

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL- DIURNO**



Shéron Lilian Verfe Marcelino

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Santa Maria, RS  
2023

**Shéron Lilian Verfe Marcelino**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Educação Especial- Licenciatura Plena  
do Centro de Educação, da Universidade Federal  
de Santa Maria, como requisito parcial para  
obtenção do grau de **Licenciada em Educação  
Especial.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Doralina Alves

Santa Maria, RS

2023

**Shéron Lilian Verfe Marcelino**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Educação Especial- Licenciatura Plena  
do Centro de Educação, da Universidade Federal  
de Santa Maria, como requisito parcial para  
obtenção do grau de **Licenciada em Educação  
Especial.**

Aprovado em 13 de dezembro de 2023:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marcia Doralina Alves (UFSM)  
(Presidente/ Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Taís Guareschi de Souza (UFSM)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Daniela Antonello Lobo D'avila (UFSM)

Santa Maria, RS

2023

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus orixás por me guiarem todos os dias na minha vida, por me darem sabedoria para trilhar meus caminhos e conquistar meus objetivos.

Agradeço a minha mãe Neide (in memoriam) por ter me ensinado a ser forte e não desistir, por cultivar em mim meus sonhos e acreditar no meu potencial. Devo a ti todos os frutos dessa trajetória acadêmica. Obrigada por todo amor, cuidado e risadas, que nossa amizade fique aqui eternizada. Eu te amo.

A minha família, Nidia e Gustavo por terem me apoiado nos estudos e em todos meus objetivos. Aos meus sobrinhos por me proporcionarem um amor genuíno e por me darem forças para lutar pelo respeito às singularidades que existem em cada um de nós.

Ao meu namorado, Gabriel Felipetto, que se fez presente e se esforçou para que eu conseguisse concluir esta etapa da minha vida, obrigada por ser um ouvinte crítico durante a escrita deste trabalho. Obrigada por ser meu companheiro de vida, me escutando nos momentos difíceis, e o mais importante, sou grata por todas às vezes que me fizeste rir, mesmo quando tudo era dor.

Agradeço também aos meus amigos que mesmo distante fisicamente se fizeram presentes me incentivando e vibrando por minhas conquistas.

E a minha querida orientadora Marcia Doralina Alves, sou grata por acreditar em mim todo momento desta trajetória, respeitando meu processo de vida, me deu este desafio de pensar o autismo sob uma perspectiva nova. Obrigada por todos os saberes compartilhados e por enriquecer minha aprendizagem.

Enfim, agradeço a todos que à sua maneira agregaram em minha trajetória acadêmica e pessoal.



Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim o único no mundo. E eu serei para ti única no mundo [...] (Antoine de Saint-Exupéry, 1943).

## RESUMO

### INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.

AUTORA: Shéron Lilian Verfe Marcelino

ORIENTADORA: Marcia Doralina Alves

O presente trabalho visa analisar alguns trabalhos científicos sobre as temáticas do autismo e do brincar na Educação Infantil. Busca-se apresentar a interface desses temas no sentido de apreender uma relação que poderia resultar em processos identificatórios e, conseqüentemente, de aprendizagem para essas crianças, tendo o brincar como prática pedagógica incentivadora desse processo. Assim, a pesquisa teve por objetivo fomentar discussões a respeito do tema, a fim de que os professores possam refletir sobre o papel do brincar na inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, no banco de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos Periódicos da Capes, no período de 2008 a 2023. Desses, foram selecionados onze artigos e o tratamento dos dados deu-se através da análise de conteúdo e da eleição de três categorias de análise, a saber: 1) As diferentes formas de olhar para o autismo; 2) A mediação do outro como fator potencializador; 3) O brincar como expressão do ser criança. Os resultados inicialmente demonstraram a escassez de publicações acerca do brincar e suas contribuições para a constituição da criança com autismo nessa etapa de escolarização. Todavia, encontraram-se artigos que concebem a criança para além do diagnóstico, tendo a mediação do professor como papel central para que a criança ocupe seu lugar de aluno-sujeito na escola. Os dados corroboram ainda a importância do investimento do professor para com a criança, no sentido do desenvolvimento de suas potencialidades, apostando no brincar como elemento de incentivo para a sua aprendizagem e constituição psíquica.

**Palavras-chaves:** Autismo. Brincar. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas

## ABSTRACT

# INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PLAYING AS A PEDAGOGICAL PRACTICE

AUTHOR: Shéron Lilian Verfe Marcelino

ADVISOR: Marcia Doralina Alves

The present work aims to analyze some scientific papers on the themes of autism and play in Early Childhood Education. The objective is to present the interface of these themes in order to understand a relationship that could result in identification processes and, consequently, in learning for these children, with play as a pedagogical practice that encourages this process. Therefore, the research aimed to encourage discussions on the topic, so that teachers can reflect on the role of playing in the inclusion of children with autism in Early Childhood Education. A qualitative bibliographical research was carried out in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) database and in the Periodicals of Capes, from 2008 to 2023. Eleven articles were selected and the data was processed through content analysis and the election of three categories of analysis, namely: 1) The different ways of looking at autism; 2) The mediation of the other as an enhancing factor; 3) Playing as an expression of being a child. The results initially demonstrated the scarcity of publications about playing and its contributions to the constitution of the child with autism at this stage of schooling. However, articles were found that conceive the child beyond the diagnosis, with the teacher's mediation as a central role for the child to occupy their place as student-subject at school. The data also corroborates the importance of the teacher's investment in the child, in developing their potential, focusing on playing as an element of encouragement for their learning and psychic constitution.

**Keywords:** Autism. Playing. Early Childhood education. Pedagogical practices.

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>8</b>
<b>2. Referencial Teórico .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Sujeitos com autismo: um jeito de estar na vida e significar o mundo .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 A escola e o outro semelhante: contribuições para pensar em um espaço para todos .....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 O brincar como prática pedagógica: uma ponte para o processo de simbolização de si e do outro .....</b>	<b>17</b>
<b>3. Caminhos Metodológicos .....</b>	<b>19</b>
<b>4. Discussão .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 As diferentes formas de olhar para o autismo .....</b>	<b>28</b>
<b>4.2 A mediação do outro como fator potencializador .....</b>	<b>31</b>
<b>4.3 O brincar como expressão do ser criança .....</b>	<b>35</b>
<b>5. Considerações Finais .....</b>	<b>40</b>
<b>Referências .....</b>	<b>43</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A narrativa presente neste trabalho foi baseada na minha trajetória de vida pessoal e acadêmica na luta pela inclusão da pessoa com autismo. Meu percurso na Educação Especial iniciou-se oficialmente em 2019, quando comecei a cursar a faculdade, mas antes disso, minha inserção nas discussões e estudos teve seu início em 2015 com a chegada do Inácio<sup>1</sup>, meu sobrinho. Logo nos seus primeiros meses percebemos um desenvolvimento diferente, com algumas características pertinentes, foi então que a busca por desenvolvê-lo começou e consequentemente, recebemos o diagnóstico de autismo.

A partir disso, durante cada momento de sua vida enquanto bebê até atualmente com 8 anos, vivenciei sua criação, conquistas e desafios no seu desenvolvimento e aprendizagem, sua inclusão desde o espaço familiar, na escola e na sociedade.

Com isso, chego na universidade carregando uma bagagem de conhecimento e experiências vividas com essa criança. A partir disso, busquei aprender e me empenhar muito para que em minhas práticas eu pudesse ser e propiciar aquilo que meus alunos precisavam.

Nos primeiros dias de caloura consegui uma bolsa na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, onde antes mesmo de ter o arsenal teórico, fui testada na prática. Durante esse primeiro ano minhas experiências foram todas voltadas para crianças com autismo, conhecendo as diferentes perspectivas de infância. Nos outros espaços de estágios e bolsas no decorrer do curso, também tive a oportunidade de estar com crianças com autismo, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

Nos últimos anos tive a experiência em um estágio extracurricular na rede privada, como monitora de uma aluna com autismo na Educação Infantil. Sendo uma das minhas maiores angústias enquanto futura profissional, foi sentir nas minhas costas a única responsável pela inclusão dessa criança nesse espaço, desde a aplicação das atividades como nas brincadeiras. Me questionava se algo era pensado incluindo a aluna, as atividades eram propostas para todos, mas já na aplicação era um momento onde ela fazia numa mesinha separada comigo, enquanto os demais estavam em grupos.

---

<sup>1</sup>Inácio, sobrinho da pesquisadora, é a criança que ilustra a capa desse trabalho (o uso de sua imagem teve a autorização dos pais). A imagem foi escolhida por representar o brincar de Inácio, registrado em um momento lúdico, com desenhos e pintura com tinta.

Quando eram atividades de alfabetização e psicomotoras, ela fazia assim como os demais colegas, mas será que fazia sentido para ela? A sensação que me passava é que estávamos fazendo só por fazer, para que no final teríamos o registro das atividades dela no caderno. Lembro que me esforçava muito para que ela fizesse e ainda tirava fotos para ter os registros, excepcionalmente alguma tarefa havia sido pensada para ela, conforme suas demandas e habilidades.

Ainda, quando as tarefas pensadas precisavam de colaboração dos alunos, com silêncio e atenção, um comportamento difícil até para muitos outros alunos ditos “típicos”. Logo, a aluna não conseguia executar tal demanda, assim, normalmente era solicitado que levasse a aluna para dar uma volta pela escola, pois estava agitada. Mas tal expressividade deveria ser acolhida, talvez esse comportamento tão quieto não fosse possível, mas sempre me questionava se não haveria outra maneira para direcionar essa situação?

Conforme Camargo *et al.* (2020) a inclusão de crianças com autismo é uma problemática ainda muito presente, embora hoje com estudos e conscientização, ainda se vê uma limitação frente às ações que garantam a real inclusão dessas crianças. Seja pelo despreparo e ausência de uma formação continuada dos professores para entender sobre o autismo e suas especificações, como também pela falta de recursos para propiciar a acessibilidade para o sujeito.

Então, como lidar com essa realidade nas escolas? Cada vez mais crianças chegam com suspeitas e/ou diagnóstico de autismo na Educação Infantil. Segundo os dados levantados pela pesquisa da FADERS<sup>2</sup>, no ano de 2023, foram identificadas em torno de 3.450 crianças com diagnóstico de autismo na primeira etapa da educação básica no estado do Rio Grande do Sul. Porém, essa estimativa de 3.450 casos de autismo, apenas contempla aquelas que têm o diagnóstico e que solicitaram a Carteira de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), abrindo margem para as demais crianças que não foram contempladas nesta estimativa por não terem solicitado a CIPTEA ou não possuírem o diagnóstico de TEA.

Os dados revelam a necessidade de acolhimento das crianças com autismo, primando pela qualidade no ensino e a criação de práticas colaborativas que olhem para as especificidades de cada sujeito. Diante das problematizações apresentadas foi que a temática

---

<sup>2</sup> A Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no RS (FADERS), publicou uma pesquisa que visa caracterizar a população com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no estado do RS, a partir das solicitações das Carteiras de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA), com dados atualizados no ano de 2023. Disponível em: <<https://fadrs.rs.gov.br/upload/arquivos/202304/02132322-caracteristicas-da-populacao-com-transtorno-de-espectro-autista-no-rio-grande-do-sul-2023-docx-2.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2023.

do brincar na Educação Infantil se fez presente, apontando a necessidade de discussão dessa ferramenta no contexto educacional. Pode-se dizer que somada às experiências de vida, a docência me instigou a pesquisar a temática da inclusão da criança com autismo, tendo o brincar como pano de fundo do cenário aqui apresentado. Almejo que a partir deste trabalho outros possam surgir, agregando novas versões para a construção de outros saberes a respeito da constituição subjetiva das crianças com autismo, entendendo que a aprendizagem e os processos cognitivos fazem parte desse processo. E, ainda, desejando muito que o trabalho possa ser acessado também por famílias que desejam buscar conhecimentos a respeito do tema.

