

## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



### O imaginário criativo no faz de conta: atividades colaborativas em turmas de educação infantil com inclusão de crianças autistas

Shirlene de Oliveira Souza<sup>1</sup>  
*Shirlene.oliveira.souza@gmail.com*  
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Regina Célia Linhares Hostins<sup>2</sup>  
*reginalh@univali.br*  
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**RESUMO.** Este artigo aborda experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, envolvendo crianças com autismo, por meio de atividades colaborativas em sala de aula na educação infantil. Os aportes teóricos fundamentam-se nos conceitos de Lev Semionovich Vigotski no campo da imaginação e criação e nos fundamentos da educação de pessoas com deficiência – *Defectologia*. Trata-se de um recorte de uma investigação qualitativa mais ampla, do tipo colaborativa, na modalidade de pesquisa-formação, desenvolvida em uma escola de educação infantil de Porto Velho – RO. Os resultados indicam que as atividades vinculadas ao imaginário e à criatividade infantil são importantes no contexto inclusivo de crianças com autismo, favorecendo o seu desenvolvimento e interação a partir do lúdico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Educação Inclusiva. Educação Infantil. Criança com Autismo. Aprendizagem. Brincadeira.

**ABSTRACT:** This article discusses creative experiences in pretend play, involving children with autism, through collaborative activities in the classroom in early childhood education. The theoretical contributions are based on the concepts of Lev Semyonovich Vygotsky in the field of imagination and creation and on the fundamentals of education for people with disabilities – *Defectology*. This is an excerpt from a broader qualitative investigation, of the collaborative type, in the form of research-training, developed in a kindergarten school in Porto Velho - RO. The results indicate that activities linked to children's imagination and creativity are important in the inclusive context of children with autism, favoring their development and interaction based on play.

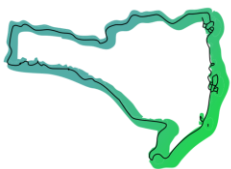
**KEYWORDS:** Inclusive Education Policy. Child education. Child with Autism. Learning. Joke.

**INTRODUÇÃO.** Este estudo tem como objetivo analisar experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, envolvendo crianças com autismo, por meio de atividades colaborativas em sala de aula na educação infantil. A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil, da rede municipal em Porto Velho e teve como diretrizes a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que trata dos avanços conceituais e sociais, no âmbito da educação inclusiva de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>3</sup> e altas habilidades/superdotação e a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional

<sup>1</sup> Shirlene de Oliveira Souza, mestranda do curso de pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: shirlene.oliveira.souza@gmail.com.

<sup>2</sup> Regina Célia Linhares Hostins, Profª. Doutora em Educação, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: reginalh@univali.br.

<sup>3</sup> O termo Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, está sendo usado em função das políticas públicas para a inclusão. Atualmente todas as síndromes que constituíam os subgrupos agora abrangem os critérios para o autismo, sendo empregado o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA).



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, visando ampliar o conceito de inclusão educacional e garantir condições pedagógicas no sucesso do ensino de crianças com autismo.

Para fundamentar a pesquisa, toma-se como referência os estudos de Vigotski (2010, 2018, 2021) e seus colaboradores, sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, no campo da imaginação e criação e nos fundamentos da educação de pessoas com deficiência – Defectologia<sup>4</sup>. Também contribuem para o estudo, autores que discutem a Educação Inclusiva e a escolarização da criança com deficiência como Hostins; Jordão (2015), Hostins; Silva; Alves, (2016); Lima; Pletsch (2018), Martins; Monteiro (2017), entre outros. A partir das entrevistas com os atores envolvidos (professoras e familiares), resultados do trabalho de pesquisa formação e da observação participativa em sala de aula, buscou-se, nesse artigo, analisar como as crianças com autismo desenvolvem experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, em experiência colaborativa com sua turma na educação infantil.

Os estudos de Vigotski, principalmente no que tange à educação de crianças atípicas foram base para a pesquisa. Para Vigotski (2021), na idade pré-escolar surgem necessidades e impulsos específicos, que são importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira, e é através da brincadeira que a criança encontra a satisfação imediata de seus desejos. Chicon *et al.* (2018), apresentam o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, para alargar suas possibilidades de agir no mundo. Considera-se que o repertório de estudos teóricos e metodológicos desenvolvidos sobre a brincadeira de faz de conta na educação infantil constituiu embasamento para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) faz parte de um grupo de condições que afetam o desenvolvimento infantil, denominado Transtornos do Neurodesenvolvimento, conforme nomenclatura definida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2014). Geralmente essas condições se manifestam na primeira infância e seu grau de severidade pode variar com *déficits* que acometem o funcionamento pessoal, social e acadêmico (SERRA, 2020). O número de crianças diagnosticadas com autismo tem crescido substancialmente nos últimos anos. De acordo com os dados bienais divulgados pelo CDC (*Center of Diseases Control and Prevention*)<sup>5</sup> (2020), uma em cada 36 crianças de 8 anos são autistas nos Estados Unidos, o que significa 2,8% daquela população. O número deste estudo é 22% maior do que o divulgado em dezembro de 2021, que era de 1 em 44 crianças. No Brasil, não há números oficiais de prevalência de autismo, por não estarem no censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, anteriormente a 2019. A obrigatoriedade de se incluir no censo perguntas referentes ao autismo veio a partir da Lei 13.861/19<sup>6</sup>, que determinou a inclusão dessa informação no Censo de 2020. Como este foi adiado por conta da pandemia, somente em 2022 iniciou-se a coleta com o intuito de mapear quantas pessoas vivem com TEA e quantas ainda estão em investigação do diagnóstico. Entretanto, os dados do censo de 2022 ainda não foram divulgados, tendo o resultado final previsto para até 2025, de acordo com o IBGE.<sup>7</sup>

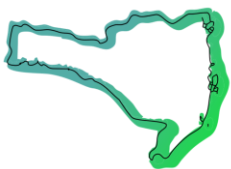
As características peculiares desses indivíduos têm sugerido pesquisas como as que reconhecem a importância do papel dos profissionais no uso de estratégias que contemplem a

<sup>4</sup> Termo usado na obra de L. S. Vigotski (Vigotski, 1983; Vigotski, 1995) para se referir à pessoa com deficiência.

