



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA FLÁVIA MAGALHÃES COELHO CASTRO**

**O MUNDO ENCANTADO DO BRINCAR HEURÍSTICO: Processos de Subjetivação  
de Crianças com TEA na Educação Infantil.**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA  
2025**

**ANA FLÁVIA MAGALHÃES COELHO CASTRO**

**O MUNDO ENCANTADO DO BRINCAR HEURÍSTICO: Processos de Subjetivação  
de Crianças com TEA na Educação Infantil.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagens, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Prof. Dra. Nayara Alves de Sousa.

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA  
2025**

Castro, Ana Flávia Magalhães Coelho.  
O Mundo Encantado Do Brincar Heurístico: Processos De Subjetivação  
De Crianças Com Tea Na Educação Infantil. \ Ana Flávia Magalhães  
Coelho Castro, 2025.

127f.

Orientador (a): Dr. Nayara Alves de Sousa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da  
Conquista, 2025.

Inclui referências. 96 – 104.

1. Brincar heurístico. 2. Educação Infantil. 3.Subjetividade. 4.  
Transtorno do Espectro Autista.

I. Souza, Nayara Alves. II. Programa de Pós Graduação em Educação –  
PPGED. III.T.

**ANA FLÁVIA MAGALHÃES COELHO CASTRO**

**O MUNDO ENCANTADO DO BRINCAR HEURÍSTICO: Processos De Subjetivação  
De Crianças Com Tea Na Educação Infantil.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagens, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Prof. Dra. Nayara Alves de Sousa.

Data de aprovação em:

Protocolo do Comitê de Ética na Pesquisa- CAAE: 79672724.4.0000.0055

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dra. Nayara Alves de Sousa - Orientadora  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

---

Prof. Dra. Priscila d'Almeida Ferreira – Examinadora Interna  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

---

Profa. Dra. Elisabete da Silveira Ribeiro - Examinadora Externo  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

## DEDICATÓRIA

Aos queridos educadores e à comunidade da EMEI Edite Maria Lima Ramos. Dedico esta dissertação com profunda gratidão e emoção a todos que me acolheram de braços abertos em meu caminho de pesquisa.

Em especial, às gestoras Alciene e Nilda, por abraçarem essa investigação com tanto carinho e por acreditarem no potencial transformador do brincar para nossas crianças com TEA. O apoio e a confiança que vocês me ofereceram foram fundamentais para traçarmos juntos caminhos tão enriquecedores.

Aos pais e responsáveis que, com generosidade, nos permitem fazer parte da vida de seus filhos e contribuir para o desenvolvimento e subjetividade. Vocês foram pilares essenciais na construção desta jornada.

Aos colegas professores, que me apoiaram incansavelmente, incentivando-me a continuar e acolhendo-me em suas salas durante as observações, um agradecimento especial à minha querida amiga Geana, que me cedeu sua sala de AEE para as sessões do ateliê brincante. Sua generosidade e colaboração foram inestimáveis para o sucesso deste trabalho.

A coordenadora pedagógica Karine, que se tornou uma parceira e amiga inestimável, também merece um agradecimento especial. Você foi ombro amigo nos momentos desafiadores e uma das grandes aliadas para que tudo acontecesse com excelência. Sua presença e apoio foram fundamentais, e sou profundamente grata por ter você ao meu lado nesta jornada. Gratidão, amiga!

Este estudo não é uma conquista individual, mas um fruto do compromisso coletivo de todos nós, da nossa escola e, acima de tudo, das nossas crianças. Que sempre devemos lembrar que, juntos, somos mais fortes e capazes de criar experiências significativas que promovem a brincadeira e o aprendizado de todos.

Com carinho e gratidão,

Ana Flávia Magalhães Coelho Castro.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, minha gratidão eterna, por ter colocado em meu coração o sonho do mestrado, um desejo que, à primeira vista, parecia tão distante. Em meio a um cenário profissional repleto de incertezas, entre a paixão de ser docente e a dura realidade de precisar sobreviver, você sempre esteve presente. **Jesus**, meu fiel companheiro durante esta jornada, foi meu sustento nos momentos de desânimo e me carregou em seus braços quando a sobrecarga parecia esgotar minhas forças. Obrigada, Senhor, por nunca me deixar sozinha.

A minha **família**, que sempre esteve ao meu lado, merece um reconhecimento especial. Minha mãe, **Maria da Glória**, e minha sogra, **Aloísia**, foram verdadeiras vitórias em minha vida, sempre ajudando nas demandas do dia a dia, preparando almoços, lanches e cuidando do meu pequeno filho enquanto eu me dedicava a este sonho. A vocês, minha eterna gratidão.

Ao meu esposo, **Fabio Willian**, é difícil encontrar palavras que expressem o quanto você foi fundamental nos dias mais difíceis. Obrigada por selecionar as melhores palavras para amenizar minhas crises de ansiedade, por oferecer os melhores abraços e por ser meu porto seguro. Seu apoio foi inestimável, especialmente nas vezes em que precisei de sua ajuda para cuidar do nosso filho, e nas minhas viagens para Vitória da Conquista, quando eu chorava e me sentia culpada por não estar presente. Obrigada pelas tantas noites em que você compreendeu minha ausência e por investir em meus sonhos, sempre fazendo deles um projeto nosso.

A você, meu filho **Lorenzo Willian**, minha fonte de alegria e luz, agradeço por sempre esperar por mim, mesmo nos momentos em que preciso me ausentar. Suas risadas e pedidos para brincar foram um bálsamo para meu coração. Nunca estive sozinha nos meus anseios, e você sempre é um dos meus motivos de continuar todos dias. Recordo com carinho do nosso piquenique na grama da UESB, após a prova de proficiência. Esse e outros momentos ficarão eternamente guardados no meu coração. Ah! Como é grande o meu amor por você...

À minha cunhada, **Flávia Maciely**, a quem considero como a maior incentivadora desta minha etapa como pesquisadora, minha eterna gratidão. Você acreditou em mim quando eu duvidava e me motivou a começar e depois a seguir em frente, mesmo quando eu hesitei. Você foi casa, quando me acolheu em sua residência em Vitória da Conquista, e você foi lar me amparando com sua amizade em meus momentos de desespero. Obrigada por seu suporte, suas leituras minuciosas desta dissertação, pelas longas videochamadas e, acima de tudo, por seu amor incondicional. Sou eternamente grato por ter você em minha vida.

Por fim, mas não menos importante à minha orientadora, **Nayara**, quero expressar minha profunda gratidão. Você foi a melhor experiência que uma orientanda poderia desejar. Em cada relato das minhas angústias, nunca houve julgamentos; você me abraçou com

compreensão e fez com que cada desafio se tornasse uma oportunidade de crescimento. O mestrado, sob sua orientação, transformou-se em um propósito e não em um fardo. Sinto que Deus realmente escolheu você para me guiar neste caminho.

A todos os que fizeram parte desta jornada, minha gratidão e amor. Este trabalho é uma celebração de esforço, apoio e sonhos realizados juntos.

*Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer. Carlos*

*Drummond de Andrade , 1989.*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do brincar heurístico no processo de subjetivação da criança com Transtorno do Espectro Autista, no contexto da Educação Infantil, no município de Guanambi, na Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, embasada na Teoria Histórico-cultural de Lev Vygotsky. O campo de pesquisa é uma escola municipal. Os participantes desta pesquisa são sete crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idades entre três a quatro anos, matriculadas no 3º Período. As atividades foram planejadas de acordo com as necessidades e interesses de cada participante, promovendo uma abordagem individualizada. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação participante, diário de campo, Ateliê Brincante (Mundo Encantado) e registro fotográfico. Os subsídios teóricos estão baseados em autores como: Elinor Goldschmied (1996, 1999, 2006), Lev S. Vygotsky (1986, 1987, 1993, 1996) e Foch (2015, 2016, 2018). A análise descritiva foi empregada na pesquisa para resumir e apresentar os dados coletados, a fim de facilitar a compreensão em relação às elaborações e impasses apresentados pelas crianças com TEA durante o brincar. Os resultados empreendidos nesta pesquisa revelam que durante o brincar livre na rotina escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) há alguns padrões no brincar, de modo que, tendem a brincar de forma isolada, buscando a atenção dos adultos e enfrentando dificuldades para se engajar nas brincadeiras, mesmo com incentivos. No entanto, algumas conseguem criar laços afetivos e demonstram interesse pela proximidade com os pares. Quanto a organização e apresentação dos ateliês brincantes "Mundo Encantado" propostos neste estudo, as análises realizadas evidenciaram que as sessões foram planejadas e elaboradas respeitando alguns princípios, como a segurança, higiene, qualidades, quantidade e diversidade de materiais heurísticos ofertados, valorizando elementos naturais como elementos da flora nativa, culturais, provenientes das artes locais e recicláveis. Assim, os ateliês "Mundo Encantado" se configuraram como um espaço privilegiado de aprendizagem, socialização e construção da subjetividade. O brincar heurístico demonstrou ser essencial no processo de subjetivação das crianças com TEA, estimulando a curiosidade, permitindo a manipulação de objetos e possibilitando a expressão de pensamentos e da criatividade. E por fim, concluiu-se que, incentivar brincadeiras livres, com materiais não estruturados e baseadas nos interesses individuais pode contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades e fortalecer a interação das crianças com TEA com o mundo ao seu redor.

**Palavras-chave:** Brincar Heurístico; Educação Infantil; Subjetividade; Transtorno do Espectro Autista

## ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of heuristic play in the process of subjectivation of children with Autism Spectrum Disorder, in the context of Early Childhood Education, in the city of Guanambi, Bahia. This is a qualitative, descriptive research, based on Lev Vygotsky's Historical-Cultural Theory. The research field is a municipal school. The participants of this research are seven children with Autism Spectrum Disorder (ASD), aged between three and four years old, enrolled in the 3rd Period. The activities were planned according to the needs and interests of each participant, promoting an individualized approach. The data collection instruments used were: participant observation, field diary, Ateliê Brincante (Enchanted World) and photographic records. The theoretical frameworks are based on authors such as: Elinor Goldschmied (1996, 1999, 2006), Lev S. Vygotsky (1986, 1987, 1993, 1996) and Foch (2015, 2018). Descriptive analysis was used in the research to summarize and present the data collected, in order to facilitate understanding regarding the elaborations and impasses presented by children with ASD during play. The results undertaken in this research reveal that during free play in the school routine of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) there are some patterns in play, so that they tend to play in isolation, seeking the attention of adults and facing difficulties in engaging in play, even with incentives. However, some are able to create emotional bonds and demonstrate interest in proximity to peers. Regarding the organization and presentation of the "Enchanted World" play workshops proposed in this study, the analyses performed showed that the sessions were planned and developed respecting some principles, such as safety, hygiene, quality, quantity and diversity of heuristic materials offered, valuing natural elements such as native flora, cultural elements, elements from local arts and recyclable materials. Thus, the "Enchanted World" workshops were configured as a privileged space for learning, socialization and construction of subjectivity. Heuristic play proved to be essential in the process of subjectivation of children with ASD, stimulating curiosity, allowing the manipulation of objects and enabling the expression of thoughts and creativity. Finally, it was concluded that encouraging free play, with unstructured materials and based on individual interests can contribute to the development of new skills and strengthen the interaction of children with ASD with the world around them.

**Keywords:** Heuristic Play; Early Childhood Education; Subjectivity; Autistic Spectrum Disorder (asd).

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
CREIO	Centro de Referência da Educação Inclusiva Operacional
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ObEI	Observatório Da Infância E Educação Infantil
PME	Plano Municipal de Educação
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do espectro autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Localização de Guanambi na Bahia.....	<b>36</b>
<b>Figura 2</b> – Visão de frente da EMEI Edite Maria Lima Ramos. ....	<b>37</b>
<b>Figura 3</b> – Projeto arquitetônico Proinfância Tipo B .....	<b>37</b>
<b>Figura 4</b> – Criança interage com brinquedos estruturados e não estruturados. ....	<b>46</b>
<b>Figura 5</b> – Crianças brincam em balanço no parquinho. ....	<b>48</b>
<b>Figura 6</b> – Criança sentada na borda do tanque de areia. ....	<b>49</b>
<b>Figura 7</b> – Criança interage com a professora brincando com uma bola. ....	<b>51</b>
<b>Figura 8</b> – Crianças com TEA interagindo com objetos heurísticos da sala de referência.....	<b>54</b>
<b>Figura 9</b> – Visão geral da sessão 1 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>58</b>
<b>Figura 10</b> – Elementos heurísticos naturais da sessão 1 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>58</b>
<b>Figura 11</b> – Elementos heurísticos metálicos da sessão 1 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>59</b>
<b>Figura 12</b> – Elementos heurísticos de madeira da sessão 1 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>60</b>
<b>Figura 13</b> – Visão geral da sessão 2 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>61</b>
<b>Figura 14</b> – Elementos heurísticos naturais da sessão 2 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>62</b>
<b>Figura 15</b> – Elementos heurísticos metálicos e sintéticos da sessão 2 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>62</b>
<b>Figura 16</b> – Elementos heurísticos de madeira da sessão 2 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>63</b>
<b>Figura 17</b> – Visão geral da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>64</b>
<b>Figura 18</b> – Bandejas de experimentação da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>64</b>
<b>Figura 19</b> – Elementos heurísticos de madeira e espelhos da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>65</b>
<b>Figura 20</b> – Elementos heurísticos naturais da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>65</b>
<b>Figura 21</b> – Receptáculos metálicos/de madeira e colheres da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	<b>66</b>
<b>Figura 22</b> – Varal com tecidos e correntes da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo	

Encantado”.....	66
<b>Figura 23</b> – Elementos heurísticos naturais e de madeira da sessão 4 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	67
<b>Figura 24</b> – Tapete de crochê com espelhos, conduítes e carretéis.....	68
<b>Figura 25</b> – Bandejas de ovos na sessão 04 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	68
<b>Figura 26</b> – Caixa de papelão na sessão 4 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	69
<b>Figura 27</b> – Disposição das mesas com algumas bandejas de experimentação da sessão 5 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	69
<b>Figura 28</b> – Bandejas de experimentações da mesa central na sessão 5 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	70
<b>Figura 29</b> – Bandejas de experimentações em mesa individuais na sessão 5 do ateliê brincante “Mundo Encantado”.....	71
<b>Figura 30</b> – Criança com TEA observando o ar-condicionado.....	75
<b>Figura 31</b> – Criança com TEA brincando de faz de conta e levando xícara à boca.....	76
<b>Figura 32</b> – Criança com TEA realizando brincar simbólico sozinho e compartilhado.....	77
<b>Figura 33</b> – Criança transferindo objetos heurísticos com concentração.....	78
<b>Figura 34</b> – Criança com TEA observando limão desidratado.....	79
<b>Figura 35</b> – Crianças com TEA socializando e interagindo com objetos heurísticos.....	80
<b>Figura 36</b> – Crianças com TEA socializando e interagindo com objetos heurísticos.....	82
<b>Figura 37</b> – Criança com TEA em um brincar simbólico “preparando comida”.....	84
<b>Figura 38</b> – Crianças com TEA pulando em uma superfície com plástico bolha.....	86
<b>Figura 39</b> – Crianças com TEA brincando juntas em uma mesa.....	87
<b>Figura 40</b> – Crianças com TEA brincando com objeto heurístico (conduíte).....	89
<b>Figura 41</b> – Crianças com TEA brincando com objeto heurístico (caixa de papelão).....	90
<b>Figura 42</b> – Crianças com TEA interagindo com réstia de alho.....	91
<b>Figura 43</b> – Crianças com TEA manipulando bandejas de experimentação.....	93
<b>Figura 44</b> – Crianças com TEA realizando transferência de elementos heurísticos.....	95

## SUMÁRIO

<b>1 A AVENTURA COMEÇA: O CAMINHO PARA O MUNDO ENCANTADO DA INFÂNCIA</b>	12
<b>2 BAÚ MÁGICO DO SABER: REFLEXÕES SOBRE SUBJETIVAÇÃO E O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM TEA</b>	20
2.1 O coração da infância: a subjetivação das crianças na Educação Infantil	20
2.2 A magia da subjetivação para crianças com TEA	22
2.3 Os caminhos do brincar: os padrões do brincar utilizados por crianças com TEA	28
2.4 A varinha mágica da subjetivação infantil: possíveis contribuições do brincar heurístico para a subjetivação infantil das crianças com TEA	30
<b>3 A EXPEDIÇÃO AO REINO DO CORAÇÃO: COMO EXPLORAMOS ESTA JORNADA</b>	34
3.1 O mapa para descobertas: o dispositivo de pesquisa	34
3.2 Onde tudo acontece: campo de pesquisa	35
3.3 Pequenos grandes exploradores: sujeitos da pesquisa	38
3.4 Construindo um caminho para o mundo encantado: etapas da pesquisa	41
<b>4 NARRATIVAS DO BRINCAR NO MUNDO ENCANTADO: RESULTADOS DA PESQUISA</b>	45
4.1 A magia do brincar no dia a dia das crianças com TEA	45
4.2 O mundo encantado: a organização e a apresentação das brincadeiras heurísticas nos ateliês brincantes	56
4.3 À luz das descobertas: o brincar heurístico e o processo de subjetivação das crianças com TEA	73
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	
<b>6 REGISTROS E SABERES QUE ILUMINAM O CAMINHO: REFERÊNCIAS APÊNDICES</b>	97
	101
	111

## **1 A AVENTURA COMEÇA: O CAMINHO PARA O MUNDO ENCANTADO DA INFÂNCIA**

Atualmente, há um consenso na compreensão da infância como uma fase marcada por descobertas e pelo início da construção da subjetividade. No entanto, nota-se, também, a existência de discursos e práticas para a produção de uma determinada infância e modos de ser das crianças (Souza; Siqueira, 2015). Mas, o que significa “ser” quando se é criança? Como é perceber-se a partir das próprias origens e experiências possibilitadas pelo meio? São perguntas convidativas ao leitor desta pesquisa, a fim de nos debruçarmos na investigação da subjetividade, vivências e brincadeiras heurísticas<sup>1</sup> de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da Educação Infantil, no município de Guanambi-BA.

Inicialmente, é crucial nos atermos ao significado da temática que se destaca nessas indagações: a subjetividade. Apesar de ser considerado um termo complexo, tanto para analisar quanto para conceituar, é centralizado como objeto de estudo da psicologia e identificado como “à maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um” (Bock; Furtado; Teixeira, 2002, p. 23). Em outras palavras, denomina um conjunto de aspectos íntimos de cada sujeito, característico da constituição humana e delineado a partir do processo de desenvolvimento, experiências, aprendizados, interações sociais, ambientes culturais e interpretações singulares.

Entretanto, essa síntese individual não é uma habilidade inata, mas, sim, influenciada por uma variedade de fatores externos. A manifestação da subjetividade ocorre em contextos específicos e a sua formação é contínua, moldando-se ao longo da vida de cada indivíduo, de modo que, em uma determinada etapa do desenvolvimento, o sujeito passa a ter certa consciência da própria experiência, “quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesm etc.” (Bondía, 1994, p. 43).

São os elementos da subjetividade que estabelecem como cada pessoa percebe o mundo ao seu redor e como lida com as diversas situações que lhe são apresentadas. Esse processo faz também a distinção entre os indivíduos e demarca a existência única de cada um, determinando, por fim, o que o faz esse sujeito, e não outro. Sobretudo, é importante ressaltar que essa

---

<sup>1</sup> “Serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 148).

construção se inicia ainda na infância, dado que, desde os primeiros anos de vida, a criança é inserida em uma realidade já estruturada, com suas histórias, culturas, materialidades, socializações e modos de vida preexistentes (Vygotsky, 1998).

Dentre esses contextos preestabelecidos, estão as instituições que ofertam a Educação Infantil. A creche se apresenta como o primeiro contato do sujeito com a escola e demarca uma fase de grandes avanços do desenvolvimento humano. É um espaço de possibilidades e experimentações infantis, que permite o desenvolvimento afetivo, psicomotor e sociocultural. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que engloba crianças de 0 a 6 anos, conciliando, de maneira indissociável, o cuidado e a educação no processo de ensino-aprendizagem.

Essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerando os seus aspectos cognitivos, psicológicos e sociais (Brasil, 1996); além disso, visa a assegurar experiências, interesses, saberes, habilidades e valores (Brasil, 2018). Mas, por um longo tempo, sustentou uma posição meramente assistencialista. Embora tenha alcançado posteriormente o reconhecimento da sua importância para o início do processo educativo, ainda é possível observar marcas do passado na atualidade.

Salientamos, todavia, que a ideia de infância antecede a existência dos locais de acolhimento das infâncias e, sobretudo, as concepções de subjetividade infantil. A criança foi percebida, por muito tempo, como um adulto de tamanho reduzido, sendo imersa na realidade dos sujeitos mais experientes. Segundo Philippe Ariès (1981), não havia o sentimento de infância; este é resultado da construção social e histórica de uma consciência coletiva das peculiaridades da infância. Dessa forma, esse processo permitiu a compreensão da criança como um sujeitodesejante, único e com subjetividade.

Conforme as crianças ganharam maior visibilidade, sendo percebidas como indivíduos únicos no decorrer da história, seus interesses e linguagens também passaram a receber reconhecimento social e acadêmico. Profissionais e estudiosos da primeira infância notaram comportamentos em comum entre bebês e crianças, como a sua atração por diferentes espaços, tempos e objetos ao seu redor, explorando-os e manipulando-os. Isso significa que, através do movimento identificado como brincar<sup>2</sup>, esses sujeitos conhecem, internalizam, transformam e

---

<sup>2</sup> Ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição.

se desenvolvem não apenas como um organismo biológico, mas como um sujeito histórico, social e cultural (Vygotsky, 1998).

Dentre os diferentes tipos de brincar proporcionados na primeira infância, como o brincar estruturado (jogos, brinquedos e brincadeiras) e o brincar livre (brincar heurístico), destacamos, neste estudo, o brincar heurístico, uma abordagem que oportuniza a um grupo pequeno de crianças uma quantidade de materialidades diversas (objetos e recipientes produzidos com recursos naturais, madeira, tecido, couro, alumínio e outros), para que possam explorar e criar livremente sem intervenções ou direcionamentos de adultos (Pinheiro, 2019). A palavra heurístico originou-se do termo grego “eurisko”, que significa “encontrar ou descobrir a compreensão de algo” (Goldschmied; Jackson, 2006, p.148).

Convém descrever aqui, ainda que de forma breve, um dos momentos mais emblemáticos da história, que ilustra a aplicação desse conceito, a descoberta de Arquimedes em Siracusa na Grécia Antiga. Durante a sua investigação para determinar os materiais utilizados na confecção de uma coroa, Arquimedes empregou métodos heurísticos. Para tal, realizou a imersão em uma banheira. Ao executar esse feito, notou que a quantidade de água que transbordava era igual em volume ao seu próprio corpo. Essa observação levou à formulação do que hoje conhecemos como “Princípio de Arquimedes”<sup>3</sup>. Esse momento de epifania culminou na famosa expressão “eureka, eureka (descobri, descobri)” (Nogueira, 2017, p. 32), que traduz exatamente a sensação de descoberta que Arquimedes experimentou ao formular suas hipóteses.

Sendo o brincar heurístico compreendido como uma prática de explorar e encontrar, a aplicação do termo heurístico permanece ainda alinhada com o sentido de descoberta atribuído na Grécia Antiga. De acordo com as concepções contemporâneas, as crianças possuem uma curiosidade intrínseca, que não requer necessariamente a intervenção direta dos adultos para que possam explorar o mundo. A simples disposição dos materiais adequados já possibilita um ambiente rico em possibilidades e uma investigação espontânea dos sujeitos desde seus primeiros anos de vida (Goldschmied; Jackson, 2006).

O brincar heurístico foi sistematizado em 1987 e, logo depois, conduzido pela pedagoga Elinor Goldschmied, que o categorizou em três vertentes: o cesto dos tesouros, o jogo heurístico

---

<sup>3</sup> É uma lei da física fundamental para a mecânica dos fluidos, que estabelece que um corpo imerso em um fluido experimenta uma força de empuxo igual ao peso do líquido deslocado.

e a bandeja de experimentações (Goldschmied; Jackson, 2006; Fochi, 2015). Independentemente de qual seja o método de aplicação da abordagem do brincar heurístico, todas almejam facilitar a exploração ativa das crianças na descoberta por meio da prática (observação/criação) e ilustram como elas se apropriam do mundo ao seu redor.

Embora uma das premissas do brincar heurístico seja a não interferência do adulto, há algumas exigências organizacionais para que este aconteça, como a definição de um espaço para as sessões que seja tranquilo (silencioso) e amplo o suficiente para movimentação das crianças. Além disso, é fundamental a disposição de uma variedade de materiais contendo um quantitativo de 50 a 60 itens por grupo. Ao final de cada sessão, os objetos precisam ser coletados pelas crianças como parte do brincar de modo satisfatório e respeitando o seu tempo (Fochi, 2015).

Segundo Elinor Goldschmied (2006), a partir da combinação mão-olho-objeto, as crianças manipulam os materiais, percebendo-os e reinventando o significado e o uso de cada um deles. O brincar heurístico possibilita, assim, um alcance das demandas latentes das crianças sobre seus interesses e necessidades, estimula a descoberta na criação de modos brincantes, a elaboração de brinquedos “inéditos” a partir de elementos não estruturados, e promove a construção de subjetividades infantis de maneira espontânea (Goldschmied; Jackson, 2006).

Ao introduzir essa abordagem na Educação Infantil, o contexto de ensino abre brechas para atingir diversos públicos, como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras especificidades. Por se tratar de um brincar livre que não está circunscrito a regras ou padrões limitantes, favorece uma expressão autêntica do sujeito em seu próprio ritmo de forma democrática e respeitosa.

O TEA é um exemplo de particularidade que se manifesta em muitos indivíduos, apresentando sinais ainda na primeira infância. As estatísticas apontam um crescimento exponencial na última década do número de crianças diagnosticadas com esse transtorno (Untoiglich, 2013). De acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 65), “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”.

Essa é uma condição que pode afetar crianças de qualquer cultura e raça. Sua manifestação se dá de diversas maneiras, considerando que cada indivíduo é singular e constroi sua subjetividade com base nas suas experiências pessoais, emoções, habilidades e perspectivas,

que variam de pessoa para pessoa. Todavia, o TEA se encontra entre um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento identificados como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs). Quando diagnosticado, apresenta alguns dos sintomas/critérios elencados pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e pelo CID11 (Classificação Internacional de Doenças), podendo ser enquadrado em níveis de gravidade (nível 1, nível 2 e nível 3). Grandin e Scariano (1999, p. 18) descrevem o TEA como

deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se ‘ausenta’ do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores.

As dificuldades acarretadas ao sujeito com TEA ao se relacionar, comunicar com outras pessoas e, ainda, apresentar movimentos estereotipados/repetitivos partem de um conjunto de características e comportamentos que, na maioria das vezes, restringem suas interações e descobertas. Na Educação Infantil, tais impasses são percebidos através do brincar ou até mesmo na ausência deste, mas estudos já evidenciam a capacidade de crianças com autismo de desenvolverem habilidades de socialização em diferentes situações (Sanini *et al.*, 2008).

O potencial brincante de uma criança com TEA não pode ser limitado simplesmente pelo desconhecimento de estratégias e investimentos em reforços sobre sua aprendizagem. Por isso, faz-se necessária maior preocupação quanto aos espaços, objetos e atividades que estão sendo ofertados a esses sujeitos. Pensando nesses e em outros hiatos que atravessam o brincar não estruturado das crianças com TEA, buscou-se desenvolver esta pesquisa sobre o processo de subjetivação da criança no contexto da Educação Infantil.

Além disso, tais angústias foram suscitadas nas minhas vivências como filha de pedagoga atuante há mais de 30 anos em uma instituição de creche, onde tive a oportunidade de estar vinculada à instituição de Educação Infantil como aluna e, anos depois, como docente, o que me permitiu observar e vivenciar de perto a prática e a realidade desse contexto diariamente. Essa trajetória pessoal despertou o meu interesse pela compreensão das influências da Educação Infantil na formação da subjetividade da criança, levando-me a investigar o papel do brincar nessa etapa. A ligação afetiva e profissional com o contexto estudado acrescenta, portanto, uma perspectiva pessoal e sensível à pesquisa, enriquecendo a compreensão sobre essa temática.