Portanto, considerando minhas vivências e a demanda pela inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, delimito como problema de pesquisa a seguinte questão: **Será o brincar uma prática pedagógica potente para a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil?**

A partir do problema de pesquisa, definiu-se como objetivo geral: Fomentar discussões a fim de que os professores possam refletir sobre o papel do brincar na inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil.

E assim, delimitaram-se como objetivos específicos:

- a) Conhecer as diferentes formas de olhar para a criança com autismo, bem como o que as pesquisas dizem sobre estes sujeitos;
- b) Conhecer a importância da escola, bem como a influência do outro semelhante para o processo de inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil;
- c) Identificar o papel do brincar nas práticas pedagógicas para crianças com autismo.

Posto isto, definidos o problema e objetivos de pesquisa, se faz necessário apresentar o referencial teórico que embasou o posicionamento frente às discussões presentes neste trabalho. E por conseguinte, descrever os procedimentos metodológicos desta pesquisa, e ainda, a análise e discussão dos dados.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Sujeitos com autismo: um jeito de estar na vida e formas de significar o mundo

Na linearidade da história até no que hoje conhecemos por Transtorno do Espectro Autista - TEA (APA, 2013), surgiram muitas discussões e teorias que propuseram responder às grandes dúvidas sobre o que é o autismo e quem são esses sujeitos. Com isso, resultou em diversas possibilidades de entendimento sobre o autismo, podendo-se escolher de que lugar olhar para esse sujeito.

Dessa forma, a ideia neste trabalho é propor uma perspectiva diferente do que o modelo médico entende por autismo. Esse modelo caracteriza o autismo como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, na categoria denominada de TEA. Para tanto, avalia-se se a criança apresenta os seguintes sintomas: prejuízo na comunicação social e na interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento e que esses sintomas aparecem precocemente dentro do período de desenvolvimento. A partir disso, é possível avaliar os prejuízos e sua gravidade, enquadrando a criança em níveis de suporte a partir desses sintomas. (DSM-5, 2013)

Em contrapartida, para a psicanálise, o “autismo” não é uma coisa única, cada sujeito vai apresentar características próprias dentro do seu processo de constituição psíquica. Ou seja, os autores aqui abordados compreendem o autismo para além do DSM-5. Conforme Bialer e Voltolini (2022), ao apresentarem algumas percepções da história do autismo,

[...] Podemos esperar de um tal percurso esclarecimentos sobre o autismo, não tanto sobre sua configuração sindrômica, ou, para utilizar seu nome mais moderno, espectral, mas, antes, um relançamento da questão do autismo enquanto um significante que faz laço social e que circula nos mais variados saberes que habitam a polis. [...] (BIALER; VOLTOLINI. 2022, p. 1).

Pretende-se apresentar o quanto a terminologia pode implicar no modo como essas crianças serão vistas e tratadas. Dessa forma, na tentativa de retratar quem eram esses sujeitos, foi o psiquiatra Leo Kanner, na década de cinquenta, que iniciou o movimento dos estudos sobre o autismo, ao batizá-lo na época como “distúrbio autístico do contato afetivo” (Bialer e Voltolini, 2022, p. 6). A partir daí iniciam-se as sistematizações dos sintomas apresentados por estes sujeitos, e, consecutivamente, as causas das inúmeras tentativas de explicações do porquê algumas crianças apresentavam comportamentos de solidão/afastamento do outro e ausência de mudança. Nesse ínterim algumas questões foram sendo levantadas ao longo do tempo, na tentativa de explicar a causa do autismo. Uma das mais marcantes, e que ainda ouve-se falar,

as famosas “mães-geladeiras”. A culpa pelo autismo recaiu sobre as mães, dizendo-se que essas eram as responsáveis pelo autismo de seus filhos, como se lhe tivesse faltado amor nos atos de cuidados diante da criação destas crianças. Tal afirmação teve uma grande repercussão, causando revolta das mães dessas crianças. (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

Ademais, Kupfer (2013) diz que Kanner caracterizou o autismo como uma síndrome genética, dizendo que as crianças eram incapazes de estabelecer relações, empobrecimento na fala e comunicação, sensibilidade aos barulhos, fixação por movimentos repetitivos, bem como, dotados de boas capacidades cognitivas e memorização. Ainda, discorre sobre a ousadia de ter utilizado da relação mãe-bebê para desenhar a causa do autismo como materna. Em contrapartida, exprime que tal questão, como nas palavras de Kupfer (2013, p. 51), fizeram surgir duas correntes de como entender e lidar com o autismo, sendo elas a biológica e a psicanalítica, e que elas ainda se fazem presentes no tratamento desses sujeitos.

Tendo isso em vista, a maneira como as duas correntes funcionam faz com que hoje tenhamos perspectivas diferentes do autismo. Quando olhamos pela corrente biológica, se tem um olhar ao sujeito pelos seus sintomas e potenciais diagnósticos, preocupados com o desenvolvimento cerebral da criança. E que na tentativa de tratamento há as terapias, mas também a medicalização, a qual atualmente se faz presente desde cedo na vida dessas crianças. Além disso, o diagnóstico é visto como um direito, mas também como um rótulo que perseguirá o sujeito durante sua vida. (KUPFER, 2013).

Por outro lado, na corrente psicanalítica, decorrente dessa primeira suposição que apontava a mãe como culpada pela patologia, para os estudiosos, por mais que se tenha um ser biológico, qualquer significação-humanização se dá a partir do outro. Por isso, Kupfer (2013, p.51) afirmou que para os psicanalistas, Kanner não estava de todo errado, por mais que a mãe (ou aquele que desempenha papel de cuidador) não seja culpada, é preciso se atentar para a responsabilidade diante da criação dessa criança. Dado que, para a psicanálise, o desenvolvimento e constituição psíquica do sujeito se dá através das significações que vem do outro. (KUPFER, 2013)

Nesse sentido, para que essa criança possa constituir-se enquanto sujeito, esse cuidador deverá investir nessa criança, em atos de cuidado e no significado que dá para esse corpo e suas manifestações. Assim, logo que nasce esse bebê vai chegar ao mundo experienciando os cuidados e as significações dos cuidadores (pais, avós, tia, irmãos). Uma criança dita com um desenvolvimento normal vai se fazer aberta a essas contribuições que vem do outro, o afeto, olhares, palavras e respectivos brincar com essa criança, delimitando assim, uma unidade corporal. (BERNARDINO; LAVRADOR; BECHARA, 2020)

Conforme as autoras Bernardino, Lavrador e Bechara (2020, p. 17) nos momentos de cuidados, por exemplo, no banho, o adulto que realiza esse papel vai significar esse corpo, lavar o pezinho, a barriguinha, etc. Com isso, a criança vai tendo condições de constituir-se, e conforme for crescendo, poderá manifestar um desejo próprio. O desejo do sujeito pode-se entender como uma maneira de manifestar que há essa constituição subjetiva, que essa criança sustenta e expressa em comportamentos suas vontades e necessidades. Dessa forma,

[...] Quando tal possibilidade falha, falamos de entraves estruturais em tal constituição subjetiva, que perturbam ou impedem o surgimento de um sujeito desejante e com um dizer próprio, que se apresenta ao mundo de um modo peculiar, diferenciando-se da criança com desenvolvimento-padrão, sobre a qual se debruçam os manuais de desenvolvimento. [...] (BERNARDINO; LAVRADOR; BECHARA, 2020, p. 17)

É quando se apresentam essas dificuldades na constituição psíquica que encontramos os “*Entraves Estruturais na Constituição Subjetiva*” (Bernardino, Lavrador e Bechara 2020, p. 19), aqui entendido como autismo. Estes sujeitos apresentam mecanismos para lidar com o que vem do externo. Segundo as autoras, utilizam-se de “mecanismos de exclusão em relação à linguagem e ao outro semelhante” (Bernardino, Lavrador e Bechara. 2020, p. 20). As crianças constituem sua subjetivação pelo significado vindo do outro, para assim, adentrar no campo da linguagem. Se o sujeito se opõe ao outro, isso resulta no empobrecimento dessa subjetivação. Com isso, vemos o aparecimento de algumas questões, como ausência da fala e do brincar compartilhado, rigidez comportamental e formas singulares de manter o vínculo com o outro. Embora existam aqueles que apresentam características de “alto funcionamento”, o que não quer dizer que não haja falhas no seu processo de constituição psíquica. Isso se dá devido à divergência entre desenvolvimento e subjetivação, ou seja, o sujeito pode ter um bom desenvolvimento cognitivo, mas não conseguir estabelecer laços sociais com o outro. (BERNARDINO; LAVRADOR; BECHARA, 2020).

Portanto, Kupfer (2013) tenta deixar evidente a diferença entre culpabilizar e responsabilizar as ações maternas. Ela entende que o papel da mãe nos atos de cuidado ou a falta de devoção não seriam o causador do autismo dos (as) filhos (as). Isso porque entende-se que a criança com autismo tende a apresentar essa exclusão do contato com o outro, e, a partir disso, o que deveria ser um laço materno, com cuidados diários, conversas e significações de forma recíproca, tende a ir se rompendo, pois essa criança não vai conseguir construir o vínculo afetivo que se espera, conforme Bernardino, Lavrador e Bechara (2020 apud Kupfer, 2015), o vínculo para “dar e receber”.

Por não ter esse retorno do bebê, a mãe vai desinvestindo da sua função materna, pois o bebê, por sua vez, passa a responder pouco às demandas dessa mãe. Nesse sentido, a significação, o sentimento de filiação não se constitui da mesma maneira, pois essa mãe deixa de aproximar-se e se ver representada nas qualidades e características desse bebê, que passa a não ter mais o sorriso igual do papai, os olhinhos da mamãe, dança igual à vovó, etc. Essa criança começa a ser vista pelo que não faz, e, conseqüentemente, inicia-se a preocupação em relação ao seu desenvolvimento. Por isso, entraria a questão da mãe conhecer e responsabilizar-se pelo seu papel a partir da função que exerce. Por mais difícil que seja, é preciso haver essa aproximação do que vem do outro, que fique registrado para essa criança que há a presença de alguém ali, que essa figura lhe apresente as significações do mundo, mesmo que aparentemente não haja esse retorno instantâneo do bebê. (BERNARDINO; LAVRADOR; BECHARA, 2020; KUPFER, 2013)

Assim, quando nesse processo de constituição há falhas, poderá se configurar um quadro de autismo. Esses sujeitos expressarão seu sofrimento e dificuldades de maneiras particulares, conforme suas especificidades. (BERNARDINO; LAVRADOR; BECHARA, 2020)

Destaca-se que o intuito da psicanálise não se debruça no que diz o diagnóstico, mas em quem é o sujeito e o que podemos descobrir na vivência com ele. Ou seja, explorar a forma como se apresenta no mundo e como estabelece suas relações, para que assim, o olhar direcionado a ele seja efetivo e possamos proporcionar a sua constituição, também pelo viés educativo, com estratégias que forneçam um espaço onde ele possa se constituir.

Aborda-se essa questão aqui, pois essa criança chega na escola, e, conseqüentemente, surgirão investigações sobre o desenvolvimento dela. Dito isso, reiteramos a importância de conhecer quem são as crianças com autismo e, além disso, carregar consigo o comprometimento de ver este aluno como uma criança que tem uma subjetividade que lhe é peculiar, interesses e vontades.