<sup>5</sup> CDC - Centro de Controle e Prevenção de Doenças (tradução livre), órgão responsável por identificar e pesquisar pessoas com autismo nos Estados Unidos (Dados divulgados em 23/03/2023). Disponível em <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>, acesso em 22/05/2023.

<sup>6</sup> Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm). Acesso em 23/05/2023.

<sup>7</sup> Resultado final do Censo de 2022. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/etapas/divulgacao-dos-resultados.html>. Acesso: 24/05/2023.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem (LEMOS *et al.*, 2014, p. 119). O que, para Vigotski (2021), implica no significado que a aprendizagem tem para eles, que deve ser construído a partir das suas vivências concretas e nas relações com os outros sujeitos, pois é a relação com o meio que se torna a base do estudo integral da personalidade da criança com deficiência.

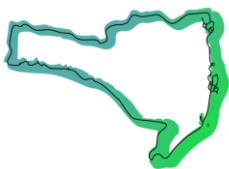
É evidente a importância da interação social para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O seu envolvimento nas atividades pedagógicas, a partir das mediações propostas pelos profissionais que os atendem são fundamentais nessa construção. Apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão escolar, ainda é necessário mudar certos discursos, sendo um desafio para os professores compreenderem e saberem como agir com alunos com autismo em sua sala de aula. A ação mediada do professor, é fundamental para o ensino e também como favorecedor da relação das crianças com o meio escolar. É preciso que esses professores encontrem apoio e formas diversificadas no agir pedagógico.

O aumento no número de crianças com diagnóstico de TEA e matriculadas nas escolas, despertou o interesse em pesquisar a brincadeira de faz de conta como atividade pedagógica na educação infantil. Quando se fala em formação de professores, pode-se dizer que estes não estão plenamente capacitados para lidar com esse público nas escolas brasileiras, havendo uma lacuna que precisa ser revista e preenchida. Os estudos de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), concluem que as estratégias utilizadas pelos professores são, na maioria das vezes, baseadas na intuição, com pouco respaldo teórico e pouca orientação de profissionais capacitados. Para Lima; Laplane (2016), a falta de uma equipe especializada para dar suporte aos professores e aos alunos, implica na desmotivação daqueles e na própria evasão dos alunos, principalmente nas séries finais do ensino fundamental.

Como psicóloga e professora ouvi relatos de muitos professores que estão em sala de aula trabalhando com alunos com TEA e também aqueles que atuam nas salas de AEE, nas escolas onde este espaço existe. Entre as angústias desses professores frente as inúmeras dificuldades enfrentadas destacam-se: a falta de apoio de equipes especializadas e de formação continuada sobre o processo de escolarização desses alunos e as diversas exigências legais que cobram a inclusão, mas não dão as condições de trabalho e suporte necessários. É possível perceber que a inclusão não deve ser somente para o aluno com deficiência, mas que todos precisam ser e sentir-se incluídos neste processo, desde os profissionais da escola, os colegas de convivência escolar, a família e, principalmente, os professores que serão a ponte mediadora do desenvolvimento e da aprendizagem. É um fazer para além da meritocracia escolar, balizados num fazer pedagógico humanizado que valorize a diversidade humana e como defende Vigotski (2021), que “combata as desigualdades socialmente construídas, minando as bases da medicalização e da patologização da vida”.

Essas experiências nos levaram a ter um olhar mais atento à questão da qualificação desses profissionais para entender o que é a inclusão, que não é apenas incluir uma criança com deficiência na escola, mas dar condições igualitárias e equitativas, para que elas consigam se desenvolver junto com os demais. É preciso entender que a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento humano e depende do contato do indivíduo com o ambiente cultural, social e que não pode ser de forma isolada.

As características específicas das crianças com TEA nos motivou para a realização dessa pesquisa no contexto escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/Brasil (2008), caracteriza os alunos com TEA como sendo “aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, possuem um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”, o que nos leva a pensar no fazer pedagógico, nos processos de ensino e aprendizagem que envolvem esse sujeito no seu ambiente escolar. Partindo desse contexto, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, junto com os professores de duas turmas de Educação infantil, mediante a proposição de uma experiência criadora, imersa na imaginação e na atividade colaborativa com alunos com TEA e demais colegas da



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



turma, considerando o espaço social e cultural da criança. Entendeu-se, que a escola representa este espaço profícuo para a investigação, é o local onde podemos observar o processo educativo e de criatividade da criança com autismo em interação com os seus colegas de classe.

[...] O estudo da criança dificilmente educável, mais que qualquer outro tipo, de criança, deve basear-se numa prolongada observação da mesma durante o processo educativo, no experimento pedagógico, no estudo dos produtos de sua criação, da brincadeira e de todas as facetas de seu comportamento (VIGOTSKI, 2021, p.120).

Nessa perspectiva, optou-se por uma escola de educação infantil para a realização da pesquisa. A escola escolhida pertence à rede municipal de educação, no município de Porto Velho que atende especificamente à educação infantil dos 2 aos 5 anos de idade, funciona em 2 turnos, possui 09 salas de aulas pela manhã e 10 salas de aulas no turno da tarde

Ao tratar da brincadeira no espaço escolar como prática pedagógica para o desenvolvimento da criança, surge o questionamento a respeito de como essa brincadeira pode contribuir para o aprendizado das crianças e, principalmente, crianças com autismo. Nesse contexto, as limitações que a criança autista apresenta na comunicação e interação social, nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, representam um desafio para os professores que buscam estratégias para lidar com este público. Estas limitações podem se configurar em fatores de exclusão, uma vez que elas não dispõem de certas habilidades, como verbalizar seus sentimentos, e por este motivo, geralmente são entendidas como crianças “difíceis de lidar” e que não sabem brincar. Pretendeu-se colocar em discussão afirmações e crenças dessa natureza para deslocar o foco da incapacidade, do “não saber/fazer”, para a descoberta do “como fazem”.