Atrelados a isso, estão os aprendizados adquiridos ao longo da graduação em Pedagogia ofertada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialmente nos estágios que permitiram aproximações com o ambiente escolar e conexões entre teoria e prática, assim como foi intensificado o interesse pela educação inclusiva na experiência acadêmica de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso da mesma graduação. Aliada a isso, a especialização em Psicopedagogia levantou questionamentos acerca da relação entre o brincar e o autismo, constituindo-se como um ponto chave para melhor compreensão da temática.

Ao explorar os fundamentos teóricos da Psicopedagogia, foi possível aprofundar os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e as possíveis interferências do autismo nesse processo, especialmente no que diz respeito às dificuldades de interação social e comunicação. Desse modo, os estudos realizados na segunda graduação – bacharel em Psicologia –, no tocante aos aspectos do desenvolvimento infantil, possibilitaram uma aproximação ainda maior à fase da primeira infância e a investigação dos distúrbios do neurodesenvolvimento<sup>4</sup>, que incluem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Distúrbios da Linguagem, Transtornos específicos da aprendizagem (dislexia e discalculia), Transtornos da Coordenação Motora (dispraxia) e vários outros.

Ao presenciar a complexidade das interações e dificuldades enfrentadas por crianças com TEA no ambiente educacional, notei que muitos alunos encontraram barreiras significativas ao tentarem se comunicar, brincar e interagir com seus pares e com os objetos disponíveis no pátio, no parquinho ou na própria sala de referência da escola, despertando, assim, a minha atenção por suas especificidades e participando de grupos de estudos e simpósios que intensificaram o meu desejo de verificar propostas de apreciação do brincar das crianças com TEA incluindo materialidades não estruturadas diante das interfaces da sua subjetividade.

Além disso, as buscas realizadas no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apontam que, apesar da existência de inúmeros estudos sobre o brincar livre na primeira infância, há a carência de trabalhos que relacionem a abordagem do brincar heurístico e sua influência quanto à construção da subjetividade da criança com TEA. Por fim, uma das principais motivações para sustentar o presente estudo reside na importância global da temática para a sociedade contemporânea.

---

<sup>4</sup> Alterações neurológicas que podem interferir na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades específicas, como atenção, memória, linguagem e/ou interação social.

Para tanto, definimos como problemática do estudo: quais são as contribuições do brincar heurístico no processo de subjetivação da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da Educação Infantil, no município de Guanambi, na Bahia?

Instigados por esse questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do brincar heurístico no processo de subjetivação da criança com TEA, no contexto da Educação Infantil, no município de Guanambi, na Bahia. Como objetivos específicos, definimos: Identificar os padrões de brincar mais comumente utilizados por crianças com TEA; Analisar a organização e a apresentação das brincadeiras heurísticas propostas nos ateliês brincantes para as crianças com o TEA; e Verificar como o brincar heurístico influencia no processo de subjetivação das crianças com TEA;

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo embasada na Teoria Histórico-cultural de Lev Vygotsky. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação participante, diário de campo, Ateliê Brincante (Mundo Encantado) e registro fotográfico.

O conceito de ateliê é compreendido à luz da definição de Loris Malaguzzi (1999), que caracteriza o ateliê como um ambiente adicional nas instituições educacionais, destinado a atividades de exploração manual e cognitiva. Este espaço possibilita a combinação de ferramentas, técnicas e novos materiais (MALAGUZZI, 1999, p. 152). Em sua experiência com o ateliê, Malaguzzi (1999, p. 84) expressou o desejo de “[...] mostrar como as crianças pensavam e se expressavam, o que produziam e inventavam, por meio de suas mãos e de sua inteligência”.

De maneira análoga, Fochi (2020) ressalta que o ateliê brincante transcende a sua mera concepção física, configurando-se como um espaço de vivências e produção de sentidos. Esta abordagem filosófica valoriza a liberdade criativa e o intercâmbio de experiências. O ato de produção da criança é compreendido como uma forma de linguagem que facilita a construção do conhecimento, promovendo o diálogo e a reflexão sobre o mundo circundante. Além disso, o ateliê brincante estabelece uma relação mediadora, em que o educador assume o papel de facilitador do processo criativo, possibilitando que os participantes desenvolvam suas potencialidades de forma autônoma, colaborativa e significativa.

A dissertação encontra-se estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos a temática, a implicação e a justificativa pela escolha do tema e a importância de

se pesquisar sobre o brincar heurístico, processo de subjetivação e as crianças com TEA, no contexto da Educação Infantil. São revelados, também, os entrelaces da pesquisa, questão norteadora do estudo, bem como o objetivo central e os secundários.

No segundo capítulo, apresentamos o aporte teórico, no qual está fundamentada esta pesquisa, dialogando com autores clássicos e contemporâneos acerca das temáticas que passeiam pelo objeto de estudo desvelado a partir da temática: Brincar Heurístico e as crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA). Para tanto, recorreremos às contribuições de discussões que busquem fundamentar/alicerçar a necessidade de pesquisar tal temática.

O terceiro capítulo compõe a metodologia aplicada na condução da pesquisa, dando enfoque ao método, aos instrumentos de coletas utilizados durante a pesquisa e à justificativa pela escolha de cada um. No quarto capítulo, apresentamos os resultados parciais sobre o brincar na rotina escolar das crianças com TEA.

A inovação desta pesquisa reside na abordagem do brincar heurístico como uma ferramenta para compreender as nuances da interação única entre a brincadeira e o desenvolvimento da subjetividade da criança com TEA. Acredita-se que as informações obtidas neste estudo irão colaborar para um olhar diferenciado do papel do brincar como uma ferramenta potencializadora do desenvolvimento e de construção da subjetividade no contexto do TEA, pois, embora a pesquisa não tenha a pretensão de esgotar a temática em si, a partir desta torna-se possível suscitar reflexões dos profissionais implicados na Educação Infantil para pensar nos processos de subjetivação da criança com TEA no brincar livre/brincar heurístico, que, mesmo sendo oportunizado pelo adulto, não requer a sua interposição.

## **2 BAÚ MÁGICO DO SABER: REFLEXÕES SOBRE SUBJETIVAÇÃO E O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM TEA**

### **2.1 O coração da infância: a subjetivação das crianças na Educação Infantil**

A Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, tem papel fundamental no desenvolvimento global da criança, que envolve aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais. Estudos científicos demonstram que os primeiros anos da vida de uma criança são cruciais para o desenvolvimento da cognição, da linguagem e da personalidade. Durante esse período, o cérebro da criança está em plena formação, e a qualidade das interações e das experiências que ela vivencia influenciam diretamente no seu desenvolvimento. A estimulação na primeira infância, tanto no ambiente familiar quanto no educacional, desempenha um papel primordial nesse processo, especialmente entre zero e três anos, fase em que as crianças são mais sensíveis a estímulos que favorecem seu desenvolvimento (Santos, 2014). Assim, Pereira (2019, p. 45) discorre que,

nesta etapa da Educação Básica, é aberta a possibilidade de um espaço de promoção da criança a um lugar de sujeito, onde o brincar seja fruto de criação individual e coletiva. Onde possa haver liberdade e prazer para explorar o ambiente, com uma educação que esteja voltada para o desenvolvimento pleno do aluno, gerando autonomia, explorando talentos e aptidões e respeitando os tempos de aprendizagem de cada um.

A Educação Infantil, uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento da criança, possibilita que esta criança viva experiências que, muitas vezes, serão vivenciadas somente na escola, uma vez que é na escola que se tem acesso a materiais e informações que auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento. Assim, a Educação Infantil precisa promover experiências, nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (Capra *et al.*, 2022).

Dessa forma, a Educação Infantil deve ser um ambiente que propicie a aprendizagem e o cuidado e favoreça a formação da criança, respeitando sua individualidade e impulsionando sua subjetividade. A construção de uma pedagogia deve priorizar o direito de ser criança e o brincar como forma de aprendizagem, uma vez que o brincar não é apenas uma atividade lúdica,

mas um processo de socialização, de expressão emocional e de construção de identidade (Capra *et al.*, 2022).

A Educação Infantil, com seus métodos lúdicos e práticas diversificadas, permite a construção de uma cultura de respeito à diversidade e à singularidade de cada sujeito (Pereira, 2019). No entanto, a subjetividade infantil se constrói a partir das interações que a criança estabelece com os outros, tanto adultos quanto crianças. A subjetividade, em termos de desenvolvimento psicológico e emocional, é uma construção social e relacional. A criança não é um ser passivo em seu processo de formação, mas um sujeito ativo, que constrói sua identidade nas relações com o mundo e com as outras pessoas ao seu redor. Como discorrem p Capra *et al.* (2022 p. 110):

A subjetividade no contexto infantil estabelece as primeiras relações, emoções, os sentimentos que a mesma terá em seu entorno. Sendo assim, a família, escola, professores e amigos têm um grande papel nessa relação, pois, a partir desse contexto que o sujeito está inserido, constituirá e o formará em um ser único. Com isso, a Educação Infantil é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar e fundamenta uma importante fase da vida, desse modo ela proporciona o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social.

A escola, enquanto espaço educativo e social, tem um papel crucial nesse processo, pois proporciona um ambiente onde a criança pode vivenciar diferentes formas de interação, estabelecer vínculos afetivos e experimentar sua subjetividade. A Educação Infantil, portanto, não só contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também para a construção de seu ser subjetivo, seu pertencimento social e sua inserção no mundo.

O acesso à educação deve ser garantido a todos, e a escola deve estar preparada para acolher e desenvolver as potencialidades de cada aluno. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) asseguram o direito de todas as crianças à educação de qualidade. Para as crianças com autismo, a Educação Infantil oferece um ambiente acolhedor, que pode favorecer sua adaptação e aprendizagem, desde que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às suas necessidades e características (Giardinetto, 2009). Nesse contexto, a escola deve se tornar um espaço onde as diferenças são reconhecidas e respeitadas, proporcionando uma educação que promova o desenvolvimento integral de todos os alunos, visto que:

Se a escola for um ambiente acolhedor, que respeita as individualidades e necessidades dos seus alunos, a variedade de práticas educativas possibilitará a desconstrução das barreiras e será um meio importante para o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade (Carneiro, 2006 *apud* Mattos; Nuernberg, 2011, p. 129).

Assim, observa-se que a Educação Infantil, com seus ambientes inclusivos, pode oferecer experiências enriquecedoras e variadas para crianças com autismo, permitindo sua participação em todas as atividades escolares do dia a dia, que incluem o brincar, a interação social, as atividades pré-acadêmicas e as acadêmicas (Giardinetto, 2009). Em suma, a Educação Infantil tem uma importância fundamental na formação da subjetividade das crianças, uma vez que oferece não apenas o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também a construção de sua identidade social, emocional e cultural. É um espaço onde o brincar, a convivência e a aprendizagem se interligam para promover a formação plena do sujeito.

## **2.2 A magia da subjetivação para crianças com TEA**

Nesta seção, buscou-se interpretar o processo de subjetivação infantil no TEA, a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural de Lev S. Vygotsky (1927, 1933, 1968, 1978, 1984, 1986, 1987, 1996, 1998) e González Rey (1999, 2000, 2002, 2005, 2006, 2007, 2017), destacando o processo de internalização e significação na formação da subjetividade infantil e a relevância sociocultural na produção de sentido na infância.

As crianças se tornam sujeitos pertencentes à realidade em que são inseridas desde os primeiros anos de vida; portanto, sofrem influências de caráter social, histórico e cultural, e expressam essa dialética através do brincar (Kramer, 2007). Ao brincar, o sujeito produz cultura e se constitui a partir dela. Esse espaço de criação revela os pensamentos, valores, crenças e costumes, os vestígios do meio social e a reação singular à vida, reproduzindo e produzindo sentidos de existir (Friedmann, 2012).

A família e a escola ocupam um lugar de destaque quando o contexto é a produção da cultura na infância. A criança traduz, em suas ações, símbolos e signos instituídos pela cultura à qual pertencem. Desse modo, o seu brincar também apresenta um repertório agregado de tais significantes. Brougère (2001) destaca o brincar de casinha, heróis, dança e outros para exemplificar os elementos externos à brincadeira, que carregam em si ideologias adquiridas na família, no bairro, no meio escolar ou até mesmo nas mídias, às quais as crianças têm acesso.

Todavia o autor realça o potencial criativo do sujeito em desenvolvimento, uma vez que ele não apenas imita ou reproduz o fazer dos adultos, mas reinterpreta e cria novos modos de ser e agir, operando transformações culturais.

Durante um extenso período de investigação, Lev S. Vygotsky (1986, 1987, 1993, 1996) dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores do ser humano. Suas concepções desempenharam um papel basilar na fundamentação teórica que subsidia os autores contemporâneos, as quais se entrelaçam na complexa tarefa de elucidar o conceito da subjetividade. Na teoria vygotskiana, o autor elenca suas reflexões sobre a constituição do sujeito, determinando a percepção do outro e o autoconhecimento como mecanismos essenciais na relação “eu-outro”.

Esse é um dos pressupostos teóricos da Abordagem Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano de Vygotsky (2007), que, apesar de não citar o conceito de subjetividade, traz considerações importantes acerca da formação da consciência humana, o qual nos permite analisar a capacidade do indivíduo de produzir sentido na infância. De acordo com essa perspectiva, nota-se que os fatores biológicos são necessários ao desenvolvimento, porém não são determinantes para a constituição do sujeito, que também é atravessado pelo campo social e apropria-se dos processos históricos e culturais (Rego, 1995). Com base nessa abordagem, reconhecer o outro nos permite ter consciência da nossa própria existência, principalmente partindo do raciocínio de sermos outros para nós mesmos (Vygotsky, 1927). Essa concepção confirma a importância dos estímulos sociais na constituição do eu, um autoconhecimento desencadeado a partir do contato social e percurso histórico, dado que “[...] sujeito e subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais” (Rossetto; Brabo, 2011, p. 3).

De acordo com as afirmações de Moreira e Macedo (2003), partimos do pressuposto de que a subjetividade é construída e manifesta através dos encontros produzidos nas relações sociais. Tratando-se da infância, as primeiras relações estabelecidas acontecem com os bebês e os pais ou responsáveis que se encarregam das suas necessidades e cuidados primários. A subjetividade, então, interliga-se às questões concernentes às complexidades humanas, para além do caráter biológico do sujeito, englobando seus aspectos históricos e sociais.

A Teoria da Subjetividade de González Rey (1999, 2000, 2002, 2005, 2006), desenvolvida principalmente a partir de seus estudos em Vygotsky, confirma essa importância

atribuída à história e à cultura na construção da subjetividade. O teórico traz a representação do termo de forma desvinculada da concepção racional em que ele foi concebido ao longo da história da ciência moderna e passa a realçar a qualidade singular da subjetividade individual sem desvalorizar a sua inter-relação com os processos de subjetivação coletiva dos grupos sociais.

Nesse sentido, compreende-se o desenvolvimento saudável da dimensão subjetiva do ser humano em uma relação intrínseca da subjetividade social com a subjetividade individual em seus diferentes processos, modos de representação e expressão, tendo em vista que a subjetividade se trata de “uma forma complexa em que o psíquico humano se dá no desenvolvimento de pessoas e de todos os processos humanos” (Rey; Patiño, 2017, p. 123).

Quando se trata da subjetividade do sujeito autista, também evidencia-se uma experiência singular e multifacetada, conforme as características próprias do espectro do autismo, os níveis de gravidade do transtorno, a história, ambientes em que estão inseridos, os acompanhamentos, as interações e as perspectivas individuais de cada um. Isso posto, o TEA é caracterizado por “por déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação social recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são claramente atípicos ou excessivos” (OMS, 2023).

Os sintomas do TEA podem ser percebidos durante o período de desenvolvimento da primeira infância. Entretanto, em alguns casos, os sintomas podem se manifestar plenamente com o passar dos anos. O TEA pode impactar significativamente a vida do indivíduo, já que “Os déficits são graves o suficiente para causar prejuízos no funcionamento pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional e em outras áreas importantes, e são, geralmente, uma característica generalizada do funcionamento do indivíduo” (OMS, 2023).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) discorre que o TEA é caracterizado por “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (APA, 2014, p. 50), enfatizando déficits em três domínios principais: reciprocidade socioemocional, comunicação não verbal e habilidades para desenvolver e manter relacionamentos. Além disso, padrões comportamentais, como alinhamento de objetos, ecolalia, e insistência em rotinas, são frequentemente observados (APA, 2014).

A DSM-5 (APA, 2014) discorre que a gravidade desses déficits pode variar de acordo

com o nível de suporte necessário, que são divididos em três categorias:

- Nível 1- Exigindo apoio: indivíduos neste nível apresentam déficits na comunicação social que causam prejuízos notáveis embora consigam formar frases completas e se envolver em interações sociais. Ainda assim, têm dificuldade para iniciar conversas e respondem de maneira atípica ou malsucedida às interações sociais, além de demonstrarem interesse reduzido em se relacionar. Comportamentos restritos e repetitivos, como inflexibilidade e dificuldade em mudar de atividades, impactam significativamente o funcionamento em um ou mais contextos. Além disso, problemas de organização e planejamento dificultam a independência.
- Nível 2- Exigindo apoio substancial: neste nível, os déficits na comunicação social verbal e não verbal são mais graves, com prejuízos aparentes mesmo com suporte. Esses indivíduos apresentam dificuldades significativas para iniciar interações sociais, que, geralmente, se limitam a interesses específicos, além de exibirem comportamentos não verbais atípicos. Os comportamentos restritos e repetitivos são mais frequentes e visíveis, interferindo em múltiplos contextos. As dificuldades em lidar com mudanças, associadas a sofrimento e resistência em alterar o foco ou as ações, tornam este nível mais desafiador para o indivíduo e os cuidadores.
- Nível 3- Exigindo apoio muito substancial: déficits graves em suas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, causando severas limitações no funcionamento diário. Geralmente, conseguem formar apenas poucas palavras inteligíveis e interagem de maneira mínima, frequentemente apenas para satisfazer necessidades básicas. Comportamentos restritos e repetitivos são intensamente inflexíveis, interferindo em todas as esferas da vida. Esses indivíduos têm extrema dificuldade em lidar com mudanças e experimentam grande sofrimento quando precisam alterar o foco ou as ações.

Assim, a compreensão da diversidade de característica do TEA reforça a necessidade de uma abordagem personalizada para cada indivíduo, considerando suas características específicas, além de ser imprescindível para personalizar o suporte oferecido a cada indivíduo, garantindo que as intervenções sejam apropriadas às suas necessidades específicas. Todavia, é essencial ressaltar que, embora as crianças com TEA apresentem essas limitações, estudos (Almeida, 1997; Camargo; Bosa, 2009; Asperger, 2015) apontam que elas são capazes de absorver e interagir com os costumes/regras do meio em que convivem mesmo que de maneira

distinta em comparação com crianças sem o transtorno.

No caso das crianças com TEA, essa assimilação não costuma ocorrer de forma inconsciente e instintiva; requer maior sistematização. Há, então, um processo de racionalização das normas sociais: a enumeração de questões que devem ser solucionados nas ocupações cotidianas (Asperger, 2015). Segundo Filipe *et al.* (2020), o aprendizado de elementos culturais e sociais por crianças com autismo é possível e é facilitado através da observação, imitação, rotinas estruturadas e repetições embora não haja uma socialização de maneira convencional e limitações da comunicação verbal.

González Rey (2007) destaca ainda que a noção de qualidade dessas relações está além de critérios técnicos ou mensuráveis, abrangendo também aspectos subjetivos, simbólicos e emocionais, uma vez que a produção psíquica humana é influenciada por emoções, valores, percepções, experiências e significados simbólicos em diferentes aspectos da vida. Em outras palavras, podemos dizer que a vivência em sociedade, desde os estágios mais precoces do desenvolvimento, permite ao homem afetar e ser afetado pela cultura. Essa perspectiva é ilustrada na criatividade e na capacidade do homem de imaginar e criar algo novo, seja este físico, ideológico ou relacional (Barroco; Tuleski, 2007). Tal habilidade permeia os acontecimentos passados e futuros, que envolvem o ser humano, alterando o seu presente e agregando-o de significantes.

Assim como na obra *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (1934, 1993) também evidencia, no escrito *O problema da consciência* (1933, 1968, 1996d), a sua teoria do campo da significação, que, segundo o teórico, permeia os diversos aspectos de constituição da consciência humana, a fala, o pensamento, a ação, o desejo e a criatividade do sujeito, que, voluntária ou involuntariamente, está implicado em relações históricas e sociais. Dessa maneira, percebe-se a significação do mundo real ou fictício (faz de conta) como um fenômeno característico do homem desde a infância, concebido prioritariamente nessa fase pelo ato de brincar (Vygotsky, 1984).

Esse panorama evidencia que a socialização permite o avanço no processo de desenvolvimento de todo indivíduo, sendo que “o desenvolvimento não vai em direção à socialização, mas sim para a conversão das relações sociais em funções psíquicas” (Vygotsky, 1987, p. 163). Dentre as primeiras instituições de relacionamentos, estão a família e a escola, demarcando momentos de grande importância para a criança e refletindo posteriormente nos

aspectos de sua subjetividade (Savoia, 1989). Silva, Pereira e Pires (2022, p. 108) pressupõem a família como

entidade social considerada fundamental para o acolhimento, cuidado e desenvolvimento do ser humano, e a escola, ambiente que tem o papel de proporcionar socialização, estímulos e conhecimentos aos estudantes de forma significativa, tendo como suporte a construção dos laços sociais, são considerados essenciais para a formação da subjetividade da pessoa.

Diante disso, pode-se considerar ambos espaços privilegiados do cotidiano infantil, sendo a escola uma instituição que se destaca nesta pesquisa como um ambiente essencial para o fornecimento de dados na compreensão da formação da subjetividade infantil, visto que ela tem por finalidade propiciar o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996). Mas, apesar de todas as conquistas intelectuais da humanidade, a infância ainda é encarada, muitas vezes, por uma visão “adultocêntrica”, em comportamentos naturalizados, que homogeneiza e uniformiza as subjetividades (Honoré, 2009).

De acordo com as reflexões de Kunz e Costa (2015), é possível perceber que esse controle implícito da subjetividade infantil se inicia a partir dos primeiros anos de vida da criança, especialmente no processo de escolarização, através de práticas de imposição como o “brincar didático”. Para os autores, esta prerrogativa de subjugação do outro e repressão do protagonismo infantil é alicerçada no percurso histórico da educação. A subjetividade infantil é, então, ignorada em função de um preparo para a vida adulta, normatizando os comportamentos e linguagens.

Portanto, é visível o quanto o adulto busca ocupar o lugar de suposto saber e idealiza as aprendizagens em diversos momentos, camuflando-se na justificativa de alcançar do infante as habilidades necessárias às brincadeiras propostas, desprezando os saberes das crianças e convencendo-as de suas verdades, tal como nos alerta Saramago (2008, p. 2): “aprendi a não tentar convencer ninguém. Convencer o outro é uma falta de respeito. É uma tentativa de colonizá-lo”. À vista disso, a práxis do professor precisa orientar-se para a observação e o reconhecimento das particularidades da criança, promovendo espaços de brincar espontâneos e orgânicos (Kunz; Costa, 2015).

### **2.3 Os caminhos do brincar: os padrões do brincar utilizados por crianças com TEA**

Nesta seção, exploraremos, através de fundamentos teóricos, os principais padrões de brincadeira frequentemente observados em crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Focaremos no processo de desenvolvimento infantil e nos diferentes estilos de brincadeira das crianças bem como abordaremos as características, as limitações e o potencial brincante desses sujeitos.

Os modos de brincar das crianças podem evidenciar as diferentes formas de expressão e as suas interações com a realidade que os cercam. A observação dos processos de desenvolvimento dos bebês e crianças não é uma prática recente. Conforme Silva (2021), há dois séculos já se teciam estudos a respeito da infância, que almejavam a compreensão do comportamento infantil em sua complexidade, na investigação dos modos de agir e proceder no relacionamento com o ambiente psicossocial. A Psicologia, por exemplo, na busca pelo *status* científico, rompeu com alguns paradigmas ao longo dos anos, como o da observação das crianças em laboratórios para a priorização da investigação em contextos reais (Silva, 2021).

Na atualidade, perceber a infância não se configura uma ação simplória à medida que essa incumbência exige a observação de minúcias frente às variáveis externas e os aspectos específicos do ser/tornar-se humano, como habilidades motoras e sensoriais, relacionamento sociocultural e desenvolvimento cognitivo (pensamento, memória, raciocínio e aprendizagem), psíquico (afetivo e emocional) e da linguagem (Santos; Pimentel, 2012). Tal importância é reconhecida na legislação pela garantia do direito à criança em documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 1959: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito” (Brasil, 1990, p. 4).

As singularidades do ser humano podem se desenvolver e se manifestar em diversas atividades. Mas, segundo Vygotsky (1984), o brincar se destaca como a ocupação de maior relevância no processo de desenvolvimento na infância, pois, ao brincar, a criança significa e reelabora a realidade através de estímulos e sistemas simbólicos que fomentam a constituição do eu. Tais características tornam o brincar uma atividade além da recreação. Na perspectiva de Bueno (2010, p. 11), “brincar não significa perda de tempo, mas uma maneira de colocar a criança de frente com o objeto, muito embora nem sempre a brincadeira envolva o objeto”.

É importante destacar a existência dos distintos modos de brincar das crianças e os

variados repertórios que compõem as suas ações lúdicas. Tais variações podem ser observadas tanto no brincar de crianças com neurodesenvolvimento típico quanto no brincar de crianças com neurodesenvolvimento<sup>5</sup> atípico. Elas são produzidas em função do ambiente em que estão inseridas e dos costumes e experiências culturais previamente estabelecidas assim como podem ser motivadas por variáveis intrínsecas dos processos subjetivos e do desenvolvimento. De acordo com Pereira *et al.* (2022), é relevante que se busque a compreensão das nuances do neurodesenvolvimento, a fim de possibilitar às crianças um ambiente acolhedor e significativo seja na escola ou em casa.

Ao longo do processo de crescimento infantil, há alguns marcos do desenvolvimento físico e neurológico, que são caracterizados por progressões esperadas frente a habilidades cognitivas, motoras, de linguagem e socioemocionais, sendo considerado como neurodesenvolvimento típico o avanço gradativo destas (Barela *et al.*, 2018). Por outro lado, o neurodesenvolvimento atípico indica a ocorrência de desvios dos marcos de desenvolvimento esperados. Dessa forma, os comportamentos das crianças que se encaixam nesse perfil destoam-se dos padrões comuns observados para a sua idade (Lampreia, 2007), tais como interesses restritos e obsessivos, comprometimento dos sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar), atrasos na linguagem, isolamento, dificuldades de socialização e outros.

As crianças com TEA apresentam essas peculiaridades de modo intenso, com a existência de padrões nas brincadeiras que exprimem estereotípias, repetições e um baixo teor simbólico (Freeman, 2013). Gikovate (2009, p. 17) alerta para alguns comportamentos que a criança autista pode apresentar:

[...] interesses e manias pouco comuns. Mostra grande atração por objetos que rodam e escolhe como 'brinquedo' preferido coisas incomuns como barbantes ou caixas de papelão. Manipula esses objetos de forma extremamente repetitiva, e assim pode permanecer por horas. [...] O brincar muitas vezes se mostra rígido e repetitivo, alinhando os objetos ou colocando e retirando algo de uma caixinha. A criança pode passar horas decorando mapas e lista telefônica.