## **2.2 A escola e o outro semelhante: contribuições para pensar em um espaço para todos**

Conforme exposto na seção anterior, durante o processo de constituição da criança todos desempenham funções importantes, o mesmo se estende para a escola, a qual é vista como um campo riquíssimo de contato social e cultural, onde permite ao sujeito constituir sua subjetivação, por vezes, acaba sendo a primeira experiência da criança fora do âmbito familiar. Ou seja, possibilita que no contato com o outro semelhante, nas relações com o educador e

demais funcionários, ela possa expandir suas noções, e assim, colaborar na construção de sua identidade. A escola é um espaço coletivo, e quando empenhada em ser um espaço inclusivo, se desconstrói e possibilita que os alunos possam ser eles mesmos, para além de rótulos. A escola deve ser o lugar que acolhe essa criança, que lhe mostra as possibilidades do mundo, instiga seu saber e lhe dá subsídios para aprender sobre as regras e leitura social. (BULBARELLI; CORDARO; GAYOTTO, 2020, p. 220)

De acordo com De Souza e Pinto (2017, p. 110), equidade requer a ideia de que “todos devem ser atendidos em suas necessidades, peculiaridades, em um ambiente coletivo e de convívio entre vários e diversos”. Ao pensar na inclusão temos que ter em mente o termo equidade, pois cada sujeito necessita de adequações para suas próprias demandas, e é importante ver todos os alunos nesse sentido, não somente aquele que apresenta alguma condição.

Com isso, é interessante pensarmos sobre a entrada dessas crianças com autismo na educação infantil. Conforme a Lei nº 9.394/1996 art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017) “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nessa perspectiva, seria nessa etapa que deveriam ser exploradas com as crianças questões imprescindíveis para seu desenvolvimento, como a corporalidade, o brincar compartilhado e interações sociais. Por vezes, para as crianças com autismo esse são aspectos que precisam de um trabalho direcionado e intensificado para que elas possam se desenvolver.

Consta ainda, segundo o art. 4 da Lei nº 9.394/1996 (LDB, 2017), que a educação infantil tornou-se obrigatória como entrada a partir dos 4 anos. Só que alguns aspectos são importantes de serem pontuados quando nos referimos às crianças com autismo, por exemplo, como será essa chegada à escola? Visto que, no meio tempo de completar a idade e começar a frequentar a escola, o sujeito passa pela separação com quem exercia a função materna. Na escola há regras e comportamentos esperados, ou seja, existem leis que precisam ser levadas em conta

Para algumas crianças, principalmente para as crianças com autismo, o espaço escolar poderá desencadear sentimentos de resistência nesse período de adaptação, uma vez que esse é um tempo próprio, sentido de forma ímpar para cada criança-sujeito. Assim, é de extrema importância a atenção em relação ao que elas expressam, pois a criança que ainda está constituindo sua subjetivação e noções de limites pode sentir uma maior dificuldade, e talvez a escola possa querer exigir comportamentos para os quais ela ainda não tem capacidade



psíquica para realizar, não estando pronta para tal cobrança. (BERNARDINO; LAVRADOR; BECHARA, 2020, p. 26)

A escola, então, precisa pensar que forma acolherá essas crianças, quais estratégias pedagógicas utilizará para esse processo de adaptação. Fará flexibilizações, sejam elas curriculares bem como a própria atuação da equipe escolar no cotidiano, quais regras poderão ser flexibilizadas? Por vezes, algumas dinâmicas da escola se fazem para manter um bem maior, a organização do todo e, diante disso, não custaria modificar alguns detalhes para que o espaço se torne receptivo, priorizando assim a construção de laços sociais e afetivos para todas as crianças. (BULBARELLI; CORDARO; GAYOTTO, 2020).

No contexto escolar também temos a possibilidade de realizar a inclusão das crianças com autismo utilizando um personagem importantíssimo, o outro semelhante. O outro semelhante é visto na psicanálise como uma potência para as crianças em geral. A presença do outro desenha uma diferença, possibilitando que o sujeito possa a partir dessa diferença perceber sua própria existência, conhecer e entender mais sobre si mesmo e sobre o outro.

Bernardino (2020, p. 99), ao se referir aos sujeitos com autismo, diz que “[...] Não há inscrição psíquica, na criança ou no adolescente autista, desse elemento simbólico organizador da cultura e da linguagem nomeado por Lacan de Outro [...]”, ou seja, lembrando o que já discutido no tópico anterior, para a criança com autismo o que vem do outro não é recebido da forma como espera-se, pois o outro é uma construção a ser feita por essa criança. A presença do outro poderá ser sentida pelo sujeito como uma referência de como se portar no mundo. A criança percebe o semelhante para então perceber a si mesmo, e assim, tentar ocupar seu lugar no espaço escolar. (BERNARDINO, 2020).

Dito isso, entende-se que a escola precisa saber qual é sua função na constituição dessa criança, que todos que compõem o corpo da escola, professores e funcionários, entendam que desempenham um papel na aprendizagem e constituição subjetiva do aluno. Ao receber o sujeito com autismo, é necessário que o educador convoque a criança para fazer parte deste espaço. Para isso, é preciso haver um olhar para além de seu diagnóstico, a fim de iniciar um processo de reconhecimento dessa criança, enlaçando-a no contexto escolar. Do contrário, veremos somente a patologia e um número ou código poderá ser o substitutivo do nome da criança.

Dessa forma, para que se caminhe para uma escola inclusiva, esse espaço de escuta precisa se fazer para todos os alunos. Ouvir o que expressam, como se apresentam é fundamental. Outro aspecto importante é acolher os professores nas suas queixas e demandas, pensar numa escola acessível aos educadores também, uma vez que muitos deles, quando

recebem esses alunos, não se sentem preparados, apesar da boa vontade em acolher esse sujeito. Para tanto, o outro semelhante tem papel fundamental, tanto para a criança, quanto para a inclusão do professor na escola.

Sendo assim, se faz importante a criação de um espaço onde eles possam compartilhar o processo de escolarização de seus alunos, por mais difícil que seja, operando avanços nas tentativas de escolarização das crianças com autismo. Isso é válido para refletir sobre as práticas educativas e assim pensar em novas estratégias para com esses alunos. Logo, essas questões precisam ser pensadas no âmbito macro, pois esse aluno é da escola, não sendo somente de responsabilidade de um educador.

### **2.3 O brincar como prática pedagógica:** uma ponte para o processo de simbolização de si e do outro.

Potencializar a inclusão das crianças com autismo na educação infantil se faz a partir do momento que reconhecemos esse sujeito e o que significa para ele estar no espaço escolar. Problematizar esse lugar e o que está imbricado nesse processo que, por vezes, poderá ser invasivo, um desafio a ser vencido, caso a sua subjetividade não seja respeitada. A escola segue regras sociais e culturais que precisarão ser apresentadas aos poucos, de acordo com as possibilidades subjetivas de cada criança. É a partir desse pressuposto que entendemos o brincar como uma ferramenta pedagógica que poderá auxiliar as crianças no seu processo de inclusão, se tornando uma ponte para mergulharmos no mundo subjetivo dessas crianças.

Com isso, precisamos pensar sobre as práticas pedagógicas orientadas a partir das demandas vindas da escola, que muitas vezes não olham para a criança com autismo e suas especificidades. Ou seja,

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. [...] (FRANCO, 2016, p. 8).

Essa intencionalidade, que vai do particular ao coletivo, faz diferença na atuação do educador com o aluno-sujeito<sup>3</sup>. Para efetivar a inclusão dessa criança é importante saber sobre

---

<sup>3</sup> Entende-se pelo viés da psicanálise, que a partir do encontro com o aluno, pode-se aprender e identificar um sujeito nele, e a partir daquilo que se aprende com ele, poderá construir metodologias/práticas pedagógicas para o tratamento educativo dessa criança. Que o ato educativo potencialize o sujeito em seu aluno, seu aluno-sujeito (Pesaro, M. E.; Kupfer, M. C.; Davini, J. Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito. 2020, p.11).

o autismo e sobre quem é essa criança. Dito isso, pretende-se aqui pensar em como utilizar o brincar como prática pedagógica de inclusão.

Um dos primeiros eixos da constituição subjetiva se faz através do brincar e da fantasia. Segundo Kupfer *et al.* (2017) o brincar constitui o sujeito, bem como expressa a fantasia inconsciente da criança. Os autores se referem como “ferramenta de elaboração de angústias e conflitos” (2017, p. 37). É no brincar que a criança vai processar suas vivências. Nesse ato do brincar se manifesta o que há de conflitos intrapessoais, tentativas de entender qual papel desempenha no mundo.

Conforme Winnicott (1975), o brincar precisa ser espontâneo. O autor fala que precisamos ser acessíveis à criança para brincar com ela, então “[...] As crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona [...]” (p. 67). O autor segue dizendo que com isso, pode ser que no início do brincar a criança precise de alguém que desempenhe papel no brincar de forma ativa, mas que não lhe atribua o papel submisso, mas que a envolva no brincar, que a instigue a compartilhar e expressar-se, para podermos notar o “[...] aspecto criativo da experiência lúdica [...]” (p.70). O brincar envolve o simbolismo. Quando brinco, mostro o que já aprendi sobre as coisas, então, nesse momento, precisa de atenção, de alguém disponível para incentivar e se atentar no que é expresso.

Em relação à criança com autismo, por vezes, o brincar se constitui no movimento mecânico com objetos e/ ou consigo mesmo. Poderão ter fixação por enfileirar os objetos, por tamanho, cor, etc., ou então, movimentos giratórios. Percebe-se que há ausência nesse processo, de uma construção de narrativa. (FRAGA; PALHARES; KUPFER, 2022)

Esse brincar empobrecido de simbolismo poderá estar relacionado com falhas muito precoces, nos primeiros cuidados maternos. Hipotetiza-se que a mãe ou quem realiza a função materna, não conseguiu acessar esse bebê, nomeando seu corpo, suas características, dando significado às suas manifestações de choro, riso, e nas brincadeiras nos momentos de cuidado. Logo, esse simbolismo se constituirá de forma precária. Não se quer achar culpados para isso, mas algo nesse bebê não conseguiu absorver o que vinha da mãe em termos de cuidados, afeto. Ao cabo, o bebê precisará fazer a distinção do eu e do outro. Precisarão construir a noção do que é externo a ele, sejam objetos ou pessoas. Essa distinção se faz no processo da relação com a mãe ou com quem desempenha a função materna. (BERNARDINO; LAVRADOR; BECHARA, 2020)

Nesse sentido, ao chegar na escola sem essa delimitação do eu e do outro, será preciso um trabalho educativo que dê subsídios para essa criança estabelecer essa diferença. Dessa forma, o educador pode se fazer disponível para junto construir um brincar de faz de conta,

convocando essa criança para entrar na brincadeira. É importante salientar que as estratégias elaboradas para poder ser trabalhado o brincar, por exemplo, não podem ser vistas como técnicas isoladas, precisam de tempo. É necessária uma relação significativa com esta criança e seus colegas. (KUPFER *et al.* 2017)

Mariotto (2009) fala da importância do laço significativo com o sujeito, que é preciso que estejamos disponíveis para estar com a criança. A presença do educador nas brincadeiras vai permitir à criança perceber o objeto (externo à ela) e instigar a exploração do mesmo a partir do brincar. Ou seja, a participação do educador nesses momentos “exige uma participação ativa, significativa, isto é, capaz de traduzir em palavras a ação do bebê, permitindo a este construir simbolicamente e encenar imaginariamente suas representações e versões do mundo em si.” (MARIOTTO, 2009, p. 143).

A partir das tentativas de aproximação com a criança, estando disponível no dia a dia é que o professor dará sentido e direcionamento para o brincar da criança. Isso pode ser feito quando presenciar o brincar mecânico, substituindo esse comportamento, dando sentido, nomeando essa brincadeira, criando repertório para as cenas. Por exemplo, para um carrinho que é somente manipulado, criar um enredo, uma história, para que futuramente a criança se aproprie de alguns traços da brincadeira e crie sua própria versão.

Todos esses movimentos só serão possíveis se dentro do espaço escolar o educador e os demais profissionais da escola estiverem engajados no acolhimento e constituição dessa criança, intensificando na prática pedagógica o brincar, aproveitando o espaço-tempo da Educação Infantil. O brincar será o precursor, subsidiário de um tempo futuro em que a criança precisará responder às demandas sociais. Assim, a educação infantil é um espaço rico em experiências que oportunizam o brincar compartilhado, a corporalidade, atribuindo significações culturais, ampliando a noção de mundo.