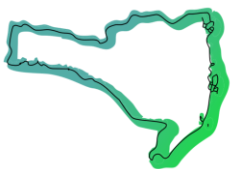
Os resultados encontrados em pesquisas como as de Tacahashi; Saito (2019), Chicon *et al.* (2019), Ferreira *et al.* (2021), Silva (2017), Moya D., Sforini e Moya (2019); Brandão e Fernandes, (2021), apontam para a importância do papel da figura mediadora (adulto/professor) em proporcionar condições para o desenvolvimento das atividades lúdicas.

O conceito de mediação aqui adotado, parte das concepções de Vigotski, em que o processo educacional ocorre de forma colaborativa e sistemática entre o pedagogo e a criança, favorecendo o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto, onde a criança demonstra no seu desempenho imediato, os novos conteúdos e as novas habilidades, adquiridas neste processo, definidas por Vigotski (2021) como *zona de desenvolvimento iminente ou proximal*<sup>8</sup>.

Kishimoto (1994, p. 19) assinala que a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças. Assim, a brincadeira de faz de conta deve existir no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, como uma forma de a criança atender suas necessidades, assumindo papéis que lhe permitam conhecer mais o mundo em que vive (TACAHASHI; SAITO, 2019). É importante que se faça um bom planejamento por parte dos professores da educação infantil no desenvolvimento de práticas pedagógicas e no uso da brincadeira de faz de conta.

Sobre a ação mediadora, Ferreira, *et al* (2021, p. 291), apresenta consonância com o descrito nos estudos sobre a importância do adulto como mediador no processo educacional com vistas ao “desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na proposição de atividades lúdicas intencionais, com o foco na linguagem, na atenção e nas interações sociais”. É preciso que a ação mediadora do professor nesse processo, fomente estratégias e ações para além do que a criança já é capaz de fazer. Mesmo com a ação mediada, é necessário que se respeite a liberdade da criança, Kishimoto (1994, p. 19) considera que, desde que não entre em conflito com a ação voluntária da

<sup>8</sup> Zona de Desenvolvimento Iminente/Proximal, representa a capacidade da criança em fazer algo com o auxílio de um adulto, mas que amanhã será capaz de fazer de forma independente. A ZDP considera o que está em processo de amadurecimento (Vigotski, 2021, p. 259).



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças. É nesse processo dialético que o sujeito do conhecimento é estimulado pelo mundo externo, com a interação social mediada que se constitui enquanto sujeito histórico e social.

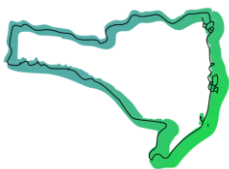
A aplicação de atividades lúdicas em contexto inclusivo, para Pinho (2018), gera um grande benefício no aprendizado de crianças com TEA, promovendo o aumento da interação social, a partir do desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada, provocando progressos significativos na comunicação e compreensão do universo letrado. Os estudos de Bagarollo; Ribeiro; Panhoca (2013), discutem o brincar, o desenvolvimento da criança e a defectologia, dialogando com Vigotski (2000) que o componente social é tido como determinante no processo de desenvolvimento dos indivíduos com alguma deficiência, não atribuindo ao *déficit* orgânico a responsabilidade pelo destino da criança. A brincadeira, sob o olhar da teoria vigotskiana, é construída socialmente e as vivências no meio social são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Sob esta perspectiva, Silva (2017), apoiando-se nos mesmos fundamentos, afirma que é por meio da experiência cultural que qualquer criança (incluindo, portanto, a criança com autismo) se constitui subjetivamente, transformando as restrições biológicas em potencialidades dadas pela cultura. Chicon, *et al* (2018), ressalta que a criança com autismo é capaz de se envolver com a brincadeira de faz de conta, desde que lhes seja dadas condições para isso.

Bispo (2018, p. 773), ao analisar a relação entre a brincadeira de faz de conta e o processo de desenvolvimento da criança, percebeu que, ao representar os papéis as crianças criavam seus enredos a partir das situações que elas observavam e incrementavam essas observações com falas e atitudes da sua imaginação. A autora valoriza o brincar de faz de conta, ao afirmar que este influencia no processo educativo da criança e no desenvolvimento da sua própria identidade.

Diante desses resultados entendo que seja necessário refletir sobre o fazer pedagógico na perspectiva da inclusão de crianças autistas. A escola ainda adota a linha capacitista, estigmatizada na discriminação da pessoa com deficiência, fato que vem se construindo ao longo do tempo. Apesar da criação de leis específicas, como a Lei 13.146 (Brasil, 2015), a forma como a pessoa com deficiência é vista dentro da sociedade é, na maioria das vezes, como sendo um incapaz, dada a sua deficiência. Isso ocorre porque não se consegue olhar para a pessoa sem focar na deficiência que ela apresenta, sem oportunizar a si mesmo um olhar mais amplo para um todo que é bem maior, complexo e com potencialidades, que é o próprio ser humano. É um olhar restrito, limitante que desqualifica e desvaloriza todas as potencialidades que podem ser estimuladas para o desenvolvimento de tantas outras habilidades.

