utilizadas no período pré-escolar.

3 A atividade do brinquedo e seu potencial pedagógico na apropriação de significados e produção de sentidos

Na fase pré-escolar a atividade do brinquedo é entendida como atividade principal (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2016a), posto que promove as principais mudanças para o

desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança, preparando-a para um novo e mais elevado grau de desenvolvimento. Leontiev (2016a) ensina-nos que não é a quantidade de tempo que a criança permanece no brinquedo que o caracteriza, mas as conexões psíquicas que são formadas a partir dessa atividade.

Leontiev (2016a) esclarece que essa atividade surge da necessidade que a criança encontra de agir e executar as ações sociais (por exemplo, ela quer dirigir o carro, remar o barco), porém há a contradição imposta pelos adultos – “não faça” –, considerando que há uma impossibilidade real neste momento. Deste modo, a atividade do brinquedo (por meio das brincadeiras e do jogo protagonizado) surge da necessidade da criança “de agir em relação ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (LEONTIEV, 2016a, p. 125). Neste sentido, o autor esclarece que na brincadeira as condições da ação podem ser modificadas pela criança (um papel pode substituir um algodão), entretanto o conteúdo e a sequência da ação realizada pela criança devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real.

Lazaretti (2017) destaca a importância da orientação do adulto, com um modelo de ação, como uma condição para que a criança desenvolva a ação com os objetos, considerando os modos sociais do uso de determinados instrumentos e ferramentas. É na atividade conjunta com o adulto que a criança desenvolve habilidades e capacidades para isso. A fala da P43 evidencia a importância do papel do professor neste processo:

(...) Crianças com TEA precisam ser muito estimuladas para aprender a brincar utilizando o simbolismo, o faz de conta ou a imitação, isso não é um processo espontâneo para eles. Entretanto, com intervenção precoce, ambiente facilitador e um mediador, é possível desenvolver a brincadeira simbólica (2020).

As palavras dessa professora remetem às ideias de Leontiev (2016a) e de Nascimento, Araujo e Miguéis (2009), que defendem que é a estrutura da atividade lúdica que ocasiona o surgimento da situação imaginária. Desse modo, nas palavras de Leontiev (2016a, p. 127), a imaginação seria o produto e a ação, não sua premissa: “(...) não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela”. Nesta perspectiva, a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não se dá de forma antecipada, mas surge no processo da brincadeira; por exemplo, é durante a ação lúdica que uma vara pode se transformar em um cavalo, ou seja, a criança não imagina uma situação de brinquedo se ela não está atuando nesta atividade.

Daí a importância de o professor promover, em sala de aula, o jogo protagonizado, com intencionalidade pedagógica, a fim de que a criança entre em atividade e se aproprie não apenas

dos objetos, mas das relações sociais. Nascimento, Araujo e Miguéis (2009, p. 301) afirmam que, na sua prática pedagógica, cabe aos professores da Educação Infantil a organização e a disposição de materiais sobre determinados temas, a fim de que a criança se aproprie e tenha acesso às significações culturais por meio da mediação, pois, desse modo, “a intervenção do adulto no jogo da criança não só é possível como, também, desejável dentro do trabalho pedagógico”.

Tal conceito pode ser entendido a partir da fala da P37, que conseguiu dar um sentido de funcionalidade às brincadeiras do seu aluno com TEA e, além disso, possibilitou que ele, com a sua brincadeira, se apropriasse do papel social do “cozinheiro”, ao afirmar que *“Tinba uma boa socialização com os colegas, mais com um grupo específico de meninas; adorava brincar com os carrinhos de bonecas e cozinhar para seu "restaurante". Algumas vezes convidava as professoras para brincar junto”* (P37, 2020).

Destacamos, a partir disso, o potencial pedagógico das atividades com jogos e brincadeiras no período pré-escolar e também a importância do convívio com outras crianças e com o adulto, como retratado pela professora na fala a seguir:

Teve um momento em que fiz uma brincadeira onde explicava individualmente para o aluno; o aluno estava um pouco afastado e quando chegou a vez dele não precisei explicar: ele fez de uma maneira incrível a dinâmica, como tinha explicado para o outro aluno. Todos nós que estávamos na sala ficamos admirados. Penso que a criança autista, em um primeiro momento, por ser algo novo, ela estranha a interação com o outro, gostando de brincar sozinho, mas, com o passar no tempo, podemos ir estimulando a interação aos poucos. A principal diferença que vejo é que a criança autista não consegue se expressar através da linguagem (falada); gosta de brincar com sua imaginação individualmente (P12, 2020).

Este sentido de possibilidade é identificado na fala da P12, evidenciando o papel dela enquanto mediadora na medida em que reconhece a importância da estimulação e de não desistir dessa criança. A admiração, aqui, também pode ser entendida como uma emoção positiva, que possibilita a essa professora seguir investindo neste aluno.

Alertamos que o percurso de desenvolvimento psíquico é diferente em cada criança por ser ela um ser único, singular, o que exige do professor uma atenção individualizada. Quando se trata de crianças com TEA, essa atenção também deve acontecer, expressando-se, por vezes, em adaptações do método de trabalho, tendo em vista as peculiaridades próprias do transtorno. Neste sentido, as crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, assim como as demais, precisam entrar em atividade a fim de que o seu desenvolvimento aconteça de forma adequada.

Além disso, reafirmamos a importância de desenvolver a atividade do brinquedo nas crianças com TEA, considerando a relevância de o professor atuar na zona de desenvolvimento proximal e, ainda, da função que a imitação assume no aprendizado. Na idade pré-escolar, de

acordo com Vigotski (2007), o brinquedo contém todas as possibilidades para o desenvolvimento da criança, que acontece, essencialmente, por meio dessa atividade.