Em suas pesquisas, Bagarollo (2005) também identificou que o não brincar das crianças com TEA relaciona-se com tais comprometimentos de funções mentais para adequação a contextos sociais diversos, uso da imaginação e interesse por pares. Mas, além disso, a autora

---

<sup>5</sup> O neurodesenvolvimento refere-se ao processo pelo qual o sistema nervoso central se desenvolve e se organiza durante as diferentes fases da vida, especialmente na infância (Silva, 2023).

verificou ainda a necessidade de incentivo lúdico, uma mediação que motive, insista, convide e possibilite um contato com o outro, sujeito ou objeto, uma vez que a privação do lúdico gera prejuízos ao processo de desenvolvimento infantil.

A Teoria Histórico-cultural defende que o sujeito vai se constituindo à medida que se apropria e reproduz as atividades que permeiam os discursos/estímulos de sua cultura. O ato de brincar se apresenta, então, como uma oportunidade de construção do eu, de relacionamento com o outro e de resolução de problemas: “a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1984, p. 97). Considerando os pressupostos dessa Teoria, a criança com TEA têm possibilidades de desenvolvimento do seu potencial brincante apesar da condição orgânica.

Lev Semionovich Vygotsky propõe a Teoria Histórico-cultural, abordagem que foi de encontro aos métodos da psicologia tradicional utilizados na época, que, segundo ele, evidenciavam uma fragmentação na compreensão do desenvolvimento psíquico do sujeito, isolada em duas correntes de pensamento predominantes. Enquanto um modelo se detinha na análise do pensamento pelo viés do próprio indivíduo, o outro realizava a investigação através da observação e mensuração de comportamentos isolados, desconsiderando as influências do meio.

A Teoria Histórico-cultural, por sua vez, defende a ideia de um sujeito protagonista, que exerce transformação no mundo, mas que simultaneamente é afetado pelo ambiente que o cerca. Vygotsky (2007), então, não interpreta as questões de ordem biológica como irrelevantes, nem ignora as variáveis comportamentais ou culturais. Sua linha de pensamento compreende que o desenvolvimento e a subjetividade do sujeito são constituídos em um processo dialético de constante movimento e transformação, no qual as interações históricas, sociais e culturais possibilitam desdobramentos positivos na construção das funções psicológicas superiores,

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 2007, p. 103).

Portanto, na concepção de Vygotsky, o ser humano não é apenas uma realidade concreta, visto que se constitui por meio das relações sociais que contemplam os mecanismos

cerebrais do funcionamento psicológico. Essa dinâmica influencia profundamente a formação da subjetividade das crianças, moldando não apenas seus processos de pensamento, mas também a construção de novos conceitos, especialmente através do brincar, momento quando é permitido assimilar e reinterpretar os significantes e objetos do seu entorno (Vygotsky,2007).

Assim, torna-se essencial a observação do brincar da criança com TEA em sua rotina e em ambientes familiarizados, em que a mesma se sente segura e à vontade para explorar, observar e adquirir *insights* valiosos para interação, comunicação e subjetividade. É por meio da observação do brincar que se torna possível compreender os modos, preferências, desafios e potencialidades das crianças com TEA. Segundo Santos (2015), a observação direta do brincar pode revelar aspectos significativos do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessas crianças, subsidiando a promoção de intervenções adequadas e personalizadas.

#### **2.4 A varinha mágica da subjetivação infantil: possíveis contribuições do brincar heurístico para a subjetivação infantil das crianças com TEA**

O brincar é uma importante ferramenta que auxilia positivamente no processo de subjetivação e no desenvolvimento saudável das crianças. No entanto, essa prática encontra-se fragilizada ao se referir à criança com TEA devido ao desenvolvimento atípico e às limitações na interação social. Fato contraditório, pois o brincar é fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades em crianças com TEA, uma vez que fornece informações sobre as dificuldades de interação social bem como a evolução das competências trabalhadas em terapias; além disso, promove benefícios para a interação social (Silva; Buffone,2021).

O brincar é essencial no processo de subjetivação e para o desenvolvimento de competências e habilidades da criança, porque, “quando a criança é colocada frente a um novo brinquedo, para conhecê-lo ela inicia explorando suas características físicas, no segundo momento experimenta-o da forma esperada e por último desenvolve subsídios para brincar com aquele recurso” (Silva; Buffone, 2021, p. 201), o que auxilia a criança a explorar, experimentar, descobrir e adaptar-se ao novo (Silva; Buffone, 2021).

Além disso, Silva e Buffone (2001) ressaltam que a falta da prática do brincar pode impactar de maneira negativa o desenvolvimento da criança com TEA, já que o brincar promove melhoras significativas na interação social e a organização do brincar de forma adequada e

fundamentada possibilita benefícios para além da construção de vínculos. O brincar é um dos pontos mais imperiosos no processo de subjetivação e para o desenvolvimento da criança, pois, “quando o ato pedagógico é construído com base na ludicidade, ele desenvolve plenamente a criança, ampliando sua sociabilidade, sua imaginação, permitindo uma visão ampla do mundo e de suas regras e normas” (Silva, 2022, p. 3).

Isto é, a ludicidade estimula a criança, principalmente com TEA, o que possibilita desenvolver suas potencialidades (Silva, 2022). Nesse contexto, é importante ressaltar a relevância da educação infantil no processo de subjetivação e no desenvolvimento da criança com TEA, uma vez que é a primeira etapa da educação básica, mas nem todos os ambientes educacionais estão organizados para receber essas crianças (Morais, 2014). Para Goldberg (2002, p. 31),

percebe-se que uma visão distorcida do Autismo, calcada em crenças preconcebidas, cria um terreno propício para a emergência de ideias caricaturizadas acerca desses indivíduos, influenciando as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, o que, por sua vez, afeta a provável eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades.

Apesar de o educador ter a função de orientar a criança no processo de brincar, ele não deve interferir na imaginação da criança para que, assim, as brincadeiras ocorram de forma espontânea e não tirem a autonomia no processo de aprendizagem. Nesse cenário, os profissionais da educação devem focar em auxiliar a criança a observar o mundo e a dar credibilidade a esse fazer. Dessa forma infantil necessita promover experiências que permitam às crianças manipularem, investigarem, explorarem e observarem objetos (Vieira, 2001).

Nesse contexto, surge como possibilidade o brincar heurístico. De acordo com Vieira (2022, p. 81), “os materiais mais adequados para potencializar as ações espontâneas das crianças são os materiais não estruturados”, visto que materiais não estruturados permitem à criança explorar sua criatividade. É imprescindível que a criança seja protagonista da sua infância, assumindo responsabilidades e colaborando nas atividades. Assim, a criança vê o centro de todo o planejamento educacional.

O brincar heurístico é uma abordagem sustentada, a princípio, pela pesquisadora Elinor Goldschmied (1999), que, no contato com crianças pequenas que vivenciavam a escassez de recursos brincantes industrializados, observou suas iniciativas para a descoberta e exploração

de materiais simples e diversos. As produções de experiências brincantes realizadas nesta proposta não se encontram cerceadas por regras rígidas, mas na livre interação do sujeito pela curiosidade intrínseca da infância, que se move na busca da investigação do meio e dos objetos que o constituem. Fochi (2018, p. 42) salienta:

A proposta pedagógica de Goldschmied para educação de bebês e crianças bem pequenas destaca-se a partir do extenso trabalho desenvolvido por ela e algumas companheiras de trabalho em relação aos cuidados e à educação na primeira infância, principalmente na Itália e na Inglaterra. Assim, tanto no Brasil como em outros países, sua obra tem contribuído para a construção de uma pedagogia da creche e para a formação das práticas dos profissionais da infância.

O brincar heurístico ressignifica, então, o cuidado e a interação do adulto com a criança na Educação Infantil de modo que o adulto distancia-se do lugar de “suposto saber”<sup>6</sup> e oportuniza às crianças um brincar autogerido, cabendo somente a elas explorar e dar sentido aos objetos/materialidades dentro das brincadeiras criadas. Nesse movimento, “a intervenção direta do adulto é mínima” (Fochi, 2015, p. 58).

Embora esse processo de invenção não se apresente com um objetivo intencional, para o alcance de determinada habilidade, demonstrou-se, ao longo da história, ser uma potente experiência sensorial, cognitiva e social, entre outras, que afeta as crianças ao mesmo tempo em que elas transformam o seu ambiente através do contato com objetos não estruturados, como itens de metal, papel, tecido, borracha, couro, madeira, vidro, porcelana, acrílico e objetos naturais (Fochi, 2015). A imaginação que envolve o processo de criar algo novo se desenvolve de maneira singular e na articulação de movimentos subjetivos da criança em uma dialética natural entre os aspectos emocionais e os simbólicos (Tacca *et al.*, 2019).

Vygotsky (2018) pontua dois elementos necessários ao processo criativo. São eles a imaginação e a realidade, que fornecem subsídios para a construção de sentido no brincar da criança. As produções subjetivas são, assim, possibilitadas no brincar heurístico, visto que as premissas da abordagem prezam pela produção, e não pela mera reprodução da realidade. Nesse aspecto, a criança cria histórias, dá vida a personagens e explora diferentes papéis sociais. De acordo com Fochi *et al.* (2016, p. 15), “[...] aprender por meio da descoberta é produzir conhecimento, é produzir corpo e subjetividade”.

---

<sup>6</sup> Conceito da Psicanálise que se refere à posição do sujeito como aquele que não detém todo o conhecimento sobre o outro, mas sim aquele que se constitui na relação (Lacan, 1979).

Embora os dados científicos apontem que as crianças com TEA costumam apresentar dificuldades em diferentes níveis de compreensão do faz de conta, na imaginação e maior rigidez cognitiva, alguns estudos já apontam experiências positivas do contato dessas crianças com o faz de conta de modo que é possível desenvolver um potencial simbólico do seu brincar, a ressignificação de objetos e a representação de situações cotidianas (Sá; Siquara; Chicon, 2015). Através das experiências propostas no brincar heurístico, é possível que a criança com TEA, movida pela sua curiosidade natural, realize explorações livres e, através delas, interprete o mundo, vivencie sensações que ora não se permita uma aproximação e, a partir de então, realize produções simbólicas.

### **3 A EXPEDIÇÃO AO REINO DO CORAÇÃO: COMO EXPLORAMOS ESTA JORNADA**

Este capítulo apresenta o percurso teórico metodológico previsto para a realização deste estudo, englobando dispositivo de pesquisa, campo de pesquisa, sujeitos bem como as etapas para a realização da pesquisa.

#### **3.1 O mapa para descobertas: dispositivo de pesquisa**

O pesquisador, ao definir seu objeto de estudo, assume um compromisso de aproximação com o trabalho e com a história de luta do outro, almejando servir, e não apenas conhecer. Essa participação não significa, exclusivamente, a implicação do pesquisador para conhecer melhor a cultura que pesquisa, mas a determinação das contribuições científicas objetivadas para o contexto dos grupos populares, observando questões de classe, cultura ou história (Brandão, 1987).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, embasada na Teoria Histórico-cultural de Lev Vygotsky. A abordagem qualitativa é adequada ao tratamento do tema, visto que não se fundamenta em representações numéricas. Ela engloba questões filosóficas, estratégias de coleta, análise e interpretação dos dados (Creswell, 2010).

Além disso, há algumas demandas metodológicas necessárias para explorar especificidades complexas e identificar padrões que, na maioria das vezes, não são visíveis ou acessados através da fala dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, é fundamental o uso da pesquisa descritiva por ser um método que fornece de maneira detalhada as características de uma especificidade ou população, permitindo uma compreensão mais clara e abrangente do objeto de estudo (Gil, 2010).

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, diário de campo, Ateliê Brincante (Mundo Encantado) e registro fotográfico. Os subsídios teóricos estão baseados em autores como: Elinor Goldschmied (2006, 2007), Lev S. Vygotsky (1986, 1987, 1993, 1996) e Foch (2015, 2016, 2018).

#### **3.2. Onde tudo acontece: campo de pesquisa**

O local da pesquisa é Guanambi, um município brasileiro do estado da Bahia, distante 796 km a sudoeste de Salvador, com uma área de 1. 272,366 km<sup>2</sup> e com uma população de 87.817 pessoas e densidade demográfica de 69,02 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022). A seguir, podemos observar a localização da cidade no estado da Bahia, conforme a Figura 1:

**Figura 1** – Localização de Guanambi na Bahia



Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guanambi>. Acesso em: 20/03/2024.

A Escola Municipal Edite Maria Lima Ramos foi escolhida por possuir mais de 20 anos de atuação com a Educação Infantil e por ser referência no vínculo com a universidade pública em estudos e pesquisas que promovem debates e formação de profissionais da Educação Infantil, atuando a mais de dois anos com a Residência Pedagógica em Pedagogias e Culturas da Infância na Educação Infantil, proposta pelo Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI) do *Campus* da UNEB de Guanambi.

Além disso, obedece aos seguintes critérios: 1- Possuir matriculadas crianças com Transtorno do Espectro Autista com idades entre três e cinco anos; 2- Apresentar a prática do brincar heurístico como parte das suas Metas e Plano de ação do Plano Político Pedagógico da Escola; 3- Ser um espaço de Educação Infantil referenciado no município; e 4-Ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala de recursos multifuncionais. A seguir, na Figura 2, é possível visualizar a frente da escola.

**Figura 2** – Visão de frente da EMEI Edite Maria Lima Ramos



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

A EMEI Edite Maria Lima Ramos tem uma estrutura física contemplada pelo projeto Proinfância Tipo B, modelo de projeto da Educação Infantil, respeitando critérios elementares de acessibilidade, ventilação e iluminação. Possui 1.118.48 m<sup>2</sup> de área construída, distribuídos em salas pedagógicas, biblioteca, cozinha, refeitório, pátio coberto, secretaria e sanitário para pessoas com necessidades especiais, entre outros ambientes, como área administrativa, área pedagógica, bloco de serviço, lactário, anfiteatro e *playground*, construídos dentro dos padrões estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme pode-se verificar na Figura 3.

**Figura 3** – Projeto arquitetônico Proinfância Tipo B



Fonte: FNDE, 2013.

### **3.3 Pequenos grandes exploradores: sujeitos da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa são sete crianças com Transtorno do Espectro Autista, com idades entre três e quatro anos, com diagnósticos fechados e com sinais clínicos de autismo, matriculadas na Escola Municipal de Educação Infantil Edite Maria Lima Ramos no 3º Período (creche) e assistidos pelo AEE na Instituição. As turmas do 3º Período foram selecionadas devido ao seu maior número de alunos que se enquadraram no perfil exigido para a pesquisa. A turma 3º Período A conta com quatro professores e 22 alunos, dos quais três têm TEA. A turma 3º Período B tem três professores e 22 alunos, sendo dois com TEA. Por sua vez, a turma 3º Período C também possui três professores e 23 crianças, sendo dois apresentando TEA. Essa escolha foi feita para garantir um volume significativo de participantes que atendem aos critérios estabelecidos para o estudo.

Na Escola, cada criança tem à sua disposição um assistente que atua como um suporte fundamental durante o período em que permanece na Instituição. Esses assistentes são responsáveis por ajudar as crianças em diversas atividades e momentos da rotina, possibilitando um ambiente de cuidado propício para a aprendizagem e o desenvolvimento. Eles oferecem apoio individualizado, garantindo que cada criança possa aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizado que a Escola oferece.

Entretanto, no caso específico da turma do 3º Período A, a dinâmica é um pouco diferente. Nessa turma, há apenas um assistente disponível para atender a três crianças com TEA. Essa configuração pode apresentar desafios, uma vez que o assistente precisa dividir sua atenção e apoio entre os três ou pode limitar a quantidade de tempo e o nível de cuidado individualizado que cada criança recebe.

A seleção dos participantes foi realizada a partir dos seguintes critérios de inclusão: crianças matriculadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que compreende a prática do brincar em seu projeto político-pedagógico, demonstrando, assim, um alinhamento com os objetivos da pesquisa no que se refere à exploração lúdica como parte essencial do desenvolvimento infantil; e crianças com idades entre três e quatro anos, que apresentam diagnósticos fechados e sinais clínicos do TEA. Esses critérios visam a garantir a homogeneidade dos participantes e a relevância dos dados coletados.

As crianças participantes foram identificadas através de nomes dos personagens do

desenho Ursinhos Carinhosos (*The Care Bears Family*), em vez de letras ou números, a fim de criar uma conexão afetiva e empática, que aproxima o leitor dos sujeitos da pesquisa, que permanecem com a identidade resguardada.





Optou-se, ainda, pela identificação utilizando nomes dos personagens desse desenho em especial como uma forma de transmitir sensibilidade na escrita e por que, apesar de serem fictícios, os personagens se baseiam em valores essenciais e necessários à sociedade em que vivemos, como o amor, o carinho, o respeito e a amizade, sentimentos que, muitas vezes, são deixados à deriva nos contextos de inclusão e compreensão das limitações e dificuldades dos outros.



Os personagens Ursinhos Carinhosos surgiram por volta de 1981 como uma ilustração de cartões de felicitações da empresa American Greetings e, posteriormente, se tornaram uma animação na televisão americana produzida pelo estúdio canadense Nelvana. Durante os anos 1990, alcançaram as telas brasileiras através do canal SBT (Cotrim; Ribeiro, 2016). Embora esteja intitulado como Ursinhos Carinhosos, a narrativa constitui-se com diferentes animais, havendo, então, a diferenciação entre os ursos e outros animais, como macaco, carneiro, coelho, pinguim e guaxinim entre outros, que são “responsáveis por semear o amor e o respeito entre os seres humanos” (Silva, 2016, p. 47).

Essa diversidade, também, é um ponto que justifica a escolha da animação, pois, considerando que cada criança com TEA é única e valiosa assim como cada personagem no desenho, essa variedade de personagens representa a heterogeneidade existente não apenas entre as crianças atípicas, mas em toda a sociedade, reforçando a ideia de que a convivência e a interação entre indivíduos com modos de ser divergentes é enriquecedora e possível.

Os nomes dos personagens atribuídos às crianças participantes da pesquisa foram selecionados de maneira consultada sem a aplicação de critérios específicos. É primordial salientar que a aleatoriedade na atribuição de nomes foi realizada para evitar conexões prévias entre os nomes e as características pessoais (comportamento ou personalidade) dos sujeitos. O Quadro 1, a seguir, elenca os nomes dos personagens utilizados acompanhados de suas respectivas características na animação. O objetivo da apresentação dessas informações é fornecer uma análise mais abrangente dos sentimentos manifestados no desenho, permitindo melhor compreensão dos elementos da narrativa.

**Quadro 1** – Nomes e características do personagem na narrativa

PERSONAGEM	CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM NA NARRATIVA	PARTICIPANTE
 <p><b>Ursinho Ternura</b></p>	<p>O Ursinho Ternura tem uma “missão” bem simples: comprovar que a felicidade é o melhor caminho para resolver os problemas. Ele se dá bem com todos. Seu símbolo são dois corações um dentro do outro (no caso, um vermelho dentro de um rosa).</p>	<p><b>Criança com TEA (3º Período A)</b></p>
 <p><b>CoraçãoBrilhante</b></p>	<p>O Coração Brilhante é um guaxinim. Esperto e dinâmico, seu maior talento é construir máquinas e resolver a bagunça que elas fazem, mas ele ainda assim não desiste. Sua “missão” é mostrar que dedicar-se a estudar e aprender é sempre uma boa ideia. Seu símbolo é uma lâmpada em formato de coração.</p>	<p><b>Criança com TEA (3º Período A)</b></p>
 <p><b>Ursinho Boa-Sorte</b></p>	<p>O Ursinho Boa-Sorte tem a “missão” de levar o máximo de sorte às pessoas e mostrar que quem é feliz sempre tem sorte. Ele é verde-escuro e seu símbolo é autoexplicativo: um trevo de quatro-folhas.</p>	<p><b>Criança com TEA (3º Período A)</b></p>
 <p><b>Coração Grandão</b></p>	<p>O Coração Grandão é um elefantinho muito forte e perseverante. Sua força é tanto física quanto de caráter e de vontade. Sua “missão” é mostrar que não importa o que aconteça, temos que perseverar que no fim tudo dará certo. Seu símbolo é um peso rosa com um coração gravado nele.</p>	<p><b>Criança com TEA (3º Período B)</b></p>
 <p><b>Coração Nobre</b></p>	<p>O Coração Nobre é um cavalo. Sua “missão” é mostrar que agir da maneira mais certa é um bom caminho para a verdadeira felicidade. Seu símbolo é um coração multicolorido dentro do qual existe uma estrela.</p>	<p><b>Criança com TEA (3º Período B)</b></p>

 <p><b>Ursinho Dorminhoco</b></p>	<p>O Ursinho Dorminhoco adora dormir, gosta de dormir em tudo que é lugar e sempre está com cara de sono. É azul-claro e tem na barriga uma meia Lua com estrela.</p>	<p><b>Criança com TEA(3º Período C)</b></p>
 <p><b>Ursinho Amigão</b></p>	<p>O Ursinho Amigão é sempre desejoso de fazer amigos. Sua “missão” é mostrar que a amizade verdadeira sempre vale a pena. Seu símbolo é um coração dentro do qual duas flores se abraçam.</p>	<p><b>Criança com TEA(3º Período C)</b></p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

### 3.4 Construindo um caminho para o mundo encantado: etapas da pesquisa

A pesquisadora adotou a estratégia de realizar o convite aos pais e professores das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da entrega de um convite impresso, distribuído na sala de referência uma semana antes. Durante o encontro, organizado em formato de roda de conversa, o projeto de pesquisa foi apresentado de forma detalhada aos pais e docentes com o intuito de descrever minuciosamente cada uma das etapas da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em três momentos de modo que, antes de qualquer intervenção, houve a apresentação do projeto de pesquisa para os pais em uma roda de conversa, sendo informado aos participantes quanto à não obrigatoriedade da participação na pesquisa e, aos direitos assegurados pelo Comitê de Ética. Por fim, foram convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os pais/responsáveis assinaram o TCLE, consentindo pelos menores de idade.

No momento 1, que ocorreu entre os meses de setembro e outubro, foi realizada a observação do brincar das crianças com TEA nos espaços do pátio, parquinho e sala de referência, a fim de identificar os padrões de brincar mais utilizados pelas crianças com TEA, utilizando-se de questões orientadoras sobre seus interesses e preferências, estruturas das brincadeiras, interação com o ambiente, materiais utilizados, interação entre pares e as

intervenções dos adultos (professor/assistente/funcionários). Tal observação foi registrada em um Diário de Campo.

No momento 2, que ocorreu entre os meses de agosto e dezembro, foram realizadas a seleção de materiais heurísticos, a organização dos espaços dos ateliês brincantes assim como a análise das apresentações das brincadeiras heurísticas propostas em cada sessão, considerando os seguintes aspectos: a qualidade dos materiais (segurança e adequação dos materiais às idades das crianças), a matéria-prima dos materiais, a estética do ambiente (disposição dos materiais, espaço de movimentação e exploração) e a representatividade cultural e regional nos elementos escolhidos.

E por fim, o momento 3, que foi realizado nos meses de novembro e dezembro, através da organização de ateliês brincantes denominados “Mundo Encantado” na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma única vez na biblioteca da escola, para verificar como o brincar heurístico influencia no processo de subjetivação das crianças com TEA, utilizando-se de questões orientadoras sobre o modo como as crianças com TEA brincam nos ateliês, a relação estabelecida com os materiais não estruturados, a comunicação durante o brincar, a interação entre as crianças com TEA, se solicitam a intervenção do adulto (pesquisadora ou assistentes de aluno), se realizam um brincar simbólico/faz de conta, receios ou estranhamentos, e as relações possibilitadas no momento do brincar.

Nos ateliês brincantes, foram incluídos exclusivamente crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A organização e o planejamento desses ateliês foram realizados pela pesquisadora, que, utilizando recursos próprios, fez uma busca cuidadosa por uma diversidade de materialidades não estruturadas, de fácil acesso na natureza e de uso regional. Esses materiais foram selecionados com base nas teorias que defendem a prática do brincar heurístico, que valoriza a exploração e a criatividade, promovendo a aproximação de crianças com materialidades não estruturadas.

É crucial salientar a importância desta iniciativa em um contexto escolar onde, apesar da aceitação e prática do brincar heurístico e da defesa de ambientes ricos em estímulos para o desenvolvimento das crianças, a realidade se mostra desafiadora. A escola apresentou um acervo limitado de materiais, reflexo da escassez de investimento educacional por parte dos órgãos responsáveis. A falta destes recursos e materialidades significa que, na maioria das vezes, os professores são obrigados a utilizar recursos próprios para complementar as atividades

e proporcionar experiências significativas e enriquecedoras às crianças.

Durante o período de intervenção, as crianças foram acompanhadas nos ateliês brincantes entre os meses de novembro e dezembro, divididas em sessões individuais ou em pequenos grupos. Durante as observações dos participantes realizadas no pátio bem como nos momentos de intervenção dos ateliês, a pesquisadora adotou uma postura atenta sem promover interações diretas e descrevendo com precisão cada evento e fala observada. Sua participação limitou-se a responder às falas que surgiram espontaneamente das crianças, participando como um suporte de segurança e afeto.

É importante destacar que, em nenhum momento, a pesquisadora fez direcionamentos ou questionamentos sobre as narrativas elaboradas pelas crianças ou relacionadas ao modo de brincar delas. Tudo o que foi expresso por elas, tanto nas falas quanto nos comportamentos, emergiu de forma intrínseca e natural, sem nenhuma interferência externa. Essa abordagem permitiu que as crianças se sentissem livres para explorar suas próprias experiências, sentimentos e interações, promovendo um ambiente mais autêntico e genuíno de aprendizado e desenvolvimento.

A implementação dos ateliês brincantes com foco em crianças com TEA não apenas ofereceu um espaço de aprendizado adequado e respeitoso, mas também representa uma tentativa breve de suprir a lacuna deixada pela infraestrutura escolar deficitária. Assim, a proposta de criar um ambiente adequado para o brincar heurístico torna-se não apenas uma necessidade, mas uma responsabilidade social e educativa, exigindo a atenção e o compromisso dos gestores e responsáveis por políticas educacionais. A valorização dessas práticas pode contribuir para a construção de uma educação integral e de qualidade, que realmente atende às necessidades de todas as crianças, especialmente aquelas com TEA.

A análise descritiva foi empregada na pesquisa para resumir e apresentar os dados coletados para facilitar a compreensão em relação às elaborações e impasses apresentados pelas crianças com TEA a partir do brincar heurístico. As crianças participantes da pesquisa, que são aquelas com TEA, poderão se beneficiar diretamente ao receber um olhar sensível para suas potencialidades e intervenções adaptadas às suas necessidades específicas, contribuindo para um melhor desenvolvimento social e emocional.

As crianças com TEA poderão vivenciar um ambiente escolar mais acolhedor e favorável ao seu aprendizado, promovendo maior participação e interação com novas

materialidades que antes desconheciam e com o espaço educacional. Os benefícios indiretos se estendem aos pais, que podem perceber maior inclusão e assistência aos seus filhos bem como uma parceria mais próxima com a escola para fortalecer o suporte e a compreensão em relação às necessidades específicas das crianças. Para a organização da escola e da comunidade, os benefícios indiretos incluem a promoção da diversidade e inclusão, o fortalecimento da rede de apoio e sensibilização sobre o TEA, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, empático e inclusivo para todos os alunos.

Os riscos mínimos associados à pesquisa incluem a falta de disposição dos participantes bem como o desconforto ou hipersensibilidade ao interagir com algumas materialidades presentes nos ateliês brincantes e constrangimento ou alterações de comportamento durante a coleta de fotografias/vídeos. Esses aspectos podem comprometer a qualidade dos dados coletados e influenciar negativamente a participação no estudo.

Todavia, tais riscos podem ser facilmente gerenciados através da sensibilidade do pesquisador em relação às necessidades e limitações dos participantes envolvidos na pesquisa, garantindo que seus rostos não sejam divulgados nas fotografias. Essa salvaguarda da identidade dos envolvidos visa a proteger sua privacidade e a minimizar qualquer impacto negativo que a exposição pública possa causar, demonstrando o compromisso ético do estudo com o bem-estar e a segurança dos participantes.