A mudança na sociedade, para que de fato se viva uma inclusão, deve acontecer com um projeto educacional verdadeiramente inclusivo, que favoreça a convivência, ensine a cooperação, o respeito às diferenças, sendo um exercício diário e que salte das estruturas das leis para dentro de todos os espaços relacionais da sociedade. É preciso que haja uma educação que não somente aceite a pessoa com deficiência nos espaços sociais, mas que lhe oportunize participar ativamente desta sociedade, interagindo com ela e colaborando com suas mudanças e crescimento. É assim, ressignificar os sentidos e significados construídos historicamente sobre a condição da pessoa com deficiência. Nesta reflexão, ousou perguntar: Será que inserir uma criança com deficiências nas escolas comuns de ensino, representa de fato inclusão? Oliveira (2008) nos ajuda ao falar sobre uma educação inclusiva que supere o caráter identitário e hegemônico estabelecido em relação àquele visto como “normal” (grifo da autora).

A educação inclusiva, ao propor uma educação para todos e uma educação para a diversidade, que respeite as diferenças, apresenta como referencial a diferença como alteridade, o outro como “distinto”, superando a visão de diferença de caráter identitário e hegemônico estabelecida em relação a um outro, o “normal”. (OLIVEIRA, 2008 apud FERNANDES; DENARI, 2017, p. 80)



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A entrada dos alunos com deficiências no cotidiano escolar desvelou o quão complexo é o processo de inclusão, principalmente no campo das práticas pedagógicas que precisam se adaptarem e apresentarem formas diversificadas que possibilitem o aprendizado, considerando o que é a criança típica e a atípica.

O universo da escola regular está em processo de mudança, precisando pensar em novas ações, finalidades e resultados. Um espaço com novas perspectivas e que possa oferecer aos alunos com suas especificidades, atendimento capaz de promover o aprendizado e a permanência destes na escola. Apesar da implementação de salas de recursos multifuncionais, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular, muitas escolas vivem a realidade da falta desta estrutura dentro dos seus espaços físicos, como também a ausência do profissional qualificado que atenda a estes alunos. Porém, é importante não delegar toda a responsabilidade da aprendizagem a este espaço e ao profissional que atende neste local, deve haver uma ação conjunta e colaborativa entre professor de sala e o profissional do AEE. A escola deve envolver-se nesta ação colaborativa, apoiando e dando o suporte para que a ação conjunta aconteça. Sobre o atendimento no AEE, Braun e Vianna (2011, p. 26) argumentam que,

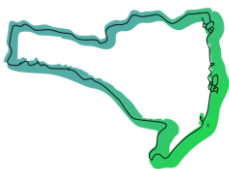
O Atendimento Educacional Especializado não é único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades no processo de ensino e aprendizagem. Mas nele pode e deve se caracterizar, a partir de uma atuação colaborativa entre professores, a elaboração de uma rede de saberes para ensinar o aluno, tanto em momentos específicos como o AEE, quanto na sala de aula.

Ainda sobre a ação colaborativa, Gomes *et al* (2017) compreendem que é um elemento fundamental para o processo de escolarização na escola inclusiva, que o sucesso ou não da inclusão não pode ser creditado de forma isolada a um dos profissionais, seja ele professor do ensino regular ou do especial. As autoras ainda destacam que,

A Educação Inclusiva bem-sucedida é consequência do trabalho conjunto de profissionais e de outras pessoas que fazem parte da vida do aluno, desenvolvendo e implementando estratégias que visem à construção de uma escola democrática, na qual sejam efetivadas condições de permanência e apropriação do conhecimento (GOMES *et al*, 2017, p. 160-161)

É no campo das experiências colaborativas de aprendizagem que pretendemos discutir a aprendizagem da criança com autismo, com enfoque na brincadeira de faz de conta e sua contribuição para este aprendizado e interação social entre as crianças com TEA e seus pares. Com o crescimento no número de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas nas escolas de ensino comum, emergem outras ações urgentes e necessárias a serem tomadas, a exemplo, a formação de professores para que conheçam o seu aluno ou aluna e possam construir propostas diferenciadas a partir deste conhecimento, que abandonem as barreiras celetistas de aprendizagem, fazendo as adaptações necessárias para acolhê-los e inseri-los no contexto escolar. A escola também precisa preparar o seu ambiente, oferecendo materiais adequados e auxiliares de ensino na sala de aula para atender a criança que chega à escola, de forma que se adapte para este aluno e aluna e não estes à escola.

Quando se fala em criança com autismo na escola, é comum ouvir respostas que fazem parte do que foi construído socialmente, o que demonstra um pouco do (des)conhecimento das professoras. Alguns dizem que são crianças “agressivas”, que não se desenvolvem porque vivem no “mundo da



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



lua”, “crianças sem limites”, “não fazem nada!” [...] (sic)<sup>9</sup>. Nota-se nestas falas o quanto de pré-conceitos ainda existem, baseados nos aspectos sintomáticos da síndrome e que acabam por excluir a criança com autismo do direito à aprendizagem, à convivência e ao desenvolvimento. Para Orrú (2020), é importante refletirmos sobre a concepção que temos a respeito do aluno com autismo:

É a partir de nossas crenças que fazemos nossas escolhas sobre o nosso pensar, sentir e agir. Se concebemos, se cremos que nosso aprendiz com autismo é um sujeito que aprende, então vamos buscar meios de conhecê-lo melhor, vamos prestar mais atenção nos indícios que nos dá sobre seus interesses, para então com ele desenharmos seu percurso de aprendizagem. (ORRÚ, 2020, p. 159)

Apresentado por Kanner (1943) e Asperger (1944) nos anos quarenta, o autismo e a síndrome de Asperger são os mais conhecidos entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID). Muitos dos sintomas dos TEA, se sobrepõem aos de outras condições sendo facilmente confundidos com o Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL), Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH), além de inúmeras síndromes genéticas. A abrangência desse Transtorno, por si só, requer um trabalho multidisciplinar, que veja a pessoa com autismo como um ser bio-sociopsico-histórico-cultural (ORRÚ, 2003, p. 1) que adeque a prática pedagógica para esta criança e que ajudem na superação das dificuldades encontradas.