### **3. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A metodologia que norteou o presente trabalho foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Para Severino (2007) a pesquisa bibliográfica se produz a partir das contribuições e registros publicados anteriormente por estudiosos. Com LAKATOS E MARCONI (2017, p. 216) temos que:

A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Em vista disso, conforme Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica tem potencial para explorar novas perspectivas sobre o tema estudado, de modo que o pesquisador estruture o projeto de trabalho, para que sua fundamentação teórica seja analisada e discutida com eficiência. A saber, são oito as fases da pesquisa bibliográfica: a) escolha do tema, b) elaboração do plano de trabalho, c) identificação, d) localização, e) compilação, f) fichamento, g) análise e interpretação e h) redação.

Assim sendo, a partir da escolha do tema, elaborou-se o plano de trabalho, o qual foi escrito provisoriamente, possibilitando que os próximos passos da metodologia pudessem ser organizados. Logo, delimitaram-se as palavras-chave (descritores): “Brincar e Autismo”, “Educação Infantil e Autismo”, “Inclusão e Autismo” e “Autismo e Atendimento Educacional Especializado”. Por conseguinte, foi feita a identificação e a escolha das bases de dados, que foram: Scientific Electronic Library (SciELO) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos da CAPES).

Após a seleção das bases de dados, ainda dentro da seção identificação, realizou-se o levantamento das obras. A partir da pesquisa com os descritores em ambas bases, encontrou-se como resultado inúmeros artigos, os quais foram selecionados e apoiando-se nos critérios de inclusão: artigos publicados no período de 2008 a 2023, os artigos que abordam a Educação Infantil, o autismo e o brincar. Como critérios de exclusão optou-se por artigos publicados fora do Brasil e da Língua Portuguesa, com isso, localizou-se e houve respectivamente a coleta dos resumos dos artigos e referências.

Tendo em vista os materiais coletados, elaborou-se a compilação destes, utilizando de categorias para sua organização. Reuniram-se os artigos os quais contemplam os tópicos deste trabalho, nomeando-os como utilizáveis, que foram posteriormente analisados e discutidos. Os artigos que não contemplam os tópicos, foram categorizados como não utilizáveis. Ainda, restaram os artigos que havia potencialidades para a discussão, que se caracterizam no meio-termo, estes ficaram separados para uma análise futura, e, posteriormente, descartados por não contemplarem os critérios de inclusão. Isto posto, foram selecionados 11 artigos para discussão, apresentados em duas tabelas: Tabela 1- Scielo (três artigos) e Tabela 2- Capes (oito artigos), categorizados com a base de dados e com os respectivos descritores utilizados para a busca.

Na base de dados Scielo, foram encontrados 7 resultados na busca através do descritor “Brincar e Autismo”. No descritor “Educação Infantil e Autismo” encontrou-se 11 artigos, já

no descritor “Inclusão e Autismo” foram encontrados 51 artigos e no descritor “Autismo e Atendimento Educacional Especializado” foram encontrados somente 2 artigos. Para que se pudesse refinar os materiais que contemplassem plenamente os critérios de inclusão, realizaram-se os seguintes passos: uma leitura prévia dos resumos e ainda se necessário, houve a leitura do conteúdo do artigo, para que se tivesse certeza que atenderia a temática do trabalho.

Portanto, os artigos que não contemplaram os critérios de inclusão e aqueles que se repetiam foram descartados. No descritor “Brincar e Autismo” foram descartados 6 artigos e no descritor “Autismo e Atendimento Educacional Especializado” foram excluídos 2 artigos, por repetição dos resultados já encontrados em outros descritores e por não contemplarem os critérios de inclusão de estarem no contexto da Educação Infantil. Em relação aos descritores “Educação Infantil e Autismo” e “Inclusão e Autismo” foram descartados, respectivamente, 10 e 50 artigos, por não contemplarem os critérios de inclusão, como o Brincar e Educação Infantil, e, ainda, por se repetirem os resultados em buscas de outros descritores.

Desse modo, segue abaixo a tabela com os 3 artigos selecionados dos quatro descritores nas buscas na base de dados Scielo que contemplaram os critérios de inclusão.

**Tabela 1 - Scielo**

<b>Título</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Descritor</b>
Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar	De Sá, M. das G. C. S.; Siquara, Z. O.; Chicon, J. F.  2015	Objetiva analisar as representações simbólicas produzidas no espaço da brinquedoteca, por meio do jogo de faz de conta de uma criança autista, sexo masculino, cinco anos, oriunda da comunidade Vitória/ES. Usa o método qualitativo, a partir de observação participante, videogravação, fotografias e registros em diário de campo. Os dados analisados evidenciam o quanto a experiência de brincar da criança autista favorece a internalização, ão desse elemento da cultura (a brincadeira), na medida em que implica a (re)significação de objetos e a representação de situações de vida, com o uso de múltiplas possibilidades de linguagens e a potencialização do processo de desenvolvimento intra/interpessoal.	Scielo: Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Brincar e Autismo
Brincando e aprendendo: aspectos	Chicon, J. F.; Oliveira, I. M.; Garozzi, G. V.;	Este estudo objetiva compreender os aspectos relacionais de uma criança com autismo na relação com outras crianças em situações de brincadeiras. Trata-se de uma	Scielo Revista Brasileira de	Educação Infantil e Autismo

relacionais da criança com autismo	Coelho, M. F.; De Sá, M. das G. C. S.  2019	pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Os sujeitos foram 17 alunos, de três a seis anos, dez de um Centro de Educação Infantil, seis com autismo e uma com síndrome de Down. A coleta de dados foi feita por meio da observação participante, videogravação dos atendimentos e registros em diário de campo. A pesquisa permite constatar que o trabalho desenvolvido em ambiente social inclusivo, potencializado pela ação mediadora dos adultos e colegas mais experientes, favorece que as crianças com autismo apresentam atitudes que apontam sua predisposição para compartilhar brincadeiras com os colegas.	Ciências do Esporte	
As experiências nos espaços-tempos da escola sob olhar de uma criança com Transtorno do espectro do Autismo	Francês, L. A.; Mesquita, A. M. A.  2021	O artigo visa a discutir a escola a partir do olhar da criança acerca das experiências vivenciadas nos espaços-tempos da escola. O campo empírico se constituiu utilizando instrumentos metodológicos da etnografia, à luz do referencial da Sociologia da Infância, tendo como sujeito uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para a sistematização, fizemos uso da análise de conteúdo, que originou as categorias da investigação. Identificamos que a criança com TEA irroga sentido à medida que vive tais experiências, procurando condutas dissímeis para relacionar-se com seus pares e com adultos, bem como para desconstruir regras preestabelecidas nos espaços-tempos escolares. Assim, sobressai a premência da auscultação da criança em suas múltiplas formas de expressão, a fim de contribuir para a efetivação de práticas educativas assentes em saberes que a respeitem em seus traços geracionais, rompendo com os modos lineares de pensar a estrutura organizacional dos espaços-tempos da escola.	SciELO: Revista Brasileira de Educação	Inclusão Autismo

Fonte: Elaborado pela autora.

Na base de dados Periódicos da CAPES, foram encontrados 49 artigos nos resultados da busca através do descritor “Brincar e Autismo”. No descritor “Educação Infantil e Autismo” encontrou-se 90 artigos, já no descritor “Inclusão e Autismo” foram encontrados 205 artigos e no descritor “Autismo e Atendimento Educacional Especializado” foram encontrados somente 27 artigos.

Com o intuito de refinar os materiais que contemplassem integralmente os critérios de inclusão, realizaram-se novamente os seguintes passos: uma leitura prévia dos resumos e, ainda, se fez necessário a leitura dos conteúdos dos artigos.

A partir disso, foram descartados os artigos que não contemplavam os critérios de inclusão e aqueles que se repetiam. No descritor “Brincar e Autismo” foram descartados 46 artigos e 27 artigos no descritor “Autismo e Atendimento Educacional Especializado” por não atenderem os critérios de inclusão nas temáticas: Educação Infantil, Brincar e Autismo. Outro fator de exclusão foi por não serem publicados no Brasil, bem como pela repetição dos resultados já encontrados em outros descritores. Nos descritores “Educação Infantil e Autismo” e “Inclusão e Autismo” foram descartados, respectivamente, 88 e 203 artigos, por não contemplarem os critérios de inclusão, como o Brincar, Autismo e Educação Infantil. Também se utilizou dos critérios de exclusão por serem publicados fora do Brasil e da Língua Portuguesa e, ainda, por se repetirem os resultados em buscas de outros descritores.

Diante disso, abaixo na tabela estão os 8 artigos selecionados dos resultados encontrados nos quatro descritores, os quais atenderem aos critérios de inclusão nas buscas na base de dados Periódicos da CAPES.

**Tabela 2 - Capes**

<b>Título</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Descritor</b>
O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista	Santana, M. L. da S.; Purificação, M. M.; Teperino, A. P. P.; Taceli, I. C.; Pessoa, M. T. R.  2016	Esse estudo busca contribuir com o (re)visitar do ato de brincarão colocar como um dos recursos de inclusão escolar. Por isso, tem-se o objetivo de problematizar, principalmente, o brincar de crianças autistas como um dos elementos que pode ser constituinte de uma prática pedagógica inclusiva. A ação de brincar poderá funcionar como estimulador da interação social, imaginação, memória, atenção, linguagem, expressão de pensamentos, internalização de normas e regras sociais, em suma, constitui-se como um elemento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. A prática pedagógica direcionada às crianças com transtornos do espectro autista (TEA), quando utiliza o brincar, torna-se mais eficaz, favorecendo a interação infantil com os pares e sua inclusão no contexto educativo. Assim, o brincar surge como elemento possibilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de	Periódicos da Capes: Revista Interfaces da Educação	Brincar e Autismo



		crianças nos espaços formais de educação que merece atenção, principalmente quando se pensa no processo inclusivo de estudantes autistas.		
O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros	Albuquerque, I.; Benitez, P.  2020	O brincar caracteriza a infância e contribui significativamente para o desenvolvimento infantil. O objetivo foi identificar na literatura nacional artigos publicados em periódicos com Qualis A1 e A2, tanto na Psicologia como na Educação, que investigaram o brincar relacionado à criança com transtorno do espectro autista (TEA), e sintetizar concepções sobre o brincar com tal público, conforme os dados apresentados nos artigos científicos, rastreados na literatura nacional contemporânea. Foram encontrados 85 periódicos que atendiam aos critérios estabelecidos para o mapeamento, a partir da busca sistematizada realizada pelo descritor “brincar”. Como resultado, 214 artigos foram recuperados, dentre os quais três abordavam o brincar na criança com TEA. Os três estudos investigaram o brincar em grupo e indicaram que, dadas condições necessárias de ensino, as crianças com TEA são capazes de aprender comportamentos relacionados ao brincar. Todavia, uma lacuna que permaneceu em aberto se refere ao brincar entre pares, tanto entre crianças com e sem TEA.	Periódicos da Capes: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Brincar e Autismo
Narrativas autobiográficas em educação: percepções de uma professora-mãe sobre o autismo	Souza, S.de P. R.; Willms, E. E. 2020	O texto objetiva narrar, de forma reflexiva e sensível, experiências de uma professora e mãe de uma criança com autismo, Geovanna, desde seu nascimento até os seis anos de idade, período em que finaliza o estudo. Apoiar-se metodológica e epistemologicamente nas narrativas autobiográficas da professora e mãe da criança autista. O suporte teórico da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, além das contribuições sobre educação de sensibilidade de Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida permitem abordar as vicissitudes diante dos diagnósticos médicos contraditórios, os desafios da inclusão escolar, os processos terapêuticos e o brincar dessa criança. De forma conclusiva, aponta para a necessidade de acreditar no potencial da pessoa autista em sua diferença, pois mesmo tendo outra forma de ser e estar no mundo, é uma pessoa que pode ir além daquilo que se espera	Periódicos da Capes: Revista Brasileira de Pesquisa	Brincar e Autismo
O autismo na etapa da educação infantil	Souza, M. A.; Souza, B. M. 2020	Verifica-se a partir da existência de instrumentos voltados especificamente para a regularização do atendimento educacional às	Periódicos da Capes: Horizontes-	Brincar e Autismo