Os benefícios indiretos se estendem aos pais, que podem perceber maior assistência aos seus filhos bem como uma parceria mais próxima com a escola para fortalecer o suporte e a compreensão em relação às necessidades específicas das crianças. Para a escola e a comunidade, os benefícios indiretos incluem a promoção da diversidade e da inclusão, e o fortalecimento da rede de apoio e sensibilização sobre o TEA, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e empático para todos os alunos.

#### **4 NARRATIVAS DO BRINCAR NO MUNDO ENCANTADO: RESULTADOS DA PESQUISA**

## 4.1 A magia do brincar no dia a dia das crianças com TEA

Este capítulo apresenta os dados obtidos através de uma observação participante realizada em uma inserção sutil nas turmas de 3º Período em uma EMEI no município de Guanambi-BA. Todos os dados foram coletados utilizando-se o instrumento de coleta denominado Diário de Campo, que possibilitou um registro sistemático e reflexivo, cuja finalidade foi identificar o brincar das crianças com TEA nos diferentes espaços da escola (pátio, parquinho e sala de referência).

Além disso, apresentamos, em anexo, as descrições imagens registradas no momento das observações, autorizadas pelos responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garantiu a observância das normas éticas que regem a pesquisa. Os dados capturados a cada fala, comportamento e interação das crianças com TEA durante o brincar livre ou direcionado nos permite a análise dos interesses e preferências, das estruturas das brincadeiras assim como da sua participação e inclusão nas atividades:

### Na sala de referência...

Conforme demonstra a Figura 4, a observação inicia-se na sala de referência, no momento em que **Coração Brillante** (4 anos e 3 meses) me olha e me convida por olhares para conhecer a cozinha (um contexto fixo organizado na sala de referência) e diz: - Cozinha (apontando para uma mesa com uma garrafa e um pratinho com biscoitos de polvilho). **Coração Brillante** pega uma batedeira de brinquedo de cor rosa e lilás e fala: - Olha! Abre o brinquedo levantando as hastes e procura por algo para colocar nela, pega uma tigela de cor verde escuro e parece que não se contentar com ela por algum motivo, então, ele pega um copo azul escuro e enfim encerra a sua busca, abaixa a haste da batedeira e diz: - Olha, gira. (Girando a haste por alguns segundos). Ele então se direciona para um banco com alguns telefones antigos (em desuso pelos adultos e que se tornaram brinquedos para as crianças) **Coração Brillante** aponta e pega um dos telefones e diz: - Telefone. (Coloca na minha mão esperando que eu o leve ao ouvido), em seguida ele pega o objeto e leva ao próprio ouvido, se comportando como se estivesse falando com alguém ao telefone: - Vovô, papai (mas não elabora nenhuma frase no diálogo imaginário). Ele observa sua colega cortando alguns biscoitos de polvilho com uma faca de brinquedo. Então pega uma tigela e me fala: - Xiringa(apontando para os biscoitos de polvilho). Eu entrego a **Coração Brillante**, que imediatamente pede a faca de brinquedo, atendo seu pedido e a partir de então ele se deleita cortando os biscoitos de polvilho (Nota de campo, 20 de setembro de 2024).

**Figura 4** – Criança interage com brinquedos estruturados e não estruturados



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Os registros imagéticos e as descrições das observações do dia 20 de setembro de 2024 apresentam as primeiras percepções do comportamento brincante das crianças atípicas do 3º Período A. Os dados nos apontam para discussões acerca do brincar funcional e do brincar compartilhado, pois, nesse dia, foi presenciada, nos primeiros momentos, a interação de Coração Brilhante (TEA Nível 1 de suporte) com objetos disponíveis em contextos fixos da sala de referência. Observou-se que a criança manifesta a capacidade de reconhecer contextos e espaços da sala de referência, como a cozinha, e nomear objetos dentro desse espaço. A cozinha em questão trata-se de um contexto fixo organizado com itens reais e de brinquedos utilizados para cozinhar em faz de conta. A fixação de Coração Brilhante pelo movimento giratório da haste da batedeira por um tempo razoável demonstra, ainda que de forma breve, um interesse por elementos concretos e movimentos estereotipados.

Além disso, notou-se, inicialmente, o que poderia se considerar como indícios de uma dificuldade de Coração Brilhante em compreender a funcionalidade dos objetos ou em engajar-se em brincadeiras simbólicas, visto que, apesar de ele manusear a batedeira, não demonstrou sinais de compreensão da sua finalidade ou a imaginação de uma outra função através do brincar simbólico, interessando-se mais por partes do brinquedo do que por ele todo. Essa observação da relação da criança com o objeto, de acordo com as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (Brasil, 2014, p. 52),

[...] deve ser considerado se a exploração dos objetos é tida como típica (conforme o

esperado para a idade) ou se é realizada de forma estereotipada (por exemplo: interesse pelo movimento dos objetos, por partes e não pelo objeto inteiro ou atividade repetitiva: alinhar, girar objetos sem função aparente).

Todavia as ações realizadas pela criança minutos depois ao interagir com um telefone (colocando no ouvido e chamando o avô) e a imitação da colega ao cortar alguns biscoitos de polvilho com uma faca de brinquedo sugerem possíveis avanços no desenvolvimento da imaginação e da cognição social. Estudos indicam que os comprometimentos na comunicação, na imaginação e na interação social característicos do TEA não são definitivos, já que, através do acompanhamento adequado e do incentivo do brincar funcional, a criança é capaz de compartilhar seus interesses, dar função aos brinquedos e objetos e ampliar seu repertório simbólico (Pinho, 2018).

#### **No parquinho...**

Conforme demonstra a Figura 5, a assistente me apresentou ao **Ursinho Ternura** (4 anos e 5 meses) que olhou e sorriu. No mesmo instante, ele retornou para a brincadeira que estava realizando (empurrando o balanço em que sua colega estava sentada), eu o ajudei a empurrar o balanço por alguns segundos em uma tentativa de estabelecer vínculos e **Ursinho Ternura** respondeu com um sorriso, pouco tempo depois ele sentou-se no balanço do lado e se balançou com os próprios pés na areia dando alguns gemidos e gritos de alegria. Ao lado dois colegas balançavam um ao outro, ele ficou olhando para os colegas por alguns minutos com um sorriso no rosto, se divertindo com a interação deles e pouco tempo depois solicitou: - Carlos, purra mim. **Ursinho Ternura** pediu por várias vezes até ser atendido e quando isso aconteceu sorriu e comemorou (Nota de campo, 20 de setembro de 2024).

**Figura 5** – Crianças brincando em balanço no parquinho



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Essas fotos registram, ainda, o primeiro dia de observação na Turma do 3º Período A. Todavia, dessa vez é possível observar um momento de brincar livre no parquinho da escola, em que uma outra criança com TEA observa e interage com crianças típicas de sua turma. No primeiro momento, há uma tentativa de aproximação por parte da pesquisadora, que não é rejeitada pela criança. Entretanto, Ursinho Ternura (TEA Nível 1 de suporte) demonstrou estar mais interessado na brincadeira dos colegas, enquanto isso a pesquisadora tomou notas de cada uma de suas ações e interações.

E dentre tantas que se destacaram foram as habilidades de observação e imitação, pois é notável o quanto Ursinho Ternura passa longos minutos observando as ações de duas crianças típicas que se divertem no simples ato de balançar o outro e ser balançado, até o ponto em que ele passa a solicitar a interação do colega, e não dos professores, assistente ou da pesquisadora que se encontravam no local. Esse contexto denota um desenvolvimento importante das habilidades sociais, ainda que prematuramente, mas que possibilitou uma tomada de decisão de uma criança atípica para o brincar compartilhado, uma das vias essenciais de socialização, que oferta diversos benefícios ao desenvolvimento da criança.

De modo semelhante, observou-se, no estudo realizado por Folha *et al.* (2023), o interesse de crianças com TEA para a interação com seus pares e uma participação ativa em diversos momentos de brincar livre, ainda que com um repertório lúdico empobrecido (brincadeiras de menor complexidade) ou repetitivo.

### **No tanque de areia...**

Neste mesmo dia, **Ursinho Boa Sorte** (3 anos e 7 meses) brincou na areia molhada durante todo o momento do parquinho, ficou sentado na lateral do tanque de areia e manipulou-a com as mãos, sem diálogo ou interação com as outras crianças, conforme demonstra a Figura 6. Enquanto a assistente o observava a poucos metros e relatava à pesquisadora: - **Ursinho Boa Sorte** ama brincar na terra, mas brinca assim, sozinho (Nota de campo, 20 de setembro de 2024).

**Figura 6** – Criança sentada na borda do tanque de areia



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

A partir dessa nota, é possível refletir sobre uma condição recorrente na maioria dos casos de crianças com TEA. Por mais que Ursinho Boa Sorte (TEA, Nível 2 de suporte) compartilhe do mesmo contexto e estímulos que as demais crianças típicas e atípicas, para ele as relações sociais se mostram difíceis e em certos momentos quase inexistentes. A interação com o outro não é natural ou espontânea em algumas crianças atípicas. Essa dificuldade pode decorrer do nível de exigência manifesta no sujeito frente, do contato, da necessidade de iniciativas, de atenção e de reciprocidade dispensadas no engajamento e na manutenção das relações (Mota, 2020). Grandin e Panek (2016, p. 361-362) chamam a atenção para as causas dessa dificuldade ao afirmarem:

As interações sociais diminuídas e o recolhimento podem não ser resultado de falta de compaixão, incapacidade de se colocar na posição de outrem ou falta de sentimentos, mas, pelo contrário, podem resultar de um ambiente percebido de modo intenso e até doloroso. Comportamentos que parecem antissociais para quem está de fora podem, na verdade, ser uma expressão de medo.

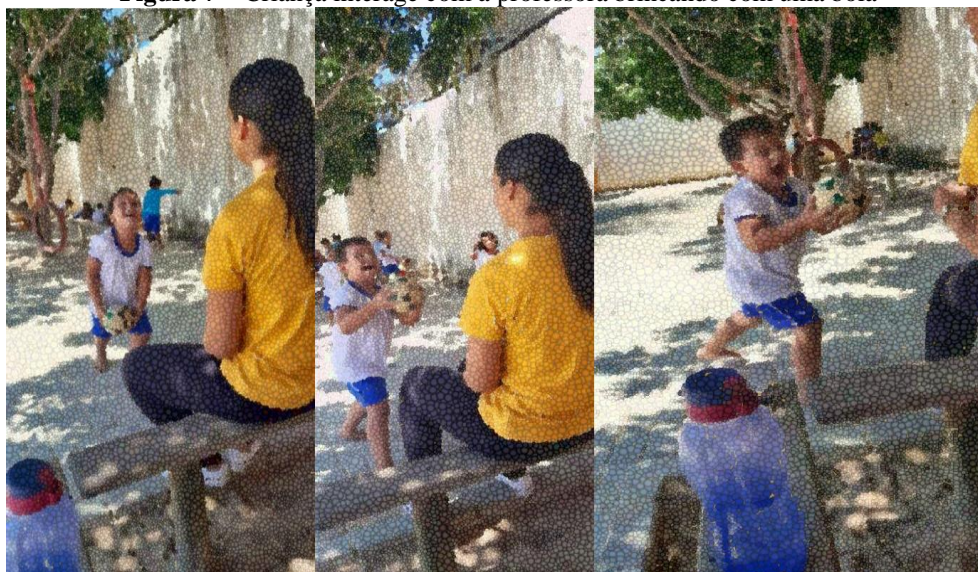
Assim sendo, é preciso desmistificar esta concepção de distanciamento afetivo da

criança autista em função da sua dificuldade de interação, pois é necessário interpretar essa questão para além da falta, mas como uma via de expressão de um estilo cognitivo diferente e/ou até mesmo de um modo de estar no mundo que foge aos padrões de comportamentos comuns. Vygotsky (1998) enfatiza que os significados que atribuímos aos comportamentos são construídos culturalmente e mediados por valores sociais aprendidos. Assim, o equívoco do senso comum em interpretar a esquiva às trocas sensoriais recíprocas por hipersensibilidade sensorial ou por diversas razões diferentes como sinônimos de desafeto, demonstra que há uma leitura apressada dos comportamentos humanos e uma tendência em desconsiderar as diferentes formas de expressões e interações que são possíveis.

#### **Embaixo de uma árvore no parquinho...**

Conforme demonstra a Figura 7, o **Ursinho Ternura** a todo momento ficou ao lado da professora **Ursinho Amado** segurando uma panela vermelha de cabo preto na mão. A professora convidou algumas crianças para brincar com ele, mas ele as observou e disse: - Ela não vem (a professora reforçou 'Então vai lá', ele sorriu, mas permaneceu no mesmo lugar). As colegas se aproximaram dele, ele olhou para elas e sorriu, mas não expressou nenhuma outra atitude a respeito. **Ursinho Ternura** então colocou terra na panela e ofereceu à professora, que entrou na brincadeira e fez o gesto de comer, dizendo: - O que é isso? (Ele sorriu). Ela continuou: - É macarrão? Eu gosto de macarrão. Ele respondeu: - É macarrão? (Com entonação mais forte na última sílaba). Ela perguntou: - Macarrão com o quê? E ele imediatamente disse: - Macarrão com 'aleia' (querendo expressar areia). Todos sorriram, a professora, a assistente, a pesquisadora e o próprio **Ursinho Ternura**. A professora disse: - Eu gosto de macarrão com sardinha. Ele exclamou novamente: - Macarrão (levando a panela à boca da professora). E ela insistiu no questionamento: - Macarrão com quê? E ele então respondeu: - Com sardinha (Com entonação na última sílaba). **Ursinho Ternura** mostrou o balanço e a professora o incentivou: - Vai lá (Ele foi e ficou sentado por alguns minutos e então saiu, aproximando-se mais uma vez da sua professora). Apontou para uma bola, a docente então a pegou e começou a brincar com ele jogando um para o outro. Na brincadeira, a professora fez o gesto de arremessar a bola, mas não executou a ação e disse: - Te trolei. (Ela repetiu o movimento e a fala por alguns segundos, enquanto ele sorria repetidamente). Em posse da bola minutos depois, **Ursinho Ternura** passou a repetir a ação da professora denominada como 'trolagem'. **Ursinho Ternura** fingiu arremessar a bola e a segurou gritando: - Trolei. Ele e a professora sorriram e ambos ficaram por alguns minutos nessa brincadeira (Nota de campo, 24 de setembro de 2024).

**Figura 7** – Criança interage com a professora brincando com uma bola



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Esse episódio no parquinho demonstra a importância de um vínculo bem estabelecido entre professor-criança de modo que, através da imitação, Ursinho Ternura sentiu segurança para imitar a ação da professora e ambos interagiram em atenção conjunta por um período de tempo razoável. Observa-se, neste contexto, a manifestação de um processo natural de aprendizagem caracterizado pela imitação, por meio do qual a criança atípica possivelmente não conseguia realizar a ação de forma autônoma, foi capaz de adquirir uma nova habilidade com o apoio de um adulto mais experiente (Vygotsky, 1978). Tal mediação favoreceu a internalização de novos conhecimentos referentes a capacidade de interagir e se comunicar. A iniciativa da professora (ao dar início à “trolagem”), culminou no direcionamento do olhar da criança para um terceiro elemento, que no caso foi a **bola**<sup>7</sup>.

E apesar de a **bola** ter sido utilizada na brincadeira e permitido a orientação da atenção recíproca por estar no alcance da visão de ambos, não se tornou o foco pela exploração do item específico, mas um objeto utilizado para atingir um fim, a ampliação e estruturação de uma aprendizagem em áreas de desenvolvimento infantil, como o emocional, social, físico e mental (Calzavara; Silva, 2018). Do mesmo modo como ocorreu no diálogo estabelecido diante/entorno da **panela**, em que Ursinho Ternura, apesar de possuir prejuízos do desenvolvimento da linguagem com uma limitação no uso do vocabulário e uma comunicação

---

<sup>7</sup> Negrito (grifos da pesquisadora).

restrita a uma ou duas palavras, esteve ativo no processo de compartilhamento da atenção em uma brincadeira de faz de conta sobre **“O macarrão”**.

Ursinho Ternura ofereceu à professora Ursinho Amado um elemento simbólico (“algo para comer”, nomeado pela profissional como “macarrão”), a partir de um elemento concreto (a panela), apesar de demonstrar consciência da existência da areia no recipiente. Todavia, a manifestação do faz de conta aconteceu de maneira restrita de modo que, ao ser questionado (- Macarrão com o quê?), sua resposta apresentou-se na forma do pensamento concreto (- Macarrão com “aleia”). Embora essa fala evidencie possíveis dificuldades na compreensão de conceitos abstratos, a criança prosseguiu com a brincadeira, repetindo a fala da professora (- Macarrão com sardinha), palavra que, embora não tenha sido proveniente de seu próprio repertório linguístico/imaginário, permitiu a continuidade do diálogo.

Pode-se dizer, então, que tanto o brincar com a bola quanto com a panela possibilitaram o estabelecimento de uma interação e comunicação entre ambos, agregando características para além da expressão da linguagem verbal (Delfrate *et al.*, 2009). Entretanto, dos dois diferentes objetos utilizados, a bola é considerada um brinquedo estruturado; ou seja, apresenta-se como um recurso industrializado que pode ser limitante da criatividade e imaginação infantil. De acordo com Meirelles (2016, p. 16), estes “[...]quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis. As possibilidades de criação dos brinquedos comprados por vezes são ínfimas. As crianças não veem muitas perspectivas de criação e acabam perdendo o interesse rapidamente”.

Assim como a bola, os brinquedos estruturados são comumente ofertados às crianças a partir da percepção dos adultos, atravessados por significações e sistematizações culturais com expectativas sociais, funções e finalidades bem definidas, e ao brincar com estes materiais as crianças tendem a reproduzir essas normas, em vez de explorar a criação e a imaginação livremente sendo reprimida em sua experiência lúdica (Vygotsky, 1978). A imagem do brinquedo traduz um viés sociocultural. A bola, por exemplo, é um símbolo do futebol para os brasileiros e, quando é apresentada na infância, raramente é prospectada pelos familiares, pelos profissionais ou pelas próprias crianças para além do chutar e arremessar. Aqui, nesse episódio, vemos uma dinâmica com o brinquedo, que surgiu do jogo de arremesso para o movimento “fingir um arremesso”, que, apesar de diferente, não destoou tanto os seus padrões de uso predefinidos.

Enquanto o segundo objeto, a panela, é um brinquedo não estruturado, um recurso

simples e de fácil acesso, que também proporcionou um novo aprendizado, mas que não está envolto de instruções preestabelecidas. Além disso, o objeto possibilitou à criança com TEA a interação com o ambiente ao seu redor (brincar com a areia), explorando diferentes texturas, formas e funcionalidades. Nota-se, aqui, a importância do brinquedo não estruturado como um aliado no processo de desenvolvimento da criança com autismo ao abrir possibilidades de ensino-aprendizagem de repertórios novos: “Os materiais não estruturados são utensílios variados e que, quando têm a intervenção das crianças, os transformam em objetos brincantes” (Meirelle, 2016, p. 10).

Contudo, as vivências e experiências na educação infantil encontram-se respaldadas pela legislação. Mas, para além das obrigações legais, o brincar heurístico demonstrou, nos dados coletados e analisados, ser uma abordagem que considera a singularidade da experiência lúdica e suas implicações no desenvolvimento das competências das crianças, independentemente de suas limitações. Consequentemente, os achados da pesquisa reforçam a relevância do brincar heurístico como um meio eficaz para a internalização e a significação, essenciais para a formação de uma subjetividade espontânea e diversificada na infância, especialmente em contextos onde o TEA está presente.

#### **Descobertas para além da sala...**

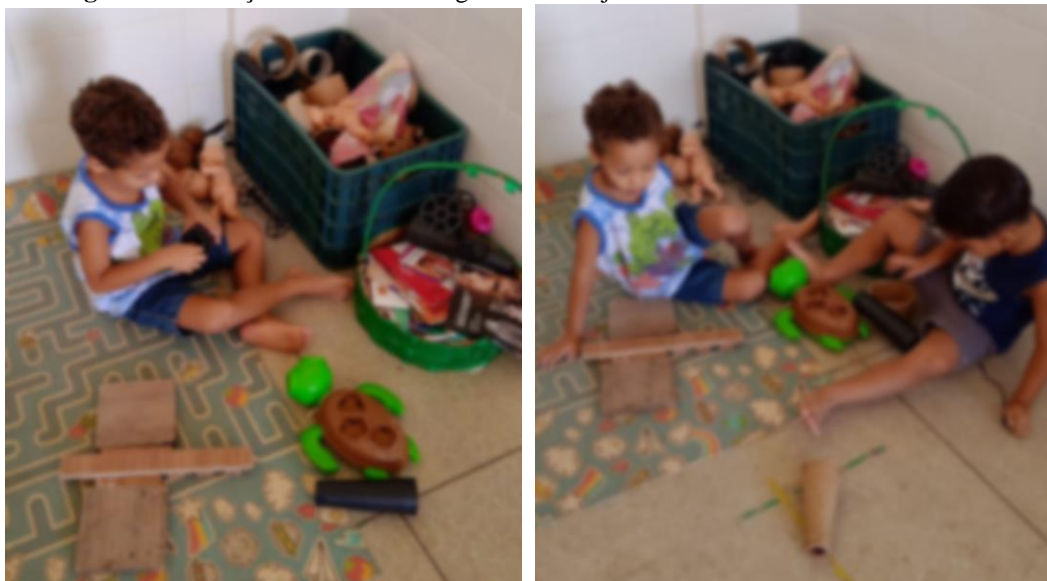
Naquela manhã no parquinho, Ursinho Amigão brincou sozinho por um tempo razoável, deslizando o caminhão pelo chão. Até que em um dado momento entrou em disputa com outra criança por uma moto de brinquedo tendo o choro como uma das primeiras formas de expressão de sua angústia. A assistente se aproximou e mediou a situação. Ursinho Dorminhoco caminhou pelo pátio e depois ficou um tempo no colo da assistente. Nos minutos seguintes, as crianças foram convidadas para irem para a sala.

#### **Investigações e descobertas na sala de referência...**

Foi proposto às crianças um contexto, cujo nome é ‘Procurando o cabelo de Lelê’. Ursinho Dorminhoco ficou inquieto durante a explicação da atividade, andando de um lado ao outro, batendo as mãos nas pernas das outras crianças que estavam sentadas e comemorou. A assistente então o pegou no colo, posteriormente o colocou na cadeira ao seu lado e ali ele permaneceu sentado. Até que lhe foi oferecido um alinhavo no molde de papelão com um desenho de uma menina ‘Lelê’. A assistente também ofereceu a Ursinho Amigão, que aceitou com facilidade e se implicou na ação de alinhavar o barbante no molde sem muita dificuldade. Já Ursinho Dorminhoco não aceitou a proposta nas três primeiras tentativas, mas na quarta ele se aproximou sozinho, sem demandar da sua assistente, ficando por poucos minutos na atividade com a professora e logo saiu. Posteriormente, a estagiária propôs um jogo da memória com o rosto de Lelê, todas as crianças sentaram-se em círculo próximo à estagiária. Ursinho Dorminhoco insistiu em sentar ao lado de uma criança típica, que o abraçou assim que ele se sentou e fez carinho no seu rosto, encostando o rosto um no outro. Nos momentos seguintes, Ursinho Dorminhoco, por desejo próprio, começou a retirar

alguns itens da caixa de brinquedos que estava em um canto da sala e focou a atenção em algumas peças de madeira, colocando uma sobre a outra e comemorando, batendo palmas. Em seguida, acrescentou dois rolos de papel sobre as madeiras e fixou seu olhar, sorriu e acrescentou um tamborzinho e Ursinho Dorminhoco permaneceu por um longo tempo colocando as peças uma sobre as outras, enquanto Ursinho Amigão se aproximou para pegar brinquedos na caixa e sentou-se próximo de Ursinho Dorminhoco. Brincou, mas não interagiu diretamente com ele (Figura 8) (Nota de campo, 22 de outubro de 2024).

**Figura 8** – Crianças com TEA interagindo com objetos heurísticos da sala de referência



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Essas descrições correspondem às observações da rotina do brincar no pátio e sala de referência das seguintes crianças: Ursinho Dorminhoco (quatro anos e dez meses – TEA nível 2 de suporte) e Ursinho Amigão (quatro anos e nove meses – TEA nível 2 de suporte). Os comportamentos do Ursinho Amigão brincando sozinho podem indicar uma preferência por atividades individuais, frequentemente associadas a crianças com TEA. Porém, a disputa por um brinquedo com outra criança revela uma possibilidade de interação social embora a resposta emocional seja o choro quando há uma frustração. Esse modo de se relacionar também precisa ocupar um lugar de destaque quando o assunto é a subjetividade e a socialização da criança com TEA.

Considerando que o brinquedo não ocupa simplesmente um papel de objeto de lazer, que tem uma função única de gerar prazer e entretenimento ao infante, é a partir deste que novas ações e motivações são despertadas na criança, refletindo as condições de seu desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (2007), através dos objetos do brincar, as demandas e anseios das crianças podem ser supridas. Por isso,

[...] se ignorarmos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (Vygotsky, 2007, p.108).

A preferência de Ursinho Dorminhoco pelo colo da assistente parece demonstrar necessidade de proteção e segurança, preferindo o que pode ser reflexo de uma ansiedade em relação ao ambiente. Seus comportamentos na sala de referência apresentam uma inquietação, comum a crianças com TEA, que evidenciam a importância do suporte social para o engajamento e aprendizado. Assim como sua recusa inicial em participar da atividade proposta pela estagiária, seguida por uma tentativa posterior de engajamento, demonstra sua dificuldade com a transição e aceitação de novas propostas embora haja um desejo de interação.

À luz da Teoria Histórico-cultural, é possível refletir sobre esses impasses, pois, embora as crianças apresentem dificuldades para lidar sozinhas com os modos em que a cultura se estabelece ou é construída, existem possibilidades de aprendizado, que se materializam no exercício da vida em sociedade, em ritmos singulares, considerando as estruturas psicológicas, fases e etapas em que o sujeito se encontra e demandando um nível intenso ou brande de suporte (Vygotsky, 2005). Portanto, quando as peculiaridades do desenvolvimento de cada sujeito são respeitadas e acolhidas, novos níveis de compreensão da realidade podem ser alcançados.

A interação entre Ursinho Dorminhoco e uma criança de sua sala, aceitando suas demonstrações de afeto, é um ponto positivo. Apesar de suas dificuldades, ele demonstra capacidade de formar vínculos emocionais, que são essenciais para o desenvolvimento social. Essa troca é um indicativo de que, com suporte e estímulo, as crianças com TEA podem se envolver em relações sociais importantes.

A interação de Ursinho Amigão e Ursinho Dorminhoco na manipulação de materiais não estruturados, descritas anteriormente, oferece um panorama, ainda que breve, das habilidades dessas crianças. Ursinho Dorminhoco demonstra um foco em atividades de empilhamento e transferência de objetos. Esse comportamento não reflete apenas uma habilidade importante de coordenação motora fina, mas também um momento de autorregulação e deleite em um brincar heurístico. O ato de comemorar e bater palmas indica

um reconhecimento de suas conquistas e uma forma de autoafirmação, elementos fundamentais para a construção da autoestima e da construção da subjetividade.

A escolha por materiais diversos (peças de madeira, rolos de papel e um tamborzinho) mostra uma propensão exploratória significativa. Essas interações com materiais não estruturados permitem que Ursinho Dorminhoco experimente novos modos de brincar a partir da sua criatividade. Essa experiência, muitas vezes, pode ser limitada em ambientes com brinquedos altamente estruturados. Dessa forma, a situação enfatiza a importância de fornecer ambientes ricos em materiais não estruturados e oportunidades que respeitem os interesses individuais das crianças (Fochi, 2016).

A presença de Ursinho Amigão, que se senta próximo sem interagir, ilustra um aspecto comum em crianças com TEA, em que a proximidade física não implica necessariamente interação social ativa. Isso pode ser interpretado de diferentes maneiras. Por um lado, a ausência de interação pode sugerir que Ursinho Amigão está mais interessado em explorar seus próprios brinquedos, demonstrando que brincar ao lado de outra criança pode ser suficiente para a construção de um senso de comunidade mesmo sem um envolvimento direto. Por outro lado, pode indicar que as interações sociais exigem maior esforço e que essa dinâmica ainda está em desenvolvimento para Ursinho Amigão. É crucial que educadores e responsáveis reconheçam e respeitem as diferentes formas de interação e as singularidades de cada criança, oferecendo um ambiente inclusivo e estimulante.