As crianças com TEA não aprendem da mesma forma que as crianças que não tem autismo. E uma das dificuldades dessas crianças é aprender por via da imitação, elas usualmente, tem maiores dificuldade de reconhecer gestos, expressões faciais e sentimentos. A imitação é um mecanismo inato, comandado pelos neurônios-espelhos<sup>10</sup>, o processo de aprendizagem ocorre quando o indivíduo ao exercitar seu próprio reflexo, o generaliza, aplicando-o à situação diversa. Contudo, isso não exclui a capacidade da criança com autismo de aprender. Por terem um modo particular de aprendizagem precisam de ações diferenciadas que acolham as peculiaridades individuais, considerando o que possibilita o aprendizado de cada um. O papel do professor, como mediador, é desenvolver aquelas habilidades e capacidades que estão latentes e precisam de estímulos para emergirem nos estudantes, pois se encontram em fase de construção.

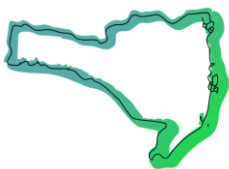
**MATERIAIS E MÉTODOS.** A pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo dividida em duas fases de caráter qualitativo e colaborativo: uma fase inicial exploratória qualitativa, com a respectiva coleta de dados via observação participativa e entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se a análise de conteúdo dos registros em diário de bordo, fotografias e vídeos-gravação. Essa primeira fase, todavia, não será objeto de discussão nesse trabalho. Toma-se com objeto de discussão no artigo, a segunda etapa da investigação, realizada por meio da intervenção colaborativa (junto com as professoras), que envolveu o planejamento, a aplicação e a avaliação de experiências criadoras, baseadas no lúdico e imaginário (faz de conta) junto às crianças de duas turmas de educação infantil.

A pesquisa de campo<sup>11</sup> foi realizada no segundo semestre de 2022, em uma escola de educação infantil, na cidade de Porto Velho. Os dados foram construídos por meio dos recursos de registro em diário de bordo, fotografias, vídeogravação. No total foram 15 momentos transcritos e analisados, com duração média de 20 a 60 minutos. Focalizamos o trabalho pedagógico envolvendo a brincadeira, desenvolvido pelas professoras e pela pesquisadora com a participação dos alunos das turmas e com a participação das crianças com TEA, nominadas para fins do estudo de: Lua, Sol e Astro.

<sup>9</sup> Fala das professoras participantes da pesquisa.

<sup>10</sup> Os neurônios-espelhos foram descobertos por um grupo de pesquisadores liderados Giacomo Rizzolatti na década de 1990. (Serra, Tatiana. Autismo: um olhar a 360º (p. 65). Literare Books. Edição do Kindle).

<sup>11</sup> O desenvolvimento do estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade CAE: 61566922.2.0000.0120.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Para a construção dos dados, em especial a intervenção colaborativa, participaram quatro (04) professoras da educação infantil, sendo duas (02) professoras titulares e duas (02) professoras auxiliares; crianças na faixa etária de 04 a 05 anos de idade, três (03) crianças autistas: 01 menina (Lua – 5 anos) e 02 meninos (Sol – 4 anos e Astro – 5 anos)<sup>12</sup>. Lua e Sol frequentavam a mesma turma do Pré-I, sendo alunos das professoras PrT1 e PrA1 e Astro era de outra turma de Pré-I, das professoras PrT2 e PrA2, todos estudavam no turno vespertino.

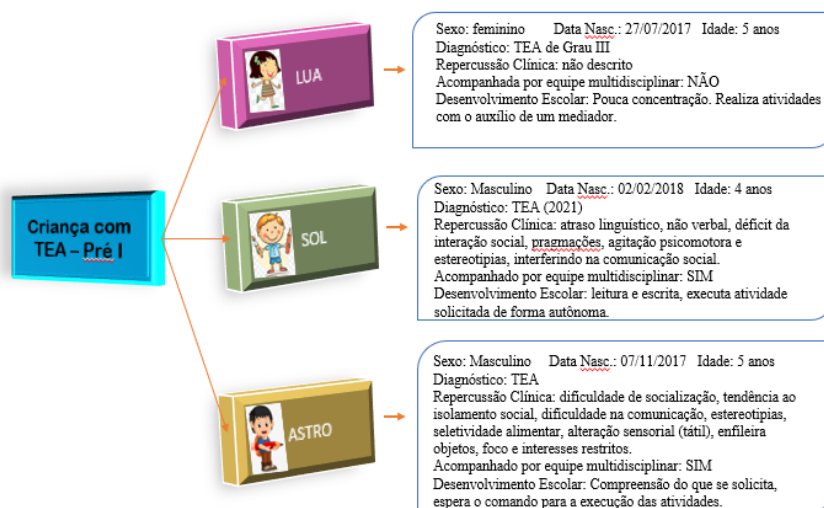
Com o intuito de conhecer as trajetórias profissionais das professoras participantes da pesquisa, referente à formação, ao tempo de atuação na educação e no atendimento educacional à criança com autismo, aplicou-se um questionário para a coleta dos dados.

Quadro 03 - Professoras<sup>13</sup> participantes da pesquisa: idade, formação e tempo de atuação (na Educação e com criança com TEA)

LISTA				
Nome/Código:	PrT1	PrA1	PrT2	PrA2
Identificação:	Titular da sala	Auxiliar	Titular da sala	Auxiliar
Formação:	Psicologia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Especialização:		Psicopedagogia	Psicopedagogia	Pedagogia
Tempo de atuação na Educação:	22 anos	12 anos	07 anos	02 anos (cuidadora)
Tempo de atuação com criança com TEA:	Primeira vez	08 anos (sempre trabalhou com inclusão)	05 anos	02 anos

Elaborado pela pesquisadora

### Infográfico 01 – Caracterização das crianças pesquisadas com



TEA:

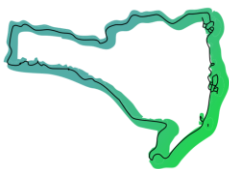
Infográfico 1: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados da escola.