Manifestações de professoras envolvidas neste estudo apresentam indícios de apropriação de significados e produção de sentidos em relação à atividade do brinquedo e seu potencial pedagógico no percurso de desenvolvimento de crianças com TEA e delas próprias, como revela o depoimento da P47: “*Não tive aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e quando tiver acredito que vai ser um momento de muita aprendizagem e descobrimentos e adaptações ao novo*” (2020). Essa fala revela a sua disposição para aprender com o seu aluno, como ensina Vigotski (2018) sobre a constituição humana, que se dá de forma histórico-cultural, possibilitando que haja desenvolvimento ao longo de toda a vida.

O estudo sobre significados e sentidos atribuídos por professoras às brincadeiras de crianças com TEA, permite reafirmarmos que esta é uma das leituras e interpretações possíveis diante dos resultados produzidos por ocasião desta investigação. Para Barros *et al.* (2009, p. 181), “ao lançar mão do conceito de ‘sentido’ nos estudos dos processos de significação, põem-se em xeque as pretensões de esgotar a complexidade do contexto investigado”. Nessa perspectiva, os autores defendem que a investigação psicológica deve ser compreendida como a composição dos sentidos e uma negociação de significados a partir das interações, nas quais não somente a pessoa do pesquisador entra em cena, mas também os seus teóricos de referência.

Considerações finais

Os resultados deste estudo possibilitaram-nos reconhecer e compreender os significados e sentidos atribuídos pelas professoras de Educação Infantil às brincadeiras das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, além disso, identificar elementos presentes na atividade brinquedo que se mostram potencialmente capazes de qualificar o percurso de desenvolvimento psíquico da criança com TEA.

Esse entendimento permite conhecermos como as crianças com TEA vêm sendo incluídas neste contexto específico da Educação Infantil em um município do Rio Grande do Sul. As falas das professoras evidenciaram a apropriação das características do TEA enquanto transtorno do neurodesenvolvimento, e, além disso, mostraram os diferentes sentidos que a atuação pedagógica com essas crianças adquire no cotidiano escolar. A partir da teoria histórico-cultural, destacamos que ao professor cabe um papel fundamental – o de intermediador no e do percurso de desenvolvimento humano –, sendo necessário que ele tome consciência dessa sua responsabilidade e de seu poder (re)direcionador do processo constitutivo humano da criança por meio da sua prática pedagógica.

Com base nessa percepção e nesse entendimento da psicologia histórico-cultural, consideramos fundamental que o professor tenha a consciência da sua responsabilidade social em razão do papel que ele ocupa socialmente na instituição escolar, dando novas significações e sentidos à sua prática pedagógica. É de nosso entendimento que o significado de que a criança com TEA fica somente presa no objeto não contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que a auxilie nas suas dificuldades.

Com apoio dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, defendemos a ideia de que a criança com TEA deve ser reconhecida pelo seu potencial humano e não pelas suas limitações em razão de ter um diagnóstico. Nesta perspectiva teórica, mediante uma prática planejada e intencional, o desenvolvimento das FPSs acontece por meio da compensação cultural, sendo a socialização do conhecimento sistematizado uma tarefa da instituição escolar.

Por fim, os discursos das professoras participantes deste estudo permitem afirmarmos que a brincadeira é considerada essencial na Educação Infantil. Entendemos, contudo, que, para além do reconhecimento sobre a sua importância no percurso de desenvolvimento da criança, é necessário compreendermos o significado dessa afirmação para que a atividade pedagógica seja planejada de modo a inserir a criança com TEA no universo simbólico, possibilitando-lhe incorporar formas de comportamentos sociais. Isso exigirá que a criança coloque em movimento as Funções Psicológicas Superiores, como a imaginação, a atenção, o pensamento e a memória e, nesse processo, as desenvolva em patamares mais elevados.

Referências

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial. In: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Angelo; FACCI, Marilda. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BARROS, João Paulo Pereira *et al.* O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, n. 21, v. 2, p. 174-181, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>. Acesso em: 24 maio 2022.

BOSA, Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli de. *Sistema PROTEA-R de Avaliação da Suspeita do Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo: Vetor, 2018.

BOSA, Cleonice Alves; ZANON, Regina Basso. Avaliação psicológica no transtorno do espectro autista. In: HUTZ, Claudio Simon; BANDEIRA, Denise Ruschel; TRENTINI, Clarissa Marceli; KRUG, Jefferson Silva (ed.). *Psicodiagnóstico*. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 308-322.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. *Resolução N° 466/2012*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]*. Brasília: Inep, 2021. 70 p.

CAMARGO, Siglia Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, v. 36, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 23 maio 2022.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/XjNJJdLYfqHfWg8vn8BzVkp/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2021.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

JOHNSON, Chris Plauché; MYERS, Scott M. American Academy of Pediatrics Council on Children With Disabilities. Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, v. 120, n. 5, p. 1.183-1.215, nov. 2007. Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article/120/5/1183/71081/Identification-and-Evaluation-of-Children-With?autologincheck=redirected>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 129-147.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 19-152.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2016a. p. 119-142.

LEONTIEV, Alexis. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2016b. p. 59-83.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 343-368.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. *E-book*.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional [on-line]*, v. 13, n. 2, p. 293-302, 2009. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200012>. Acesso em: 12 maio 2022.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Special education and autism: from evidence-based practices to school. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 173, p. 84-103, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145494>. Acesso em: 23 maio 2022.

PAULA, Cristiane Silvestre de *et al.* Conceituação do transtorno do espectro autista: definição e epidemiologia. In: BOSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz (org.). *Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica*. São Paulo: Hogrefe, 2017.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María P. B. *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bastamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 35-49. V. 1.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2022.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2016. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas – problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 2012. V. III.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 10 abr. 2022.