#### **4.2 O mundo encantado: a organização e a apresentação das brincadeiras heurísticas nos ateliês brincantes**

Nesta seção, abordaremos a organização dos ateliês brincantes “Mundo Encantado”, detalhando os espaços onde as sessões ocorreram, a disposição de cada elemento e os materiais ofertados para as crianças, considerando que essa organização espacial não é meramente uma questão estética. Portanto, exploraremos como cada escolha de espaço e material contribui para a construção de experiências e interações significativas, promovendo o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil a partir das contribuições da autora Elinor Goldschmied (2006, 2008).

Na Educação Infantil, a organização do espaço é valorizada como crucial, pois o modo

em que se apresenta tem um caráter simbólico, que pode limitar ou promover segurança às crianças para experimentações, na emergência das singularidades e manifestação das emoções (Barbosa; Horn, 2008). Essa importância atribuída a uma projeção de ambiente adequada com diversidade em materialidades, um universo lúdico e possibilidades de expressões, justifica-se na potência do espaço para estimular habilidades de comunicação, autonomia, socialização e outros (Goldschmied, 2008).

Corroborando essa prerrogativa, a estética do espaço tornou-se uma preocupação durante a organização dos ateliês brincantes “Mundo Encantado”. De acordo com Elinor Goldschmied (2008), o espaço atua como um “terceiro educador”, influenciando diretamente as interações, o engajamento e a criatividade das crianças. Essa perspectiva está profundamente alinhada com a forma como os ateliês foram organizados, a preparação cuidadosa do espaço físico, a seleção minuciosa dos materiais disponíveis e o planejamento de cada sessão, a fim de proporcionar um ambiente acolhedor, propício à exploração e rico em possibilidades.

Nas sessões possibilitadas nos ateliês brincantes, foi utilizada uma variedade de materiais heurísticos, que incluíam elementos naturais, itens metálicos, papel, tecidos, cestos de palha, elementos de madeira, itens artesanais e sintéticos. Essa seleção de materiais não reflete apenas a riqueza cultural da região onde a Instituição está inserida, mas também sustenta a proposta teórica de Elinor Goldschmidt e Jackson (2006), que enfatizam a importância da diversidade material na Educação Infantil.

Na perspectiva das estudiosas, os materiais disponibilizados precisam ser variados e acessíveis às crianças, permitindo a exploração de diferentes texturas, formas e origens. Por isso, a escolha de materiais, como pinhas, argilas, frutas, pedras e partes de plantas, como sementes e cascas, para as vivências nos ateliês vai além do simples ato de brincar; trata-se de criar experiências sensoriais que conectam as crianças ao mundo natural e à cultura em que estão inseridas.

- **Sessão 1**

Assim, a primeira sessão aconteceu no dia 13/11/2024, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde as crianças já estão familiarizadas. Foram ofertadas as seguintes materialidades heurísticas: bandejas de elementos naturais, itens metálicos, carretéis de plástico na cor preta, rolos de papel, buchas sintéticas e naturais, tecidos coloridos, itens de

palha e de madeira. O chão da sala foi organizado com três tapetes de linho pertencentes à turma do 3º Período C. Eles foram coloridos pelas próprias crianças em um dos contextos de pintura promovidos na turma pelas professoras.

**Figura 9** – Visão geral da sessão 1 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Na primeira sessão do ateliê brincante “Mundo Encantado”, foram posicionados algumas esteiras, um pequeno cesto (sem alça) e bandejas grandes e pequenas contendo elementos naturais comestíveis e não comestíveis, como laranjas e limões, ambos desidratados e fatiados, outra continha um mix de coco, damasco, ameixa, tâmaras, castanhas e outros elementos também desidratados. Foram dispostas também pinhas, argila expandida, cascas de árvore (Pinus-polida), canela em pau, bucha vegetal (inteira e cortada) e pedras brancas (Dolomita).

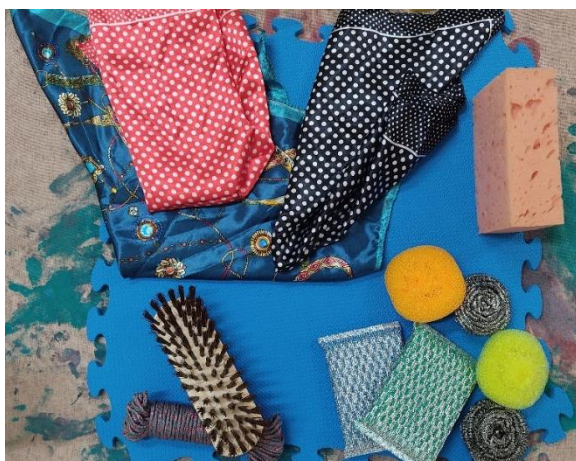
**Figura 10** – Elementos heurísticos naturais da sessão 1 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Além disso, foram dispostos ainda nos tapetes quatro tatames coloridos, sendo organizados em dois deles utensílios metálicos (bacias, peneiras, pegador, forminhas de *cupcake*, xícaras, bandeja, espremedor de batatas e suporte de vela) organizados de modo lúdico, com uma estética atrativa e de maneira que todos os itens puderam ser observados com facilidade. Nos outros dois tatames, foram colocadas buchas sintéticas de cores, texturas, tamanhos e formatos variados assim como tecidos coloridos e uma escova de madeira com cerdas de fibra natural.

**Figura 11** – Elementos heurísticos metálicos da sessão 1 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

À frente dos tatames, foi posicionada uma passadeira emborrachada na cor marfim, na qual foram dispostos dois cestos de palha, em que o primeiro continha pedacinhos de madeira de MDF e alguns ramos de trigo. Uns pedacinhos de madeira também foram organizados em frente ao cesto em formato de espiral. No segundo cesto de palha, havia argolas e prendedores de roupas feitos de madeira. Além disso, havia em cima da passadeira dois descanso de panela formados por pedacinhos de madeiras em tons variados assim como copos de madeira, dois pilões de madeira, colheres de pau (em tamanhos, tons e formatos variados) e, por fim, um leque artesanal de madeira e um instrumento sonoro artesanal afroindígena chamado cabuletê.

**Figura 12** – Elementos heurísticos de madeira da sessão 1 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

A sala de referência, embora constitua o ambiente principal em que as crianças da educação infantil passam a maior parte do tempo, não é o único contexto propício para suas vivências e aprendizagens. Espaços como pátios, parquinhos, bibliotecas, playgrounds, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e hortas desempenham papéis cruciais nas expressões e investigações da infância, oferecendo oportunidades para interações sociais,

exploração sensorial e desenvolvimento cognitivo. E cada um desses ambientes exige uma organização cuidadosa e consciente para maximizar seu potencial educativo. Pois segundo Jackson e Goldschimied (2006),

Quaisquer que sejam as limitações de um prédio, sempre há algo que pode ser feito para torná-lo mais confortável e atrativo para os adultos e as crianças que nele passam longas horas do dia (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 33).

Neste sentido, a escolha da sala de AEE se destaca por ser uma parte essencial do cotidiano das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas embora seja um espaço familiar e que favorece vivências significativas, ainda requer uma preocupação com a organização do espaço, por isso em cada sessão dos ateliês foi mantida uma atenção à estética do espaço, visando a concentração e o bem-estar das crianças. Para isso, foram guardados os objetos que poderiam gerar distrações, também se utilizou tapetes para um maior conforto e realizou-se a disposição estratégica dos móveis, com a retirada de cadeiras e mesas do espaço central com o objetivo de ampliar as áreas de circulação, facilitar a movimentação dos alunos e promover a funcionalidade do ambiente. Pois este cuidado pode contribuir significativamente para o envolvimento pleno das crianças com TEA no brincar heurístico.

- **Sessão 2**

A sessão do dia 19/11/2024 também ocorreu na sala do AEE e a materialidade utilizada apresentou uma continuidade com a sessão anterior, mas focou na participação das crianças que ainda não tinham vivenciado os ateliês. Foram ofertadas as seguintes materialidades heurísticas: elementos naturais, itens metálicos, buchas sintéticas e naturais, tecidos coloridos, receptáculos de palha, carretéis de plástico na cor preta e itens de madeira. O chão da sala foi organizado com tapetes de crochê, passadeira emborrachada e esteiras de palha. Todas as materialidades foram organizadas com uma estética atrativa e de modo que todos os itens puderam ser observados com facilidade, porém não houve grandes alterações quanto aos itens disponibilizados nesta sessão em relação à anterior, visto que outras crianças que não haviam participado da sessão de ateliê brincante anteriormente e a pesquisadora optou por avaliar o seu brincar diante das mesmas materialidades.

**Figura 13** – Visão geral da sessão 2 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

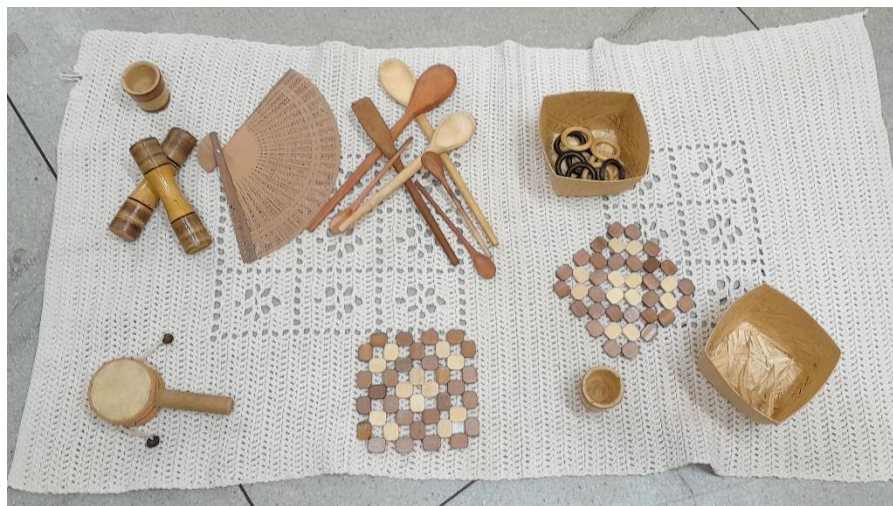
A passadeira emborrachada foi destinada à organização de elementos naturais, como laranjas e limões, ambos desidratados e fatiados, pinhas, argila expandida, cascas de árvore (*Pinus-polida*), canela em pau, bucha vegetal (inteira e cortada) e sementes de tamboril (*Enterolobium contortisiliquum*).

**Figura 14** – Elementos heurísticos naturais da sessão 2 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



por fim, um leque artesanal de madeira e um instrumento sonoro artesanal afroindígena chamado cabuletê.

**Figura 16** – Elementos heurísticos de madeira da sessão 2 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Portanto na organização dos ateliês brincantes, foram incorporados itens e recursos da região, o que intensificou a sensação de um ambiente familiar para as crianças. Uma vez que, esses elementos culturais locais, (advindos do artesanato, da música/danças e elementos da flora nativa), enriqueceram a experiência do brincar heurístico, permitindo que as crianças com TEA, se tornassem protagonistas na descoberta e acesso a sua cultura. Nesse processo, elas reinterpretaram os elementos e atribuíram novos sentidos e significados, interagindo com elementos que são patrimônio cultural da região.

Como ressaltam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), a organização do espaço pode facilitar o acesso aos instrumentos culturais da comunidade, atuando como um elemento que fortalece laços e relações sociais. Além disso, é essencial compreender que cada material e recurso traz consigo uma história que pode ser explorada e compartilhada (Fochi, 2019).

- **Sessão 3**

A sessão do dia 27/11/2024 ocorreu na sala da biblioteca em virtude da indisponibilidade da sala de AEE, que, naquela tarde, estava destinada ao atendimento de crianças. Foram ofertadas as seguintes materialidades heurísticas: bandejas de experimentação,

espelhos, elementos naturais, tecidos, itens metálicos, itens de madeira e papel bolha.

**Figura 17** – Visão geral da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Em cima do plástico bolha de 1 m de largura por 3 m de comprimento, foram colocadas três bandejas e um cesto de palha. A primeira bandeja apresenta um formato tradicional retangular, a qual continha bolinhas de gel na cor laranja; as outras duas são bandejas plásticas de ovos que estavam apoiadas em esteiras de palha, para ter um destaque visual e continham separadamente rolhas e pregadores. O cesto foi introduzido no contexto virado para baixo, servindo de base para a escova de cerdas naturais.

**Figura 18** – Bandejas de experimentação da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

No tapete oval de crochê, foram distribuídos espelhos do lado direito e itens de madeira (dois descansos de panela, que serviram de base para colheres de pau com argolas e, ao lado, pedacinhos de madeira empilhados em formato de espiral com pilões de madeira sobre eles) do lado esquerdo.

**Figura 19** – Elementos heurísticos de madeira e espelhos da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

À frente, foi posicionada uma passadeira forrada com um tapete laranja com estampa de mar, onde foram adicionadas duas bandejas, uma de plástico marrom contendo fatias de limões desidratados e a outra foi uma bandeja de alumínio contendo pinhas, canelas em pau e sementes de tamboril (*Enterolobium contortisiliquum*) e, ao lado, ramos de trigo e flores secas.

**Figura 20** – Elementos heurísticos naturais da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

No último tapete de crochê, organizaram-se diversos receptáculos metálicos (formas de tamanhos variados, xícaras, bacia, peneiras, pegador e suporte de vela); com um diferencial, a maioria deles continha uma colher de alumínio e dois copos de madeira foram posicionados em cima dos suportes de velas.

**Figura 21** – Receptáculos metálicos/de madeira e colheres da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

E por fim, foi fixado um varal com um cordão médio na cor cinza de um lado ao outro da sala, no qual foram distribuídos tecidos coloridos e correntes nas cores dourada e prata.

**Figura 22** – Varal com tecidos e correntes da sessão 3 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Nos ateliês brincantes, um investimento significativo foi direcionado à criação de uma diversidade de estímulos sensoriais, incorporando elementos ásperos, macios, com variadas formas, tamanhos, pesos e texturas. Essa abordagem visa proporcionar às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) uma rica experiência de exploração sensorial, permitindo que elas conheçam o mundo a sua volta, utilizando todos os sentidos, com ênfase no tato. Ao respeitar as sensibilidades e limites individuais, buscamos criar um ambiente inclusivo e acolhedor que fomente a curiosidade e o aprendizado. Nesse contexto, utilizou-se de bandejas sensoriais nesta e em outras sessões, como uma oferta atrativa para a investigação de diferentes materiais e sensações, fundamental para estabelecer conexões significativas com o ambiente que as cerca (Goldschmidt, 2002).

- **Sessão 4**

A sessão do dia 27/11/2024 ocorreu na sala de AEE. Nela, foram organizados três cantinhos. O primeiro foi realizado em uma lona plástica preta com 3 m de comprimento, sendo posicionados elementos naturais regionais, como réstia de alho e bandejas contendo coquinho licuri; além disso, outras materialidades também foram distribuídas de forma convidativa à exploração sobre a lona (bloquinhos de MDF, pilões de madeira, argolas, rolhas, um rolo de madeira para massas e bandejas de ovos).

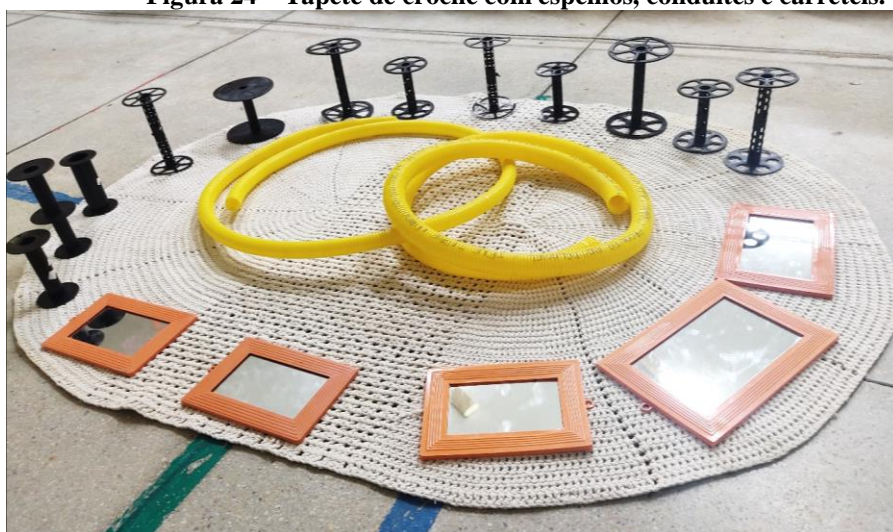
**Figura 23** – Elementos heurísticos naturais e de madeira da sessão 4 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



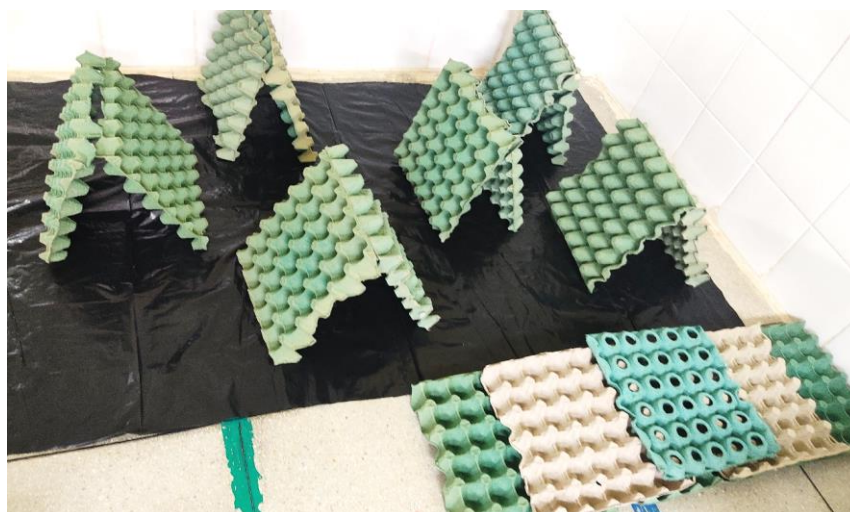
Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

À direita da lona plástica, foi colocado o tapete de crochê oval, que foi base para as seguintes materialidades heurísticas: espelhos, carretéis de plástico preto (posicionados à borda do tapete) e, ao centro, dois eletrodutos conduítes amarelos.

**Figura 24 – Tapete de crochê com espelhos, conduítes e carretéis.**



**Figura 25 – Bandejas de ovos na sessão 4 do ateliê brincante “Mundo Encantado”**



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Na outra ponta, foi colocada uma caixa de papelão grande com um lençol marrom em cima.

**Figura 26** – Caixa de papelão na sessão 4 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

A oferta nesta sessão da caixa de papelão e de outros materiais recicláveis, visou proporcionar as crianças com TEA o contato com recursos acessíveis não apenas estimulando a imaginação e a capacidade de criação, mas também permitindo que se sentissem livres para inventar e transformar. Nesta dinâmica, as crianças puderam construir suas próprias histórias e objetos, enquanto desenvolviam habilidades motoras e cognitivas. A oferta de recursos acessíveis e recicláveis, como caixas de papelão, é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças, conforme destaca Fochi (2002)

- **Sessão 5**

A sessão do dia 11/12/2024 na sala de AEE propôs o acesso a bandejas de

experimentações com diversas materialidades: cascas de árvore, grãos, pedras, elementos comestíveis, sementes, pinhas, argila e farinha). Ao todo, foram utilizadas oito bandejas, que foram organizadas em quatro mesas de tamanho médio e somente uma de tamanho grande. Ao lado das bandejas, foi disponibilizada uma variedade de receptáculos e objetos (peneiras, xícaras, potes, colheres, forminhas, rolo de madeira e pilões) para manuseio e manipulação de tais elementos naturais ou industrializados.

**Figura 27** – Disposição das mesas com algumas bandejas de experimentação da sessão 5 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

A mesa maior ficou localizada no centro da sala, com um tecido de estampa vibrante e padrões geométricos, duas bandejas de plástico (uma contendo pedra branca – dolomita – e a outra com elementos comestíveis como aveia e mix de frutas desidratadas), uma bandeja de alumínio (contendo coquinho Licuri) um cesto de palha (com pinhas, canela em pau, bucha vegetal e sementes de tamboril (*Enterolobium contortisiliquum*)).

**Figura 28** – Bandejas de experimentações da mesa central na sessão 5 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

As outras quatro mesas foram organizadas da seguinte maneira: a primeira mesa foi colocada ao centro uma esteira de palha, que serviu de base para acomodar uma bandeja branca retangular de plástico contendo flocão de milho (um cereal matinal feito a partir de grãos de milho que são pré-cozidos, moídos, laminados e prensados), e, ao lado da bandeja, foram adicionadas colheres de pau e uma peneira com copos de alumínio dentro. Na segunda mesa, uma esteira de palha foi colocada ao centro dando suporte a uma bandeja plástica retangular branca, que continha grãos de feijão preto e, na sua lateral e na frente da bandeja, foram posicionadas forminhas de alumínio pequenas. Na terceira mesa, foi posicionado um EVA marrom para servir de base para uma bandeja plástica marrom arredondada, que continha argila expandida e, nas pontas do EVA retangular, foram adicionadas colheres de sobremesa de alumínio, xícaras de alumínio, uma bacia pequena de alumínio e uma peneira de alumínio com pegador dentro. Na última mesa, também foi colocado ao centro um EVA marrom com uma bandeja circular plástica na cor marrom contendo cascas de árvore (*Pinus-polida*) e, ao lado, foram colocadas três peneiras de alumínio em tamanhos variados e colheres de sopa alumínio.

**Figura 29** – Bandejas de experimentações em mesa individuais na sessão 5 do ateliê brincante “Mundo Encantado”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Durante a organização dos ateliês brincantes, foi realizada a disposição dos materiais em bandejas, tapetes e cestos, como pode ser observado nas descrições das sessões apresentadas. Esse cuidado na apresentação dos materiais é um reflexo direto das orientações elencadas nos estudos de Goldschmied (2008), que enfatiza a importância de orquestrar ambientes que encorajem a investigação e a manipulação dos objetos heurísticos. Portanto, a maneira em que os materiais são expostos requer uma organização em diferentes camadas e estruturas visuais para facilitar a acessibilidade e a interação com os itens (Goldschmied, 2008).

Assim, cada ateliê brincante foi estruturado de maneira convidativa, a fim de permitir que as crianças tomassem iniciativas com base em suas próprias curiosidades e interesses, escolhendo espontaneamente os elementos que desejavam explorar e conhecer. Malaguzzi (1999) também defende o caráter educativo de um ambiente cuidadosamente organizado. Para o autor, um espaço atrativo é capaz de promover autonomia, mudanças e, principalmente, o

bem-estar das crianças.

Um dos critérios de seleção das materialidades utilizadas nos ateliês brincantes “Mundo Encantado” foram os itens e recursos encontrados na região, com o objetivo de fortalecer a conexão das crianças com a cultura e criar um ambiente de pertencimento, de modo que os recursos fossem familiares às crianças. Itens, como pilões, copos de madeira e colheres de pau, foram adquiridos na feira livre e confeccionados manualmente por artesões da cidade, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar objetos que fazem parte do cotidiano delas.

Além disso, elementos, como a semente de Tamboril e os coquinhos Licuri, foram coletados de árvores nativas, trazendo a natureza para o ambiente lúdico. E o instrumento musical artesanal chamado cabuletê, proveniente da herança afroindígena, reflete a rica diversidade cultural das Comunidades Quilombolas da região de Guanambi-BA. Essa escolha de materiais não só enriqueceu a experiência de brincar, mas também possibilitou uma aproximação dos participantes da pesquisa às tradições locais.

Dessa forma, os ateliês brincantes se transformaram em espaços de troca, onde as crianças se tornaram agentes ativos na descoberta e inovação de sua cultura, dando novos sentidos e atribuições aos elementos presentes em seu convívio. Os itens provenientes das artes locais e elementos da flora nativa não apenas enriqueceram a experiência lúdica, mas permitiram acesso ao patrimônio cultural da comunidade à qual pertencem através do brincar. Isso nos confirma o pensamento de Vygotsky (1993) de que o ato de brincar abre caminhos para a apropriação da cultura pelas crianças, que reinterpreta e recria de maneira singular tais experiências.

Como o brincar heurístico valoriza a exploração sensorial e a expressão criativa das crianças, proporcionando um espaço onde elas possam interagir livremente com os materiais, de acordo com Elinor Goldschmiedt (1999) e Paulo Fochi (2016), é essencial criar um ambiente seguro e acolhedor, que permita às crianças se sentirem confortáveis e confiantes durante o brincar. O ambiente deve ser cuidadosamente planejado para minimizar riscos, mas deve garantir a liberdade de movimento e exploração.

A seleção de materiais é um aspecto central nesta abordagem, levando em consideração a variedade de materiais, que favorecem diferentes tipos de interação e exploração, como objetos que possam ser empilhados, encaixados ou utilizados para brincar com texturas e formas. Esses materiais devem ser atraentes, organizados em tapetes ou bandejas, de maneira

que fiquem visíveis e acessíveis, estimulando a curiosidade e o interesse das crianças. Além disso, o espaço deve ser livre de interrupções e circulação excessiva de pessoas, a fim de evitar distrações, já que um ambiente tranquilo favorece uma vivência integral do brincar (Goldschmiedt, 1999). Assim, o envolvimento pleno no processo de descoberta faz do brincar um processo significativo, que respeita o ritmo e os interesses individuais das crianças, permitindo que se expressem de maneira autêntica e criativa.

#### **4.3 À luz das descobertas: o brincar heurístico e o processo de subjetivação das crianças com TEA**

Nestaseção, apresentamos a discussão e análise das interações de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ateliê brincante “Mundo Encantado”, correlacionadas a subsídios teóricos que fundamentam as temáticas levantadas ao longo da pesquisa. As observações dos ateliês brincantes “Mundo Encantado” foram abordadas de forma qualitativa, sendo que as interações entre as crianças e com os materiais foram registradas através de uma narrativa descritiva. Dessa forma, as ações foram organizadas de acordo com as sessões realizadas.

As sessões e observações destas ocorreram entre os meses de novembro e dezembro, durante períodos específicos da rotina das crianças, dedicadas ao brincar livre nas partes da manhã ou da tarde. Os momentos foram realizados na sala de AEE e, em uma única ocasião, na biblioteca. Ambos os locais são conhecidos e familiares para as crianças, o que contribuiu para um ambiente confortável e propício à exploração.

As crianças participantes foram acompanhadas por suas assistentes sob a orientação da pesquisadora. O papel das assistentes foi primordial, uma vez que garantiu um suporte emocional às crianças sem realizar intervenções diretas por meio de comandos ou reprimendas. Estavam à disposição para atender às necessidades das crianças e oferecer suporte em casos de crises ou desregulação, criando um espaço seguro para que as interações fluíssem de maneira natural. Além disso, é importante ressaltar que todas as crianças participaram das sessões do ateliê sob autorização de seus responsáveis, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As crianças participaram ativamente das sessões nos ateliês brincantes “Mundo

Encantado”. Através de um diário de campo, a pesquisadora registrou minuciosamente as nuances dessas interações, a fim de compreender as dinâmicas das ações das crianças com TEA, especialmente no que se refere à sua relação com os materiais heurísticos disponíveis, os modos de brincar heurísticos e as ações, reações e narrativas que emergiram durante as brincadeiras simbolicamente enriquecidas pela intervenção e que forneceram um panorama detalhado dos processos subjetivos e de socialização.