O planejamento da intervenção realizada em sala de aula, em colaboração com as professoras, teve o intuito de provocar novos conhecimentos, ressignificar a prática pedagógica, baseada no lúdico

<sup>12</sup> Para preservar a identidade das crianças, optamos pela identificação usando nomes do campo da astronomia.

<sup>13</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa substituímos os nomes por símbolos (letras e números) representativos. Assim, PrT1 = Professora Titular 1; PrA1 = Professora Auxiliar 1; PrT2 = Professora Titular 2 e PrA2 = Professora Auxiliar 2.





## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



e imaginário (faz de conta), a fim de compreender a importância da atividade criadora e da brincadeira no processo de ensino. As atividades realizadas com as professoras foram divididas em 3 momentos, prevendo: planejamento, aplicação, avaliação de atividades e de elaboração de conceitos com os alunos estudados, com frequência de duas vezes por semana, durante 2 horas, no período de 02 (dois) meses.

Traçamos um planejamento que envolvesse todos os alunos de cada turma, possibilitando a observação interativa entre as crianças, na construção da brincadeira, na colaboração mútua e no próprio processo do brincar. A turma da professora PrT1 tinha 17 alunos frequentando e a turma da professora PrT2 um total de 15 alunos. Dessa forma, dividimos as atividades interventivas em 02 (dois) momentos, que foram desenvolvidos em cada turma, a saber:

### Quadro 5 – Etapas das Atividades

<p><b>1º Momento</b></p> <p><b>* Contação de História</b></p> <p>As histórias foram contadas de forma lúdica: Varal de história, história participativa (Eu conto um conto e você continua).</p> <p>a) Livro infantil: Piratinhas protetores dos mares</p> <p>b) A viagem Espacial</p>	<p><b>2º Momento</b></p> <p><b>* Brincadeira de faz de conta</b></p> <p>Confecção de material para uso nas atividades: Brincando de faz de conta;</p> <p>a) O navio pirata</p> <p>b) O robzinho do espaço</p>
--	---

Criado pela autora

A contação de história e o desenvolvimento da prática:



Varal de História



Caça ao Tesouro



Robozinho do Espaço

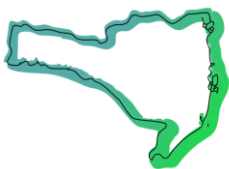


Foguete Espacial

Arquivo próprio

No primeiro momento, optamos pela contação de história, de forma que, a partir delas, as crianças pudessem interagir com a pesquisadora, contribuindo na contação das histórias por meio do imaginário. Nas falas de Vigotski (2018, p. 24), a imaginação origina-se do acúmulo de experiências, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser a imaginação. Assim, ao contarmos as histórias estaríamos ampliando a experiência das crianças, dando-lhe bases para a sua atividade criadora. As técnicas usadas para a contação de histórias foram, o varal de histórias, onde íamos apresentando os personagens e cenas da história e as crianças construíam o enredo junto. Na história seguinte, apresentamos o robzinho do espaço para as crianças. As crianças deram um nome ao robô (Flip) e foram construindo sua história: de onde ele veio, sua família, qual era a sua missão e quem eram os amigos dele. O envolvimento e a criatividade das crianças foram marcantes. Nestes momentos as crianças Lua, Sol e Astro, interagem, cada uma a sua maneira. Sol e Astro eram mais atentos, riam e interagiam com os colegas.

O segundo momento, com o auxílio das professoras, foi criado o cenário para cada atividade. O primeiro cenário foi para “O caça ao Tesouro”. Usamos tapa-olho, bandana, lupa e um grande barco pirata com leme para a navegação. Os alunos teriam que encontrar os tesouros escondidos na sala de aula. Alguns intercalavam entre a busca pelo tesouro e em entrar no grande barco pirata. O segundo cenário foi do robô espacial feito de sucatas. As crianças que já tinha se familiarizado com o robô



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



brincaram com o mesmo em sua missão secreta. Cada criança construiu o seu foguete para ir ao espaço. Pressupondo-se que a brincadeira é constituída socialmente e as experiências do meio social são basilares para o desenvolvimento infantil, a participação das crianças era o fator primordial. As crianças participaram das atividades, não excluindo as crianças atípicas, que permaneceram envolvidas nas atividades o tempo todo.

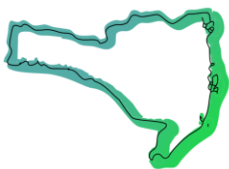
Todo o material coletado por meio de fotos, videograções, anotações em diário, foi selecionado e organizado, evidenciado as ações dos sujeitos envolvidos, suas narrativas, atividades desenvolvidas, as falas, a participação e interação. Foi interagindo com os participantes da pesquisa, fazendo parte do seu cotidiano que nos aproximamos mais de cada um. A proximidade com os sujeitos nos ajudou a compreendê-los e, posteriormente, na condução da análise dos dados.

Na segunda etapa, após a leitura dos dados primários, fizemos a transcrição literal das entrevistas gravadas, selecionamos as fotos e marcações nas videograções, atentando para a qualidade do material. No momento seguinte, a transcrição das entrevistas foi categorizada conforme a sua ocorrência e semelhança, as que se interrelacionavam e corroboravam com o nosso propósito. Procurou-se analisar detalhadamente toda gama de dados obtidos na tentativa de extrair as contribuições possíveis para a finalidade pretendida, respeitando-se cada comunicação e forma de expressão no registro e na transcrição.

As atividades interventivas, registradas em forma de fotografias e videogração, desenvolvidas em um período de 2 meses e em aulas distintas, com duração média de 60 minutos, tiveram como propósito avaliar o nível de envolvimento das crianças nas atividades pedagógicas e lúdicas e o nível de complexidade das relações dos TEA em interação com as demais crianças. A análise dos vídeos e fotos foi confrontado com o que se observou em sala e anotado no diário de bordo.