no Brasil: levantamento bibliográfico		crianças autistas, que entender como essas crianças estão sendo recebidas na educação infantil é um aspecto chave para a garantia de qualidade da educação. Assim, o artigo tem o objetivo de socializar reflexões de estudos sobre o transtorno do espectro autista na etapa da educação infantil no Brasil. Para tanto, utilizou-se como metodologia o levantamento bibliográfico no banco de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). Nesse sentido, teve-se como problema norteador de pesquisa a seguinte questão: Quais as preocupações que a literatura especializada na área traz nas pesquisas sobre o autismo na educação infantil? Diante das análises realizadas nos trabalhos que tratam do autismo na educação infantil conclui-se que as preocupações que a literatura especializada na área traz nas pesquisas baseiam-se na prática pedagógica dos professores e também há uma preocupação com o brincar das crianças com TEA.	Revista de Educação	
O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais de sala de aula regular e do AEE	Silva, A. K. B. B.; Fonseca, G. F.; Brito, M. L. de A. 2018	O objetivo desse artigo é descrever concepções de profissionais da educação infantil e do atendimento educacional especializado no que se refere aos processos de escolarização de uma criança com autismo. A metodologia utilizada é de base qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas com professoras da sala de aula e do AEE e a observação de um aluno com TEA na turma do Nível III em uma instituição pública de Educação Infantil no estado do Rio Grande do Norte. Os resultados evidenciam as concepções e posicionamentos de professores acerca do trabalho pedagógico no que se refere às especificidades do TEA no contexto escolar. Por fim, o estudo conclui que tais concepções dos profissionais da educação são permeadas por lacunas no que se refere ao conhecimento acadêmico acerca dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento psicológico do aluno com TEA na escola. Tais lacunas remetem a formação inicial do professor como um elemento crucial para o reconhecimento das especificidades do aluno com TEA, bem como a relevância da formação continuada dos profissionais da educação infantil para o planejamento de estratégias pedagógicas com vistas a garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem da criança com deficiência	Periódicos da Capes: Textura- Revista de Educação e Letras	Educação Infantil e Autismo

<p>Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo</p>	<p>Marchiori, A. F.; França, C. de A. A. 2018</p>	<p>O presente artigo está pautado no reconhecimento da integralidade do sujeito e da necessidade de um trabalho pedagógico que amplie as possibilidades formativas da criança na educação infantil. O objeto de estudo é o autismo e as possibilidades de desenvolvimento de Suely na relação com os pares e adultos do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). A metodologia corresponde a um estudo de caso etnográfico, com pesquisa participante, empregado para acompanhar as práticas pedagógicas em um CMEI do município de Vitória, desenvolvidas com uma turma do Grupo 4/5, crianças de 04 e 05 anos. O sujeito da pesquisa corresponde a uma criança diagnosticada clinicamente com autismo. A pesquisa compreendeu o período de 02 anos (2015-2016). Como propõe Vygotsky (2005, 2006, 2007), a formação da identidade perpassa as relações sociais, estão presentes nas interações com o outro, na apropriação da cultura e no desenvolvimento da linguagem. Os objetivos da pesquisa buscaram traçar perspectivas de trabalho pedagógico para auxiliar no processo de desenvolvimento de uma criança com autismo, atendida na educação infantil. O trabalho realizado ao longo de 2015 esteve organizado a partir das interações e brincadeiras. Em 2016, buscou romper com possíveis limitações advindas do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), numa abordagem colaborativa. Os aprendizados que podem ser destacados na formação de Suely foram o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que capacita o sujeito a interagir com os demais e se apropriar de signos e produzir novos significados, a apropriação dos usos da leitura e da escrita, das capacidades de interação social, de expressão artística e estética e autonomia nas escolhas necessárias no cotidiano da instituição.</p>	<p>Periódicos da Capes: Revista Zero-a-seis</p>	<p>Educação Infantil e Autismo</p>
<p>Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio</p>	<p>Lemos, E. L. de M. D.; Nunes, L. de L.; Salomão, N. M. R. 2020</p>	<p>Este estudo objetivou analisar episódios interacionais de crianças com autismo nos contextos de sala de aula e pátio, considerando seus pares e professores. Entende-se a relevância da inclusão escolar e das interações sociais específicas que ocorrem nesses contextos a partir das características neurodesenvolvimentais, sociocomunicativas e comportamentais das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, foram realizadas oito filmagens em duas escolas particulares, com quatro professoras,</p>	<p>Periódicos da Capes: Revista Brasileira de Educação Especial</p>	<p>Inclusão e Autismo</p>

		quatro crianças com autismo e 42 crianças com desenvolvimento típico. Os resultados foram apresentados em termos quantitativos, a partir das frequências de episódios interacionais; e qualitativos, a partir da descrição de quatro estudos de caso contendo trechos dos episódios interacionais. Apesar das variações entre os contextos, os episódios interacionais completos caracterizaram-se pelo uso de objetos e mediações diádicas dirigidas pelas professoras às crianças autistas. Sobre as interações entre os pares, destaca-se que essas trocas foram mais frequentes durante as atividades livres no contexto de sala de aula. Por fim, ressalta-se o papel do estudo dos episódios interacionais para os processos de pesquisa, avaliação e intervenção na área escolar		
Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil	Dias, A. A.; Santos, I. S.; Abreu, A. R.  P.  2021	A pandemia da COVID-19 impactou rotinas e modos de vida de bebês e crianças pequenas e suas famílias, sobretudo, em função do fechamento das instituições de educação infantil, ocasionando novas dinâmicas de sociabilidade e importantes mudanças na ação educativa. Considerando a complexidade dessas alterações e a especificidade do trabalho educativo com crianças com Transtorno do Espectro Autista, este artigo visa refletir sobre a relação de inclusão/exclusão dessas crianças, mediante análise de elementos teóricos que problematizam a ação educativa, à luz dos pressupostos teóricos da educação inclusiva. Partimos da compreensão de que crianças com TEA necessitam de atenção às suas peculiaridades, dentre elas, as de natureza interativa. Considerando que os contextos interativos dessas crianças encontram-se reduzidos aos espaços familiares, questionamos: como a ação educativa tem contemplado as crianças com TEA? Com base nas análises teóricas efetuadas, concluímos que os limites colocados pela pandemia interrogam as possibilidades educativas e apontam para a construção de estratégias metodológicas individualizadas que favoreçam o desenvolvimento dessas crianças.	Periódicos da Capes: Revista Zero-a-seis	Inclusão e Autismo

Fonte: Elaborado pela autora

Portanto, ao finalizar a compilação, passa-se ao item fichamento dos artigos selecionados. Reúnem-se os artigos selecionados e inicia-se a leitura dos mesmos. As obras foram descritas em folha de papel, com os dados técnicos, citações e comentários, conforme

leitura dos artigos e livros, de maneira a contribuir para a análise dos artigos. Assim, seguiu-se as duas últimas fases da pesquisa, sendo elas a análise e interpretação e a redação. À vista disso, apresenta-se as análises e discussões dos materiais encontrados nesta pesquisa.

## **4. DISCUSSÃO**

A partir da seleção dos onze artigos como resultado das buscas feitas na base de dados Scielo e Periódicos da CAPES, realizou-se a leitura e análise dos textos, com o intuito de verificar o que estes têm abordado acerca do autismo e o brincar na educação infantil. Conforme visto no referencial, a educação infantil é um espaço que oportuniza que o brincar seja explorado, devido sua importância para o desenvolvimento e constituição psíquica da criança, e, ainda, como estratégia a ser utilizada nos processos de inclusão da criança com autismo.

Portanto, organizou-se a leitura sob a análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 44), que refere-se a essa técnica “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Entendendo que as informações contidas nos textos dos artigos são dados brutos, pretende-se dar significado para os elementos que se fazem em comum neles. Partindo então para a pré-análise e identificação dos elementos dos artigos, a partir da presença ou ausência, bem como a frequência e intensidade dos aspectos presente nos textos, o que possibilitou categorizá-los para orientar a discussão deste trabalho.

Assim, para fins deste estudo apresento as seguintes categorias de análise: a) As diferentes formas de olhar para o autismo; b) a mediação do outro como fator potencializador; c) o brincar como expressão do ser criança. As categorias de análises foram subdivididas e serão apresentadas a seguir na respectiva ordem, com o intuito de facilitar a leitura e compreensão dos dados discutidos neste capítulo.

### **4.1 As diferentes formas de olhar para o autismo**

Com relação à categoria “As diferentes formas de olhar para o autismo”, foi observado nas leituras o quanto os trabalhos traziam diferentes nomenclaturas para se referirem ao autismo. Partindo disso, notaram-se os seguintes elementos: síndrome comportamental/autista,

transtorno do neurodesenvolvimento, autistas, autismo e também tratando-o como deficiência, etc. Com esse cenário, surgiu um estranhamento, mesmo com as evoluções dos manuais na tentativa de padronizar uma nomenclatura, ainda assim, os artigos não atendem a essa realidade. A questão mais acentuada disso é pensar sobre a inferência de certas nomenclaturas e peso delas sob o sujeito com autismo, pois a forma como são chamados afeta a forma como são vistos e tratados.

Embora nem todos os trabalhos utilizem o DSM-5 (APA, 2013) para caracterizar o autismo, há similaridades na forma como trazem os sintomas e características do autismo, que se apegam em descrições prontas, e, assim, se faz a importância de se atentar para não fragilizar as demonstrações e expressões singulares de cada sujeito. (BERNARDINO; LAVRADOR; BECHARA, 2020).

Vemos que Chicon *et al.* (2018) apresenta ao longo da escrita diferentes formas de se referir e caracterizar o autismo, como se não houvesse uma concordância, não sendo suficiente para descrever esses sujeitos e suas condições. Conforme Kupfer (2013, p.45) às mudanças das terminologias utilizadas para se referirem ao autismo não obteve-se uma evolução para uma exata compreensão dessa condição, mas serviu para padronizar uma descrição desses sujeitos.

Não obstante, as autoras Souza e Souza (2020) também explanam acerca do autismo dentro de diferentes terminologias, na busca de tentar esclarecer sobre a condição, para posteriormente trazer uma revisão de estudos que abordam o autismo. Como resultado, entendem que são necessárias mais investigações sobre esses sujeitos na educação infantil, pois falta uma qualificação dos profissionais para recebê-los. Porém, por mais potentes que sejam publicações e estudos de casos sobre a criança com autismo, não se faz possível construir um manual de como agir. Por isso se constrói uma fala destoante, querem a inclusão e respeito à subjetividade, todavia, também cometem essas gafes de generalizar estratégias de como lidar com esses sujeitos.

À vista disso, Francês e Mesquita (2021), pesquisaram sobre as experiências nos espaços-tempos da escola, sob o olhar do próprio sujeito com autismo. Relatam que o menino percebia as diferentes formas de ser tratado no seu dia a dia, resultado da maneira como a criança era vista pelos funcionários da escola, aqueles que viam a deficiência em detrimento dele, sem perceber sua subjetividade, não respeitavam suas vontades próprias e potencialidades, pois olhavam somente pelo rótulo de aluno com autismo.

Nesse sentido, Souza e Willms (2020) em uma autobiografia enquanto professora de educação especial e mãe de uma criança com autismo potencializa essa reflexão ao dizer que a

sociedade ainda vê o outro pela falta, que o diagnóstico médico se define pela impossibilidade, mas que não se pode fixar nisso e desacreditar nas possibilidades desse sujeito.

Do mesmo modo, Marchiori e França (2018) agrega-se nessa discussão por repensar o apego da escola sob o modelo médico e que enquanto espaço educativo não deveriam ver a criança por um quadro de sintomas,

O rótulo não deve dizer o que fazer com e para o sujeito autista, principalmente quando se trata de crianças tão pequenas. Suas possibilidades de desenvolvimento são infinitas, não cabe ao adulto definir o caminho, mas aceitar o convite da criança e trilhar os caminhos que são construídos no dia a dia, no cotidiano das práticas pedagógicas planejadas e vivenciadas pelos e com os sujeitos. (Marchiori; França, 2018, p. 511).

Ainda, Santana *et al.* (2016) percorrem um caminho sobre a história da educação inclusiva, adentrando sob os progressos conquistados ao longo do tempo para que hoje possamos discutir sobre uma escola inclusiva. Com teor de discutir sobre as diferentes formas de se referir ao sujeito com deficiência, problematiza a maneira como a deficiência vista no caráter social corrobora para como esse sujeito vai se enxergar e entender seu “defeito”. Além de que, nessa construção social e cultural se polariza crenças baseadas em achismos, como, por exemplo, que a criança com autismo vive no próprio mundo desconectado com os demais. Dessa forma, a educação desses sujeitos não pode se limitar assim, e que, a prática educativa não deve se apegar a essas construções.

O mesmo pode ser visto no trabalho de Silva, Fonseca e Brito (2018) que por meio de uma pesquisa de campo, puderam conversar com professoras que tem em sua classe alunos com autismo. Apresentam, assim, que as professoras pouco sabiam sobre o autismo e que essas lacunas somam para que elas não tenham um direcionamento na hora de planejar atividades pedagógicas. Acabam se apegando nas limitações e dificuldades da criança, e com isso, as autoras entendem necessário para a aprendizagem da criança um planejamento dinâmico e atrativo, que potencialize o sujeito.

Conforme Bernardino, Lavrador e Bechara (2020) a escola deve se preocupar em ser o campo onde esses sujeitos constituem sua subjetivação, incorporando e posicionando como aluno, não como criança com necessidade especial, não seu diagnóstico, mas como aluno desta escola, pertencente ao grupo.

Desse modo, é perceptível o quanto os trabalhos agregam para a discussão nas formas de ver o autismo, pois quando nos permitimos aprender sobre quem é essa criança e como se relaciona diante do outro, é possível pensar em práticas pedagógicas emancipatórias tendo como fim último a constituição de um sujeito do desejo e da aprendizagem.

Em vista disso, entendendo a constituição psíquica do sujeito e o sentimento de pertencimento como um processo de investimento do outro, é necessário que a escola se responsabilize pelo aluno com autismo, entendendo que ele não é só do professor regente ou educador especial, mas de toda a escola. As práticas pedagógicas precisam repensar como criar condições para que esse sujeito possa se sentir acolhido e manifestar-se, para buscar o outro, que de alguma forma expresse sua presença, seja pela esquivia, pelo corpo e suas manifestações, seja pela ausência de interesse. De alguma forma esse sujeito estará demonstrando seu sofrimento psíquico. (DE SOUSA; PINTO, 2017)

#### **4.2 A mediação do outro como fator potencializador**

Durante a leitura dos artigos, percebeu-se nestes a frequência e concordância sobre o papel da mediação do professor e do colega para o desenvolvimento da criança. Assim, alguns buscaram entender melhor como funcionam essas interações e como elas são eficientes para as crianças com autismo. Todavia, outros abordaram com menor intensidade a respeito das interações e mediações, mas que, de alguma forma, nos proporciona riquezas para pensar sobre o reconhecimento dessas mediações para o sujeito.

Com isso, pode-se fomentar as discussões dando sequência na segunda categoria desta análise, a qual atentou sobre “a mediação do outro como fator potencializador”. Além da questão do peso do diagnóstico e a forma como vemos essa criança, se fez perceptível na maioria dos artigos a importância da mediação do professor/adulto e do outro na constituição do sujeito com autismo. Tendo isso em vista, é de extrema importância apresentar esses aspectos neste trabalho, pois são dados que corroboram para potencializar a discussão da inclusão dessas crianças.

Por conseguinte, o trabalho de Dias, Santos e Abreu (2021) buscou refletir sobre como diminuir os prejuízos nas crianças com autismo da educação infantil devido ao isolamento durante a pandemia do Coronavírus<sup>4</sup>. Prejuízos no sentido da aprendizagem e habilidades

---

<sup>4</sup> [...] O Covid 19 é uma infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 [...], devido à sua transmissão ser por contato, houve em um período curto uma alta proliferação, causando muitas mortes e sequelas nas pessoas. (Biblioteca Virtual em Saúde, Ministério da Saúde. 2021) Disponível em: <<https://bvsmms.saude.gov.br/covid-19-2/>>. Acesso em: 04 dez. 2023.

Como forma de prevenção, todos os estabelecimentos, escolas, etc., foram fechados na tentativa de diminuir os casos de covid-19. Assim, durante dois anos as crianças ficaram afastadas das escolas, tendo o ensino oferecido de forma online, limitando então as interações sociais escolares.



sociais, devido à ausência das mediações do professor e das interações com os pares, pois seguindo os eixos da BNCC (2018), o que estrutura as práticas pedagógicas da educação infantil são as interações e brincadeiras, as quais exigem a presença do outro. Com isso, a discussão do trabalho evidencia os benefícios do outro para o desenvolvimento e constituição da criança com autismo, que nas trocas culturais vivenciadas pela criança nos campos de experiências, oportunizam espaço de aprendizagem. As famílias enquanto o primeiro vínculo de interações da criança tiveram papel fundamental para que se pudesse realizar as atividades lúdicas na tentativa de diminuir as lacunas do desenvolvimento do sujeito durante esses anos de pandemia.

A reflexão abordada no trabalho em análise corrobora os demais artigos que serão expostos nesta categoria, pois ilustra as consequências no desenvolvimento quando se tem ausência nas relações com o outro. Portanto, valorizam-se os trabalhos que buscaram se atentar aos efeitos da significância do outro para o processo de constituição do sujeito com autismo.

Dessa forma, Lemos, Nunes e Salomão (2020) em seu estudo de caso trouxeram quatro casos de crianças com autismo e suas interações nos espaços da escola, como a sala de aula e o pátio, buscando investigar em quais destes espaços oportuniza-se uma maior interação entre o sujeito e o outro. O que prevalece nas conquistas das interações destas crianças nas atividades escolares e brincadeiras é a mediação do professor, os quais tiveram a sensibilidade de analisar o contexto dessas turmas e criar condições para que essas consigam manter um vínculo, seja em brincadeiras como também no dia a dia da turma em sala de aula. Nas brincadeiras em que pouco conseguiu-se manter um episódio de interação com o outro, as autoras entendem que faltou mediação do professor para se atentar a essa demanda.

Por mais diferentes que sejam os cenários destes trabalhos, Chicon *et al.* (2018) e Albuquerque e Benitez (2020), também exprimem o papel do professor/adulto nas interações da criança com autismo e seus pares, que através da mediação favorece o contato entre elas. Quando o outro desempenha seu papel e se coloca na posição de convocar essa criança, possibilita que esta se engaje e participe dos momentos de interação e atividades, criando-se assim um ambiente com estímulos. Assim, os estudos demonstraram os pontos positivos para o desenvolvimento das habilidades de interação social para essas crianças. Ainda, Chicon *et al.* (2018) dizem que os colegas reproduzem a forma respeitosa como veem o professor lidar e tratar a criança com autismo, assim, eles reproduzem essas trocas com o mesmo cuidado.

Conforme Bulbarelli, Cordaro e Gayotto (2020, p. 220)

[...] Um educador, como representante da cultura, pode ser, e muitas vezes é, o mediador entre a criança e o conhecimento, emprestando significados para que a ampliação do laço com o conhecimento se estenda às possibilidades de laço com o outro. A aposta do educador na criança, a aposta de que a aprendizagem seja possível, é condição para que o laço social se estabeleça. [...]

Compreende-se assim que a literatura especializada reitera as reflexões discutidas nos estudos, quanto ao educador ver essa criança com um olhar sensível, percebendo a dimensão de sua posição e referência nessa constituição do psiquismo da criança. De acordo com as autoras, sua formação se faz singular através da constante mediação do outro, perpassando, assim, pelo ato educativo. (BULBARELLI; CORDARO; GAYOTTO, 2020)

Como no trabalho de Souza e Willms (2020) as autoras destacam o quanto o acolhimento da professora possibilitou a criança sentir-se aceita, melhorando suas interações com os colegas, os quais também tiveram papel fundamental para seu desenvolvimento. A autora destaca a imitação do outro como espelho para que a criança com autismo participe das atividades. Indicando assim que, a partir da construção de laços com a professora, a criança conseguiu extrair dessa experiência condição para compreender melhor a si e movimentar-se pelo espaço da escola. Segundo Mariotto (2009, p. 138), a qualidade do laço entre a criança e seu educador [...] se sustenta na disponibilidade de acolhimento psíquico do profissional [...]. Assim, essa professora se fez aberta a conhecer, ouvir e entender o sujeito, resultando na possibilidade da criança expressar seus desejos e motivações.

O que igualmente vemos no estudo de caso desenvolvido por De Sá, Siquara e Chicon (2015) que oportunizaram visualizar as conquistas da criança com autismo no nível simbólico e de linguagem a partir das experimentações dela em um espaço onde havia estímulos, vínculos e acolhimentos por parte do professor/estagiário. Esse espaço possibilitou a aproximação desta com os demais colegas e seu entendimento para participar das atividades, respeitando os momentos de brincadeiras e rodas de conversa. Por mais que ainda apresentam-se limitações nesses comportamentos, pode-se destacar a conquista do sujeito em sentir-se pertencente, expressando-se, por meio de desenho, seu entendimento dos momentos vividos e das relações que estabeleceu com os professores.

Vemos também no estudo de Marchiori e França (2018) que todo resultado dos dois anos de trabalho com a criança com autismo, obteve-se devido às mediações pedagógicas dos professores participantes da pesquisa, bem como dos demais profissionais, pois todo trabalho foi colaborativo. A partir das mediações a criança demonstrava interesse em participar das atividades e buscava interagir com os pares. Ainda, contemplam o quanto é significativo para a criança essa interação entre pares, para seu acolhimento e aprendizado que se constrói a partir

do outro, como um “espelho”. Pontua também que essas relações entre pares nem sempre podem ser benéficas, que é preciso que o professor conheça seus alunos e que continue mediando essas interações e conflitos para que se crie uma “corresponsabilidade pelo outro” (p. 512), que consigam respeitar e aceitar as diferenças dos colegas, servindo assim para um espaço de aprendizado para todos.

Conforme está posto acima, concordamos com Bernardino (2020) ao discorrer sobre a função do semelhante para o sujeito com autismo: este desempenha o papel de “organizador da cultura e da linguagem” (p. 99), sendo assim uma referência para esse sujeito, o qual pode se apegar neste colega para conhecer a si a partir da semelhança que vê no outro, bem como, compreender qual é seu lugar/papel nesse espaço. Cabe ao professor notar, à medida que se desenvolve essa relação, se não está prejudicando o próprio processo de escolarização do colega que desempenha essa função do outro semelhante. Como discutido em Marchiori e França (2018), por mais benéfico que seja, é necessário que o professor conheça seu alunado, perceba até que ponto essa “solução” não está sobrecarregando o colega, pois consequentemente irá prejudicar o sujeito com autismo, pois essa relação torna-se conflituosa.

Em Francês e Mesquita (2021) os relatos são a partir da visão da criança com autismo, além das observações dos autores. A escrita do trabalho evidencia o respeito ao tempo próprio da criança, mas fica perceptível que não há muito investimento do professor para incentivar as interações do menino com os demais colegas. Sendo que o momento de maior interação acontece no pátio, e o sujeito não gosta de estar lá devido questões sensoriais, não se oportuniza outro momento de brincar espontâneo e até mesmo direcionado. A criança acaba buscando o estagiário para brincar, partindo dele a intenção, ou seja, há possibilidade do professor convocar essa criança para ampliar essas interações, e, ainda, continuar a respeitar seu espaço-tempo.

De acordo com Bulbarelli, Cordaro e Gayotto (2020) sobre as experiências vividas no campo escolar, certas dinâmicas escolares exigem da criança muito mais do que ela pode lidar, então a escola enquanto espaço inclusivo pode propor rearticulações nas propostas, flexibilizando esses espaços-tempos conforme a singularidade da criança, contribuindo para o aproveitamento desta das atividades e interações que somente a escola consegue oportunizar.

Ainda, o levantamento bibliográfico de Souza e Souza (2020), tinham por objetivo identificar quais eram as preocupações da literatura especializada sobre o autismo na educação infantil, e com isso, mostraram que os resultados se concentram em diferentes aspectos, sendo eles nas práticas pedagógicas, interação social e o brincar. No entanto, as autoras não aprofundaram sua discussão nas possibilidades que a mediação do professor e a interação com

o outro oportuniza para a criança com autismo, deixando uma lacuna sobre esses aspectos, os quais poderiam ter sido mais aproveitados para agregar em futuras pesquisas.

Portanto, foi possível analisar nos artigos, senão neles todos, que em sua maioria os pesquisadores apresentaram informações que fomentam a discussão da categoria - a mediação do outro como fator potencializador, traduzindo assim a importância de se discutir essa temática. Por mais superficial que alguns autores tenham trazido a questão, são dados que propõe refletir acerca do reconhecimento e valorização das interações com o outro e o papel importante que o professor desempenha nessas mediações no espaço da educação infantil. Também é perceptível em alguns artigos o cuidado que demonstram ao trazer sobre a infância e as riquezas que essa etapa carrega na construção do sujeito.

### **4.3 O brincar como expressão do ser criança**

Em consonância, seguiremos para a última categoria da análise - o brincar como expressão do ser criança, que buscou atentar para os elementos que se fizeram presentes nos artigos, como o brincar e os tempos da criança, sujeito em constituição. Por mais distintas que tenham sido as proposições dos trabalhos acerca do brincar, este foi elemento fundamental para escolha dos artigos da pesquisa, assim, tencionando com o objetivo deste trabalho em olhar para o brincar do sujeito com autismo.

Com base nos artigos estudados até aqui e a partir da categoria “O brincar como expressão do ser criança”, é possível perceber que os autores falam com propriedade sobre as práticas pedagógicas, lembrando que no ato educativo se visa respeitar a infância e aquilo que a criança carrega consigo. A esse respeito, (Mariotto, 2009) nos diz que o espaço escolar pode e deve-se identificar os sinais de riscos na constituição subjetiva da criança, a ausência ou presença de um brincar, não para classificá-la numa patologia, mas oferecer condições mínimas de subjetivação para esse sujeito.

Atendendo esses aspectos, no trabalho de Chicon *et al.* (2018) que retrata sobre o brincar e aprender, orientando-se na perspectiva Histórico-Cultural, os autores apontam a importância do brincar para o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento de habilidades tais como, a linguagem, imaginação e noções de como agir sobre o mundo. Ainda, as brincadeiras exigem atenção, autorregulação, protagonismo e cooperação entre quem brinca. O aluno com autismo do estudo apresenta o brincar de forma peculiar, explora objetos, brinca sozinho, mas conforme são realizados os encontros neste espaço de brinquedoteca com outras crianças, vai evoluindo sua participação nesses momentos. Nas suas análises os autores falam

sobre a importância de se respeitar o ritmo da criança, entendendo que cada uma apresenta diferentes formas e tempos para brincar, algumas levando mais tempo para conseguirem realizar brincadeiras com regras mais exigentes, outras demonstrando compreender os papéis e desempenhando-os. Os autores seguem dizendo que o brincar espontâneo se faz presente quando se dão condições, espaço e tempo, oportunizando assim que a criança explore os objetos, e, se intensifique ao ter a convocação do outro para brincar.

Por mais diferente que sejam as vertentes teóricas que embasam o artigo, há uma certa consonância com a ideia de que para que se possa compreender as regras do jogo-brincadeira é preciso que o sujeito se aproxime aos poucos, que alguém guie e dê significado para suas ações, este vai se apropriando do brincar, sendo um processo gradual nesta compreensão simbólica das brincadeiras. (KUPFER *et al.* 2017)

Concomitantemente, no estudo de De Sá, Siquara e Chicon (2015) também utilizando do espaço da brinquedoteca da universidade, os autores tinham por objetivo identificar as representações simbólicas e a linguagem de uma criança com autismo a partir do brincar, entendendo o brincar como uma experiência onde ao apresentar-se uma situação imaginária na brincadeira a criança organiza aspectos sociais de suas vivências, desempenhando como um controle interno. Nas suas intervenções, disponibilizaram diferentes brinquedos com cantos temáticos, identificaram avanços das ressignificações dessa criança em relação aos objetos, conseguindo “brincar com os brinquedos para além de seu caráter funcional, de forma criativa e autônoma” (2015, p. 359). Destacam também as manifestações de linguagem do sujeito com um desenho e narrando para a mãe quem havia desenhado.

Com relação à citação acima, percebe-se um processo de construção da subjetivação dessa criança, segundo os eixos do APEGI<sup>5</sup> (Kupfer *et al.* 2017, p. 42), essa criança demonstra estar adentrando no campo da linguagem, mesmo que não fale, não possua linguagem verbal ela tem algo a dizer. Em seu desenho deixa claro que reconhece a presença do outro, utiliza-se da fala para nomear essa pessoa. Essa “pequena” demonstração diz muito sobre seu processo de constituição subjetiva, bem como a função que os participantes desempenharam nos encontros com ela, oportunizando um espaço de reconhecimento desse sujeito.

---

<sup>5</sup> Conforme Kupfer, Bernardino e Silva (2020) o Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições - APEGI é um instrumento que fundamentado em quatro eixos teóricos pretende dar subsídios para acompanhar e compreender o processo de constituição do sujeito a partir dos 4 anos de idade. [...] Seu objetivo não é o de proceder a uma avaliação diagnóstica da criança, e sim fazer uma leitura, a partir dos diferentes fenômenos que são observados pelo psicanalista, do processo de constituição subjetiva, articulado ao desenvolvimento da criança. [...] (Kupfer; Bernardino; Silva, 2020, p.179).

Similarmente, no estudo de caso de Marchiori e França (2018) os pesquisadores apresentaram o brincar como uma das práticas pedagógicas que possibilitou ao sujeito estar propriamente nos espaços da escola, nas brincadeiras e estabelecer relações com todos na instituição. No que tange às brincadeiras desenvolvidas com ela e os colegas, estimulou questões como: movimento, questões afetivas, o contato físico, a fala e outras formas de linguagem, imaginação e autonomia dos sujeitos. Toda conquista no desenvolvimento da menina foi devido aos dois anos de trabalho das autoras em conjunto com a equipe escolar, que incentivaram através do brincar e de atividades que fossem do interesse da criança, potencializar aquelas habilidades que são próprias dela. O resultado foi possível perceber pelas demonstrações no ato de brincar, pois ela demonstrava a sua maneira de estar entendendo o que estava acontecendo a sua volta, se envolvendo nas brincadeiras, buscando o outro e tendo segurança para se expressar.

Houve assim, o posicionamento de tratar essa criança como sujeito da escola, tentaram direcionar as estereotípias trazendo atividades didático-pedagógicas que a estimularam. De acordo com Kupfer *et al.* (2017, p. 39), uma das ajudas enquanto ato educativo é dar sentido para essas estereotípias, não na tentativa de eliminá-las, mas atribuir significado aos movimentos diante do objeto para que se entenda como brincadeira.

Ainda, Santana *et al.* (2016) entendem o brincar orientadas pela teoria Histórico-Cultural, como uma construção da zona do desenvolvimento onde a criança age para além da sua idade, mas que tem capacidade para tal, “[...] A brincadeira, por ser uma atividade social, é influenciada pelo contexto histórico, cultural e social [...]” (2016, p. 58). Ainda discorrem que através do brincar desenvolve-se a imaginação, cooperação, noção das regras, autoestima e noção do eu. Com isso, os autores trazem três pesquisas que exprimem as potências do brincar como elemento de inclusão da criança com autismo. Dizem que os avanços no brincar serão no tempo próprio de cada um, pois esses sujeitos apresentam características únicas, conseqüentemente, é necessário preparação para conseguir possibilitar condições para essa criança se envolver nas brincadeiras. Entendem então que a brincadeira como prática pedagógica insere a criança nas relações sociais e a inclui, reduzindo as barreiras no processo ensino-aprendizagem.

Reiterando o que Kupfer *et al.* (2017) nos dizem, essas soluções não devem ser aplicações técnicas e que é preciso conhecer e construir de forma pessoal essas estratégias que utilizamos com a criança no seu dia a dia. Nesse sentido, foi possível notar nesta pesquisa, que ao longo de anos muitos pesquisadores propuseram-se a reconhecer as manifestações das

crianças para, então, buscarem meios de incentivá-las a entrarem em relação com o outro e construir um mundo de faz-de-conta.

Já na revisão dos estudos de Albuquerque e Benitez (2020), os autores afirmam que o brincar favorece o desenvolvimento da criança, contudo, discorrem acerca do brincar do sujeito com autismo como empobrecido e das lacunas que os impedem de constituírem um imaginário. Nos estudos, o ato de brincar é visto como rudimentar, devido à falta de funcionalidade e significado direcionado ao brinquedo. Defendem em sua discussão e resultados que é preciso ensinar à criança os comportamentos que envolvem a ação de brincar, criando condições que possam incentivar essa prática.

Em consonância com Albuquerque e Benitez (2020), vemos a proposição sobre a importância de ensinar a criança brincar, no trabalho de Souza e Willms (2020). Para as autoras, o brincar funcional para a criança com autismo vai se desenvolver quando essa for assistida por profissionais que possam trabalhar e ensinar a criança a adquirir as habilidades de brincar.

A literatura especializada corrobora com os estudos supracitados, conforme Fraga, Palhares e Kupfer (2022) sobre o brincar da criança com autismo, este pode ser apresentado de fato por movimentos mecânicos, empobrecido de simbolismo, podendo ficar preso na repetição e persistência em alguns movimentos, sons, ordem desses objetos. Contudo, discorrem que esse brincar não se constrói sem o Outro, é preciso que este externo suponha que há uma intencionalidade na ação, para então possibilitar a criança essa significância de seus movimentos aleatórios, favorecendo ao sujeito a construção de um brincar com sentido.

Seguindo com a análise dos trabalhos, temos Dias, Santos e Abreu (2021) que orientam sua discussão do brincar como direito, através do eixo da BNCC (2018) que prevê nas brincadeiras momentos de aprendizagem. Os autores relatam que nas brincadeiras a criança amplia os repertórios socioculturais, porém, limitam nesse sentido sua fundamentação, não aprofundando sobre o brincar propriamente dito.

Do mesmo modo, os autores Souza e Souza (2020), Francês e Mesquita (2021) e Lemos, Nunes e Salomão (2020) mencionam o brincar superficialmente, como um aspecto importante para o desenvolvimento, porém ficam nessa perspectiva, deixando lacunas na discussão sobre a temática da brincadeira, com ausência de embasamentos teóricos que falem do brincar.

Considerando os estudos abordados até aqui, é visível que, mediante um olhar cuidadoso e articulando as práticas pedagógicas às vivências da criança com autismo, pode-se potencializar o lugar ocupado pelo sujeito incluído, possibilitando o brincar compartilhado,

criando espaços para que ele expresse a sua singularidade para que possa ser uma criança, o aluno da escola “X”.

Em vista disso, quando se pensa na educação infantil é preciso lembrar que este é o espaço destinado para brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer a si mesmo. Segundo a BNCC (2018, p. 37)

[...] A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. [...]

No que tange ao brincar da criança com autismo, antes mesmo de adentrar para as categorias de análises, notou-se o quanto fragilizado é esse olhar para o brincar nas publicações. Alguns autores tinham como premissa investigar a inclusão na educação infantil, porém pouco ou quase nada falavam do brincar da criança com autismo nessa etapa. Momento esse em que o brincar é o centro das atenções das práticas pedagógicas dos educadores. Daqueles que foram selecionados para este trabalho, houve oscilações quanto a investigação do brincar como uma prática em si mesma.

Contudo, percebe-se que há artigos que trilham os caminhos na valorização das práticas pedagógicas que exploram o brincar como forma de resgatar o sujeito, trazendo-o para os momentos em sala de aula e demais espaços escolares. Com esse objetivo oportuniza-se que essa criança saia da posição de “estranho”, que os semelhantes percebam a existência de um sujeito, e que este também se sinta pertencente e ocupe seu lugar de aluno, contribuindo para a construção das relações e o convívio entre os pares.

Para finalizar a análise dos documentos que fizeram parte dessa pesquisa, concluo que é evidente a escassez de trabalhos que se propõem a pensar o brincar como um fim em si mesmo, com o aprofundamento merecido e a importância da temática. É necessário que a área da Educação se atente para esse dado, uma vez que poucos estudos se mostraram preocupados com a função do brincar e as consequências da ausência deste no processo de constituição do psiquismo das crianças.

Destaca-se ainda o fundamental papel da Educação Especial e da Pedagogia, no sentido de se apropriarem de uma linguagem comum que una esforços pela execução de práticas colaborativas desde a Educação Infantil. Reiteramos também a necessidade de pesquisas na área que olhem para o brincar como uma ferramenta capaz de restituir à criança com autismo



a possibilidade de, juntamente com os colegas, constituir-se como, nos dizeres de Pesaro, Kupfer e Davini (2020) um aluno-sujeito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

E então, chegamos ao fim! Quem sabe a um começo?

Para manter o espírito brincalhão e diante do exposto, vale lembrar que o objetivo dessa pesquisa era fomentar discussões a fim de que os professores possam refletir sobre o papel do brincar na inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, orientando-se a partir da pergunta-problema “*O brincar é uma prática pedagógica potente para a melhoria da inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil?*”. Nesse sentido, as buscas precisavam ser detalhadas para que se pudesse encontrar trabalhos que realmente agregassem na discussão.

No que diz respeito às construções de quem são os sujeitos com autismo, fica evidente o quanto os trabalhos discorreram das dificuldades apresentadas por estes e as barreiras para sua inclusão. Além da própria diversidade de nomeações desses sujeitos, que corroboram para a forma como eram tratados nos espaços escolares, seja pelas suas potencialidades ou suas deficiências.

Gostaria de somar às análises empreendidas um fator que não foi escolhido para ser apresentado, a apreensão dos professores sobre como direcionar suas práticas para esses sujeitos. Essa questão se agrega às dificuldades de compreender quem são os sujeitos com autismo, embora muitos autores nos seus estudos de casos tivessem esse olhar para a subjetividade. Alguns expressaram que não conheciam o autismo pela via técnico-científica, e sentiam limitações para agir frente ao aluno. Os pesquisadores demonstram que é preciso que os professores conheçam o autismo, como também o aluno em si, para orientar suas práticas pedagógicas de forma efetiva, fundamentados teoricamente, não abrindo brechas para achismos e assim se perderem em suposições sobre o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Desse modo, a forma como o professor vê essa criança influencia no investimento que fará no sujeito e dele com seus pares. No geral, os estudos compreenderam que o outro para a criança com autismo é fundamental para o conhecimento de si mesmo e do papel que desempenha nos espaços que frequenta. O educador enquanto representante da cultura, fora do âmbito familiar, vai ser essa referência para a criança, por isso essa urgência para que os

educadores saiam de sua zona de conforto e busquem investir nessa criança, por mais desafiante que possa ser.

Assim sendo, os estudos continham riqueza de elementos que poderiam ser explorados, categorizados e discutidos com vigor também, porém era preciso atentar para os aspectos que movem essa pesquisa. O presente estudo constituiu-se como um ensaio para que pudéssemos refletir sobre como potencializar a inclusão de crianças com autismo a partir dos seus saberes e vivências em torno das brincadeiras e das fantasias, próprias do ser criança.

Acreditamos ter atingido o objetivo deste trabalho, tendo em vista os estudos apresentados, que de alguma forma conseguiram contemplar um olhar de aposta sobre a criança com autismo para além do seu diagnóstico e dificuldades, que não deixaram que esses fantasmas limitassem suas articulações pedagógicas.

A pesquisa revelou que ao ter uma escola disposta a receber as crianças com autismo, com educadores que respeitam as suas especificidades e que ao se depararem com obstáculos no processo de ensino e aprendizagem, se reinventam, então poderemos pensar em inclusão escolar. Dessa forma é possível trazer a criança para perto, gradualmente, tornando essas experiências menos invasivas e causando menos sofrimento para essa criança e sua família.

Ao término, espera-se contribuir para a discussão da inclusão dos alunos com autismo na educação infantil, desejando que este trabalho possa ser potente para as famílias dessas crianças, instigando que estas também invistam nos momentos do brincar com as crianças e entendam a importância desse ato para a constituição da relação com seus filhos.

Por fim, quero mencionar o protagonista desse ensaio de escrita - Inácio, um personagem que povoa incessantemente o meu imaginário com sua inteligência e travessuras. Enquanto escrevo penso o quanto teria sido importante para minha família ter tido acesso a informações como as trazidas neste estudo. Buscaram-se informações na época, mas o autismo não era próximo da nossa realidade, então, todo o conhecimento técnico-científico ficou por conta dos profissionais que atuavam com ele. Nós, da família, enquanto tia, pais, avós, não sabíamos como poderíamos contribuir para sua constituição, bem como a dimensão e os benefícios do brincar para a sua constituição psíquica.

Ao fim e ao cabo, ressalto que todo o conhecimento aprendido nas aulas e nas leituras durante o curso possibilitaram que eu pudesse compartilhar com minha família esses saberes. Coloco em palavras nesse trabalho o meu-bem querer pelas crianças com autismo, desejando que esse estudo possa contribuir um pouquinho com as pesquisas na área, acreditando que essa escrita chegue a todas as crianças e seus professores, independentemente do lugar de fala que ocupam. Melhor, do lugar de crianças brincantes que ocupam!

Assim, espero que este trabalho possa servir para que outras crianças com autismo tenham seu processo de inclusão de forma garantida e efetiva e que as práticas pedagógicas das escolas acolham e respeitem as singularidades desses alunos-sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. **O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: Revisão de estudos brasileiros**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. 4, p. 1939-1953, out dez. Araraquara, 2020.

Disponível em: < <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12811>>. Acesso em: 25 out. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDINO, L. M. F. **Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito** / Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Kupfer, Juliana Davini. (organizadoras). - São Paulo: Escuta/Fapesp: 2020.

BERNARDINO, L. M. F.; LAVRADOR, M. B.; BECHARA, L. C. **Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito** / Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Kupfer, Juliana Davini. (organizadoras). - São Paulo: Escuta/Fapesp: 2020.

BIALER, M.; VOLTOLINI, R. AUTISMO: **HISTÓRIA DE UM QUADRO E O QUADRO DE UMA HISTÓRIA**. Psicologia em Estudo [online]. 2022, v. 27, e45865. Epub 16 Mar 2022. ISSN 1807-0329. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.45865>. Acesso: 13 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. Disponível em:

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2023

BULBARELLI, K.; CORDARO, G.; GAYOTTO, A. C. C. **Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito / Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Kupfer, Juliana Davini.** (organizadoras). - São Paulo: Escuta/Fapesp: 2020.

CAMARGO et al. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em Revista, v. 36, e214220, Belo Horizonte, 2020.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>>. Acesso em: 05 nov. 2023

CHICON, J. F. *et al.* **Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2019;41(2):169---175. Brasília, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017>. Acesso em: 18 set. 2023

DE SÁ, M. das G. C. S.; 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, p. 355-361, out/dez, 2015.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

DE SOUZA, F.; PINTO, C. N. **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito / Maria Cristina Kupfer, Maria Helena Souza Patto, Rinaldo Voltolini** (organizadores).- São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. **Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão / exclusão na educação infantil.** Revista Zero-a-Seis, v. 23, n. Especial, p. 101-124, jan./jan. Florianópolis, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005>>. Acesso em: 23 out. 2023.

FADERS - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PcD e PcAH no RS- Secretária de Assistência Social do Rio Grande do Sul. **Características da população com Transtorno do Espectro Autista no estado do Rio Grande do Sul.-** Pesquisa CIPTEA 2ª Ed. Porto Alegre, 2023. Disponível em:

<<https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202304/02132322-caracteristicas-da-populacao-com-transtorno-de-espectro-autista-no-rio-grande-do-sul-2023-docx-2.pdf>>.

Acesso em: 13 dez. 2023.

FRAGA, M. A.; PALHARES, O.; KUPFER, M. C. **APEGI: Acompanhamento psicanalítico de crianças em escola, grupos e instituições: um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito** / M. Cristina Kupfer, Leda Fischer Bernardino (organizadoras)- São Paulo: Escuta/Fapesp, 2022.

FRANCÊS, L. A.; MESQUITA, A. M. A. **As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260026, abr. 2021.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260026>> Acesso em: 13 nov. 2023

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação** / Maria Cristina Kupfer. - São Paulo. Escuta, 2013. 4ª ed. 160 p.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M.; SILVA, D. **Resultados finais da pesquisa APEGI (Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições)**. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 60, Psicanálise e Educação, 2020.

Disponível em: <<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p176-190>>.

Acesso em: 04 dez. 2023.

KUPFER, M. C. M. *et al.* **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito** / Maria Cristina Kupfer, Maria Helena Souza Patto, Rinaldo Voltolini (organizadores). - São Paulo. Escuta: Fapesp, 2017.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEMOS, E. L. de M. D.; NUNES, L. de L.; SALOMÃO, N. M. R. **Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 69-84, jan/mar. Bauru, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100005>>. Acesso em: 24 out. 2023.

MARCHIORI, A. F.; FRANÇA, C. de A. A. **Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo**. Revista Zero-a-Seis, v. 20, n. 38, p. 488-513, jul/dez 2018. Disponível em: < <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p488> >. Acesso em: 23 out. 2023.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês / Rosa Maria Mariotto**. - São Paulo: Escuta, 2009. Infância e Psicanálise.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Covid-19**. Biblioteca Virtual em Saúde. Out. 2021. Disponível em: <<https://bvsmms.saude.gov.br/covid-19-2/>>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Virtual Books (domínio público). *E-book* (70 p.) 1ª ed. 1943. Disponível em: <<https://www.baixelivros.com.br/infantil/o-pequeno-principe-antoine-de-saint-exupery>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTANA, M. L. da S. *et al.* **O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA)**. Interfaces da Educação, v. 7, n. 19, p. 48-65, Paraíba, 2016. Disponível em: < <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1061> >. Acesso em: 13 nov. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico/Antônio Joaquim Severino**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. K. B. B.; FONSECA, G. F.; BRITO, M. L. de A. **O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Textura- Revista de Educação e Letras, v. 20, n. 43, maio/ago 2018.

Disponível em: < <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-43-3829> >. Acesso em: 17 set. 2023.

SOUSA, M. A.; SOUZA, B. M. **O autismo na etapa da educação infantil no Brasil: levantamento bibliográfico**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados-MS, v. 9, n. 17, 2020. Faculdade de Educação (FAED) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Disponível em: < [10.30612/hre.v9i16.13121](https://doi.org/10.30612/hre.v9i16.13121) >. Acesso em: 18 set. 2023

SOUZA, S. de P. R.; WILLMS, E. E. **Narrativas autobiográficas em educação: percepções de uma professora-mãe sobre o autismo**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v.5, n. 16, p. 1828-1845, 2020.

Disponível em: < <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9073> >. Acesso em: 13 nov. 2023.

PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. **Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito / Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Kupfer, Juliana Davini**. (organizadoras). - São Paulo: Escuta/Fapesp: 2020, p. 11.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Imago Editora LTDA. Rio de Janeiro, 1975.