A primeira sessão durou 50 minutos e ocorreu no dia 13 de novembro de 2024. Foram convidados a participarem Coração Grandão, Coração Brilhante, Coração Nobre e Ursinho Boa-Sorte acompanhados de suas assistentes. Ao entrar na sala de AEE, Coração Grandão e Coração Brilhante já começaram a explorar os materiais, enquanto Ursinho Boa-Sorte ficou sentado imóvel nos primeiros 20 minutos da sessão, observando com um olhar fixo o ar-condicionado, claramente estarecido pelo barulho do aparelho (Figura 30). De acordo com Gomes, Pedroso e Wagner (2008, p. 280), a atenção exagerada a certos sons de baixa ou moderada intensidade ou ruídos contínuos, como do ar-condicionado, é uma resposta comportamental que evidencia uma hipersensibilidade, sendo que “alterações sensório-perceptuais podem acometer até 90% dos autistas”.

**Figura 30** – Criança com TEA observando o ar-condicionado



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Durante esses momentos iniciais, Ursinho Boa-Sorte não interagiu com os objetos e

elementos heurísticos da sessão, mas nos minutos seguintes ele se mostrou atento às ações exploratórias das outras crianças, como se estivesse tentando entender o ambiente ao seu redor. Além disso, passou a interagir com objetos metálicos (xícaras de alumínio), levando os objetos à boca com uma expressão de satisfação que, embora não tenha sido nomeada pela criança, assemelha-se a um brincar simbólico de “comidinha”. Aliado a isso, surgiu uma ação identificada pela pesquisadora como um faz de conta do ato de “saborear” (quando Ursinho Boa-Sorte coloca uma das suas mãos dentro do recipiente e leva à boca, fechando os olhos em seguida), como pode ser observado na Figura 31.

**Figura 31** – Criança com TEA brincando de faz de conta e levando xícara à boca



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Essas interações realizadas pela criança evidenciam um conhecimento prévio que reflete experiências vivenciadas anteriormente em seu contexto cultural, seja em casa, na escola ou em outro espaço. Esse comportamento não se configura apenas como um mero ato de replicar, mas sim a forma que a criança encontrou para explorar e compreender o mundo ao seu redor. Nota-se aqui que, ao reproduzir situações cotidianas, como degustar ou fazer uma refeição, a criança demonstra que internalizou, ainda que de forma breve, normas sociais e hábitos alimentares a partir das suas vivências.

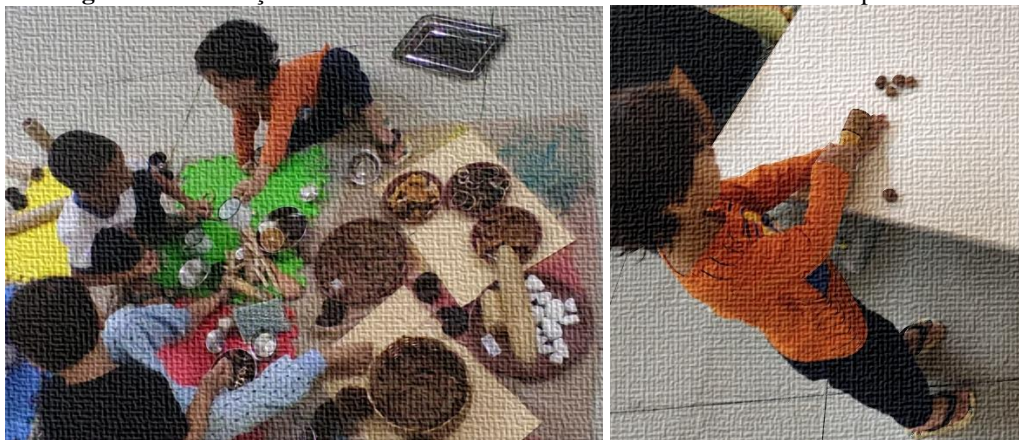
A perspectiva histórico-cultural colabora nesse entendimento ao defender a ideia de que as atividades práticas realizadas pela criança nas interações com o outro (adulto ou criança) auxilia no desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. Isso ocorre através de trocas e compartilhamento das funções sociais dos objetos que fazem parte da cultura em que a criança

está inserida por aqueles que já se apropriaram desses significados e agora encarregam-se do processo de mediação (Ferreira; Schlickmann, 2022).

Ursinho Boa-Sorte continuou o jogo simbólico com os objetos heurísticos ainda nesta sessão, mas dessa vez ele se direcionou às outras crianças que também estavam presentes, oferecendo a elas xícaras de alumínio. Esse comportamento demonstra não apenas a capacidade de compartilhar, mas também um desejo de interagir socialmente. A esse respeito, Vygotsky sinaliza sobre a função mediadora presente nos instrumentos utilizados no fazer humano. Para o autor, tais instrumentos são dotados de possibilidades, que geram mudanças e permitem ao homem transmitir funções e significantes (Rego, 1995).

Outra observação pertinente revelou-se quando Ursinho Boa-Sorte direcionou sua atenção para um pilão de madeira e começou a observá-lo, investigando todo o corpo do objeto e aproximando-o de uma bolinha de argila expandida. Com um sorriso no rosto, a criança apoiou o pilão em uma das mãos, deslizando-o para arremessar a bola de argila para longe, por um breve momento, e olhou para a assistente e se levantou em direção a uma mesa que estava ao fundo da sala, colocando sob sua superfície algumas bolas de argila e repetindo o mesmo movimento de arremessar bolinhas de argila expandida com o pilão em um movimento similar a um jogo de sinuca. A Figura 32 apresenta esses momentos.

**Figura 32** – Criança com TEA realizando brincar simbólico sozinho e compartilhado.



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Esse jogo simbólico permitiu à criança assumir diferentes papéis, exercitar a memória e desenvolver a criatividade, o que reforça a ideia de que o faz de conta é um espaço importante para a construção do subjetividade infantil e a integração da criança em seu ambiente social e

cultural: “um indivíduo social é aquele que se situa nas relações que mantém com os objetos e que é, igualmente, situado pelos outros segundo suas relações com os objetos” (Brougère, 1995, p. 67).

Já Coração Brilhante entrou na sala analisando os itens organizados no ateliê como se avaliasse a distância com os quais iria interagir primeiro. Entre os objetos, dois chamaram sua atenção: um pilão de madeira e uma bucha sintética de cor amarela. Sentado à lateral direita dos tatames, ele pressionou o pilão contra a bucha e manteve essa ação por vários minutos. Após esse tempo, ele interrompeu a exploração inicial para pegar uma bacia de alumínio, colocando-a ao seu lado antes de retornar à atividade de pressão à bucha.

Em sequência, Coração Brilhante colocou a bucha dentro da bacia e começou a explorar os itens na sessão como se buscasse por algo específico. Ele, então, decidiu pegar uma casca de árvore e uma fatia de laranja desidratada, colocando-as dentro da mesma bacia de alumínio. Posteriormente, retirou a bucha da bacia e a colocou no espremedor, tentando amassá-la com esse instrumento. Coração Brilhante, por sua vez, focou na manipulação de elementos dentro de uma forma de alumínio, transferindo itens, como pregadores e bolinhas de argila expandida, com uma colher de pau. Ele executou a ação com cuidado e concentração, evitando que os elementos caíssem. Sua busca por equilíbrio enquanto colocava objetos delicadamente em um copo ilustra a atenção aos detalhes, como está representado pela Figura 33.

**Figura 33** – Criança transferindo objetos heurísticos com concentração



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

No seu processo de brincar, Coração Brilhante se envolveu intensamente na atividade, demonstrando concentração e engajamento. Isso indica que a atividade contribuiu para seu

desenvolvimento, uma vez que lhe exigiu o direcionamento da sua atenção e a concentração para um objetivo estabelecido pela própria criança, afastando-se de práticas mecânicas e carregando sentidos para ela. O sentido do brincar está ligado a um propósito, possibilitando a apropriação de capacidades e habilidades humanas, fomentando o interesse e impulsionando o desenvolvimento de suas funções psíquicas (Ferreira; Schlickmann, 2022).

Coração Grandão entrou na sessão explorando, inicialmente, os elementos de madeira. Ele se encantou especialmente com um leque, movendo-o para ventilar o rosto e demonstrando familiaridade com o objeto. Após deixar o leque sobre o tapete, Coração Grandão tocou em outros itens, como carretéis, rolos de papel, pedras brancas e a fatia de laranja desidratada. No entanto, ele não fixou a atenção em nada específico, frequentemente retornando ao leque, balançando-o em direção à assistente e emitindo sons como “dula, dula, duladinha”. Embora tenha manipulado outros objetos, sempre voltava ao leque, abrindo-o e balançando-o. Coração Grandão pegou várias forminhas pequenas e passou a preenchê-las com argila expandida, exibindo uma sequência diligente de ações que inclui despejar o conteúdo em um recipiente.

Esse processo demonstra não apenas suas habilidades motoras, mas também seu interesse pela manipulação tátil. Ao adicionar itens naturais como cascas de árvores e frutas desidratadas à uma peneira de alumínio, Coração Grandão expressou, através da fala, um pensamento sobre um dos elementos heurísticos presentes na sessão, as fatias de limão desidratado, dizendo “eca laranja preta” (acompanhado de um sorriso), o que indicou seu reconhecimento das diferenças sensoriais entre os materiais. A cor preta da fruta lhe causou estranhamento (Figura 34).

**Figura 34** – Criança com TEA observando limão desidratado



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

O reconhecimento das diferenças sensoriais é fundamental para compreender o desenvolvimento da criança com TE). De acordo com Vygotsky (1991), a evolução da criança se dá por meio das relações sociais e da influência cultural; portanto, é importante proporcionar um ambiente que estimule a manifestação das preferências e dos interesses da criança. Assim, a criança com TEA é capaz de comunicar seus gostos e individualidades desde que tenha acesso a ferramentas e estratégias que possibilitem essa expressão, como a mediação do adulto e o uso de suportes visuais ou táteis.

Na sessão realizada no dia 19 de novembro de 2024 (duração 50 min), observaram-se os comportamentos de Ursinho Ternura, Ursinho Amigão e Ursinho Dorminhoco. Ursinho Ternura iniciou sua interação ao lado da passadeira, observando os elementos naturais. Mostrou-se hesitante por alguns minutos, mas sentiu confiança após ouvir da sua assistente: “- Está tudo bem. Pode brincar”. Ursinho Ternura, então, passou a tocar uma bucha vegetal, primeiramente somente com as pontas dos dedos e, em seguida, manipulando-a e rolando o objeto de um lado para o outro.

Essa situação pode ser considerada como um dos primeiros passos de autoconfiança da criança com TEA nas interações sociais mesmo que inicialmente estivesse com receio. Após alguns minutos de exploração individual, ele se juntou a outras crianças, demonstrando um aumento na sua disposição para a interação social. Uma questão similar ocorreu com Ursinho Dorminhoco na mesma sessão, na qual ele tornou-se mais ativo após a confirmação da assistente de que ele poderia explorar os itens disponíveis (Figura 35).

**Figura 35** – Crianças com TEA socializando e interagindo com objetos heurísticos



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

O comportamento dessas crianças corrobora para refletirmos sobre a importância de um ambiente que respeite e valorize as atividades desenvolvidas na infância. Conforme apontado por Mello (2007), o respeito dado pelos adultos às atividades realizadas pela criança contribui para a sua evolução de forma completa. Ou seja, as crianças aprendem melhor quando exploram o mundo de maneira ampla e conectada. Assim, uma educação que leva em conta o contexto e a vivência das crianças permite que elas se envolvam mais ativamente nas relações sociais e desenvolvam novos interesses e motivações. Dessa forma, a assistente, ao garantir que Ursinho Ternura e Ursinho Dorminhoco se sentissem confortáveis, possibilitou uma transformação significativa em sua relação com o ambiente e no seu processo de brincar.

Em relação às situações que demonstraram hesitação por parte das crianças, podem estar atreladas a experiências anteriores nas quais encontrou mais impossibilidades do que incentivos para interagir. Como destacado pela Teoria Histórico-cultural, é essencial oferecer um enfoque sistêmico para o desenvolvimento das propriedades psíquicas da personalidade infantil, evitando um modelo educacional baseado em conceitos isolados e descontextualizados (Mello, 2007). Para crianças com TEA, que apresentam déficits na interação social, essa abordagem se torna ainda mais necessária, pois permite que desenvolvam habilidades sociais contextualizadas.

A experiência de Ursinho Dorminhoco reforça esta análise. Ao receber confirmação de sua assistente de que poderia explorar os itens disponíveis, ele também se tornou mais ativo. Isso demonstra que, quando a criança se sente segura, suas interações e experimentações se ampliam, possibilitando um crescimento social e emocional. Ou seja, é necessário considerar as necessidades e interesses das crianças nas suas interações, uma vez que, quando entendemos e respeitamos as emoções e dificuldades, contribuimos para o enriquecimento da experiência social da criança (Mello, 2007). Dessa maneira, criar espaços que promovam a segurança e a confiança é primordial para que crianças autistas possam superar suas hesitações e ampliar suas possibilidades de interação social.

Ursinho Amigão começou a sessão manipulando um descanso de panela feito de bloquinhos de madeira. Ele pegou o objeto, levantou-o na altura dos olhos com as duas mãos e, em seguida, colocou-o dentro de um cesto de palha. Ursinho Dorminhoco, a todo momento, observou Ursinho Amigão e, então, levantou-se em direção ao outro descanso de panela. Pegou o objeto com uma expressão de satisfação, mostrando-o para a assistente. No mesmo instante,

Ursinho Amigão percebeu e pegou o objeto de sua mão, resgatando o outro que estava no cesto com a outra mão e olhou para os dois como se os comparasse. Então, disse: “- Uuuh, outro...” Então, virou-se na direção do Ursinho Dorminhoco e falou: “- Toma.” Insistiu algumas vezes, dando a ele o seguinte comando: “- Coloca aqui” (Apontando para o cesto). Ursinho Amigão, então, aproximou o cesto de Ursinho Dorminhoco e pegou na sua mão, trazendo-a para o cesto e dizendo: “- Coloca aqui, coloca baixo.” (Repetiu duas vezes a fala). Assim que Ursinho Dorminhoco soltou o objeto no cesto, Ursinho Amigão comemorou: “- Eehh (Figura 36).

**Figura 36** – Crianças com TEA socializando e interagindo com objetos heurísticos



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Ursinho Amigão apresentou um envolvimento ativo ao manipular o descanso de panela feito de bloquinhos de madeira. Sua ação de levantar o objeto à altura dos olhos sugere um interesse visual e uma tentativa de entender melhor o que estava sendo manuseado. A observação de Ursinho Dorminhoco, que, em seguida, decidiu interagir com um descanso de panela, ilustra uma forma de aprendizagem social, em que ambos os meninos se observam e se influenciam mutuamente. A interação entre eles progrediu quando Ursinho Amigão comparou os dois objetos que possuíam e fez um gesto de entrega a Ursinho Dorminhoco. Ao sugerir a Ursinho Dorminhoco a colocar o objeto no cesto, com comandos claros e repetidos, ele não apenas demonstrou habilidades de comunicação, mas também uma capacidade de cooperação e compartilhamento. A comemoração de Ursinho Amigão quando Ursinho Dorminhoco finalizou uma tarefa (“Eehh”) reforça o aspecto social do brincar, destacando a satisfação em interagir e colaborar.

A interação entre as crianças desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente sob a perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Segundo essa Teoria, o desenvolvimento humano acontece a partir da cultura e das interações sociais, sendo “a criança ao mesmo tempo que é um produto [...], no sentido que se produz no mundo da cultura, também é produtora da vida em sociedade” (Oliveira *et al.*, 2018, p. 60).

No momento anterior analisado, Ursinho Amigão não apenas explorou o objeto, mas também influenciou o comportamento de Ursinho Dorminhoco, que observou e replicou a interação com o descanso de panela. Esse momento exemplifica o conceito de aprendizagem social, quando as crianças aprendem observando e interagindo umas com as outras, internalizando novas habilidades por meio da experiência compartilhada.

Além disso, a comunicação estabelecida entre as duas crianças ilustra um dos princípios fundamentais da Teoria Histórico-cultural: a criança se desenvolve nas relações com o outro, tanto com pessoas quanto com objetos. Conforme Mello (2004, p. 136):

A criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência.

Ou seja, as crianças não são inatas e prontas, mas sim desenvolvidas por meio da interação social e do contato com a cultura. Além disso, a interação entre as crianças demonstra como as funções psíquicas superiores se desenvolvem na criança a partir de sua vida em sociedade. Para Leontiev (2004), esse desenvolvimento ocorre por meio das atividades externa e interna da criança, que se materializa dialeticamente. O momento em que Ursinho Amigão incentiva e orienta Ursinho Dorminhoco a colocar o objeto no cesto evidencia o papel essencial da mediação social no aprendizado infantil.

Outro ponto relevante é que a condição de TEA não determina as possibilidades da criança. Segundo a Teoria Histórico-cultural, o desenvolvimento humano não é apenas biológico, mas um processo social e histórico. Embora algumas crianças apresentem dificuldades na interação social, isso não significa que estejam limitadas em suas capacidades de socialização. Pelo contrário, com a mediação adequada, permite que desenvolvam novas habilidades e expandem suas possibilidades de aprendizagem e socialização.

Dessa forma, a interação entre Ursinho Amigão e Ursinho Dorminhoco reforça a

importância do ambiente social na interação infantil. A troca entre pares, o incentivo à participação e a valorização da iniciativa da criança são cruciais para promover a aprendizagem e o crescimento emocional. Esse momento possibilitou a percepção de que um ambiente rico em interações auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais e no desenvolvimento da criança.

Em um momento da sessão, Ursinho Amigão pegou dois pilões de madeira, um por vez, segurou-os nas extremidades, bateu no cesto, torceu as mãos e faz um som com os lábios “titi” a cada vez que fez a ação, gestos análogos ao processo de quebrar um ovo e colocá-lo em um recipiente. No momento seguinte, Ursinho Amigão pegou o instrumento sonoro cabuletê e girou com as duas mãos acima do cesto, como se acrescentasse mais alguma coisa na mistura. Avistou uma colher de pau e a pegou, acrescentando também uma pedra ao cesto e colocando os itens do cesto na colher. Levantou-se, selecionou outros elementos e retornou ao lugar onde estava ao cesto, cantarolando: “- Comidaaa, fazer comidaaaa.” e mexeu os itens com a colher de pau novamente (Figura 37).

**Figura 37** – Criança com TEA em um brincar simbólico “preparando comida”



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

A forma como Ursinho Amigão interagiu com os elementos da sessão, como os pilões de madeira, o cabuletê, a colher de pau e outros, reproduzindo o ato de cozinhar e fazendo sonoridades, revela não apenas a sua capacidade de simbolização, mas também a habilidade em utilizar a imaginação para recriar situações conhecidas. A maneira como ele combinou objetos

e criou uma “receita” revela que ele está apto a pensar simbolicamente, uma habilidade que pode contribuir para o seu desenvolvimento social e emocional. Nesse sentido, concordando com o que dizem Oliveira e Sousa (2008, p. 3):

[...]a construção do símbolo pela criança amplia a sua capacidade de brincar e de tirar proveito das brincadeiras na medida em que ela tem consciência da simulação inerente ao jogo simbólico e ela não apenas brinca, mas tem intenção de brincar. Diverte-se com o próprio faz de conta que criou.

O fato de o elemento substituto (o pilão) não precisar se parecer com o elemento que ele substituiu (o ovo), confirma a intensidade da função simbólica que ele exerce. A troca é realizada pela atribuição de significado que a própria criança tem através de seus gestos em um brincar livre. Vygotsky (1995, p. 188) destaca que “[...] somente com base nos gestos indicativos, a brincadeira adquire significado”. Ao explorar diversos materiais heurísticos, Ursinho Amigão apresenta uma rica experiência sensorial assim como uso de algumas expressões como o som “titi” e a fala “Comidaaa, fazer comidaaaa” evidenciam a utilização de vocalizações que ampliam a experiência do brincar heurístico e que também podem ser compreendidas como uma forma de comunicação e expressão.

Esse episódio demonstra ainda uma sequência de ações, em que a criança foi capaz de planejar e executar uma sequência de ações com um objetivo claro. Isso demonstra uma boa capacidade de organização e de sequência temporal, que são habilidades importantes para o desenvolvimento infantil.

A sessão do dia 27 de novembro de 2014 aconteceu na biblioteca e teve duração de 45 minutos. As crianças participantes foram Ursinho Dorminhoco, Ursinho Amigão e Coração Brilhante. Logo ao entrar no ambiente, Ursinho Dorminhoco demonstrou interesse imediato pelos materiais disponíveis no ateliê, manipulando colheres de pau com argolas de madeira. Sua iniciativa para a interação, sem demandar um assentimento, indica o estabelecimento de uma relação de confiança com o espaço e a sensação de segurança para explorar livremente.

Ursinho Amigão, por sua vez, direcionou sua atenção para uma bandeja cheia de bolinhas de silicone laranja, demonstrando curiosidade e logo falou: “- Ó, bolinha”. Ursinho Dorminhoco também começou a manipular a bandeja, mas foi repreendido por Ursinho Amigão, que disse: “- Não. Lá”. (Apontando para o tapete de crochê com os elementos de madeira). Mesmo assim, Ursinho Dorminhoco sentou-se no chão e, com uma colher de pau,

começou a mexer na bandeja. Ursinho Amigão também pegou uma colher de pau para manipular a bandeja.

Ursinho Amigão e Ursinho Dorminhoco, inicialmente, não perceberam, ou pelo menos não demonstraram, atenção ao papel bolha que estava cobrindo o chão. Mas, quando Coração Brilhante chegou andando sobre a superfície, ele sentou-se e começou a expressar sorrisos de satisfação pelo barulho que ecoava em seus movimentos no papel bolha. Então, ele se levantou e começou a caminhar, colocando força nos pés para estourar as bolas. Em alguns segundos, começou a pular para estourar ainda mais. Ursinho Dorminhoco, então, se levantou e observou a ação de Coração Brilhante. Ursinho Amigão perguntou: “- O que é isso?” Então, eles se aproximaram de Coração Brilhante e todos pularam sobre o papel bolha, sorrindo (Figura 38).

**Figura 38** – Crianças com TEA pulando em uma superfície com plástico bolha



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Mesmo após ser repreendido pelo Ursinho Amigão, Ursinho Dorminhoco continuou sua exploração, mostrando que seu desejo de brincar e interagir persistia. Apesar desse impasse inicial, as crianças estabeleceram gradualmente um espaço de interação ao compartilharem o brincar sobre o papel bolha através da observação das ações de Coração Brilhante, que iniciou sua própria experiência sensorial. A situação reflete a ideia de Vygotsky (1984) sobre os níveis de desenvolvimento humano, dentre os quais se destaca a zona de desenvolvimento proximal, onde a interação entre pares favorece a aprendizagem.

Nesse caso, a percepção do estímulo tátil e sonoro do plástico bolha não foi acessada

inicialmente por Ursinho Dorminhoco e Ursinho Amigão, mas o comportamento de Coração Brillhante se divergiu dos demais, visto que sozinho conseguiu dar conta de tais relações e iniciou a brincadeira. Assim, Coração Brillhante exerceu a função de sujeito mais experiente, que provocou a reação de brincar nas outras crianças, as quais já possuíam o potencial para realizar a ação. De acordo com Vygotsky (1984, p. 97), “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”.

Nos últimos 25 minutos da sessão, Ursinho Dorminhoco se levantou e olhou ao seu redor. Na sala, na qual o ateliê foi organizado, havia outros elementos que faziam parte da biblioteca (tatames com almofadas, mesas, cadeiras etc.). Ursinho Dorminhoco, então, arrastou algumas cadeiras em direção a uma mesa, que estava próxima à sessão, colocando cinco cadeiras em toda a lateral da mesa. Posteriormente, Ursinho Dorminhoco se direcionou até o tatame, pegou algumas almofadas e colocou uma em cada assento das cadeiras. Fez isso em cinco cadeiras. Ursinho Dorminhoco pegou um espelho e ficou se observando. Imediatamente, Ursinho Amigão também pegou um espelho e se olhou, passando a mão no cabelo e dizendo: “-É xampu”.

Ursinho Dorminhoco colocou sob a mesa a bandeja de elementos naturais e a bandeja de experimentação com as bolinhas de gel a colocou sobre mesa. Ursinho Amigão, então, ficou em pé ao lado da mesa, manipulando as bolinhas. Então, decidiu se sentar na cadeira, que Ursinho Dorminhoco havia posicionado com as almofadas. Assim que Ursinho Dorminhoco percebeu que Ursinho Amigão se sentou à mesa, ele também se sentou, sorrindo e olhando para Ursinho Amigão como se estivesse satisfeito por que ele entrou na sua brincadeira. Ambos permaneceram ali por longos minutos, manipulando os objetos. Em outro momento, Ursinho Amigão pegou um espelho, olhou-se e apoiou o objeto na bandeja. Ursinho Dorminhoco repetiu a mesma ação com outro espelho e, em alguns momentos, bateu palmas para as ações de Ursinho Amigão (Figura 39).

**Figura 39** – Crianças com TEA brincando juntas em uma mesa



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Os comportamentos finais apresentados, quando Ursinho Amigão e Ursinho Dorminhoco manipulam os objetos na mesa, constroem um cenário de colaboração e exploração conjunta. Houve uma satisfação visível na troca de ações, o que sugere que o manuseio de materiais heurísticos não apenas facilitou a expressão da criatividade, mas também fortaleceu os laços sociais entre as crianças, promovendo um ambiente de inclusão e aprendizagem. Goldschmied (2008) reforça que o brincar simbólico é essencial para a adaptação e a comunicação, permitindo que as crianças que possam ter dificuldades em expressar emoções e ideias de forma verbal utilizem outras formas de linguagem, como o movimento e a ação. Ao compartilharem objetos e criarem uma dinâmica social de troca, as crianças exemplificam como o brincar pode transcender barreiras e promover conexões significativas mesmo quando não ocorre uma comunicação verbal explícita.

A quarta sessão do ateliê brincante “Mundo Encantado” foi realizada no dia 6 de dezembro de 2024, na sala de AEE, com duração de 45 minutos. As crianças participantes foram Ursinho Amigão, Ursinho Ternura e Ursinho Boa-Sorte. A sessão começou com as crianças expressando curiosidade ao entrarem no ateliê. Ursinho Amigão, por exemplo, sentou-se por alguns minutos em frente à caixa de papelão, que estava coberta por um lençol, observando os objetos ao redor. Ursinho Ternura explorou um conduíte amarelo, levantando-o próximo à cabeça, e Ursinho Boa-Sorte caminhou de um lado ao outro, observando cada item organizado na sala.

Em poucos minutos, Ursinho Amigão avistou o rolo de massas e começou a segurá-lo rolando pelo chão. Logo, Ursinho Ternura começou a explorar o conduíte de outras formas, tentando esticá-lo, unindo as pontas, levando-o a boca, fazendo alguns sons em uma das pontas e arremessando-o para longe, enquanto Ursinho Amigão o observava e, em poucos minutos, também passou a interagir com um conduíte, levando-o à boca ou balançando-o. Ursinho Ternura, então, passou a movimentar o conduíte, tentando derrubar os carretéis que estavam no tapete de crochê. Após algumas movimentações, conseguiu executar a tarefa que ele mesmo se propôs a fazer (Figura 40).

**Figura 40** – Crianças com TEA brincando com objeto heurístico (conduíte)



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

As crianças entraram no ateliê, observando atentamente os objetos expostos e demonstrando um comportamento reflexivo antes de se envolverem nas atividades. Essa abordagem ilustra a importância da exploração sensorial, conforme descrito por Oliveira e Velasques (2021, p. 77), que enfatizam que “as crianças são pesquisadoras inatas. Quando se sentem livres e conectadas, expressam toda a curiosidade do mundo que carregam dentro de si”.

Na interação entre as crianças Ursinho Amigão e Ursinho Ternura, aconteceu a imitação

durante a manipulação do conduíte. Essa situação é proveitosa, sobretudo quando se trata de crianças com TEA, pois a imitação é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo. Conforme Vygotsky (1986), ao observar o outro, as crianças são capazes de reinterpretar o mundo. A sucessão de ações entre os dois, em que um observa e tenta replicar o comportamento do outro, revela um processo de aprendizagem social, que é vital para as crianças no espectro autista.