**RESULTADOS.** As atividades colaborativas desenvolvidas na sala de aula tiveram como principais sujeitos as crianças com TEA. O envolvimento das crianças típicas e das crianças atípicas, na construção das histórias e nas brincadeiras de faz de conta, indicam que a criança com TEA é capaz de operar entre o real e o imaginário e que a relação com os pares é possível. Em alguns momentos as crianças respondiam às perguntas feitas demonstrando o nível de atenção nas histórias. Sol e Astro se envolviam nas brincadeiras tanto quanto as crianças típicas. Mesmo a criança com nível de dependência maior, participou do seu jeito e à sua maneira. Lua surpreende a todos quando: entra no barco de caixa de papelão e, após brincar com o leme, tenta se esconder para que a professora não a visse, quando guarda seu foguetinho na mochila sem extraviá-lo e quando permanece na sala durante as atividades lúdicas, já que sempre tenta fugir. Percebemos que Lua do seu jeito, consegue brincar e entende o que os objetos da brincadeira significavam. Sol entrou no grande barco de caixa de papelão, pegou o leme encenou seu comando, ria e se divertia. Os colegas sentados juntos ao barco compartilhavam da brincadeira, alguns faziam o barulho da água e outros faziam um barulho de motor de carro. O aluno Astro se integra aos demais e sai em busca do tesouro perdido. Durante a atividade do robzinho do espaço, Astro constrói seu foguete, relata que vai para o espaço com sua mãe e o irmão. Conta que quando chegar no planeta Terra vai brincar com o seu cachorro e com o dinossauro. Foi possível observar as mudanças apresentadas pelas crianças desde o início da pesquisa até o final, tanto na interação como na comunicação. O uso de estratégias baseadas na brincadeira de faz de conta, da criação e da imaginação tem uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento das crianças com autismo. Importante também, é o papel do professor na organização de estratégias, criando espaço e oferecendo objetos e condições para que as crianças com TEA possam se desenvolver.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.** Um diagnóstico de autismo não é algo que seja passageiro e com ele vem uma sucessão de sentimentos que afetam a estrutura familiar, sua descoberta nunca é algo fácil. Os sentimentos gerados frente aos cuidados que o TEA requer, mesmo em tarefas simples, rompe com



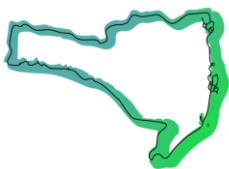
## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



as expectativas de futuro que os pais tinham. A falta de conhecimento e de compreensão do autismo, gera preconceitos, tanto no meio escolar, quanto na própria sociedade. A escola, como lugar de relação e de sistematização do conhecimento, é um ambiente privilegiado no processo de desenvolvimento da criança, devendo assumir esse papel sem excluir a criança com deficiência, integrando-a ao meio e favorecendo o seu desenvolvimento. Assim, assumimos os aportes vigotskianos, de que a educação de uma criança com deficiência não difere de uma criança normal e que a aprendizagem é um processo de relações entre indivíduos, numa dimensão histórica e social, a relação entre os sujeitos é importante para o desenvolvimento (Vigotski, 2021, p. 34). Pensar apenas nos níveis de dependência e nas características desses indivíduos, estigmatizam e os impossibilitam de desenvolverem suas habilidades. Assim, devemos oportunizar experiências e dar condições para que o desenvolvimento ocorra e possibilite o crescimento, a autonomia de cada criança. Com os estudos realizados percebeu-se que a criança com autismo é capaz de manifestar experiências criadoras nas brincadeiras de faz de conta, criando seu mundo imaginário, interagindo com o meio cultural e os objetos que lhes são apresentados e, assim, superar limites. É importante o papel mediador do professor para criar estratégias que oportunizem o desenvolvimento da capacidade de imaginar, fazer de conta por meio de experiências criadoras nas brincadeiras com crianças com autismo.

### REFERÊNCIAS

- BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico**. Educação Especial e Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer, RJ: Ed da UERRJ, 2011.
- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V. e PANHOCA, V.: **O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva Histórico-Cultural**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, jan.-mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK> . Acesso em 18 jan. 2022.
- BRANDÃO, P. M. G.; FERNANDES, G. F. G. **O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: uma revisão sistemática**. Olhar de Professor, v. 24, p. 1-18, 13 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15956>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- BRASIL, PNEEPEI (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 16 jan. 2021.
- CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M. de; SANTOS, R. da S.; SÁ, M. das G. C. S. de. **A Brincadeira De Faz De Conta Com Crianças Autistas**. Movimento, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 581–592, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.76600. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76600>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- CHICON, J. F. *et al.*; **Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo**, Rev. Bras. Ciência e Esporte - Elsevier Editora Ltda 2018;41(2):169---175. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/tLVB39V7NKctxQLC5Yv6Vjy/>. Acesso em: 17 nov. 2021.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; DENARI, Fatima Elisabeth. **Pessoa com deficiência: estigma e identidade**, Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017, 77. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/268-155-PB.pdf> Acesso em: 18/03/2023.

FERREIRA, M. C. V. *et al.*: **A brincadeira intencional na educação da criança com TEA**, Rev. Psicopedagogia, vol. 38, nº. 116, São Paulo maio/ago. 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862021000200013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000200013). Acesso em: 27 nov. 2021.

GOMES C, Cardoso CR, Lozano D, Bazon FVM, Lucca JG. **Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares**. Rev. Psicopedagogia 2017; 34(104):158-168.

HOSTINS, R. C. L., & JORDÃO, S. G. F. (2015). **Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(28). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>

HOSTINS, Regina Celia Linhares; DE SILVA, Cristiane; ALVES, Adriana Gomes. **Coletividade, Colaboração e Experiência: Pressupostos para a Inclusão Escolar e a Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual**. Revista Teias, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 159-176, set. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25520>>. Acesso em: 17 ago. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2016.25520>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: resultados preliminares, população estimada 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/porto-velho.html>. Acesso em: 05 mai. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira 1994. (Série A Pré-Escola Brasileira).