O entrosamento entre as crianças não se encerra aqui, pois, em outro momento da mesma sessão, Ursinho Amigão ficou curioso pela caixa coberta pelo lençol e, após alguns segundos olhando para ela, ele decidiu entrar na caixa de papelão. E assim que Ursinho Ternura se aproximava, ele saía da caixa com os quatro apoios (pés e mãos no chão), imitando um som de cachorro: “- Au, au” (Figura 41). Ursinho Ternura, então, recuava, andando para trás e sorrindo. Assim, os dois passaram por alguns minutos até que Ursinho Amigão saiu da caixa e passou a interagir com outros elementos. Ursinho Ternura ficou observando a caixa, mas não entrou de imediato.

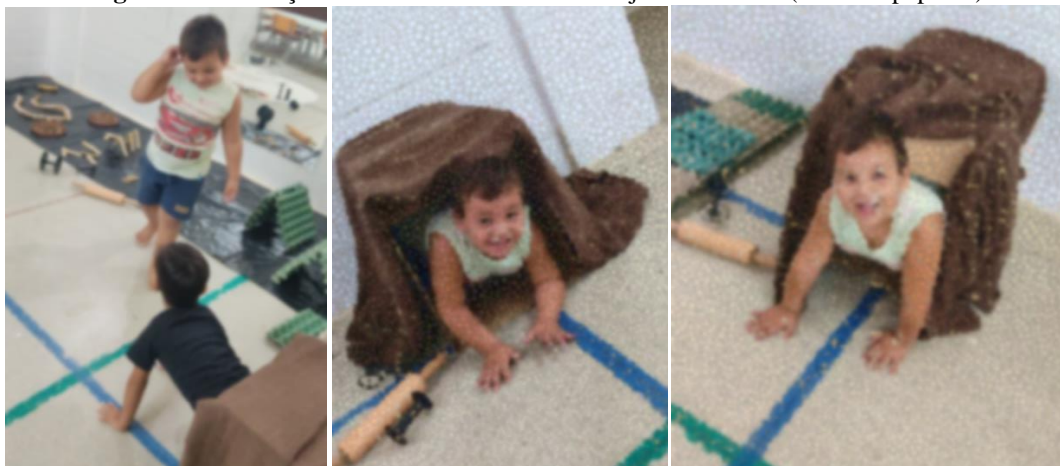
Quando Ursinho Amigão entrou na caixa de papelão e começou a imitar um cachorro, emitindo sons, provocou uma reação em Ursinho Ternura, que recuou e sorriu. Essa interação é um exemplo claro da construção de um espaço de brincadeira onde os papéis são reforçados e as dinâmicas sociais são experimentadas mais uma vez, ressaltando a teoria de Vygotsky (1986) sobre mediação social.

Segundo os estudos do teórico, a aquisição de funções superiores parte da relação entre o signo, a atividade e a consciência, que se desenvolvem nas interações sociais. As crianças respondem ao mundo previamente a partir de sua espontaneidade advinda de heranças biológicas. Já os processos psicológicos mais complexos envolvem a mediação de agentes externos, sejam estas crianças, adultos ou até mesmo objetos, pois, “[...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem” (Vygotsky, 1996, p. 44). Tais comportamentos de interação entre as crianças apoiam também a teoria de Fochi (2014), que considera o brincar uma linguagem da criança.

Ainda sobre essa sessão, Ursinho Ternura, minutos depois, entrou na caixa de papelão e começou a chamar pela pesquisadora. Assim que foi correspondido, sorriu e se escondeu dentro da caixa novamente. Repetiu a ação várias vezes, saindo metade do corpo para fora da caixa, chamando a atenção para si, sorrindo e se escondendo novamente. A pesquisadora

interagiu, olhando, sorrindo e dizendo: “- Ei” (Figura 41).

**Figura 41** – Crianças com TEA brincando com objeto heurístico (caixa de papelão)



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Ursinho Boa-Sorte sentou-se no tapete de crochê, pegou cada espelho de uma vez, olhou e sorriu como se cada um deles lhe mostrasse uma versão diferente. Ele olhou em todos os espelhos do tapete e, assim que terminou, mudou o foco para outros elementos: o rolo de massas e os pilões. Após observar os pilões, Ursinho Boa-Sorte utilizou um deles para bater na réstia de alho com o objeto, esmagando os dentes de alho. Ursinho Amigão o observou e começou a procurar por algo dizendo: “- Cadê? Cadê?” E assim que avistou outro pilão, ele disse: “- Achei”. E começou a esmagar os dentes de alho também. Mas, ao iniciar a ação, ele exclamou: “- Eca”. Ursinho Amigão, ao esmagar os dentes de alho com o pilão, disse em um momento: “- Doeu”. Segundos depois, segurou um dente de alho na mão e disse: “- Balinha”. Ursinho Amigão e Ursinho Boa-Sorte passaram 15 minutos na mesma ação de esmagar o alho (Figura 42). Minutos depois, completos 25 minutos de ateliê, Ursinho Amigão solicitou sair da sessão, foi até a porta, fez o gesto de abrir e disse: “- Abre a porta”. A assistente, então, o acompanhou até a sua sala de referência.

**Figura 42** – Crianças com TEA interagindo com réstia de alho



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Quando Ursinho Amigão e Ursinho Boa-Sorte se envolveram na atividade de esmagar os dentes de alho, demonstraram um padrão de comportamento cooperativo. Ursinho Amigão expressou suas emoções e sensações durante a atividade, relacionando “Eca” e “Doeu”. Essas respostas são indicativas da percepção sensorial (talvez pelo cheiro do alho) e da linguagem expressiva, o que contribui para a habilidade de verbalizar experiências, um aspecto chave na comunicação social. Ocasionalmente, ao solicitar para sair, Ursinho Amigão apresenta um comportamento de autonomia.

Para a Teoria Histórico-cultural, a criança nasce com potencialidades e capacidades biológicas para aprender. Quando se trata do TEA, habilidades como a socialização, a comunicação e os processos cognitivos podem ser mais desafiadoras para os sujeitos que compartilham dessa condição. Todavia, os dados descritos neste estudo demonstram que as aptidões são possíveis a esses indivíduos. Através da perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1896-1934), ressaltamos que o desenvolvimento das funções psíquicas na criança com TEA podem ser estimuladas em uma dialética de um brincar livre, convidativo e acolhedor, que relaciona, concomitantemente, a atividade interna e a atividade externa ao sujeito.

Após alguns momentos entrando e saindo da caixa, o tecido que a cobre começou a cair para frente. Então, Ursinho Ternura tentou colocá-lo novamente. Ursinho Ternura puxou o pano com as suas mãos para cobrir a entrada, estando dentro da caixa, e disse: “- Eu vou fechar a porta”. Ao movimentar o pano, que cobre a caixa, em um momento ele caiu ao chão e Ursinho Ternura pegou o pano para cobrir a caixa novamente. Sem sucesso, ele sentou-se no chão e usou o tecido para colocar em cima dele mesmo. Ele começou a brincar de esconde-esconde, chamou a atenção da pesquisadora e cobriu o corpo com o pano. A pesquisadora disse: “- Cadê?” Ele tirou o pano e comemorou: “- Êeee”.

Por outro lado, Ursinho Ternura, ao envolver-se na atividade de entrar e sair da caixa, promoveu um espaço de entretenimento, que se revela enriquecido por sua interação com a pesquisadora, buscando atenção e validação social. A situação sugere, então, que o adulto se posicione no contexto brincar heurístico como um facilitador, que, embora não interfira diretamente, tem um papel fundamental. Desde a organização e o planejamento de ambientes de exploração e criação, esses ambientes bem estruturados podem ser significativamente benéficos para o crescimento e aprendizagem de crianças com TEA, permitindo que elas se expressem e aprendam na sua própria “linguagem” (Goldschmied; Jackson, 2007).

A sessão do dia 11/12/2024 teve duração de 45 minutos com a participação das crianças Coração Nobre, Ursinho Amigão e Ursinho Dorminhoco. Ao entrarem no ateliê brincante, todas as crianças observaram as mesas e bandejas de experimentações dispostas na sala de AEE com surpresa. O ambiente foi preparado com uma diversidade de materiais heurísticos, como feijões, flocão, bolinhas de argila, pedras, aveia e utensílios, como colheres de pau e copos de alumínio. Inicialmente, Ursinho Amigão e Ursinho Dorminhoco manipularam a mesma bandeja de experimentação com flocão de milho, sendo que, ao redor desta, foram dispostas algumas forminhas de alumínio. Então, Ursinho Amigão e Ursinho Dorminhoco começaram a preencher essas forminhas com o feijão preto (que estava na mesa ao lado) com o auxílio de colheres de pau. Ursinho Amigão facilitou o processo de transferência quando pegou um copo de alumínio e começou a enchê-lo com o flocão e a preencher as formas (Figura 43).

**Figura 43** – Crianças com TEA manipulando bandejas de experimentação



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Nesse primeiro momento, a curiosidade foi um fator motivador, estimulando a exploração. Ursinho Dorminhoco e Ursinho Amigão preencheram juntos as forminhas com feijão preto: um utilizou a colher de pau, enquanto o outro facilitou o processo utilizando um copo de alumínio para transferir o flocão e preencher as formas. Esse comportamento denota uma troca de habilidades e cooperação entre as crianças, essencial para o aprendizado social e colaborativo, conforme defendido por Vygotsky (1986).

Assim que Ursinho Amigão finalizou seu preparo nas forminhas, ele passou a oferecê-las à assistente de Ursinho Dorminhoco e à sua assistente, que responderam simultaneamente: “- O que é isso?”, “- Que delícia”. Ursinho Amigão vibrou, comemorando a reação das assistentes. Coração Nobre apontou para o lugar onde estava o relógio pedagógico da sala de AEE, mas foi orientado pela assistente que aquele não era o momento de manuseá-lo. Ele, então, voltou a atenção para a mesa central e passou a manipular a aveia e a pinha nas bandejas ali dispostas.

Ursinho Amigão continuou o seu processo criativo, acrescentando elementos dentro das forminhas. Em um momento em que estava manipulando os grãos do feijão preto na mesa ao lado, ele disse: “- Doce”. Ursinho Dorminhoco também acrescentou ingredientes a uma forminha, passeando entre as mesas. Ele observou e selecionou quais elementos usaria. Então, colocou aveia, pedras, flocão, feijão, sementes e outros.

Após Ursinho Amigão completar suas forminhas, ele ofereceu-as à assistente de

Ursinho Dorminhoco e à sua própria assistente, que reagiram com perguntas e elogios. A resposta social que ele obteve estimulou uma valorização de suas ações, reforçando a importância das interações sociais para crianças com TEA. A vibração de Ursinho Amigão em comemorar as reações das assistentes evidenciadas como o *feedback* positivo pode fomentar a autoconfiança e a formação da sua subjetividade dentro do contexto lúdico.

Para crianças com TEA, essa postura humanizada dos profissionais que as acompanham e dos familiares é crucial. O respeito e a validação de suas escolhas e interesses individuais não apenas favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, mas também desempenham um papel vital na construção da subjetividade delas. Ao perceberem que suas atividades e interesses são valorizados, essas crianças se sentem mais seguras e confiantes para expressar e expressar suas identidades únicas (Ferreira; Schlickmann, 2022).

Quando os adultos incentivam a exploração de diferentes materiais e formas de brincar, permitem que as crianças com TEA desenvolvam uma narrativa pessoal rica e significativa, primordial para a sua subjetividade. Essa narrativa não é apenas sobre quem elas são, mas também sobre como elas se veem refletidas nas relações que constroem com os outros, contribuindo para um sentido de pertencimento e autoafirmação.

Coração Nobre, por sua vez, começou sua interação no ateliê, manipulando os objetos de madeira (rolo para massa e os pilões) dispostos na mesa central. Mas, minutos depois, direcionou-se para uma das mesas organizadas ao fundo da sala, na qual estavam disponíveis as bolinhas de argila. Ele, então, passou a transferir os elementos da bandeja para uma bacia de alumínio que estava na mesma mesa. Fez isso com uma certa rapidez e agilidade, utilizando as mãos. Ao finalizar a transferência, ele devolveu as bolinhas de argila para a bandeja, virando a bacia sobre ela.

Coração Nobre passou pelas bandejas, tocando nos elementos de maneiras distintas: os maiores, como pedras, bolinhas de argila e sementes de tamboril, ele observou um por um, colocando nas mãos ou transferindo para receptáculos (bacias, potes, peneiras e forminhas); e os menores, como grãos e farinhas, ele pegava punhados, levantava as mãos à altura da cabeça e soltava aos poucos na bandeja, observando o movimento que elementos faziam. Um dos comportamentos de Coração Nobre chamou a atenção da pesquisadora, pois, somente quando manipulou a bandeja com os grãos de feijão, ele levou à boca os outros elementos e não manifestou esse comportamento (Figura 44).

**Figura 44** – Crianças com TEA realizando transferência de elementos heurísticos



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2024.

Um comportamento relevante foi apresentado por Coração Nobre, que, ao manipular a bandeja com grãos de feijão, levou os grãos à boca e não apresentou esse comportamento com outros elementos. Tal ação pode ter diferentes interpretações, como uma busca de informação sensorial ou exploração gustativa, enfatizando a diversidade nas formas como crianças com TEA interagem com o ambiente. Esse aspecto é crucial para a compreensão de suas competências e sensibilidades sensoriais.

As interações observadas nessa e nas demais sessões dos ateliês brincantes demonstram que, por meio de materiais heurísticos e da disposição de um espaço seguro para exploração livre sem a intervenção direta do adulto, é possível identificar a complexidade e a riqueza das experiências vividas pelas crianças com TEA no brincar. Desse modo, podemos apreciar melhor o potencial das crianças no espectro autista e o impacto significativo das materialidades heurísticas nas habilidades sociais e a expressão emocional, aspectos fundamentais para o processo de subjetivação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs analisar as contribuições do brincar heurístico no processo de subjetivação da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da Educação Infantil, no município de Guanambi, na Bahia. Para atingir e melhor compreender esse objetivo geral, desenvolvemos os objetivos específicos, que nos permitiram aprofundar a análise e desenvolver os diferentes aspectos da temática.

Nesse intuito, buscamos, através das observações do brincar das crianças atípicas na sua rotina na EMEI, realizadas nos espaços da sala de referência, no pátio e no parquinho, identificar os padrões de brincar mais comumente utilizados por crianças com TEA. Percebemos que crianças com TEA, durante o brincar livre, apresentaram uma tendência a brincar de forma isolada, distantes das demais crianças, que buscam frequentemente a atenção e o acolhimento dos adultos, demonstrando um desejo de interação, mas enfrentando dificuldades significativas para se engajar na maioria das brincadeiras, mesmo quando recebem incentivo e auxílio dos professores e assistentes.

No entanto, é notável que algumas delas conseguem estabelecer laços afetivos, recebendo carinho e atenção de colegas ou expressando o desejo de permanecerem próximas, evidenciando que, apesar dos desafios, existem oportunidades para a construção de conexões sociais e momentos de inclusão. Ainda foi possível percebermos que, embora as crianças com TEA tenham acesso a elementos heurísticos durante o dia a dia na escola, a utilização e a organização desses recursos mostraram-se limitadas.

Em muitas situações, esses elementos não são ofertados de maneira organizada e atraente, sendo disponibilizados no parquinho com a finalidade de manipular areia ou disponibilizados em caixas localizadas em cantos das salas, de forma aleatória, juntamente com outros objetos estruturados, sem uma seleção ou preocupação com a estética de sua apresentação. Esse contexto dificulta a eficácia das interações e explorações das crianças com TEA.

Aliado a isso, as crianças com TEA, muitas vezes, têm um acesso mínimo a uma variedade de materiais que estimulam suas curiosidades através de cores, texturas, aromas e formas, como é possível, por exemplo, no brincar heurístico. E as apresentações de brinquedos estruturados fazem parte da rotina escolar dessas crianças embora pode-se perceber que estes

dificultam o desenvolvimento de novas habilidades ou brincadeiras simbólicas em contraste com a flexibilidade necessária para a exploração do mundo ao seu redor.

No que diz respeito à análise da organização e à apresentação das brincadeiras heurísticas propostas nos ateliês brincantes para as crianças com o TEA, ficou evidente que a organização dos ateliês brincantes “Mundo Encantado” foi cuidadosamente planejada, fundamentando-se nas abordagens de Paulo Fochi (2016) e Elinor Goldschmied (1999), que enfatizam a criação de ambientes seguros e estimulantes para o brincar heurístico.

Todos os materiais oferecidos foram selecionados com base em critérios que priorizavam a segurança das crianças, com a retirada de elementos que pudessem representar riscos. A higiene dos objetos também foi um aspecto essencial, com verificações regulares que garantiram condições adequadas de uso. A diversidade de materiais, incluindo uma vasta gama de recursos naturais, culturais e recicláveis, não apenas facilitou a investigação e exploração, mas também possibilitou um espaço de livre manipulação, que foi essencial para a interação das crianças com TEA.

A oferta de materiais em quantidades suficientes permitiu que as crianças exercessem sua autonomia, formando coleções e experimentando livremente, enquanto a limitação de alguns itens promoveu a negociação e o compartilhamento, fortalecendo as interações sociais. A construção de suas próprias histórias e objetos, por meio desses recursos acessíveis, possibilitou a promoção de diversas habilidades. Assim, os ateliês brincantes “Mundo Encantado” se configuraram como um espaço privilegiado de aprendizagem, socialização e construção da subjetividade.

Ao verificar como o brincar heurístico influencia no processo de subjetivação das crianças com TEA, a partir da realização e observação dos ateliês brincantes, notaram-se diferentes formas de interação e exploração das crianças com TEA. Desse modo, as crianças demonstraram uma diversidade de comportamentos com ritmos e interesses singulares, variando desde a busca de ajuda até a execução autônoma de atividades. O espaço seguro para o brincar comprovou uma capacidade de engajamento das crianças com TEA, manifestando um aprendizado mútuo e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, fundamentais para o seu crescimento integral.

Assim, os ateliês brincantes com materiais heurísticos foram considerados como ambientes propícios para o fortalecimento de vínculos e para a construção da subjetivação

infantil. Através da manipulação de materiais não estruturados, foi possível promover um espaço em que o brincar adquire novas roupagens, nas quais as crianças não brincam por brincar, mas entram em um jogo simbólico, envolto por significantes, ocupando papéis sociais diversos e se apropriando, então, da cultura e realidade em que estão inseridos.

A análise de tais comportamentos observados nas crianças com TEA foram enriquecidas pelas perspectivas de teóricos como Lev Vygotsky (1996) e Elinor Goldschmied (1999), que oferecem contribuições importantes para a compreensão do brincar heurístico e da subjetividade infantil, uma vez que os dados obtidos neste estudo demonstram que a subjetivação infantil é construída a partir da interação com o outro e com o ambiente. A importância do ambiente social no desenvolvimento infantil evidencia-se nos comportamentos e ações aprendidas e mediadas pelas interações. Nas sessões dos ateliês, a exploração dos objetos heurísticos foi interpretada como uma forma de construção de significados, enquanto as outras crianças atípicas, as assistentes e a pesquisadora foram consideradas mediadoras dessa interação.

É possível notarmos, ainda, nas sessões que as crianças com TEA utilizaram os materiais heurísticos não apenas como um brinquedo, mas também como um elemento que provoca sensações e um canal de expressão criativa dos seus pensamentos. Elas estavam engajadas em um ato de criação em um processo simbólico de transformação e representação, em que os materiais ganharam novos significados conforme a exploração de suas possibilidades, além de funcionar como um veículo de desenvolvimento da comunicação em crianças com TEA, que enfrentam barreiras na interação verbal.

O objeto heurístico desempenhou um papel crucial nas criações e descobertas das crianças. Os materiais provocaram a curiosidade, uma vez que as crianças puderam investigar, manipular, entender e dar função aos objetos e elementos naturais. No brincar heurístico, as crianças com TEA representaram suas ideias e criaram narrativas à sua maneira. Tais conquistas definiram o ambiente do brincar como um espaço acolhedor, flexível e facilitador da experiência, que permitiu que todas as crianças, independentemente de suas dificuldades, encontrassem formas de se expressar.

A Teoria Histórico-Cultural mostra-se crucial para a compreensão do processo de construção da subjetividade em crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no contexto do brincar heurístico. Essa abordagem teórica oferece um referencial

que considera o papel das interações sociais e dos contextos históricos na formação do sujeito. O envolvimento das crianças com TEA em atividades simbólicas de transformação e representação nos ateliês brincantes evidenciou como a exploração de novos significados através dos materiais não estruturados contribuiu para o desenvolvimento e expressão de novas habilidades. Conforme Vygotsky, as interações sociais, mediadas por signos e ferramentas culturais, são fundamentais para o progresso do pensamento e da linguagem.

E por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), expresso na abordagem Histórico-Cultural foi possível compreender que, a aprendizagem das crianças com TEA é potencializada quando recebem o apoio de um mediador (adulto ou criança) que oferece suporte e desafios adequados. A subjetivação infantil é, assim, reconhecida como um processo social que ocorre ao longo do tempo e é influenciada por interações e experiências. E a aprendizagem não deve ser vista apenas como uma mera aquisição de informações, mas sim como um processo no qual o indivíduo constrói conhecimento em colaboração com os outros.

Essa constatação nos traz a seguinte avaliação: por meio dos ateliês, é possível observar que crianças com TEA, independentemente do seu nível de suporte, possuem a capacidade de brincar, socializar e se comunicar. Todavia, o modo como elas expressam essas habilidades é único e, muitas vezes, pode frustrar as expectativas dos adultos, que aguardam respostas semelhantes às observadas em crianças típicas. Essa busca por uma conformidade com os padrões típicos pode levar à subestimação das capacidades das crianças com TEA e desconsiderar sua forma singular de se relacionar com o mundo. É importante ressaltarmos que “fazer diferente” não implica incapacidade de realizar ações; na verdade, evidencia a diversidade na forma de interação e expressão.

Além disso, embora as crianças com TEA, frequentemente, apresentem preferência pelo brincar individual e demonstrem menos interesse em jogos sociais com seus pares, essa escolha não deve ser interpretada como uma negação de suas capacidades sociais, mas como uma oportunidade para explorar o brincar a partir de seus próprios interesses. Nesse sentido, a variação de interações demonstrada nos ateliês sugere que, mesmo na condição do TEA, o brincar heurístico não é apenas possível, mas essencial para o desenvolvimento. Ressaltamos também o quanto é crucial a organização de ambientes que sejam convidativos ao brincar não apenas para promover interações sociais, mas também para respeitar a individualidade e os modos de construção da subjetividade de cada criança.

Portanto, é fundamental que pais, professores e demais profissionais da educação reconheçam e respeitem o ritmo individual das crianças com TEA no ambiente brincante, investindo em espaços que oportunizem o brincar simbólico, que oferece uma dimensão impensável para se expressarem e representarem suas realidades. As oportunidades de brincar de forma livre e a partir de seus interesses pessoais devem ser incentivadas, pois essa abordagem pode facilitar o surgimento de novas habilidades, permitindo que as crianças com TEA se sintam valorizadas e capazes de construir suas próprias narrativas de interação com o mundo.

## **REGISTROS E SABERES QUE ILUMINAM O CAMINHO: REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, R.M. de. **Capacidades e potencialidades das crianças autistas**. 1997.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5.** ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2 ed. Trad. Dora Fraksman. Riode Janeiro: Guanabara, 1981.

ASPERGER, Hans. **Autismo e psique: um estudo sobre a síndrome de Asperger**. São Paulo: Editora XYZ, 2015.

BARBOSA, M. F.; HORN, MI. **Educação Infantil: como as crianças aprendem e se desenvolvem**. 2008.

BAGAROLLO, M. F. **A (res)significação do brincar das crianças autistas**. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 15-33, jun. 2007.

BARELA, JA et al. **Desenvolvimento infantil: marcos e características**. 2018.

BERCHERIE, P. **A clínica psiquiátrica da criança**. In O. Cirino, *Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 129-144. 2001.

BOCK, A. M. B. FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BONDÍA, Larossa, J. **Tecnologias do Eu e Educação**, In: Silva, Tomaz Tadeu. *O Sujeito da Educação*, Petrópolis: Vozes, 1994.

BUENO, Elizangela. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. 2010. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: [http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2010%20ELIZANGELA%20BUEN O.pdf](http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2010%20ELIZANGELA%20BUEN%20O.pdf). Acessado em: 15 abr. 2024

BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional**. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 246-266.

BROUGÈRE, G. **O brincar: uma questão de cultura**. 2001.

BROUGÈRE, G. **O brinquedo e a educação**. 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 28.09.2023.

BRASIL. Lei nº 8069/1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jun. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2024

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 86 p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Bahia: Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 JUN 2023.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul.1990.

BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012.

CALZAVARA, Maria Gláucia Pires; SILVA, Beatriz de Souza. A função do objeto na clínica do autismo. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 72-82, jun. 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-34822018000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822018000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 dez. 2024.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20834/000718941.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CAPRA, Luana dos Santos; ROMANELLI, Berenice Marie Ballande. **A construção da subjetividade na educação infantil: o papel do professor.** Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

CARNEIRO, R. **Infância e Educação: A Formação de Educadores.** 2006.

COELHO, Anelise Barbosa; Vilalva, Suellen; Hauer, Roseli Deolinda. Transtorno do espectro autista: educação e saúde. **Revista Gestão & Saúde**, v. 21, n. 1, p. 70-82, 2019. ISSN 1984-8153.

CRESWELL, J W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELFRATE, C. B., Santana, A. P. O., & Massi, G. A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: Um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, 14(2), 321-331. 2009.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev latinoam psicopatofundam.** 2015 Mar 25 [cited 2015 Mar 29]; 18 (2): 307-313.

ERECHIM, 2022. MORAIS, Thatiana Hermínio de. **Percepção de pedagogos em formação sobre o processo de inclusão do infante autista na escola regular.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FAVERO-NUNES, M. Â., SILVA, J. N., CARVALHO, G. M., & ANJOS, N. N. Percepção de professores de alunos com transtorno do espectro autista acerca da inclusão educacional. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, 8, 537-548. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/refacs.v8i0.4667> Acesso em: 10 mar. 2024.

FAVERO-NUNES, Maria Ângela et al. Percepção de professores de alunos com transtorno do espectro autista acerca da inclusão educacional. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, vol. 8, n. 537-548, 2020. Acesso em: 15 mar. 2024.

FERLAND, F. **O Modelo Lúdico: o brincar, a criança com deficiência e a terapia ocupacional.** São Paulo: Roca. 2006.

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. **Brincar na Educação Infantil é coisa séria.** Akrópolis, Umuarama, v. 12, nº 4, p. 222-223, out./dez. 2004.

FIAES, Carla Silva. **Espontaneidade, parcerias e influências do contexto em brincadeiras livres de crianças autistas.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2010.

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/>. Acesso em: 01

fev. 2025.

FRANCISCO, L. S. **O papel da atividade lúdica no desenvolvimento infantil: contribuições de Elkonin.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

FRANCO, M A. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**, v. 97, n.

FREEMAN, S.; KASARI, C. Interações pais-filhos no autismo: Características da brincadeira. **Autismo**, 17(2), 147–161. 2013.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P., ESPÍNDOLA, I., JOSIANE, P. D. C., CONSANI, N. C. (2016). **Brincar Heurístico.** (1ªed). São Paulo: Ateliê Carambola & Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche.** São Paulo: Ateliê, 2018.

FOCHI, Paulo. **Ateliê Brincante: Criatividade e Educação.** São Paulo: Editora Criativa, 2020.

FOLHA, D. R. DA S. C. et al.. Participação de Crianças com Desenvolvimento Típico e Com Transtornos do Espectro Autista em Situações de Brincadeiras na Educação Infantil., **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0096, 2023.

GADIA, C.A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N.T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **J. Pediatr.** (Rio J.), Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl. p. 83-94, Abr. 2004.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do Currículo Funcional Natural.** 2009. Tese de Doutorado. Tese [Doutorado em Educação]. Marília: UNESP.