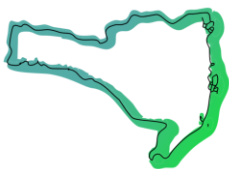
LIMA, S.M. & LAPLANE, A.L.F. **Escolarização de Alunos com Autismo**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr.- jun., 2016

LIMA, Marcela Francis Costa e PLETSCHE, Marcia Denise. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889 dez., 2018.

**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Trad. e Rev. Maria Inês Corrêa Nascimento e Aristides Volpato Cordioli [et al.], 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio e MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**, Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 215-224.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-14, 15 mar. 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em: 18/03/2023.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Prefácio de Maria Teresa Eglér Mantoan. 2ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. ISBN 978-85-326-5259-1.

PINHO, Mariana Campos. **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**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/4379/1/Mariana%20Campos%20Pinho.pdf>. Acesso em: 18/01/2022.

Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva – PNEEPEI. MEC – 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 11/03/2023.

SERRA, T. **Autismo** [recurso eletrônico]: um olhar a 360°. Coord. Tatiana Serra - São Paulo, SP: Literare Books Internacional, 2020. ISBN 978-85-9455-277-8.

SILVA, M. A. da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23525>. Acesso em: 08 jan. 2022.

TACAHASHI, A. S. M.; SAITO, H. T. I. A brincadeira de faz de conta na educação infantil: características e possibilidades de ações. In: GUILHERME, W. D. (Org.) **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: Ícone, 2010.

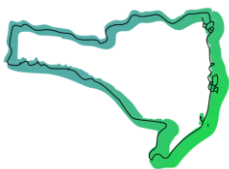
VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); Ver. da Trad. Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**; Trad. E Ver. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018

\_\_\_\_\_. **Problemas de defectologia**. Vol. 1. Org., Ed., Trad. e Rev. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021

\_\_\_\_\_. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski**. Trad. e Rev. Téc. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. Org. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas, USP, Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva, Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991, 4ª edição brasileira.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



### APÊNDICES.

#### Apêndice A – Roteiro de Entrevista – Professores Participantes



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Programa de Pós-Graduação em Educação

www.univali.br/ppge • e-mail: ppge@univali.br

Fone: (47) 3341 7516 - fone/Fax: (47) 3341 7822

Rua Uruguai, 458 - Bloco F - 4º piso CEP: 88302-901 – Itajaí/SC

#### Perfil Docente:

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Tempo de Carreira: \_\_\_\_\_

Regime de Trabalho: \_\_\_\_\_

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

##### 1. *Conhecendo o(a) Professor(a)*

Como foi a sua formação acadêmica? Quanto tempo na educação?

Quais conhecimentos prévios você tinha e tem sobre a aprendizagem de pessoas com autismo e sobre a inclusão delas na escola?

Quais experiências você agrega nessa área?

Diante de sua experiência como docente e, principalmente, na educação inclusiva, o que lhe faz pensar e repensar na prática de ensino?

##### 2. *Conhecendo as Práticas Pedagógicas do(a) Professor(a) no ensino a educação inclusiva:*

Como e quando o seu (a) aluno(a) com autismo lhe foi apresentado (a)?

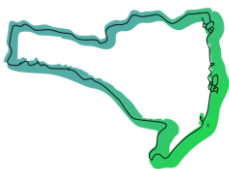
Como você organiza as suas práticas pedagógicas com a turma e/ou com seu estudante com autismo?

Seu/sua aluno(a) com autismo atende os objetivos do seu planejamento? Se não, por quê?

No que tange a avaliação, é única para todos ou há a necessidade adaptação? O que é desenvolvido para esse público?

Como ocorre a comunicação e o suporte com a equipe do atendimento educacional especializado para essa demanda?

A educação inclusiva pode de ser considerada um desafio? Como é esse desafio de trabalhar com crianças com autismo em uma sala de aula, com base nos princípios da PNEEPEI?



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



### Apêndice B – Roteiro de Entrevista – Pais/Responsável Participantes



UNIVALI

#### UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ Programa de Pós-Graduação em Educação

www.univali.br/ppge • e-mail: ppge@univali.br

Fone: (47) 3341 7516 - fone/Fax: (47) 3341 7822

Rua Uruguai, 458 - Bloco F - 4º piso CEP: 88302-901 – Itajaí/SC

#### Perfil Estudantil

Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Deficiência: \_\_\_\_\_

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

##### 1. *Conhecendo o estudante*

Qual é a idade do seu(a) filho(a)?

Como foi para você e para ele o ingresso na escola? Como você avalia essa experiência escolar?

Na sua percepção, nas atividades de casa e da escola, o que ele (a) sabe fazer sozinho?

O que ele consegue desenvolver com a ajuda de alguém?

Quais os progressos que ele vem fazendo na sua aprendizagem? Como você avalia a participação e a experiência de inclusão de seu filho na escola?

##### 2. *Conhecendo as Práticas do(a) estudante:*

O que seu(a) filho aprende na sala de aula é perceptível em casa?

Seu filho(a) consegue entender o que a professora explica em sala de aula? Se sim, como você percebe isso? Se não, qual o porquê?

O que seu filho(a) mais gosta de fazer nas atividades da escola?

Seu(a) filho(a) é acompanhado por uma equipe multidisciplinar?

##### 3. *O estudante e a família:*

Como foi a descoberta do autismo em seu(a) filho(a)? O que lhe falaram sobre isso e o que significou para você esse momento?

Seu(a) filho(a) tem irmãos com quem possa se relacionar? Qual(is) brincadeiras que seu(a) filho gosta de participar?

Na família existe um momento para a brincadeira com a criança? Como se dá essa brincadeira? Como seu(a) filho(a) se comporta quando está brincando?

Seu(a) filho(a) é uma criança autônoma? A família estimula o processo de independência da criança? De que forma?