GIL, AC. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo: compreendendo para melhor incluir.** Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

GOLDBERG, Karla. **A percepção do professor sobre seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, outubro de 2002.

GOLDSCHMIED, E. **O Brincar Heurístico: Um guia para o desenvolvimento da primeira infância.** Routledge. 1999.

GOLDSCHMIED, E. **O Brincar Heurístico: Promovendo a aprendizagem ativa em crianças.** No poder do jogo. (Ed. J. Feeney & P. L. Lunn). Allyn & Bacon, 1996.

GOLDSCHMIED, Elinor; MUFAT, Diane. A criança concentrada: um guia para o brincar sensorial. Londres: Phaidon Press, 2002.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche;** Tradução: Marlon Xavier. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade e educação: propostas e contribuições.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **A subjetividade e a prática pedagógica.** Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia da subjetividade.** São Paulo: Editora Vozes, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **A gestão da subjetividade na educação.** Campinas: Editora Alínea, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade e novas tecnologias: desafios na educação.** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando; PATIÑO, Álvaro. **Subjetividade e identidade: contribuições para o estudo da educação e da psicologia.** São Paulo: Editora Cortez, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Diálogos sobre subjetividade: teorias e práticas.** São Paulo: Editora Liberdade, 2007.

GRANDE, T.; SCARIANO, W. **Autismo e dificuldades de comunicação.** São Paulo: Editora Segmento, 1999.

GRANDIN, Temple. PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

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

HONORÉ, C. **Sob pressão: criança nenhuma merece superpais.** Rio de Janeiro: Ed.Afiliada, 2009.

HUMPHREY, Neil. **A criança autista e a interação social: algumas reflexões a partir da teoria da mente.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Oxford, Oxford, 2008.

JANUÁRIO, L. M., & Tafuri, M. I. O sofrimento psíquico grave e a clínica com crianças. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, 9(2), 527-550. 2009.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sílvia. **O brincar como um ato criativo: a relação entre a criança e a cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. 2015

KUNZ, E. (Org). **Brincar & Se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí:Unijuí, p. 13-37. 2015.

KUNZ, E. **Transformação Didático Pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí;160 p.

---

.Prefácio. In: SARAIVA, M. C.; 2006.

LACAN, J. **O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1979.

LAMPREIA, Ana Maria. **Neurodesenvolvimento e suas implicações na aprendizagem**. 2007.

LEONTIEV, Alexei N. **A atividade, a consciência e a personalidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

MALAGUZZI, Loris. **O Espaço como Terceiro Educador**. 1999.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRAO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 244-262, ago. 2014.

MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, L. F.; MADEIRA COELHO, C. M. (org.). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança**

**com diagnóstico de autismo na educação infantil.** Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-42, 2011.

MEIRELLES, Darciana da silva. **Brincar heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade.** 2016. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152904/001013615.pdf?sequence=1> Acesso em: 27 abr . 2024.

MELLO, AF A. **Educação Infantil e seus Desafios: uma Proposta de Formação.** 2004, pág. 136.

MELLO, AF. **Construindo a Identidade da Criança: Contribuições para a Educação Infantil .** 2007.

MIKOASKI, C T. **Contribuições do brincar heurístico para a educação infantil.** Monografia. (Licenciatura Em Pedagogia) - Campus Universitário da Região dos Vinhedos, Universidade de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, RS, 2020.

MOTA, Carol. **Autismo na Educação Infantil: um olhar para a interação social e inclusão escolar.** 1 ed. Curitiba. Appris, 2020.

MORAIS, C. R. C. **Inclusão escolar: o que falam as crianças da educação infantil.** 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; MACEDO, Aline Duque de. A construção da subjetividade infantil a partir da vivência com o adoecimento: a questão do estigma. **Arq. bras. psicol.,** Rio de Janeiro , v. 55, n. 1, p. 31-41, jun. 2003. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672003000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 dez. 2023.

NOGUEIRA, A. **História da Matemática: das origens à contemporaneidade .** 2017.

OLIVEIRA, B. D. C. de ., Feldman, C., Couto, M. C. V., & Lima, R. C. **Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação.** Physis: Revista De Saúde Coletiva, 27(3), 707–726. 2017.

OLIVEIRA, Adriana Amaral de; VELASQUES, Bruna Brandão; OLIVEIRA, Mônica Maria Souza (Org.). **Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza.** Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. 171 p.

Organização Mundial de Saúde. Guia de implementação ou transição da CID-11 [Internet]. Genebra: **Organização Mundial da Saúde**; 2019 [acessado em 22 mai. 2023]. Disponível

em:[https://icd.who.int/en/docs/ICD-11%20Implementation%20or%20Transition%20Guide\\_v105.pdf](https://icd.who.int/en/docs/ICD-11%20Implementation%20or%20Transition%20Guide_v105.pdf)

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo, Linguagem e Educação- interação social no cotidiano escolar**. 3 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PEREIRA, Angelina Gabrielle Moreira Ornelas. **Inclusão escolar e autismo na educação infantil**: a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, 2019.

PEREIRA, A.; SILVA, B.; OLIVEIRA, C. **Neurodesenvolvimento e Educação: estratégias para um ambiente inclusivo e acolhedor** . 2022.

PINHO, M. C. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4379/1/Mariana%20Campos%20Pinho.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

PINHEIRO, D C. Brincar heurístico. **Revista Educar FCE**, v. 18, n. 1, p. 716-724, 2019. REDIN, M M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides;

REGO, T C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSSETTO, M.; BRABO, L. **Sujeito e Subjetividade: o sujeito nas relações sociais** . 2011.

SÁ, M. DAS G. C. S. DE .; SIQUARA, Z. O.; CHICON, J. F.. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 4, p. 355–361, out. 2015.

SANINI, C. et al.. Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 60–65, 2008.

SANTOS, Lucimara Mesquita dos. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil**: possibilidades de práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, p. 154. 2014.

SANTOS, SP & PIMENTEL, SM. **Desenvolvimento humano: um olhar sobre a educação**. 2012.

SARAMAGO, J. Esperanças e utopias. **O caderno de Saramago**, S/L. setembro 2008.

- SAVOIA, L. **A família e a escola como instituições de socialização da criança.** 1989.
- SILVA, A. G. da. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil.** Universidade estadual de Londrina. Londrina: SC, 2011
- SILVA, Cleonice Aparecida da; Silva, Rosimeri Arruda; Asfora, Rafaella. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 2015.
- SILVA, Fabio José Antonio da. O brincar nas crianças autistas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 5, 8 de fevereiro de 2022. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/o-brincar-nas-criancas-autistas>
- SILVA, G. S. da, & Buffone, F. R. R. C. O brincar para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidade intervenção da Terapia Ocupacional. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.** 2(5), 188-203. 2021.
- SILVA, J S; BEUREN, J; LORENZON, M. **Investigar com crianças:** subsídios para a formação e trabalho docente. Lajeado: Ed. da Univates, 2016.
- SCHMIDT, LR. **Compreendendo o afeto: questões de sensibilidade e comportamento humano.** 2012.
- SINGER, Judite. **A mente autista: perspectivas e desafios.** 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Cambridge, Cambridge, 1999.
- SOIFER, R. **Psiquiatria Infantil Operativa.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.
- PEREIRA, Alessandra dos Santos; SILVA, Ronaldo Rodrigues da; PIRES, Roseli Vieira. A subjetividade da criança: a importância da família e da escola. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 15, p. 108-119, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7229>.
- UNTOIGLICH, Gisela. As oportunidades clínicas com crianças com sinais de autismo e seus pais. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 543-558, dez. 2013.
- VIEIRA, Chaiane. **O brinquedo heurístico e suas contribuições na creche.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2022.
- VYGOTSKY, LS **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1927.
- VYGOTSKY, LS **A formação social da mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1933.
- VYGOTSKY, LS **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1934.
- VYGOTSKY, LS **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos**

**psicológicos superiores.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, LS **Ferramentas da cultura: o desenvolvimento da linguagem e da consciência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

VYGOTSKY, LS **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1986.

VYGOTSKY, LS **A psicologia da arte.** São Paulo: Editora Ática, 1987.

VYGOTSKY, LS **A arte e a criação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

VYGOTSKY, LS **Sociologia da educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, LS **Psicologia da arte .** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

## APÊNDICES

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: O BRINCAR HEURÍSTICO: Processos de subjetivação de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no município de Guanambi-Ba.

Pesquisadora: Ana Flávia Magalhães Coelho Castro

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nayara Alves de Sousa

A observação do brincar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rotina diária da escola desempenha um papel fundamental nessa pesquisa uma vez que proporciona insights valiosos sobre a interação, comunicação e subjetividade desse público alvo. Pois é por meio da observação do brincar que se torna possível compreender os desafios e as potencialidades das crianças com TEA. Segundo Santos (2015), a observação direta do brincar pode revelar aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessas crianças, subsidiando a promoção de intervenções adequadas e personalizadas.

**Momento 1** – Observação do brincar das crianças com TEA nos espaços do pátio e sala de referência.

Durante o período de um mês, entre setembro e outubro, serão realizadas observações do brincar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de referência, no pátio e no parquinho, nas quais a pesquisadora adotará uma postura de

observação não participante. Isso significa que a pesquisadora não terá interação direta ou participação ativa com os participantes da pesquisa, limitando-se a observar e descrever os eventos conforme eles se desdobram. Essas observações visam analisar o comportamento, as interações e as preferências de brincadeiras das crianças com TEA em seu brincar livre em diferentes ambientes do contexto escolar.

**Questões orientadoras:**

- a) Quais são os interesses e preferências das crianças com TEA durante o brincar livre?
- b) Quais são as estruturas da brincadeira de crianças com TEA durante o brincar?
- c) Quais são as brincadeiras favoritas das crianças autistas e como elas são adaptadas para promover sua participação e inclusão?
- d) Como ocorre a interação da criança com TEA no ambiente?
- e) Quais são os recursos e materiais utilizados pelas crianças com TEA nos momentos de brincar?
- f) As crianças com TEA colaboram/compartilham entre si e com outros colegas durante o brincar?
- g) Há intervenção/direcionamento do adulto (professor/assistente/funcionários) no brincar das crianças com TEA?

**Momento 2** – Organização e montagem dos Ateliês Brincantes na Sala de AEE e na Biblioteca.

Entre os meses de agosto e dezembro, serão realizadas a seleção de materiais heurísticos, a organização dos espaços dos ateliês brincantes assim como a análise da apresentação das brincadeiras heurísticas propostas em cada sessão, considerando os seguintes aspectos: a qualidade dos materiais (segurança e adequação dos materiais às idades das crianças), a matéria-prima dos materiais, a estética do ambiente (disposição

dos materiais, espaço de movimentação e exploração) e a representatividade cultural e regional nos elementos escolhidos.

- a) Os materiais selecionados atendem aos critérios de segurança para as idades das crianças?
- b) Há diversidade nos materiais para permitir uma variedade de experiências sensoriais e exploratórias?
- c) Os elementos naturais utilizados representam a flora nativa?
- d) Existe uma variedade suficiente de texturas, peso, tamanho e formas?
- e) Como a disposição dos materiais influencia a interação das crianças?
- f) O espaço é suficientemente amplo para permitir movimentação e exploração livre?
- g) O ambiente é atraente e acolhedor, incentivando a participação das crianças?
- h) Há espaços designados para os diferentes tipos de materialidades e exploração sensorial?
- i) As materialidades heurísticas propostas são adequadas e variadas o suficiente para atender diferentes interesses e habilidades das crianças?
- j) Os elementos culturais e regionais presentes nos materiais refletem a diversidade do contexto em que as crianças estão inseridas?
- k) A integração de elementos da cultura local contribui para a identificação e valorização da cultura por parte das crianças?

**Momento 3** – Observação Participante (Ateliês Brincantes) na Sala de AEE e na Biblioteca.

Entre os meses de setembro a novembro, serão realizados os ateliês brincantes para as crianças com TEA. As sessões serão agendadas em grupos pequenos, com duas a três crianças por sessão acompanhadas de seus assistentes. Os assistentes serão orientados a não interferir diretamente no direcionamento do brincar das crianças, porém sua presença será indispensável para oferecer suporte em caso de acolhimento e auxílio para a autorregulação das crianças em situações de crise. As observações realizadas neste momento terão como objetivo descrever as elaborações e impasses

apresentados pelas crianças com TEA a partir do brincar heurístico. O planejamento destas observações e dos ateliês brincantes segue uma abordagem cuidadosa e individualizada, garantindo um ambiente favorável para o desenvolvimento das crianças com TEA, respeitando suas necessidades e promovendo estratégias de apoio adequadas.

Durante as observações nos ateliês brincantes, a pesquisadora adotará uma postura de observação participante, o que significa que ela poderá interagir com as crianças mediante a solicitação delas. Essa interação poderá ocorrer por meio de escuta, diálogo ou mesmo participação no brincar, especialmente quando solicitada pela criança no contexto da exploração dos materiais heurísticos, como no caso da solicitação de terra. É importante ressaltar que essas interações só serão realizadas caso sejam solicitadas pelas crianças, sem que haja intervenção ou direcionamento prévio por parte da pesquisadora. Dessa forma, a pesquisadora respeitará a autonomia e os interesses das crianças, permitindo que elas conduzam o brincar de acordo com suas próprias motivações e curiosidades. Este estudo segue a premissa de respeitar a individualidade e a autonomia das crianças com TEA, criando espaços seguros e acolhedores para que possam explorar o brincar de forma significativa e inclusiva.

**Questões orientadoras:**

- a) Como as crianças com TEA brincam nos ateliês?
- b) Qual relação é estabelecida entre as crianças com TEA e os materiais não estruturados?
- c) Como é a comunicação das crianças com TEA durante o brincar livre?
- d) Como é a interação entre as crianças com TEA no momento do brincar heurístico?
- e) As crianças com TEA realizam um brincar livre/espontâneo ou

solicitam a intervenção do adulto (pesquisadora ou assistentes de aluno)?

f) Durante o contato e manipulação dos materiais heurísticos as crianças com TEA realizam um brincar simbólico/faz de conta?

Quais são as narrativas?

g) Quais são os receios ou estranhamentos da criança com TEA diante do brincar heurístico?

h) Quais são as relações possibilitadas no momento do brincar?

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O BRINCAR HEURÍSTICO: Processos de subjetivação de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no município de Guanambi-Ba.

**Pesquisador:** Ana Flávia Magalhães Coelho Castro

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79672724.4.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.988.251

**Apresentação do Projeto:**

Conforme as pesquisadoras, o local onde será realizada a pesquisa será na Escola Municipal de Educação Infantil Edite Maria Lima Ramos situada no município de

Guanambi no Estado da Bahia, a escola é uma instituição pública mantida pela Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação de Guanambi. Os participantes desta pesquisa serão 12 (doze) crianças com Transtorno do Espectro Autista, com idade entre 3 a 5 anos, com diagnósticos fechados e com sinais clínicos de autismo, matriculadas na Escola Municipal de Educação Infantil Edite Maria Lima Ramos no 3º ou 4º Período (creche/pré-escola), assistidos pelo AEE e pelo Centro de Referência da Educação Inclusiva Operacional (CREIO) do município de Guanambi. Também serão entrevistados 12 (doze) docentes que possuem contato direto com as crianças com TEA na sala de referência. Totalizando 24 (vinte e quatro) participantes de qualquer sexo ou classe social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, na qual serão utilizados multi-métodos, pois os resultados serão apresentados em um compilado de quatro artigos que estarão diretamente associados aos objetivos específicos desse estudo. O delineamento da pesquisa será por meio de pesquisa bibliográfica, observação participante, entrevista e pesquisa-ação. A pesquisadora adotará a estratégia de realizar o convite aos pais e professores das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da entrega de um convite impresso, distribuído na sala de referência uma semana antes da reunião programada. Durante este encontro, que será organizado em formato de roda de conversa, o projeto de pesquisa será apresentado de forma detalhada aos pais e docentes, com o intuito de descrever minuciosamente cada uma das etapas da pesquisa. Nesta ocasião, o desenvolvimento da pesquisa ocorrerá em 4 blocos, de modo que, no Bloco 1 será apresentado o projeto de pesquisa para os pais e os docentes em uma roda de conversa a fim de descrever cada uma das etapas da pesquisa, informar os participantes quanto a não obrigatoriedade da participação na pesquisa, aos direitos assegurados pelo comitê de ética e por fim convidá-los a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os pais/responsáveis poderão assinar o TCLE, consentindo pelos menores de idade. No Bloco 2 será realizada a observação das crianças com TEA nos espaços do

pátio e da sala de referência, com o objetivo de identificar como as crianças com TEA brincam em seu cotidiano escolar. Tal observação será registrada no Diário de Campo. No Bloco 3 pretende-se executar a intervenção da pesquisa científica, que será conduzida através da organização de ateliês brincantes na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. Nestes ateliês, serão disponibilizadas diversas materialidades heurísticas, tais como areia, tecido, argila, colheres, pincéis, potes, sucata de garrafas e caixas, bem

como elementos da natureza como gravetos, sementes, folhas e frutos, entre outros. Todos os materiais serão cuidadosamente selecionados de forma a não representar qualquer risco às crianças com TEA que participarão das atividades. Durante o período de intervenção as crianças serão acompanhadas nos ateliês brincantes, os quais serão divididos em sessões individuais ou em pequenos grupos, ao longo de dois meses. Cada sessão terá o objetivo de proporcionar oportunidades de exploração, experimentação e interação com as materialidades disponíveis, de forma a estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças com TEA. As atividades serão planejadas de acordo com as necessidades e interesses de cada participante, promovendo uma abordagem individualizada e inclusiva. Sendo utilizados o Diário de Campo, fotos e vídeos para registrar e coletar os dados. E por fim no Bloco 4 se sucederá com a escuta dos docentes que acompanham as crianças com TEA na rotina escolar, através de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de avaliar as percepções dos docentes em relação ao brincar da criança com TEA.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições do brincar heurístico no processo de subjetivação da criança com transtorno do espectro autista (TEA).

Objetivo Secundário:

- Interpretar por meio de aportes teóricos a importância do brincar heurístico no processo de subjetivação infantil. - Identificar os padrões de brincar heurístico mais comumente utilizados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

- Verificar como o brincar heurístico influencia o desenvolvimento das habilidades sociocognitivas (imaginário, solução de problemas, pensamento criativo) em crianças com TEA.

- Investigar a percepção dos educadores sobre o brincar heurístico como abordagem no processo de subjetivação e construção de identidade de crianças com TEA.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Considerando que a pesquisa proposta envolve seres humanos, é necessário ter em vista os riscos mínimos associados. Os riscos da pesquisa incluem a falta de disposição dos participantes para responder às perguntas, bem como o desconforto ou hipersensibilidade

ao interagir com algumas materialidades presentes nos ateliês brincantes, constrangimento ou alterações de comportamento durante a coleta de fotografias/vídeos. Esses aspectos podem comprometer a qualidade dos dados coletados e influenciar negativamente a participação no estudo. No entanto, tais riscos podem ser facilmente gerenciados através da sensibilidade do pesquisador em relação às necessidades e limitações dos participantes. Para mitigar esses potenciais problemas, será assegurado o anonimato das crianças, assistentes e professores envolvidos na pesquisa, garantindo que seus rostos não sejam divulgados nas fotografias. Essa salvaguarda da identidade dos envolvidos visa proteger sua privacidade e minimizar qualquer impacto negativo que a exposição pública possa causar, demonstrando o compromisso ético do estudo com o bem-estar e a segurança dos participantes.

#### Benefícios:

Os participantes da pesquisa, que são os professores que trabalham diretamente com as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de referência da escola, poderão se beneficiar diretamente ao ampliar seus conhecimentos e habilidades em relação ao TEA, bem como o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas mais adequadas para atender às necessidades específicas desses alunos. As crianças participantes da pesquisa, que são aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), poderão se beneficiar diretamente ao receber um olhar sensível para suas potencialidades e intervenções adaptadas às suas necessidades específicas, contribuindo para um melhor desenvolvimento social e emocional. As crianças com TEA poderão vivenciar um ambiente escolar mais acolhedor e favorável ao seu aprendizado, promovendo uma maior participação e interação com novas materialidades que antes desconheciam e com o espaço educacional. Os benefícios indiretos se estendem aos pais, que podem perceber uma maior inclusão e assistência aos seus filhos, bem como uma parceria mais próxima com

a escola para fortalecer o suporte e a compreensão em relação às necessidades específicas das crianças. Para a organização da escola e comunidade, os benefícios indiretos incluem a promoção da diversidade e inclusão, o fortalecimento da rede de apoio e sensibilização sobre o TEA, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, empático e inclusivo para todos os alunos.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2310892.pdf 17/07/2024 18:41:55 - OK
- Brochurapesquisaversao2.docx 19/06/2024 11:48:18 - OK
- TCLEPROFESSORESversao2.docx 19/06/2024 11:47:53 - OK
- TCLE\_PAISOURESPONSAVEISversao2.docx 19/06/2024 11:47:30 - OK
- Termousodeimagens.docx 07/05/2024 12:11:15 - OK
- APENDICESIIEntrevista.docx 07/05/2024 12:08:20 - OK
- instrumentoparaacoletadedadosI.pdf 07/05/2024 12:07:39 - OK
- TERMODEANUENCIA.pdf 07/05/2024 11:58:13 - OK
- Termo\_uso\_de\_imagens.docx 06/04/2024 00:13:07 - Repetido
- Declaracao\_Geral\_de\_Compromissos\_Ana\_Flavia\_assinado\_assinado.pdf 05/04/2024 23:57:22 - OK
- folhaDeRosto\_Ana\_Flavia\_Magalhaes\_Coelho\_Castro\_assinado\_assinado.pdf 05/04/2024 23:54:56 - OK

### **Recomendações:**

Ver Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram sanadas. Salienta-se que:

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

1) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma *EMENDA* para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2310892.pdf	17/07/2024 18:41:55		Aceito
Brochura Pesquisa	Brochurapesquisaversao2.docx	19/06/2024 11:48:18	Ana Flávia Magalhães Coelho Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSORESversao2.docx	19/06/2024 11:47:53	Ana Flávia Magalhães Coelho Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAISOURESPONSAVEISversao2.docx	19/06/2024 11:47:30	Ana Flávia Magalhães Coelho Castro	Aceito
Outros	Termosodeimagens.docx	07/05/2024 12:11:15	Ana Flávia Magalhães Coelho	Aceito

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Outros	Termosodeimagens.docx	07/05/2024 12:11:15	Castro	Aceito
Outros	APENDICESIIEntrevista.docx	07/05/2024 12:08:20	Ana Flávia Magalhães Coelho Castro	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	instrumentoparaacoletadedadosI.pdf	07/05/2024 12:07:39	Ana Flávia Magalhães Coelho Castro	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIA.pdf	07/05/2024 11:58:13	Ana Flávia  Magalhães Coelho  Castro	Aceito
Projeto Detalhado /  Brochura  Investigador	Termo_uso_de_imagens.docx	06/04/2024 00:13:07	Ana Flávia  Magalhães Coelho  Castro	Aceito
Outros	Declaracao_Geral_de_Compromissos_A  na_Flavia_assinado_assinado.pdf	05/04/2024 23:57:22	Ana Flávia  Magalhães Coelho  Castro	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Ana_Flavia_Magalhaes_  Coelho_Castro_assinado_assinado.pdf	05/04/2024 23:54:56	Ana Flávia  Magalhães Coelho  Castro	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 07 de  
Agosto de 2024

/

**Assinado por: Carla Patricia Novais Luz**  
(Coordenador(a))

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

**1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?**

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Ana Flávia Magalhães Coelho Castro*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Nayara Alves de Souza*

**2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

*O BRINCAR HEURÍSTICO: Processos de subjetivação de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no município de Guanambi-Ba.*

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

*Acreditamos que ao estudar como o brincar com materiais heurísticos (objetos do dia a dia e elementos da natureza) ajuda as crianças com autismo no seu aprendizado e crescimento. Podemos identificar como os professores percebem esse brincar e como esse tipo de brincadeira pode ajudar as crianças com autismo a se relacionar, se comunicar e descobrir mais sobre si mesmas. Este estudo pode proporcionar mais conhecimento aos profissionais da educação (professores, monitores, assistentes de aluno e demais funcionários da escola) sobre as crianças autistas e ajudar a melhorar a educação inclusiva que elas recebem.*

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

*Observar com o que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) gostam de brincar e como brincam.*

*Investigar como o brincar com materiais heurísticos (objetos do dia a dia e elementos da natureza) influencia na maneira como as crianças com TEA pensam, na sua criatividade e na sua capacidade de resolução de problemas.*

*Identificar a visão dos educadores sobre como o brincar heurístico ajuda as crianças com TEA em suas habilidades, interações e a descobrirem quem são.*

**3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

*A pessoa por quem você é responsável será observada durante suas brincadeiras no pátio e na sala de aula. Em outro momento, ela será convidada a participar de um ateliê brincante (um espaço onde estarão disponíveis diversos materiais heurísticos, como areia, tecido, argila, colheres, pincéis, potes,*

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Página

1

tubos, argolas, caixas e elementos da natureza). Todos os materiais foram cuidadosamente selecionados para garantir a segurança das crianças com autismo que participarão das atividades. Ao longo de dois meses, as crianças serão acompanhadas durante as sessões individuais ou em pequenos grupos nos ateliês brincantes. Estamos empenhados em proporcionar um espaço seguro e cheio de aprendizados para que suas crianças possam explorar, criar e crescer.

### 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Observação (pátio e sala de aula): 14/08/2024 até 13/09/2024

Ateliês Brincantes (Sala de Recursos Multifuncionais): 16/09/2024 até 16/11/2024.

### 3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

30 minutos.

## 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

### 4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Falta de disposição ou desconforto/sensibilidade ao lidar com alguns materiais nos ateliês brincantes, constrangimento ou alterações de comportamento durante o registro de fotografia/vídeos.

### 4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar que as crianças autistas sintam falta de disposição para brincar organizaremos um espaço tranquilo e acolhedor, onde elas se sintam confortáveis. Será realizada a interação de forma suave e respeitosa, permitindo que a criança se envolva gradualmente na conversa, sem pressioná-la. Em relação ao desconforto e sensibilidade ao interagir com alguns materiais nos ateliês brincantes, primeiramente será investigado (com pais e professores) quais materiais podem causar desconforto para cada criança para buscar as soluções e substituições adequadas, sendo oferecido a partir de então opções de materiais mais suaves, texturas variadas e de acordo com as preferências de cada criança. Para evitar constrangimentos ou alterações de comportamento durante o registro de fotografias e vídeos, será respeitado os limites de cada criança, permitindo que elas expressem sua vontade de participar ou não das gravações, para garantir o bem-estar das crianças.

## 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

As crianças que participarem da pesquisa serão beneficiadas ao serem valorizadas por suas habilidades, o que ajudará em seu crescimento social e emocional. Eles terão a chance de experimentar um ambiente divertido, com muitas oportunidades de aprender, brincar e se relacionar com objetos que ainda não conhecem.

### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

*Os benefícios indiretos da pesquisa também ajudam os pais, que terão mais apoio e colaboração da escola para entender e ajudar melhor seus filhos. A escola e a comunidade também se beneficiam ao promover a diversidade e inclusão, criando um ambiente mais acolhedor e empático para todos.*

#### 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

##### 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

##### 6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

##### 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

##### 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

##### 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

##### 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

##### 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

##### 6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

##### 6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

##### 6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site ([www2.uesb.br/comitedeetica](http://www2.uesb.br/comitedeetica)).

##### 6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

#### 7. CONTATOS IMPORTANTES:

**Pesquisador(a) Responsável:** Ana Flávia Magalhães Coelho Castro

**Endereço:** RUA 16, SN, Bairro: BNH. 46430-000, GUANAMBI - BA.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

Rubricas:

Fone: (77) 9 99961-4424 / E-mail: [anaflaviacastropsi@gmail.com](mailto:anaflaviacastropsi@gmail.com).

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

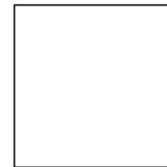
em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

*LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.*

-----  
Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital  
(Se for o caso)

**9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.*

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador

