



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Marcela da Silva Vieira Dantas

**O papel do coletivo e do brincar nas relações de ensino com uma
criança com autismo na Educação Infantil**

Duque de Caxias

2025

Marcela da Silva Vieira Dantas

O papel do coletivo e do brincar nas relações de ensino com uma criança com autismo na Educação Infantil

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza

Duque de Caxias

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

D192 Tese	Dantas, Marcela da Silva Vieira O papel do coletivo e do brincar nas relações de ensino com uma criança com autismo na Educação Infantil. / Marcela da Silva Vieira Dantas; orientação Profa. Dra. Flávia Faissal de Souza. - 2025. 118 f. Orientador(a): Flávia Faissal de Souza. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1. Brincar - Teses. 2. Coletivo - Teses. 3. Educação infantil – Teses. 4. Autismo – Teses. I. Souza, Flavia Faissal de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título. CDU 373.23:616.896
--------------	---

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcela da Silva Vieira Dantas

O papel do coletivo e do brincar nas relações de ensino com uma criança com autismo na Educação Infantil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 26 de junho 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Marina Pereira de Castro e Souza
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Fabiane Frota da Rocha Morgado
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, os quais, sob muita renúncia,
foram pilares para a minha formação como ser humano.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por ser o maior exemplo de amabilidade e compaixão com os seres humanos, independentemente de suas características. Sua infinita bondade e Seu honrosos ministérios me convidam a agir diariamente em consonância com os ensinamentos deixados.

Agradeço aos meus pais, Elione e Angélica, aos quais, carinhosamente, dedico esta dissertação. Parafraseando a letra da música “Dádiva”, da cantora Ana Vilela, eu quero agradecê-los por acalmarem o meu coração não só com uma ligação nos momentos em que estivemos distantes, mas também com o abraço apertado e os conselhos que me foram dados. Gratidão por me mostrarem que sonhos não se devem delongar, por colorirem os meus dias cinzas e transformarem minhas fragilidades em força para continuar na trajetória acadêmica. Obrigada pela inquestionável abdicação dos sonhos pessoais para me darem o suporte necessário em todas as áreas da minha vida. Obrigada por pesquisarem junto comigo ao compreenderem minhas ausências. A conquista é nossa. Eu amo vocês.

Agradeço à minha irmã, Marcelle, pelo companheirismo e pela parceria em cada fase da escrita. Sua paciência e resiliência me inspiram a ser uma professora-pesquisadora mais atenta e humana. Por todas as vezes que secastes minhas lágrimas, ouvistes minhas preocupações e incentivastes o meu caminho profissional, eu digo: Obrigada por tanto. E esse tanto foi e é muito significativo para mim. Os encontros certos na vida são raros, mas Deus me abençoou dando você como minha amiga e irmã gêmea. Nossa ligação é de sangue, genuína e eterna.

Agradeço à querida Flávia Faissal de Souza, minha orientadora, por ter acreditado no meu potencial e segurado a minha mão em todos os momentos. Sua humanidade, seu carisma, sua inteligência e seu senso de responsabilidade são admiráveis. Durante o tempo que passamos juntas, eu não apenas aprendi sobre teorias, métodos e análises de pesquisa, eu pude reaprender a olhar com sensibilidade cada pessoa ao meu redor e, principalmente, as pessoas com deficiência. O ato de pesquisar é incrível. Coletivamente, como sempre nos ensinou, torna-se ainda mais mágico.

Agradeço à Prof.^a Dra. Marina Castro, à Prof.^a Dra. Fabiane Morgado e à Prof.^a Dra. Aline de Alvernaz, as quais gentilmente aceitaram compor a minha banca. Cada

ensinamento partilhado foi essencial na construção deste trabalho e para o amadurecimento do meu olhar como pesquisadora. Obrigada por demonstrarem que o momento avaliativo pode unir sensibilidade, leveza e conhecimento. Desejo que a vida de vocês seja repleta de momentos formativos alegres e de realizações pessoais e profissionais.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) e à Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ) por oportunizarem a formação de muitas pessoas que outrora questionaram se deveriam ingressar no ambiente acadêmico. A articulação entre educação, cultura e os processos de comunicação num bairro de periferia denota a tamanha resistência frente aos discursos que insistem em cercear os direitos dos cidadãos. Vivenciar o mestrado nesse contexto ampliou minha concepção sobre os sujeitos periféricos e mostrou a importância de continuar a assumir o compromisso político de lutar por àqueles que tiveram suas vozes e seus corpos historicamente silenciados.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH) e ao Laboratório em Educação e Diferenças (LED), ambos vinculados à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nos inúmeros escritos de Vigotski, o autor deixa um legado fundamental que norteia nossas ações, pois convida-nos a refletir sobre a importância do outro para a constituição de nós mesmos. Agradeço a cada um de vocês pelas trocas literárias, pela escuta ativa, pelo auxílio em cada etapa da pesquisa e por dividirem comigo o amor pela ciência. Em especial, agradeço à Alessandra Cassia pelo afago e pela solidariedade em diferentes momentos do mestrado. Sua autenticidade é um presente para todos que convivem com você.

Agradeço à toda comunidade escolar da Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto por terem aceitado nos receber e compartilhar experiências únicas que ficaram marcadas na minha caminhada profissional e acadêmica. Pontualmente, expresso minha sincera gratidão à professora regente e à agente apoio à inclusão pela cordialidade e disponibilidade em construir junto conosco esta pesquisa. Durante os meses de construção dos dados, minhas sextas-feiras ganharam cor, sorrisos, abraços e lindos e potentes registros. Cada espaço da escola possui um universo de possibilidades. Cada brincadeira me mostrou como a infância é bela. Cada “*play*” na

câmera era a chance de contar uma nova história. Cada criança, com e sem deficiência, brincando e aprendendo juntas, era o coletivo em ação. Gratidão.

Por fim, agradeço ao Marcos por ter alegrado meus dias na escola e por me ensinar a pesquisar e amar de muitos jeitos diferentes. Meu compromisso com ele e com todas as crianças com autismo que minha pesquisa e meu trabalho alcançarem foi e sempre será de dizer que o laudo é apenas o ponto de partida para uma linha de chegada repleta de potencialidades nos âmbitos social e cultural. À família do Marcos, obrigada pela confiança em nossa pesquisa e por apresentarem uma criança que me inspira.

“Autismo: 7 letras unidas, sílabas definidas e possibilidades infinitas. Sujeito que não é oculto, de brilho profundo e ativo no mundo. Corpo potente, de saberes diferentes e capacidades evidentes.”

Marcela Dantas

RESUMO

DANTAS, Marcela da Silva Vieira. **O papel do coletivo e do brincar nas relações de ensino com uma criança com autismo na Educação Infantil**. 2025.118 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2025.

O objetivo desta dissertação é analisar o papel do coletivo e do brincar nas relações de ensino com uma criança com autismo na Educação Infantil. Para tanto, a pesquisa está alicerçada nos pressupostos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. No que se refere aos caminhos metodológicos, realizamos a pesquisa em uma escola, localizada no Município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, a qual ocorreu por meio da observação/atuação junto à criança, à professora regente e à agente de apoio à inclusão no cotidiano escolar, sobretudo nas atividades em sala de aula e nos momentos de brincadeira no parquinho. Nesse sentido, para a construção dos dados desta pesquisa, realizamos todos os registros em um diário de campo, além das fotografias, filmagens e entrevistas semiestruturadas. Durante as nossas análises, destacamos, inicialmente, a importância das relações de ensino orientadas a considerar as especificidades das crianças com autismo a fim de que eles participem das situações coletivas de aprendizagem. A forma como o(a) professor(a) planeja as atividades pedagógicas tendem a cercear ou ampliar as possibilidades de desenvolvimento. Por isso, em sala de aula, enfatizamos a proposição de atividades que fomentem à cooperação e à criatividade das crianças. Igualmente, destacamos que o brincar, enquanto um direito, deve fazer parte também da proposta político pedagógica da escola, sobretudo na Educação Infantil. Além disso, os momentos de brincadeiras livres, como no parquinho, ensejam a imaginação e a interação entre as crianças, as quais, ao brincar, apropriam-se da cultura em que estão inseridas, resignificando-a. Sobre o coletivo, nossas análises revelam que esse pode se tornar potente no processo de desenvolvimento de crianças com autismo na medida em que fomenta oportunidades de participação e pertencimento. Logo, consideramos relevante pontuar que a convivência com os pares deve ser incentivada e que a escola, mediante o entendimento da diversidade como característica da existência humana, torna-se um ambiente de produção de conhecimentos e de valorização das brincadeiras os quais tendem a enriquecer as experiências sociais e culturais de crianças com autismo.

Palavras-chave: Brincar. Coletivo. Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Autismo.

ABSTRACT

DANTAS, Marcela da Silva Vieira. **The role of the collective and play in teaching relationships with a child with autism in Early Childhood Education**. 2025. 118 f. Dissertation (Master's Degree in Education, Culture and Communication) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2025.

The objective of this dissertation is to analyze the role of the collective and play in teaching relationships with a child with autism in Early Childhood Education. To this end, the research is based on the assumptions of the historical-cultural theory of human development. Regarding the methodological approaches, we conducted the research with a school located in the municipality of Duque de Caxias, in Baixada Fluminense, which occurred through observation/action with the student, the teacher and the inclusion support agent in the school routine, especially in classroom activities and playtime in the playground. In this sense, to construct the data for this research, we made all the records in a field diary, in addition to photographs, filming and semi-structured interviews. During our analyses, we initially highlighted the importance of teaching relationships oriented to consider the specificities of students with autism so that they participate in collective learning situations. The way teachers plan pedagogical activities tends to limit or expand the possibilities for development. In the classroom, we emphasize the proposition of activities that foster cooperation and creativity in children. We also emphasize that playing, as a right, should also be part of the school's political-pedagogical proposal, especially in Early Childhood Education. In addition, moments of free play, such as on the playground, encourage imagination and interaction among children, who, when playing, appropriate the culture in which they are inserted, giving it new meaning. Regarding the collective, our analyses reveal that it can become powerful in the development process of children with autism to the extent that it fosters opportunities for participation and belonging. Therefore, we consider it relevant to point out that coexistence with peers should be encouraged and that the school, through the understanding of diversity as a characteristic of human existence, becomes an environment for the production of knowledge and the appreciation of games, which tend to enrich the social and cultural experiences of students with autism.

Keywords: Play. Collective. Historical-Cultural Theory. Early Childhood Education. Autism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Produções científicas selecionadas	49
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos por eixo temático.....	50
Figura 1 - Ilustração do território da Baixada Fluminense	66
Figura 2 - Mapa da estrutura da escola.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aproximação e construção dos dados da pesquisa	61
Quadro 2 - Quantitativo de alunos matriculados na escola no ano de 2023	69
Quadro 3 - Etapas dos procedimentos analíticos	74
Quadro 4 - Categorias de análise e núcleos conceituais.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANL	Aliança Nacional Libertadora
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEE	Coordenadoria de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPFPF	Departamento de Pesquisas e Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

GEDH	Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LED	Laboratório Educação e Diferenças
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGECC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMEDC	Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
THC	Teoria Histórico-Cultural
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA VIGOTSKIANA.....	29
1.1 Teoria Histórico-Cultural: pressupostos centrais	29
<u>1.1.1 Deficiência, aprendizagem e desenvolvimento: principais aspectos à luz da Teoria Histórico-Cultural</u>	<u>32</u>
<u>1.1.2 O papel do coletivo para o desenvolvimento de crianças com deficiência</u>	<u>35</u>
<u>1.1.3 O Autismo: aspectos conceituais sob a Teoria Histórico-Cultural</u>	<u>38</u>
2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A BRINCADEIRA E O BRINCAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO.....	43
2.1 O brincar, a brincadeira e os processos de imaginação.....	43
2.2 Revisão da literatura	48
<u>2.2.1 Situações de brincadeira com um fim em si mesma com enfoque na criança com autismo</u>	<u>50</u>
<u>2.2.2 O coletivo nas situações de brincadeira</u>	<u>53</u>
3 CAMINHOS TRAÇADOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA COM A ESCOLA	56
3.1 Aspectos teórico-metodológicos e analíticos da pesquisa: tecendo diálogos com base na Teoria Histórico-Cultural	56
<u>3.1.1 A pesquisa coletiva</u>	<u>58</u>
<u>3.1.2 Formas de aproximação com a problemática do estudo</u>	<u>61</u>
3.2 A entrada e a pesquisa com a escola	62
<u>3.2.1 A região territorial da pesquisa: a Baixada Fluminense e a cidade de Duque de Caxias</u>	<u>65</u>
<u>3.2.2 A história da Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto.....</u>	<u>67</u>
<u>3.2.3 A estrutura atual da Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto</u>	<u>68</u>
<u>3.2.4 A turma</u>	<u>71</u>
<u>3.2.5 Apresentando os sujeitos da pesquisa</u>	<u>72</u>
<u>3.2.6 A criança participante</u>	<u>72</u>
<u>3.2.7 A professora</u>	<u>73</u>
<u>3.2.8 A agente de apoio à inclusão.....</u>	<u>74</u>
<u>3.2.9 Procedimentos analíticos</u>	<u>74</u>

4	ANÁLISE DOS PONTOS CENTRAIS DA PESQUISA	75
4.1	A construção das relações de ensino	76
4.2	Brincadeiras no parquinho	84
4.3	O papel do coletivo	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICE A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Infantil	106
	APÊNDICE B: Roteiro das entrevistas com a professora regente e a	
	agente de apoio	107
	ANEXO A: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)	
		109
	ANEXO B: Parecer do Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e	
	Formação Continuada/ SME-DC	112
	ANEXO C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Maiores de	
	idade.....	113

INTRODUÇÃO

“Se você não tem nenhum parente com deficiência, por que se interessa por isso?”

Esta pergunta foi feita a mim quando comecei a desenvolver o interesse em estudar sobre crianças com deficiência. Ao leitor, convido-o à reflexão sobre a utilização do pronome “isso” para se referir à temática. Seria, possivelmente, uma invisibilidade das crianças com deficiência? Quais as percepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento delas nos diversos espaços sociais? É apenas atribuição familiar pensar na criança com deficiência?

Em 2019, no primeiro momento em que ouvi a pergunta disparadora desta seção, pensei em quais justificativas poderiam ser dadas, visto que, de fato, não há na minha família nenhuma pessoa com essa condição que pudesse desencadear o desejo de compreender melhor os processos de desenvolvimento. No entanto, sem hesitar, posicionei-me enquanto professora em formação que, na época, ainda estava na graduação maturando ideias, aprendendo teorias e questionando discursos.

Nesse viés, esta pesquisa é oriunda de inquietações e reflexões acerca das relações sociais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo constituído na e pela diversidade humana – de corpos, saberes, aprendizagens, formas de brincar e se constituir no mundo. Nesse sentido, Oliveira (2021) salienta a importância de respeitar os sujeitos como cidadãos de direitos os quais possuem experiências de vida e saberes que não devem ser silenciados.

Ao longo da história da humanidade, as concepções acerca da infância assumiram diferentes perspectivas. Kramer (2002) apresenta que, no Brasil, ao longo de vinte anos, esforços direcionados a alicerçar a concepção da criança como indivíduo de direitos, cidadã, produtora e partícipe da cultura em que está inserida têm sido feitos. Ainda segundo a autora: “[...] a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas” (Kramer, 2002, p.45). Nesta pesquisa, concordamos em conceber a criança como sujeito ativo socialmente e não como uma miniatura do adulto.

Com esta proposta de estudo científico, abordaremos o brincar e o papel do coletivo nas relações de ensino com foco em uma criança com autismo matriculada

na Educação Infantil, em uma escola regular na rede pública de ensino do Município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro (RJ).

Enquanto pessoa, professora e pesquisadora em constante formação e transformação, compreendo a importância de estudar e pesquisar o desenvolvimento humano o qual está em constante transformação. A partir disso, rememoro o início da minha trajetória, especialmente na infância e na fase escolar.

Cresci em Mesquita, cidade pertencente à Baixada Fluminense (RJ), juntamente com os meus pais e minha irmã gêmea. Nossa infância foi marcada por momentos alegres, a despeito do cenário de vulnerabilidade social e econômica presente em grande parte das regiões da Baixada. Nossos pais conseguiram nos proporcionar boas condições de vida dentro do que podiam ofertar. Porém, quando ainda éramos bebês, minha mãe optou, sobretudo em virtude da demanda de cuidados que requeríamos, por sair do emprego para dedicar-se à maternidade e às tarefas do lar; meu pai, por sua vez, assumiu a responsabilidade do provimento financeiro. Quando, em idade mais avançada, soube dos esforços feitos por eles pude materializar o amor, a renúncia e a dedicação que contribuíram para que hoje eu me constituísse como pessoa e profissional.

Diante de todo investimento e esforço creditados a mim, a educação escolar foi a mais incentivada pelos meus pais. Para eles, os estudos eram o meio de ascensão social, possibilitando às pessoas alcançarem posições melhores no mundo do trabalho. À vista disso, minha entrada na escola se deu aos três anos de idade e, conforme os anos passavam, a vontade de sistematizar os conhecimentos aumentava progressivamente. No Ensino Médio, tive a oportunidade de assumir o papel social de “professora” na escola o qual foi decisivo para a afirmação da escolha da minha profissão.

Tendo em vista o que foi mencionando alhures, as aulas de Educação Física, desde o Ensino Fundamental, sempre foram motivo de entusiasmo, pois era o momento em que eu me sentia livre da sala de aula tradicional e, por meio dos conteúdos específicos que o professor ensinava, eu e meus colegas de turma podíamos aprender brincando. No segundo ano do Ensino Médio, curiosamente, não foi diferente. O incentivo advindo do professor para que participássemos ativamente das aulas, bem como a atenção direcionada para cada novidade e conteúdo que gostaríamos de aprender nas aulas eram, inquestionavelmente, um diferencial na

minha semana. Foi nesse momento que comecei a entender a relevância do professor na vida dos alunos.

Especificamente no terceiro e último ano do Ensino Médio, decidi, conjuntamente com outros alunos, estudar em horários extras para o vestibular. Desse modo, conversamos com a diretora da escola e recebemos a autorização para utilizar uma sala de aula na parte da tarde a fim de cumprirmos nosso objetivo. Como a maioria não podia pagar o curso preparatório, elencamos e dividimos as disciplinas por afinidade para não só auxiliar os que possuíam alguma dificuldade, mas também reforçar tudo o que fora aprendido. O grupo de estudos permaneceu até o final do ano letivo e, em 2017, por meio dos conteúdos lecionados pelos professores durante nosso horário de aula pela manhã e do reforço capitaneado por nós à tarde, a turma alcançou total aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), grande parte para a licenciatura. Desse modo, compreendi que a docência vai muito além de ensinar gramática, cálculos e regras de esportes. É entender que cada indivíduo possui um jeito próprio de aprender. Tal iniciativa foi fulcral para a decisão de me tornar professora. Professora de Educação Física.

Ávida por conhecimento e vislumbrada com a possível carreira no magistério, ingressei, em abril de 2017, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizada em Seropédica, na Baixada Fluminense (RJ). Na primeira semana de aula, tivemos o prazer de conhecer os laboratórios e grupos de pesquisas vinculados ao departamento de Educação Física e Desportos da universidade. Logo, decidi compreender como ocorria o processo de desenvolvimento da percepção do mundo de crianças e adolescentes com deficiência visual, veiculando-me, assim, ao laboratório que abordava a imagem corporal e os aspectos biopsicossociais desse grupo. Nesse contexto, constituir-me pesquisadora, conciliar as aulas em tempo integral e as atividades do grupo de pesquisa me ensinaram a importância de saber fazer escolhas as quais nos direcionam para caminhos diversos.

Decidida a percorrer com os estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência ao longo da graduação, o quais me proporcionaram novas perspectivas de conhecimento, realizei alguns cursos no Instituto Benjamin Constant (IBC)¹

¹ O Instituto Benjamin Constant, localizado na Urca, bairro da zona sul do Rio de Janeiro, é uma instituição federal especializada e renomada no que tange à educação e ao atendimento de pessoas de diferentes faixas etárias com cegueira e baixa visão.

direcionados para orientação e mobilidade no contexto escolar e no ensino de modalidades esportivas para pessoas com deficiência visual. A partir desses e outros cursos, bem como dos constantes estudos acerca da pessoa com deficiência, recebi a bolsa de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq)² durante um ano. Dessa forma, as atribuições da bolsa, cujo principal objetivo era acompanhar e auxiliar na construção dos dados do projeto de pesquisa de uma das mestrandas, não só possibilitaram o contato com diferentes métodos de pesquisa, mas também fomentaram em mim a decisão de seguir na pós-graduação a fim de desenvolver estudos científicos no campo da deficiência e da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Embora os malogros da carreira docente sejam constantemente evidenciados, o ‘chão da escola’ proporciona vivências e experiências que nos humanizam, sobretudo ao trabalharmos com alunos com deficiência nas relações de ensino. Nossos esforços, enquanto sociedade, ainda são ínfimos. Por isso, abordar a temática do brincar possibilita diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas nas produções científicas, tendo como objetivo contribuir nas interfaces entre Educação, infância e pessoas com deficiência.

Neste estudo, entendemos que a educação inclusiva é uma perspectiva política. Dessa forma, no Brasil e no mundo, essas diretrizes políticas vêm sendo caracterizadas como política educacional, requerendo que todos os alunos estejam matriculados no ensino regular em escolas de sua comunidade, destacando a responsabilidade das instituições escolares em se opor e combater as práticas discriminatórias (Kobayashi; Laplane, 2010; Kassar, 2014).

Em consonância, a depender das concepções de agentes políticos, do posicionamento dos discursos no meio científico e outros fatores contingentes, o fomento de políticas públicas e a efetivação dos direitos das crianças com deficiência dentro e fora do aspecto educacional se torna distinto. Elucidando e exemplificando tal compreensão, Souza e Dainez (2022), no artigo intitulado “*Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos direitos humanos*” objetivaram abordar a relação dialética entre a deficiência e educação escolar, nesse sentido, as autoras apresentaram a importância de propostas políticas alicerçadas sob o paradigma da

² O PIBIC é um programa de fomento à iniciação da pesquisa e ao pensamento científico destinado a graduandos do ensino superior.

educação inclusiva, bem como os avanços significativos no que concerne à educação das pessoas com deficiência. No entanto, compreender as propostas políticas trazem à tona práticas educacionais que segregam e colocam em disputa qual o papel social e político desse público.

Em continuidade, no ano de 2022, ao finalizar a graduação em Educação Física, iniciei a Pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e Inovação Tecnológica, fruto da parceria entre a UFRRJ e o Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ). Em uma das aulas, tive o prazer de assistir e conhecer a Prof.^a Dr.^a Flávia Faissal de Souza que, de forma singular, abordou as relações de ensino e como nós, professores, estamos percebendo o aluno com deficiência dentro do ambiente escolar. A partir daquele momento, comecei a vislumbrar a possibilidade de ingressar no mestrado e aprender acerca do estatuto do corpo com deficiência ao longo da história.

Nesse ínterim, em que as inseguranças e doses de ânimos para a escrita do projeto de mestrado ocuparam grande parte dos meus dias, decidi escrever sobre o brincar e o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)³. Ainda constituída de inquietações e estereótipos sobre o autismo, especialmente quando comecei a estudar com mais afinco durante a pós-graduação sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, questionei-me: Como o coletivo e o brincar podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo tendo em vista o estigma dos aspectos comunicacionais e comportamentais referentes a essa condição?

Nesse caminho, após o cumprimento das etapas do processo seletivo do mestrado, obtive, no ano de 2023, a tão sonhada aprovação. Concomitantemente, recebi a convocação da Prefeitura de São João de Meriti, bairro pertencente à Baixada Fluminense, para atuar como professora de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando a minha especialização em Educação Especial, escolhi trabalhar em uma escola considerada referência no trabalho pedagógico desenvolvido com alunos com autismo a qual tem me possibilitado diariamente

³ O manual supracitado detalha mais especificidades do transtorno, no entanto, o autismo será considerado nesta dissertação sob a perspectiva histórico-cultural. A classificação e compreensão do autismo ainda são diversas. Contudo, compreendemos neste trabalho o autismo como uma deficiência devido aos aspectos culturais e sociais relacionados ao desenvolvimento do sujeito com essa condição.

aprender com as crianças e contribuir para o desenvolvimento motor e social delas. Outrossim, pude materializar na minha atuação profissional o que temos proposto a investigar nesta pesquisa acerca da importância do coletivo e do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com autismo.

No que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob a perspectiva médica, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 (DSM-5), divulgado em 2013, o define como déficits persistentes na comunicação social e interação social em diversos contextos. Segundo os estudiosos que participaram da elaboração do DSM-5, os transtornos e/ou as síndromes que constituíam o antigo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) correspondiam a uma mesma categoria com variações em dois grupos sintomáticos: a) déficit na comunicação e na interação social e b) padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, não sendo necessária a distinção entre eles. Porém, diversos médicos manifestaram-se contrários a esse entendimento, pois, segundo eles, os transtornos possuem diferenças consideráveis, não justificando o agrupamento em apenas um diagnóstico (Araújo; Neto, 2014).

Nesse sentido, os pesquisadores responsáveis pela reestruturação do DSM-5 justificaram que, ao incluir, excluir ou reformular diagnósticos, o novo manual seria mais confiável e cientificamente embasado para a pesquisa não só no âmbito teórico, mas principalmente na aplicabilidade de seus critérios. Em continuidade, o Brasil começou a adotar a nova classificação internacional de doenças, e o Transtorno do Espectro Autista passou a ser classificado como Transtorno do Espectro do Autismo. Salientamos que, ao longo de todo o texto, para se referir à condição do aluno que acompanhamos na pesquisa, não utilizaremos a nomenclatura “transtorno” devido ao viés médico.

Outro importante e conhecido referencial diagnóstico é a Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS) cuja versão atual é a CID-11 (2022). Neste documento, o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por:

[...] déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar interação social recíproca e comunicação social, e por uma gama de padrões restritos, repetitivos e inflexíveis de comportamento, interesses ou atividades [...] os déficits são suficientemente graves para causar comprometimento em áreas pessoais, familiares, sociais, educacionais, ocupacionais ou outras áreas importantes de funcionamento [...] (OMS, 2022, p. 394)

A partir das explicações evidenciadas e do trecho destacado acima, percebe-se o modelo médico e funcional associado à caracterização das pessoas com autismo, maiormente quando direcionado aos aspectos da linguagem e de interação social. Ademais, outro ponto que merece ser frisado é a área de conhecimento dos responsáveis pela feitura do manual. Em sua totalidade, o DSM-5 é composto por médicos (neurologistas, psiquiatras, dentre outros). Logo, a ausência intersetorial na elaboração do documento revela a prevalência da medicina para se compreender e definir o sujeito e seu (não) desenvolvimento. Destacamos a intersetorialidade para refletir e discutir temáticas como profícua e necessária, contudo a supremacia médica para caracterizar o autismo e outras deficiências tende a contribuir para a hierarquização e subestimação de outras áreas, como a educação.

Ainda sob os aspectos do diagnóstico, o Censo Demográfico 2022, veiculado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que cerca de 1,2% da população brasileira possui autismo totalizando 2,4 milhões de pessoas, dentre as quais, em destaque, crianças entre 5 e 9 anos, do sexo masculino (IBGE, 2022). Os dados estatísticos, além de configurarem um marco histórico para o Brasil, ensejam a reflexão da importância da visibilidade e conscientização oportunizando um alicerce, no âmbito educacional, para a implementação de políticas públicas e para o direcionamento de trabalhos pedagógicos significativos, sobretudo porque a maioria dessas pessoas estão em idade escolar e frequentam escolas públicas.

No que concerne aos estudos sobre o desenvolvimento humano sob outra ótica, Vigotski (2008), proponente da Teoria Histórico-Cultural, ao tecer estudos entretecendo as áreas da psicologia e educação, transformou as pesquisas de sua época ao compreender a constituição humana não apenas pelo viés biológico, como as teorias maturacionistas propunham, mas também pelo entrelaçamento da matriz biológica com a histórico-social e cultural. De modo dialético, afastou-se assim das concepções medicalizadas que insistiam em cercear as potencialidades cognitivas e sociocomunicativas dos sujeitos com deficiência.

Com base nessa proposição, o autor pontua que o desenvolvimento de crianças com deficiência está sob o mesmo respaldo das leis gerais do desenvolvimento das crianças sem deficiência, haja vista que as especificidades do organismo não são impeditivas para ações pedagógicas, pois, por meio do trato educativo, há possibilidade de novos meios de desenvolvimento cultural. Ratificando

tal concepção, Vigotski propõe: “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 69).

No que compete ao aspecto cultural e social, o coletivo assume relevância nas pesquisas vigotskianas. Conforme o autor, o desenvolvimento da personalidade da criança ocorre, preliminarmente, em função do comportamento coletivo. Outrossim, Vigotski elucida que o afastamento da criança do meio social se torna determinante para o desenvolvimento inconcluso das funções psicológicas superiores - atenção, memória, dentre outras – as quais serão melhor explicitadas neste trabalho. Dessa maneira, o bielorusso propõe que inobstante às condições biológicas da pessoa, a atividade coletiva mostra-se oportuna e rendosa (Vigotski, 2021). À vista disso, é importante abordarmos a escola enquanto espaço de convívio social.

Sobre o papel da escola, Plestch (2020) nos adverte que é o local de convivência da pluralidade humana o qual necessita ser lócus de aprendizagem dos indivíduos, inobstante das especificidades. Nesse prisma, Pereira (2008) redireciona o enfoque para a dimensão relacional e profícua da brincadeira no ambiente escolar, ampliando as possibilidades de apropriação pela criança dos elementos culturais enquanto brinca. Além disso, o autor salienta a importância da professora não só no incentivo ao brincar, mas também na mediação do relacionamento entres os alunos dentro do espaço escolar. Logo, a escola é formada por crianças que são constituídas por diversas questões concernentes à classe social, etnia, ao gênero e por heterogeneidades nas características físicas, emocionais, cognitivas e comunicativas as quais as fazem seres singulares no tempo e espaço que integram.

Na ótica histórico-cultural, infere-se a educação como “[...] influência e intervenção planejadas, com objetivos premeditados e conscientes [...]” (Vigotski, 1999, p.22). Nesse sentido, a escola deve atuar para o desenvolvimento dos alunos mediante o processo de ensino e aprendizagem, sendo a aprendizagem, na concepção vigotskiana, propulsora do desenvolvimento (Vigotski, 1999).

Assim, nesse bojo da diversidade, é meritório pontuarmos os significados acerca do corpo que vigora na contemporaneidade. De acordo com Costa et al. (2013), o corpo tem sido foco de pesquisas em diversos domínios do campo científico. As autoras, ao estudarem sobre o estatuto do corpo ao longo da história humana, inferem a concepção dual presente na sociedade, como, por exemplo: belo/feio, alto/baixo. No entanto, a perspectiva semiótica, pauta da Teoria histórico-cultural,

aduz que o corpo se constitui como um signo, tendo em vista a expressão, interpretação e os sentidos que suplantam a materialidade, considerando as questões sociais, históricas e culturais (Souza, 2001; Souza; Silva, 2010).

Ainda sob a perspectiva histórico-cultural, o brincar na infância assume papel relevante. De acordo com Smolka (2015), na década de 80, após a tradução e publicação das obras de Lev Semionovitch Vigotski, novas teorias surgiram acerca dos modos de se considerar o brincar no desenvolvimento cultural da criança. Nesse sentido, as análises de Vigotski e de seus demais colaboradores apontaram para possibilidades distintas de investigação, logo, para o bielorusso, o prazer e o divertimento não caracterizam essencialmente a brincadeira, pois, enquanto atividade humana, o brincar é modo de participação e apropriação da cultura pela criança.

Posto isso, o enfoque na sociogênese do desenvolvimento humano redimensiona as perspectivas que vigoravam acerca do lugar da criança na sociedade e na cultura em que ela está inserida. Desse modo, a partir de novos argumentos e posicionamentos científicos, a criança assume o protagonismo nas relações sociais. Nesse ínterim, inferimos que a brincadeira possibilita à criança assumir o protagonismo nos momentos em que brinca à medida que vivencia papéis sociais distintos, utiliza a imaginação e (re) cria os elementos manifestos no contexto que a circunscreve. Em conformidade, segundo Barboza (2019), o brincar, enquanto prática cultural, contribui para que a criança, com e sem deficiência, desde a mais tenra idade, desenvolva-se e se aproprie da cultura em que ela está inserida, (re)criando, também, os elementos culturais manifestos nas brincadeiras.

Dessa maneira, ao explicitar a importância da brincadeira e o protagonismo infantil, concordamos com Petrova (2018):

[...] A brincadeira é a escola da vida da criança; educa-a espiritual e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo do futuro homem. Podemos analisar a brincadeira como a forma dramática primeira que se diferencia por uma especificidade preciosa, qual seja, a de congregar, numa só pessoa, o artista, o espectador, o autor da peça, o decorador e o técnico. Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese; suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tensionar, ao mesmo tempo e excessivamente, o seu psiquismo (Petrova, 2018, p. 99)

No âmbito das políticas públicas, o brincar assume papel importante e aparece em alguns documentos legais destinados à Educação Infantil. Nesse sentido, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)⁴ elucida que a brincadeira, para a criança pequena, é uma atividade muito relevante e que as instituições de Educação Infantil devem propiciar espaços que ensejem o brincar, além de organizar um cotidiano de experiências agradáveis que possibilitem a criação, expressão e comunicação de cada criança (Brasil, 2010).

Em continuidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual tem sido alvo de estudos e é controversa, aponta alguns questionamentos sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na Educação Infantil, ao trazer o brincar como elemento cotidiano da infância o qual contribui para o acesso às produções culturais, à imaginação, à criatividade e à expressão de seus afetos (Brasil, 2018).

Diante das informações expostas, como objetivo geral, intentamos analisar o papel do coletivo e do brincar nas relações de ensino com uma criança com autismo matriculada na Educação Infantil.

E os objetivos específicos:

(1) Identificar a produção do conhecimento existente sobre o brincar e a criança com autismo;

(2) Mapear e analisar o papel da professora e a agente de apoio à inclusão nas relações de ensino junto à criança com autismo;

(3) Mapear e analisar o papel da brincadeira, em especial na relação com os pares, no momento do brincar da criança com autismo na escola;

(4) Analisar o papel do coletivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo.

Salientamos que este trabalho compõe as ações desenvolvidas do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ-CNPq) e está inserido no projeto guarda-chuva intitulado: *Políticas de educação inclusiva, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola*, sob a coordenação e orientação da Prof.^a Dra. Flavia Faissal de Souza. Portanto, desde a sua elaboração, a pesquisa foi desenvolvida em parceria com a

⁴ Dialogaremos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular pois são documentos posteriores à implementação da PNEPEI em 2008, sendo este o marco temporal adotado nesta pesquisa.

Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC) e com a escola indicada pela Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da SMEDC.

Com base no que foi mencionado, a trajetória da construção e dos registros da pesquisa foram realizadas junto com a escola pública. Dessa forma, inicialmente, realizamos o estudo exploratório a fim de nos aproximarmos da comunidade escolar e, principalmente, dos sujeitos participantes desta pesquisa. Para a segunda etapa de proximidade com o problema de pesquisa, após o direcionamento das orientadoras pedagógicas, acompanhei um aluno com autismo matriculado na Educação Infantil juntamente com a professora e a agente de apoio à inclusão, pois acreditamos que o pesquisador, ao estar imerso no contexto da pesquisa, favorece a compreensão das relações de ensino na escola. Os registros do vivido na pesquisa foram feitos por meio do diário de campo, fotografias e vídeo gravações para posterior análise. Ademais, realizamos entrevista com a professora, a agente de apoio à inclusão e a mãe do aluno. O detalhamento dessas e de outras etapas referentes aos caminhos metodológicos estão discriminados no Capítulo 3.

De acordo com o laudo disponibilizado pela escola, o aluno possui síndrome de down em comorbidade com o autismo. A partir dos nossos objetivos e das observações realizadas em sala de aula e em outros espaços da escola, abordaremos apenas a questão do autismo em nossas análises, haja vista que ele possui algumas características comportamentais de crianças com essa condição. Ademais, nossa pesquisa não está ancorada numa perspectiva biológica para compreender a deficiência, mas sim numa vertente social e cultural.

Nessa conjuntura, evidenciamos a pertinência de desenvolver análises aprofundadas acerca do brincar e da importância do coletivo para o desenvolvimento da criança com autismo. A pesquisa se justifica à medida que há necessidade de mais estudos científicos relacionados ao autismo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, direcionadas, de igual modo, a compreender e analisar o sujeito em seu contexto cultural e social, apartando-se da concepção biologizante de enquadrar, cognitiva e socialmente, os indivíduos com deficiência.

Outrossim, pesquisas que objetivem compreender os processos do brincar, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, e como o coletivo pode contribuir nesse contexto ainda são ínfimas. No cunho social, intentamos contribuir, eticamente, com a diminuição gradativa de estereótipos sobre as pessoas com deficiência e suas possibilidades de progresso em distintos âmbitos, engendrando, assim, novas

perspectivas de perceber os sujeitos com autismo. Nesse sentido, Smolka et al. (2019) apresentam a importância do compromisso social inerente ao ato de pesquisar, sobretudo ao abordarmos questões e reflexões na pesquisa educacional, incitando o desenvolvimento de novos discursos e posicionamento social e político acerca da pessoa com deficiência.

Além disso, o retorno deste estudo para a comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, inspetores, dentre outros) pode contribuir, sobretudo, para o trabalho pedagógico das docentes, visto que, conforme Ibrahim e Zataari (2019), a relação professor-aluno é a mais afetiva, marcante e cooperativa ao passo que fomenta o senso de pertencimento do alunado dentro da instituição de ensino. Por conseguinte, os princípios teórico-metodológicos que alicerçam esta pesquisa permitem que compreendamos o sujeito em sua integralidade e centralidade dos aspectos culturais, sociais e históricos que o constituem.

A partir das elucidações discorridas, Vigotski redireciona as perspectivas biologicistas de aprendizagem e desenvolvimento de sua época e permite que, na contemporaneidade, seus escritos nos conduzam à reflexão sobre as relações de ensino e as concepções de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência. Portanto, sob o prisma social, Vigotski (2021) notabiliza que as relações estabelecidas com o outro que as mudanças na aprendizagem e no desenvolvimento são realizadas.

Para tanto, o trabalho está organizado em quatro capítulos principais: No primeiro abordamos os conceitos que orientam esta pesquisa ancorados nos preceitos de Vigotski e seus colaboradores para compreender o desenvolvimento humano e a deficiência. No segundo, trataremos da revisão da literatura a fim de descrevermos o estado da arte sobre o brincar, a criança com autismo e o coletivo. Para tanto, elencamos descritores e algumas bases de dados, posteriormente apresentadas, utilizados no mapeamento bibliográfico. Salientamos que o recorte temporal datou de 2008 a 2023, tendo em vista a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

No terceiro, elucidamos os procedimentos teóricos-metodológicos adotados para a pesquisa de campo a qual ocorreu com uma criança com autismo regularmente matriculado na Educação Infantil. Por fim, o quarto capítulo foi destinado à análise e interpretação dos dados construídos, tendo como base o referencial teórico-

metodológico assumido nesta pesquisa e, ainda, ao fomento de novas reflexões e considerações sobre a temática dissertada.

1 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA VIGOTSKIANA

Neste capítulo, discorreremos acerca dos principais conceitos deste estudo: aprendizagem, desenvolvimento humano, a concepção de deficiência; e, também, abordaremos o papel do coletivo e as relações de ensino, o autismo e o brincar sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Nosso objetivo, de modo contextualizado, é apresentar não apenas o proponente da referida teoria, mas também elucidar os leitores sobre as contribuições do escritor acerca do estudo do homem e suas atividades.

1.1 Teoria Histórico-Cultural: pressupostos centrais

Lev Semionovitch Vigotski dedicou sua breve vida a compreender o homem. O bielorusso iniciou suas pesquisas acerca do desenvolvimento humano no início do século XX, período da grande revolução Russa e também do enfrentamento ao governo ditatorial de Stalin. Conforme os escritos de Prestes e Tunes (2018) sobre a trajetória acadêmica e laboral de Vigotski, as pesquisas científicas, ao longo da década de 1930, foram alvos de restrições, cenário que afetou uma parte das produções vigotskianas.

Isso posto, ainda no início do século XX, o campo de estudos da psicologia enfrentava um cenário complexo. Os psicólogos naturalistas possuíam a concepção laboratorial, biologicista e experimentalista, centrados nas ciências naturais, para explicar o psiquismo humano. Para os naturalistas, as funções psicológicas superiores (memória, atenção, linguagem) eram a continuidade do funcionamento elementar e deveriam ser investigadas, experimentalmente, em laboratórios (Vigotski, 2013). Em outro extremo, os idealistas (em oposição à primeira concepção teórica) pautaram-se na compreensão dos processos que eram exclusivamente humanos, como o problema da consciência. No entanto, limitaram-se à descrição dos fenômenos psíquicos, destoando dos critérios que envolvem e caracterizam um estudo científico (Vigotski, 2013).

Em meio às contradições na esfera investigativa, surge espaço favorável para desenvolvimento das concepções de Vigotski e seus colaboradores principais, Lúria

(1902–1977) e Leontiev (1903–1979), que também vivenciavam a construção de uma sociedade sob outro paradigma político ideológico. Sendo assim, Vigotski, pautado nos princípios da dialética-materialista, revolucionou os estudos antepostos a partir de algumas análises que o levou a afirmar que as abordagens psicológicas hegemônicas que vigoravam na época não possuíam elementos básicos para uma psicologia geral, pois estudavam objetos distintos (Zanella *et al.*, 2007).

Deste modo, a perspectiva Histórico-Cultural, tendo Vigotski seu principal expoente e proponente, começa a se construir como um projeto inovador que concebe ênfase à cultura e ao social como dimensões fundamentais na/para a constituição do psiquismo humano. Nessa lógica de pensamento, a teoria vigotskiana consiste na compreensão dos processos psicológicos complexos humanos, as funções superiores, como a atenção, memória, linguagem e imaginação, entre outros (Fontana; Cruz, 1997; Vigotski, 2000).

Para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski (2000) destacou três ideias basilares que fundamentaram sua teoria: a) as funções mentais não se limitam às condições naturais/biológicas do desenvolvimento humano, sendo transformadas cultural e progressivamente (Vigotski, 2000; Delari, 2015); b) o desenvolvimento do psiquismo humano possui seu âmago nas relações sociais construídas historicamente ao longo da história entre o sujeito e o meio (Góes, 2000); e c) a relação do sujeito com o meio é mediada socialmente por sistemas simbólicos: os signos e os instrumentos (Smolka, 2000).

A partir da apresentação desses aspectos, ratificamos que o meio não exprime uma relação de causa e consequência, pois ele é fonte do desenvolvimento. O dinamismo presente na existência humana constitui nosso modo de ser, estar e pertencer ao mundo. Nesse ínterim, os vieses biológicos, culturais, sociais e históricos estão estreitamente entrelaçados e, por meio deles, o desenvolvimento humano ocorre.

Em linhas gerais, Vigotski instaurava um modo científico diferente de pensar a constituição da psiqué humana ao tentar compreender a relação do homem com o meio sob a ótica histórica e cultural de modo dialético (Prestes, 2010). Nessa lógica argumentativa, conforme elucida Pino (2000), a história é primordial para a compreensão do pensamento vigotskiano, pois é o que diferencia substancialmente a psicologia proposta por Vigotski das demais correntes psicológicas centradas no aspecto biológico e maturacionista de conceber a existência humana.

Nesse sentido, o homem modifica sua própria materialidade que culmina, dessa forma, na transformação da maneira de pensar e os produtos de seu pensar pelo trabalho (Silva, 2012). Logo, a partir do trabalho social, a condição existencial humana passa pela transformação ontológica à medida que suplanta as determinações exclusivamente biológicas. Tal processo se difere qualitativamente da atividade consciente do homem em relação ao comportamento animal (Vigotski, 1997).

Desta maneira, ao passo que os animais se adaptam ao meio, os homens participam ativamente no processo de (re)criação do meio e de si mesmos. Por essa ótica, o homem não somente o transforma, como também transforma a si mesmo (Silva, 2012). Desse modo, o funcionamento psíquico superior se constitui por meio de signos e instrumentos. Esses sistemas semióticos condizem uma mudança qualitativa no rumo do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Para tentar entender essa lógica, Vigotski (2007) discutiu três aspectos que perpassam por esses sistemas: a) os pontos comuns entre os elementos semióticos; b) as suas diferenças básicas; e c) indícios do elo psicológico entre eles.

No que se refere ao primeiro aspecto de análise, o autor discutiu que se, por um lado, os instrumentos constituem elementos criados pelo homem para transformar a natureza, por outro, os signos configuram-se como elementos auxiliares para solucionar problemas de cunho psicológico. Em outras palavras, a criação dos signos é análoga à produção dos instrumentos, porém agindo na esfera psicológica de forma distinta. Desse modo, Vigotski advogou que o ponto em comum entre os instrumentos e os signos se encontra na função mediadora que os define (Vigotski, 2007).

Dentro desse cerne argumentativo, Vigotski (2007), a fim de aclarar a passagem do cultural para o individual, desenvolveu o manuscrito que modificaria a compreensão acerca do funcionamento do psiquismo humano: a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano (Pino, 2005). Dessa maneira, os estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência obtiveram novos caminhos que serão explicitados no subcapítulo a seguir.

Com base no que foi apresentado neste capítulo, salientamos que as reflexões de Vigotski (2012) sobre a deficiência abarcam a criança com deficiência mental, surdez, cegueira, deficiência múltipla etc., e não contempla a nomenclatura “Transtorno do Espectro do Autismo” por ser esse um transtorno ulterior às obras. Porém, o autor, em algumas obras, em destaque *“Problemas da defectologia”* aborda

em alguns capítulos os aspectos cognitivos e comportamentais de crianças “difíceis”, termo utilizado por Vigotski, os quais infere-se a relação com o que, possivelmente, dialoga com o que atualmente conhecemos como o autismo. É meritório evidenciarmos que as discussões na vertente epistemológica Histórico-Cultural ainda são recentes para compreensão do autismo o que traz maior necessidade de pesquisas e evidencia a relevância científica, educacional e social desta dissertação.

1.1.1 Deficiência, aprendizagem e desenvolvimento: principais aspectos à luz da Teoria Histórico-Cultural

Vigotski (2021), nos textos agrupados do livro *“Problemas da Defectologia”*, redimensiona a forma de se pensar a deficiência e suas implicações em diferentes instâncias. Para ele, o defeito, palavra utilizada na época, não era determinante e não mais importante do que as condições do meio vividas e experienciadas pelo indivíduo. No entanto, as pesquisas à época em torno da defectologia⁵ se concentravam em quantificar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, desconsiderando, preliminarmente, as análises qualitativas, restringindo-a a um conjunto de funções orgânicas e psicológicas.

Nesse ínterim, em oposição à abordagem biologicista, Vigotski propôs princípios no campo da defectologia a qual pode ser compreendida como a ciência em que “a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2021, p. 148). Isso posto, a deficiência, na perspectiva vigotskiana, não define, necessariamente, o desenvolvimento dos sujeitos, tampouco o limita, contudo, pode atuar como força motriz para outras maneiras de se desenvolver. Nesse sentido, o autor propõe:

Por si mesmo, o defeito⁶ nada diz sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com algum defeito ainda não é uma criança deficiente. Com os defeitos são dados os estímulos para sua superação. O desenvolvimento da aptidão, assim como o desenvolvimento do caráter, transcorre dialeticamente e é movido pela contradição (Vigotski, 2021, p. 101).

⁵ Defectologia era o termo usual da época para caracterizar os estudos acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência no final de XIX até o início do século XX (Dainez, Smolka, 2014).

⁶ Termo utilizado na época pelo autor.

Portanto, na perspectiva histórico-cultural, o defeito e a deficiência podem agir tanto para cercear como para alavancar a aprendizagem e o posterior desenvolvimento da criança com deficiência. Conforme Vigotski, as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todos os indivíduos, pois, de acordo com o autor: “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções quantitativas, distinguem a criança débil mental da normal” (Vigotski, 2021, p. 149). Dessa forma, o qualificador biológico não pode ser considerado superior em relação ao meio social em que a criança vive, pois é na relação com o meio e com as outras pessoas que a deficiência se faz presente.

É meritório destacarmos que defeito e deficiência não devem ser compreendidos numa relação de causa e consequência. Sobre a lógica dialética da deficiência, Dainez (2017) assinala e ratifica as proposições do autor bielorusso ao mencionar que ela pode ser um *déficit* ou atuar como mola propulsora para avançarmos em outros modos de desenvolvimento, por exemplo, o cultural. A partir dessa relação, o que poderá afetar tal processo são as condições sociais e a relação aprazada entre a pessoa e o meio.

Nesse sentido, Vigotski (1997) distinguiu a deficiência primária e secundária. Para o autor, a deficiência primária consiste nas características biológicas, enquanto a secundária, abarca as consequências psicossociais da deficiência. A partir dessa ótica, as consequências sociais do “defeito” podem evidenciar e consolidá-lo. Sendo assim, as consequências e dificuldades secundárias estão presentes no meio social onde o padrão de normalidade existente desconsidera as singularidades e inferioriza as capacidades de participação cultural e social da pessoa com deficiência.

Em continuidade, Vigotski apresenta como aspecto fundamental o duplo papel do defeito para o desenvolvimento e a formação da personalidade da criança. Para o autor, o defeito, por um lado, é considerado como limitação e contratura para o desenvolvimento, por outro, gera estímulo para um movimento mais elevado (Vigotski, 2021). A partir dessa dualidade apresentada, concordamos que o defeito se torna força motriz para o desenvolvimento da personalidade da criança com deficiência; para tanto, torna-se relevante compreendermos e apresentarmos o conceito de compensação social.

A compensação social está relacionada às possibilidades de modificação das condições sociais circunscritas à pessoa com deficiência. Em concordância aos estudos de Vigotski, Dainez e Smolka (2018) elucidam sobre as desigualdades existentes na sociedade as quais não descendem das incapacidades biológicas, ou seja, os obstáculos vivenciados pelas pessoas com deficiência estão atrelados às desigualdades na estrutura, nas atitudes e nos comportamentos evidentes e presentes na sociedade.

Nessa linha argumentativa, a compensação social, mediante o desenvolvimento cultural, é o modo que o indivíduo dispõe de redirecionar a exiguidade do aspecto orgânico. Nesse sentido, Vigotski não desconsiderou o funcionamento dos órgãos, mas não se restringiu a essa vertente, pois ampliou a relação dessa com a personalidade e as relações sociais das quais a criança experiencia. Sublinhamos que o bielorusso não disserta sobre a compensação social como cura da deficiência, mas como forma de desenvolvimento por vias indiretas (Vigotski, 1997, 2021).

Ainda conforme Vigotski, o processo de compensação pode conduzir a dois desfechos: positivo e negativo. Nesse caminho, o que poderá determinar é “a correlação entre o grau de insuficiência e a riqueza do lastro compensatório” (Vigotski, 2021, p. 157). O autor salienta que, independentemente do desfecho para o processo de compensação, faz-se necessária a compreensão de que o defeito proporciona o processo de criação e recriação da personalidade da criança tendo como base a formação de diferentes processos super estruturados que suscitam em novos caminhos convergentes de desenvolvimento.

Sob a ótica do que está sendo exposto, Vigotski nos convida a refletir que é preciso reconhecer a existência de caminhos indiretos para o desenvolvimento a fim de que haja a criação de condições pujantes no sentido de proporcionar o enfrentamento das dificuldades vivenciadas e a suplantação à concepção do *déficit*. Nesse viés, o meio social alcançará sua missão caso os caminhos oportunizem o desenvolvimento dos mecanismos compensatórios. À vista disso, a escola se configura como ambiente profícuo para os alunos se desenvolverem integralmente, além de ser um espaço de socialização e convivência com a diversidade.

No que tange aos alunos com deficiência, consideramos as instituições escolares ambientes potentes para a aprendizagem, pois, a partir da mediação pedagógica, é possível propor novos caminhos para se alcançar o desenvolvimento.

Dessa forma, é importante salientarmos que as singularidades dos alunos sejam respeitadas. Para tanto, a compensação social pode suceder da mediação cultural, pois, de acordo com Stetsenko e Selau:

O papel da mediação cultural que se torna possível dentro de uma abordagem sociocultural ao desenvolvimento extranormativo, relacionado ao papel do outro, também deve ser considerado crucial. A mediação cultural, em particular, possibilita o desenvolvimento de apoios midiáticos indiretos que ajudam a produzir capacidades para uma participação social plena. (Stetsenko, Selau, 2018, p. 316)

A partir dessa citação, compreendemos que a compensação deve nortear os métodos do trabalho pedagógico. Conforme Dainez e Smolka (2012), a educação não pode ser considerada como complemento de uma carência biológica que incita pensarmos que há algo insuficiente no sujeito, contudo deve ser entendida como produtora de uma ação que pode tornar possível a criação de novas e diferentes maneiras de participar ativa e positivamente da sociedade da qual faz parte; nisso, segundo as pesquisadoras, fundamenta-se a compensação.

Desse modo, à luz da Teoria Histórico-Cultural e do que foi explanado, considera-se as potencialidades das crianças com deficiência no trato pedagógico como ponto de partida, apartando o foco no laudo e nas questões biológicas. Dessa maneira, Dainez e Smolka (2019) adverte-nos que “os modos de participação da criança com deficiência nas práticas sociais e, em especial, à significação das ações mediadas que se produzem a dinâmica das relações” (Dainez, Smolka, 2019, p. 14). No que compete à dinâmica das relações, Vigotski elucida sobre o papel do coletivo para o desenvolvimento das crianças com deficiência e as relações de ensino o qual abordaremos seguidamente.

1.1.2 O papel do coletivo para o desenvolvimento de crianças com deficiência

As investigações de Vigotski acerca do coletivo como fator de desenvolvimento da criança com deficiência ganharam notabilidade no meio científico contemporâneo. Segundo Vigotski (2021), a tarefa da psicologia se concentrava em pesquisar as leis comuns, ou seja, os pontos que aproximavam o desenvolvimento da criança com e sem deficiência. Nesse sentido, a formação e a constituição das funções psicológicas superiores (memória, linguagem, atenção voluntária, etc) ocorrem duas vezes no processo de desenvolvimento do comportamento: a primeira, em virtude do

comportamento coletivo, mediante a inter-relação como forma de adaptação social, já a segunda, de maneira individual da criança, denominada de categoria intrapsicológica a partir do processo interno de comportamento (Vigotski, 2021).

A partir disso, a origem e a maneira como se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil se estruturam no processo de desenvolvimento social da criança. Por meio da internalização dos meios de colaboração que ela se apropriou na relação dialética com o meio social circundante, a criança colabora com as pessoas que a cercam e, com base nas vivências sociais, há a gênese das funções superiores intelectuais (Vigotski, 2021).

Ao discutirmos acerca do coletivo e as práticas educativas, Vigotski elucida sobre os sistemas pedagógicos insuficientes que prevaleciam, pois se acreditava que as funções psicológicas da criança com deficiência eram inacessíveis, e seu desenvolvimento, por conseguinte, infrutífero (Vigotski, 2021).

Nesse sentido, à vista do descrédito nas potencialidades do sujeito com deficiência, a teoria da educação que vigorava era denominada “sensório-motriz” e se pautava no ensino simplista direcionado à realização de movimentos singulares, como por exemplo, na diferenciação de odores, cores, sons, etc. Nesse viés, a criança com deficiência não era ensinada a pensar, pois a própria educação era condicionada ao nivelamento inferior (Vigotski, 2021).

É meritório pontuarmos que o que está em voga não é a desqualificação do que era ensinado, contudo destacamos que existem possibilidades de trabalho pedagógico por vias confluentes que ensejem o desenvolvimento intelectual, especialmente no que tange ao coletivo e à sua relevância para a aprendizagem. Ratificando tal pensamento, concordamos com Vigotski: “O afastamento da criança do coletivo ou a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determinam o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores [...]” (Vigotski, 2021, p. 216).

No entanto, as pesquisas entretecendo as áreas da psicologia e da educação desenvolvidas pelo bielorusso e seus colaboradores iam de encontro à concepção limitante de aprendizagem e desenvolvimento intelectual sentenciados às crianças com deficiência. Para os pesquisadores, a compreensão do coletivo como fator de desenvolvimento completo das funções psíquicas superiores está sob a responsabilidade não só de estudiosos da área (Vigotski, 2021), mas também, como complemento nosso, de educadores. Dessa maneira, as proposições vigotskianas

apontam que, embora os óbices presentes na atividade coletiva, o desenvolvimento por essa vertente é legítimo, promissor e frutificativo (Vigotski, 2021).

Com base na concepção da relação do sujeito com o meio para explicitar o desenvolvimento do psiquismo humano, as produções de Vigotski apresentam os conceitos de meio e vivência/*pereživânie*⁷ os quais nos concedem subsídios para compreendermos o papel das relações sociais e sua importância sobretudo para a pessoa com deficiência. Nesse sentido, Vigotski define vivência/*pereživânie* como uma categoria de análise central para entendermos a interação da criança com o meio em que ela vive. Para o autor: “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...], e, por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018, p. 78). A partir dessa definição, nos impele dizer a relação dialética que o indivíduo possui com o meio, logo, a fim de atinarmos a função do meio, é importante refletir a relação existente entre ele e a criança (Vigotski, 2018).

Na esteira desse pensamento, o autor pontua mais um aspecto fulcral para o desenvolvimento humano: a irregularidade do desenvolvimento. Segundo ele, cada criança irá vivenciar e se apropriar do vivido de forma distinta, a despeito, por exemplo, de possuírem a mesma faixa etária e estarem no mesmo ambiente (Vigotski, 2018), neste caso, também à título de exemplificação, a escola.

Nesse cerne, especificando o contexto educacional, o educador precisa depreender a necessidade da individualização e mediação do trabalho pedagógico à medida que cada aluno com deficiência apresenta especificidades, contudo, para além do que compete ao desenvolvimento acadêmico, devem ser propostas atividades que ensejem o contato com o coletivo de modo a oportunizar que todos os alunos se desenvolvam.

No que compete às investigações científicas da gênese da atividade humana e da constituição das funções psicológicas superiores, Vigotski articula novos direcionamentos para as pesquisas contemporâneas sobre as relações de ensino (Vigotski, 2012; Smolka, 2019). Nesse caminho, no trato educacional, sob o viés da Teoria Histórico-Cultural, Smolka (2010) pontua acerca do gesto de ensinar. A autora

⁷ *Pereživânie* é uma palavra de origem russa e é um dos conceitos principais cunhados por Vigotski. Embora não haja tradução para o português, os escritos acerca da Pedologia propõem que *pereživânie* se refere à experiência ou vivência (Vigotski, 2018).

convida-nos a pensar com a lógica vigotskiana de conceber a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Segundo ela:

[...] os gestos, como movimentos significativos, não são dados naturalmente, mas são construções (e mesmo instituições) históricas e culturais. Há que suspeitar da obviedade do gesto e vê-lo inscrito na história de relações. Um gesto é, assim, um movimento marcado/transformado por uma relação social, no qual se inscreve a significação (Smolka, 2010, p. 6).

Ratificamos a citação supracitada ao mencionarmos as análises vigotskianas acerca da relevância de considerarmos a realidade social como fonte de desenvolvimento, ou seja, a argumentação do autor se direciona ao entendimento que a situação social de desenvolvimento de cada criança norteia e sustém novas e diferentes transformações (Vigotski, 2012). Os registros de Vigotski aclamam as dinâmicas sociais e a função do outro no processo de desenvolvimento: “A nova formação deve sua origem às relações da criança com os adultos, à colaboração com eles. São eles que empurram a criança para um novo caminho de generalização, de domínio da linguagem etc” (Vigotski, 2012, p. 356).

Com base nestes aspectos, evidenciamos a importância de interpretarmos as possibilidades do gesto como significação social e não como um ato exclusivamente inerente ao sujeito. Nesse prisma, de acordo com Souza *et al.* (2015), o gesto de ensinar ocorre na trama das relações assentes entre os indivíduos. Desse modo, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural advogam a relevância do outro para a constituição de si, assim como as brincadeiras, especialmente para as crianças com autismo.

As reflexões acerca do coletivo e as relações de ensino permitem pensarmos nos processos educativos e no trabalho pedagógico desenvolvido dentro das instituições escolares. À vista disso, a escola precisa considerar as especificidades dos alunos e suas diferentes formas de aprender e se desenvolver. Para além da socialização que o ambiente escolar favorece, o crédito nas potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e na construção de possibilidades para o ensino merecem ser considerados.

1.1.3 O Autismo: aspectos conceituais sob a Teoria Histórico-Cultural

Tendo em vista a importância da emergência da linguagem no desenvolvimento do psiquismo humano, Orrú (2006) destaca que a formação da linguagem de modo diferente pode interferir nas condutas simbólicas que dão significados às interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais e das emoções. Contudo, a autora complementa que o indivíduo com autismo deve ser considerado como um sujeito de potencialidades percebidas. Assim, alargando a discussão para os espaços sociais, ela complementa que é no convívio que a criança poderá desenvolver suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A autora corrobora Vigotski (2021) pois, afastando-se das concepções inferiorizantes de pensar o desenvolvimento humano, ele evidenciou, por meio de sucessivas investigações, que a formação e estruturação das funções superiores ocorrem no desenvolvimento social da criança. Isto é, o coletivo assume papel meritório para ampliar as capacidades da criança. As postulações vigotskianas acerca do papel do coletivo nos possibilita tecer inferências sobre o desenvolvimento da criança que possui o autismo.

Nesse mesmo fio condutor argumentativo, Chiote (2015), alicerçada nos preceitos da perspectiva histórico-cultural, infere que o desenvolvimento da criança com autismo ocorre de modo contínuo, afastando-se da linearidade, pautada em uma relação dialética entre o campo biológico e cultural que constituem histórica e socialmente cada ser humano.

À vista do que foi mencionado até o momento, as perspectivas unicamente medicalizadas tendem a cercear que as possibilidades no trato cultural sejam incentivadas, especialmente no campo educacional. Sob a ótica histórico-cultural de se conceber a deficiência, o diagnóstico/laudo deve fornecer subsídios para delinear os caminhos de trabalho pedagógico a serem desenvolvidos e não para ser utilizado como critério limitante às potencialidades de progresso na aprendizagem, tampouco justificar o possível “insucesso” do aluno em algumas circunstâncias.

Nesse ínterim, as investigações de Vigotski, especialmente apresentadas e discutidas em seu livro *“Problemas da defectologia”* (2021), concentravam -se nos indivíduos com deficiência visual, auditiva, intelectual, dentre outras. O transtorno do Espectro do Autismo, conforme entendido na contemporaneidade, não é abordado diretamente pelo autor, pois a nomenclatura foi cunhada séculos depois às suas obras e precoce falecimento. No entanto, os princípios argumentativos e científicos de

Vigotski acerca do desenvolvimento da criança com deficiência nos auxiliam a compreendermos o autismo com base na Teoria Histórico-Cultural.

Sendo assim, em continuidade, destacamos a linguagem como cerne das discussões na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural em relação aos indivíduos com autismo. Uma das autoras da área, Orrú, adverte-nos acerca do local de esquecimento e descrédito que a pessoa com essa condição tem sido colocada. Segundo a pesquisadora, é necessário que o sujeito seja compreendido como um ser de potencialidades de aprendizagem sem preterir as especificidades que o constituem (Orrú, 2012). Na esteira das possibilidades de desenvolvimento, concordamos com a seguinte argumentação:

[...] é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas consequências. **Tal compensação depende da existência de relações sociais e das mediações semióticas que tornam possível vencer os déficits** (Orrú, 2010, p. 12, grifo nosso).

A partir da explanação destacada, a autora corrobora as proposições vigotskianas sobre o desenvolvimento ocorrer também por meio das relações sociais mediadas que o indivíduo experiencia. Orrú (2016) sobreleva que é no convívio com o outro e a ampliação das relações estabelecidas com os pares que a criança com autismo poderá desenvolver suas capacidades. Ao trabalhar diretamente com esse público, o enfoque, segundo a pesquisadora, não deve ser nas características biológicas dessa condição, mas sim nas potencialidades a partir das vivências culturais, sociais e históricas. Fundamentada nessa perspectiva, Orrú (2016) assevera que o autismo não define o sujeito e nem determina seu fracasso, pois é apenas um dos aspectos presentes na vida.

Nessa mesma linha de pensamento, Chiote (2015) compreende o desenvolvimento da criança com autismo sob a lógica dialética entre o biológico e o cultural. De acordo com a pesquisadora, o progresso no desenvolvimento é contínuo e não linear. Cada indivíduo possui sua singularidade que o constituiu social e historicamente. Em sequência, outro ponto notável evidenciado pela autora é o fator impeditivo para o desenvolvimento da criança; o qual, conforme seus escritos, está manifesto no modo limitado com que as pessoas significam ou tentam significar as ações e o comportamento da pessoa com autismo.

Ao mencionar esse aspecto, urge a responsabilidade de educadores e pesquisadores refletirem não só sobre as perspectivas que possuem acerca da pessoa com deficiência, mas também de que forma as atitudes, especialmente as negativas, como o cerceamento e o silenciamento da aprendizagem, tendem a afetar a vida acadêmica e social. Isso posto, conclui-se, segundo Chiote, que: "Diante da criança com autismo, no estranhamento das ações e da linguagem dessa criança, o papel do outro se limita, limitando também as ações em relação a essa criança, às práticas educativas e à formação da consciência de si [...]" (Chiote, 2015, p. 37).

Em complemento, a autora considera que é a partir da interpretação do outro que a criança com autismo se insere culturalmente, isto é, as maneiras de interação com os pares e com o mundo ao redor poderão contribuir, quando incentivadas, para seu desenvolvimento. Consoante à teoria de Vigotski sobre a importância do coletivo, apresentada anteriormente no subitem 1.2.1, Chiote defende que a criança deve estar no meio social sem desatender as singularidades existentes, no entanto o que deve reger as práticas educativas é a consideração desse sujeito como ser que pensa, vive, representa e significa o mundo de modo diferente, mas não ífero (Chiote, 2015).

Os ideais maturacionistas e biologicistas se pautavam na supremacia do diagnóstico para sentenciar a vida das pessoas com deficiência. Nesse aspecto, Roza (2014) considera a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com autismo possíveis de serem alcançados e potencializados mediante a interação social e o investimento da linguagem. Logo, sobre o prisma social, a escola apresenta-se como espaço proficiente para o incentivo do pertencimento e desenvolvimento afetivo, social e acadêmico.

No caminho argumentativo do aspecto clínico, mais especificamente no contexto escolar, o relatório descritivo de um profissional educacional subjaz ao laudo médico. Essa prática histórica é abordada nos estudos de Plestch e Paiva (2016) ao revalidarem a imponente marca do modelo médico não só nas avaliações, mas também no trabalho diário educativo. Em consonância com as pesquisadoras citadas, Orrú (2016) defende:

Quando o espaço escolar é tomado pela materialização do autismo resultante do diagnóstico clínico, ele passa a aniquilar as possibilidades de uma prática pedagógica inovadora e não excludente, desprezando a presença do que é singular na aprendizagem e no desenvolvimento do seu aluno com autismo (Orrú, 2016, p. 52).

Estendendo a reflexão acerca desse ponto, os discursos de incapacidade proferidos por alguns profissionais denotam a supremacia biologicista a qual coíbe a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência. Portanto, deve-se possibilitar que a criança com autismo tenha experiências dentro do espaço escolar com o fito de contribuir não só para o senso de pertencimento àquele local, como também no reconhecimento dele como potencial aprendiz. Sobre esse aspecto, as diligências de Orrú nos contempla: “Compreender que a criança com autismo é um aprendiz faz toda diferença no processo de ensinar e na qualidade das relações sociais dialógicas favorecidas nos diversos espaços de aprendizagem” (Orrú, 2016, p. 11).

Diante do exposto neste subitem, dedicamos nossos esforços, enquanto pesquisadoras em contínua (trans)formação, à ressignificação de conceitos e paradigmas que vigoram sobre o desenvolvimento das pessoas com autismo. Desse modo, revisitar e questionar constantemente discursos e práticas consideradas hegemônicas e limitantes se faz indispensável, sobretudo na escola, onde não só o acolhimento e o incentivo à aprendizagem devem e podem ser propiciados aos educandos, mas também o fomento de momentos profícuos para a brincadeira, especialmente na infância.

Nesse sentido, a seguir, conduziremos a apresentação com enfoque no brincar da criança com autismo na escola, bem como a imaginação e sua importância à luz da Teoria Histórico-Cultural. Ademais, o capítulo subsequente apresentará a revisão da literatura sobre o brincar e a criança com autismo e o papel do coletivo nas situações de brincadeira.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A BRINCADEIRA E O BRINCAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Neste capítulo, nossa escrita, inicialmente, concentrou-se em apresentar o brincar, as brincadeiras e os processos de imaginação presentes nessas atividades sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Outrossim, também elucidamos a revisão da literatura sobre as produções científicas relacionadas ao brincar e a criança com autismo com base na teoria citada. As produções científicas selecionadas para a revisão foram divididas em dois eixos principais de análise que serão apresentados posteriormente.

A revisão de literatura consiste em atenuar a possibilidade de duplicação de pesquisas e, quando oportuno, utilizar os estudos científicos encontrados para fins de aplicação de pesquisas em distintos contextos e escalas (Galvão; Ricarte, 2020). Nesse sentido, conhecer o estado da arte acerca da temática contribui para o entendimento do que tem sido elaborado e amplia as perspectivas de pesquisas futuras.

2.1 O brincar, a brincadeira e os processos de imaginação

Aqui, a brincadeira de faz de conta, a narrativa e o desenho, entre outros, são dimensões que caracterizam e qualificam a produção cultural da criança pequena e, por isso, merecem dos educadores um olhar privilegiado e atenção especial (Daniele Nunes Henrique Silva, 2015)

No século XX, de acordo com Silva (2012), a temática da imaginação foi debatida por distintas áreas da produção científica. A autora complementa que, a depender dos referenciais epistemológicos assumidos nas pesquisas, as percepções sobre a imaginação se divergem e direcionam o tema para discussões conceituais proveitosas. Nesse sentido, os autores que coadunam com a teoria histórico-cultural se ancoram na perspectiva materialista histórico-dialética de Karl Marx para alicerçar as argumentações. Conforme as proposições de Marx, o trabalho social é a gênese explicativa do que nos faz humanos em nossa constituição cultural (Marx, 1999).

Isso posto, o filósofo alemão propõe que o homem é o criador dos seus meios de vida e, por meio do trabalho e da organização social que faz parte, ele modifica as condições de existência ao longo da história. Nessa lógica, segundo Silva (2012), as

ações concretas estão estritamente relacionadas às condições materiais e aos processos de criação e (re) invenção do contexto cultural no qual vivemos.

Partindo do pressuposto das ideias de Marx, Vigotski (2009) centraliza suas pesquisas na articulação entre história e cultura para compreender a origem do funcionamento psíquico superior; dessa maneira, o bielorusso obtém no trabalho humano o cerne explicativo da atividade consciente. No que diz respeito aos processos específicos de funcionamento humano, Vigotski disserta sobre as atividades simbólicas, especialmente a imaginação e a criação.

Nessa esteira argumentativa, a função criadora ocorre de modo gradual e os atos de imaginar são, sobretudo, a capacidade do indivíduo de criar, mesmo se ancorando em experiências pregressas, novos elementos (Silva, 2012). Na esteira das propostas argumentativas discorridas, Vigotski (2018) redimensiona o conceito de criação ao propor que toda parte que o homem cria, imagina, combina, modifica, por mais simples que possa parecer, é um ato criativo. Logo, assente nesse entendimento, os processos de criação ocorrem com vigor desde a mais tenra infância, especialmente em situações de brincadeira. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 19):

[...] Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constituiu a base da criação (Vigotski, 2018, p. 19).

À vista disso, Vigotski (2009) considerou o brincar como a atividade criadora mais importante da fase infantil sendo essa guiada não pelo prazer e pela satisfação, pois há outras atividades, segundo o autor, que concedem sensações prazerosas como, por exemplo, alimentar-se e a sucção da chupeta. O brincar, para a criança, está ancorado como uma necessidade, visto que a criança se desenvolve gradativamente. Em continuidade, as investigações de Vigotski para compreender o brincar pleiteiam as experiências da criança para a construção dos processos imaginativos. Logo, quanto mais o indivíduo viu, ouviu, assimilou e vivenciou, maiores serão os elementos da realidade e da experiência social que contribuirão, de modo significativo, para a atividade de imaginação (Vigotski, 2018). Sobre os aspectos sociais e históricos imbricados nos processos de criação, o autor argumenta:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele [...] nenhuma invenção e descoberta científica pode surgir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (Vigotski, 2018, p. 44).

Nesse sentido, o brincar favorece a construção de conhecimento da criança sobre si, como interpreta o outro com quem convive e o mundo circundante (Vigotski, 2008). Em sequência, o termo *“imaginação”*, a partir do referencial teórico assumido, possui diferentes conceituações no meio científico (Pino, 2012). O autor apresenta que a imaginação pode ser considerada como dimensão psicológica inata do indivíduo e se aprimora naturalmente; ou pode ser compreendida como a capacidade de cada organismo se apropriar das imagens com base no interesse e nas condições do meio que ele vivencia (Vigotski, 2009).

À luz das teorias propostas pela psicologia da época sobre a imaginação está relacionada apenas à mera reprodução das experiências, Vigotski (2014), adversamente, argumentou que cada ser humano não só reproduz, mas também, com base na memória e no afeto, é capacitado para recriar elementos novos.

Dessa maneira, mediante os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a imaginação constitui uma das funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, linguagem, emoção) as quais se desenvolvem no trato social e cultural por meio das relações humanas mediadas.

Sob o panorama da brincadeira, Vigotski (2008) postulou que a situação imaginária formulada pela criança é o que distingue o brincar das demais atividades humanas, além de ser a principal via de desenvolvimento na fase pré-escolar⁸. Isto posto, na (re) criação das relações sociais no “faz de conta”, a criança age com base nas condutas sociais existentes no meio, nesse sentido, Vigotski argumenta “[..] aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira” (2008, p. 28).

À luz das argumentações conceituais desenvolvidas até o momento, compreendemos que há relação profícua entre a brincadeira, o desenvolvimento

⁸ Vigotski apresenta ao longo do texto distintas faixas etárias que caracterizam a infância. A idade pré-escolar descrita por ele compreende dos 3 até os 7 anos de idade (Vigotski, 2008, p. 37)

infantil e a cultura. Em síntese, o brincar, enquanto atividade importante da infância, proporciona o estreitamento das relações sociais, a elaboração de novos aprendizados com base no mundo que circunscreve a criança e o desenvolvimento do senso de pertencimento ao espaço e à cultura. Conforme os objetivos desta dissertação, entendemos a necessidade de apresentar, sob o prisma histórico-cultural, o brincar na escola.

Ao versarmos sobre as instituições sociais, a escola torna-se fulcral para incentivar e propiciar momentos de brincadeiras sem o direcionamento do professor. Ao especificarmos a Educação Infantil, alguns estudos revelam a importância de as escolas terem espaços apropriados para as interações qualificadas entre as crianças nas situações de brincadeiras, não obstante, também conclamam o professor no incentivo das atividades (Sitta, 2008; Pereira, 2008).

Estritamente ao que concerne à função da brincadeira no desenvolvimento infantil e na prática educativa, Pereira (2008) propõe que a professora não somente ensine, proponha ou incentive os momentos de brincar, mas também que auxilie as crianças a se relacionarem uma com as outras. Nessa linha argumentativa, Pereira revela o potencial da brincadeira para a apropriação dos elementos da cultura enquanto a criança a vivencia. Outrossim, o aspecto relacional envolvido no brincar corrobora o desenvolvimento socio afetivo das crianças.

Sob o viés do desenvolvimento cultural da criança e da brincadeira, Oliveira e Padilha (2015) sublinham a importância do acesso e da participação das crianças aos bens culturais, imbuindo às instituições de educação infantil a função de fomentar a apropriação da cultura. Para as autoras, a educação é a prescrição para que a criança tenha acesso aos elementos culturais construídos pela humanidade. Assim, a criança, assumindo o protagonismo, é reconhecida como partícipe da cultura. Sobre as benesses das brincadeiras, as pesquisadoras detalham:

A brincadeira permite tratar dos medos e angústias das crianças na medida em que elas podem lidar com eles no plano imaginário, ampliam suas experiências e conhecimentos de si próprios e do outro quando se envolvem no jogo de papéis, apropriar-se de experiências e conhecimentos de elementos da cultura quando brincam com brinquedos e brincadeiras tradicionais [...] construir valores com base em componentes que se ressaltam na significação atribuída pelo outro às suas ações e de outros no contexto da brincadeira (Oliveira; Padilha, 2015, p. 27).

No que tange à significação das ações no contexto do brincar, há a necessidade de pensarmos nas brincadeiras das crianças com autismo. Posto isso, Bagarollo, alicerçada na premissa Vigotskiana, ratifica a importância da brincadeira para todas as crianças:

Para haver tanto a possibilidade de interrelação entre sujeitos autistas e as outras pessoas quanto à constituição do brincar e, conseqüentemente, das outras funções mentais, é necessário que o outro da relação proponha contato, insista, chame, faça-os perceber os outros e os objetos do mundo, sendo imprescindível então, estabelecer a mediação necessária para haver instituições das relações sociais e a constituição do brincar (Bagarollo, 2005, p. 106).

Em conformidade às pesquisas de Bagarollo sobre o brincar da criança com autismo, Martins (2009), em suas investigações na área, ao ir de encontro aos estudos que abordam a ausência de reciprocidade visual e social, pontua que as crianças esboçavam, em diferentes momentos, expressões alegres e demonstrações de afeto. De acordo com a pesquisadora, no transcorrer das brincadeiras, as crianças realizavam significação de pessoas, objetos e ações e interagiam com os pares. Ademais, a autora salienta que os jogos didáticos direcionados às crianças com autismo se restringirem apenas à tentativa de superar as “falhas” no campo perceptual-motor ou comportamental em detrimento de brincadeiras que potencializem o desenvolvimento da imaginação, tendo em vista que a brincadeira, enquanto prática social e cultura, pertence também às crianças com autismo.

Na mesma esteira argumentativa, Chiote (2015) aduz sobre a importância do outro para a criança com autismo no contexto simbólico mediante as situações de brincadeira. Para a escritora, é dessa maneira que a criança se apropria do universo, constituindo-se, assim, como sujeito histórico-cultural. É pertinente acentuar sobre os estereótipos direcionados ao brincar da criança com autismo. Ainda segundo Chiote (2015), comumente os discursos se pautam em mencionar os movimentos estereotipados à medida que a criança manipula, por exemplo, qualquer objeto. Como consequência de tal concepção reducionista que se ancora singularmente no diagnóstico e na descrição médica das características do autismo, destaca-se o investimento em situações de brincadeira lúdicas que ensejam a interação.

Ao se posicionar de maneira contrária às percepções de incapacidade atreladas ao autismo, a pesquisadora justifica a imprescindibilidade do coletivo para a significação das brincadeiras. Nesse viés, salientamos que a Teoria Histórico-cultural

se mostra profícua para refletirmos sobre as potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com autismo. No que concerne ao brincar, as investigações vigotskianas auxiliam pesquisadores e educadores a repensarem seus trabalhos pedagógicos e compreenderem a relevância dessa prática cultural para os alunos com o autismo.

2.2 Revisão da literatura

De acordo com Galvão e Ricarte (2020), a revisão de literatura permite ao pesquisador reaproveitar e utilizar as pesquisas encontradas em diferentes cenários e escalas, além de obstar a replicação dos estudos científicos. Dessa maneira, para organizar o levantamento dos dados, elencamos as seguintes bases de dados: Banco de Teses Capes, Capes Periódicos, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Google* periódicos e *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, valendo-se dos seguintes descritores: brincadeira, Teoria Histórico-Cultural, brinquedo, deficiência, autismo.

Ao realizarmos a busca inicial, identificamos a carência de pesquisas com base no tema, pois essas estão ancoradas apenas nos pressupostos teóricos metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. O resultado ínfimo de 8 estudos científicos nessa perspectiva epistemológica, os quais se destinam a abordar a importância do aspecto social para o desenvolvimento da criança com autismo em situações de brincadeiras, ratifica a justificativa científica desta pesquisa. Outrossim, é necessário ampliar as pesquisas para além do aspecto da funcionalidade corporal da pessoa/ da criança com autismo.

Em continuidade ao detalhamento desse processo, a última pesquisa ocorreu em setembro de 2023 com o recorte temporal adotado - 2008 a 2023 - devido à divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 (Brasil, 2008). Após a primeira etapa de estruturação dos filtros temporais e do arrolamento dos descritores, encontramos, nas bases de dados citadas, variadas publicações sobre o brincar, especialmente no contexto educacional, totalizando, assim, 69 trabalhos.

Nesse sentido, a segunda etapa consistiu na leitura dos títulos, resumos e, quando inevitável, na análise dos resultados e das discussões com o objetivo de identificar como tem sido abordada a temática do brincar e a criança com autismo.

Ademais, buscamos analisar o referencial teórico-metodológico adotado nas pesquisas. Como critério de exclusão, descartamos trabalhos da área médica, sobretudo aqueles com enfoque em jogos e brincadeiras para a reabilitação de pacientes, e os que, da área da educação, não adotaram a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico metodológico.

No que concerne à BDTD, encontramos 10 dissertações que abordam as brincadeiras e jogos para alunos com deficiência, dessas, apenas 3 estão fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e direcionadas às crianças com autismo. Na base *Scielo*, selecionamos 3 artigos e, na base *Google* periódicos, 2 artigos, totalizando para a discussão neste capítulo, 8 trabalhos. A tabela a seguir detalha as informações referentes aos trabalhos.

Tabela 1 - Produções científicas selecionadas

TÍTULO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	BASE DE DADOS
CRIANÇAS AUTISTAS EM SITUAÇÕES DE BRINCADEIRA: APONTAMENTOS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS	MARTINS	2009	DISSERTAÇÃO	BDTD
O EDUCADOR E O BRINCAR: REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	TOLENTINO	2015	DISSERTAÇÃO	BDTD
O BRINCAR DE FAZ DE CONTA DA CRIANÇA COM AUTISMO: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	SILVA	2017	DISSERTAÇÃO	BDTD
BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	BARROS; PINHEIRO	2012	ARTIGO	GOOGLE PERIÓDICOS
O BRINCAR DE UMA CRIANÇA AUTISTA SOB A ÓTICA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	BAGAROLLO; RIBEIRO; PINHOCA	2013	ARTIGO	SCIELO
COMPETÊNCIA SOCIAL E AUTISMO: O PAPEL DO CONTEXTO DA BRINCADEIRA COM OS PARES	SANINI; SIFUENTES, ROSA	2013	ARTIGO	GOOGLE PERIÓDICOS
BRINCANDO E APRENDENDO: ASPECTOS RELACIONAIS DA CRIANÇA COM AUTISMO	CHICON; OLIVEIRA; GAROZZI; COELHO; DE SÁ	2018	ARTIGO	SCIELO

A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA COM CRIANÇAS AUTISTAS	CHICON; OLIVEIRA; SANTOS; COELHO; DE SÁ	2018	ARTIGO	SCIELO
---	--	------	--------	--------

Fonte: A autora (2023)

A partir da leitura das dissertações e dos artigos, evidenciamos a pertinência das publicações selecionadas para os estudos acerca da brincadeira e a criança com autismo. O panorama dos trabalhos revela o entrelaçamento da psicologia e educação ao versarmos sobre crianças com autismo e suas possibilidades de desenvolvimento na esfera acadêmica e comunicativa. Considerando o nosso objetivo geral, pontuamos que, dos trabalhos arrolados, 2 vão ao encontro do que intentamos apresentar na proposição desta dissertação.

À vista disso, para melhor compreensão do leitor, organizamos 2 eixos temáticos principais de análise nesta revisão de literatura discriminados a seguir:

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos por eixo temático

EIXO TEMÁTICO	QUANTIDADE DE TRABALHOS	AUTORES
Situações de brincadeira com um fim em si mesma com enfoque na criança com autismo	6	MARTINS (2009)
		BARROS; PINHEIRO (2012)
		BAGAROLLO; RIBEIRO; PINHOCA (2013)
		SILVA (2017)
		CHICON; OLIVEIRA; GAROZZI; COELHO; DE SÁ (2018)
		CHICON; OLIVEIRA; SANTOS; COELHO; DE SÁ (2018)
O coletivo nas situações de brincadeira	2	SANINI; SIFUENTES; ROSA (2013)
		TOLENTINO (2015)

Fonte: A autora (2023)

2.2.1 Situações de brincadeira com um fim em si mesma com enfoque na criança com autismo

Iniciaremos as análises pelo eixo temático intitulado “*Situações de brincadeira com um fim em si mesma com enfoque na criança com autismo*”, a qual compreende 6 trabalhos distribuídos entre dissertações e artigos. Isso posto, os resultados da pesquisa da dissertação de Martins (2009) chamam atenção para educadores e outros profissionais da educação acerca da relação do sujeito com os objetos e do sujeito com o outro. Nesse sentido, a autora evidencia a necessidade do rompimento da visão dicotômica sobre as crianças com autismo apenas brincarem com objetos em detrimento de outras crianças dentro e fora do espaço escolar.

A pesquisadora ainda reitera que o brincar de crianças com autismo, com base na literatura da área, a qual podemos depreender ser de origem médica, pontua que os estudos afirmam que a brincadeira não faz parte do cotidiano de crianças com autismo ou pode manifestar-se de modo diferente, assemelhando-se aos movimentos estereotipados. Com base nisso, Martins (2009) apresenta, de modo argumentativo, que os processos do brincar nas crianças normais – termo usado pela autora- ocorre de modo natural, propiciando a interação com adultos e os pares e o senso de partilha de objetos. Para as crianças com autismo, o brincar se apresenta de modo diferente e não tão simples, o que tende a ocasionar possíveis frustrações em educadores, pais e familiares. Em complemento, a pesquisadora adverte que as expectativas frustradas geram incredulidade na importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças.

Especificamente no contexto escolar, o artigo de Barros e Pinheiro (2012) discutiu a função psicológica da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Por isso, os autores salientam, conforme mencionamos alhures, a importância de discussões teóricas entre os campos da educação e da psicologia. Ao abordar esse enlace no artigo, os escritores coadunam Vigotski e seus colaboradores no que tange as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores também por meio das relações com o outro e, por exemplo, em situações de brincadeira. Além disso, os autores mencionam a potência da imaginação para realizar as necessidades que ainda não podem ser efetivadas.

Nesse ínterim, a criação assume distintos contornos ao longo da ontogênese. Desde a infância e em diversos locais, as crianças brincam, (re)criam e imaginam. Parte dessas criações são advindas da relação imitativa com o outro. O brincar, por exemplo, não pode ser considerada atividade reprodutora, pois, para além disso, o brincar é a produção de algo novo por meio da criação, a qual requer um trabalho de

construção histórica e participação ativa da criança no meio cultural. A brincadeira infantil é, por conseguinte, um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais (Smolka, 2009).

Com base no que foi mencionado no parágrafo acima, Bagarollo, Rinheiro e Panhoca (2013) analisaram um grupo de quatro crianças com autismo em situação de brincadeira, no entanto, para a análise, o enfoque se deu em apenas uma. O estudo de caso ocorreu em uma instituição especializada frequentada pela criança, a qual abarcava a Educação Infantil. Os resultados de uma das categorias de análise evidenciaram o interesse da criança com autismo pela brincadeira de “médico”, na qual ela reproduzia ações comuns da profissão, além de manusear os objetos em miniatura característicos, por exemplo, o estetoscópio. Como conclusão, as pesquisadoras apresentaram que é possível que a criança com autismo desenvolva os processos imaginativos advindos do brincar-de-faz-de conta. Para tanto, elas revelam a importância de profissionais na mediação e atribuição de significação às ações das crianças, fazendo-a se perceber como partícipe da cultura e do contexto social em que elas estão inseridas.

Em complemento, a função imaginativa ancora-se na experiência material da criança; logo, é incoerente pensá-la desassociada de sua gênese social, já que é a própria condição social da criança que a motiva a participar do universo que a circunscreve. Fazendo-a, assim, (re) produzir e criar aspectos dessa parte material (Silva, 2012). Dessa forma, foi evidenciada em um de nossos registros, a apropriação do mundo adulto para ressignificar as brincadeiras, a qual será apresentada no capítulo 4 destinado à análise dos dados construídos.

A dissertação de Silva (2017) focalizou a análise nos recursos simbólicos na brincadeira de faz de conta: uso do objeto pivô e configuração dos papéis sociais. A autora desenvolveu a análise com seis crianças com autismo de uma escola pública de educação infantil na faixa etária de 4 a 6 anos. Ela concluiu em sua investigação processos de simbolização nas brincadeiras-de-faz-de-conta, indo de encontro à literatura da área.

Ainda sobre os processos de simbolismo nas brincadeiras, Chicon, Oliveira, Garozzi, Coelho e De Sá (2018) e Chicon, Oliveira, Santos, Coelho; De Sá (2018) apresentam o aspecto da aprendizagem para o desenvolvimento da criança com autismo com enfoque nas brincadeiras. Chicon, Oliveira, Garozzi, Coelho, De Sá (2018) investigaram dezessete crianças de um centro de Educação Infantil, dessas,

seis com autismo e uma com síndrome de down. Os autores realizaram vídeo gravações e registraram também as anotações referentes aos dados em diários de campo. Desse modo, com o fito de compreender os aspectos relacionais de uma criança com autismo, eles evidenciaram a potência que um ambiente inclusivo pode desempenhar na propiciação de momentos de brincadeiras, além da mediação pedagógica eficaz. Em consonância, Chicon, Oliveira, Santos, Coelho, De Sá (2018), no artigo intitulado “A brincadeira de faz de conta com crianças autistas”, intentaram compreender de que forma a brincadeira-de-faz-de conta é experienciada pela criança autista. Os autores concluíram, mediante a análise das crianças numa brinquedoteca universitária, que a criança com autismo é capaz de desenvolver o jogo imaginário de modo elaborado desde que as condições para essa ação sejam favoráveis. Logo, diante do exposto, podemos destacar algumas, tais como: o papel do professor, o ambiente, a parceria intersetorial e o apoio familiar. A seguir, apresentaremos os artigos que focalizaram em abordar o coletivo nas situações de brincadeira.

2.2.2 O coletivo nas situações de brincadeira

Sob o aspecto coletivo, os dois artigos desta categoria redimensionaram as análises para o meio, ou seja, para aquilo/aqueles que circunscrevem a criança com autismo. A dissertação de Tolentino (2015) aborda o papel do educador como mediador e busca compreender se os brinquedos e artefatos são considerados pelo professor no ato de mediar. Já Sanini, Sifuentes e Rosa (2013) advertem a significância do contexto social, maiormente a escola, no ensejo à interação com os pares para a criança com autismo. Ademais, elas ressaltam a importância da brincadeira livre, em detrimento da dirigida, para o desenvolvimento da competência social e da atividade imaginativa. Logo, tal proposição, vai ao encontro dos objetivos desta dissertação em analisar as situações de brincadeira sem direcionamento pedagógico prévio.

Dessa maneira, Rossler (2006) aduz que a criança não está à parte do mundo dos adultos em virtude dela brincar para se apropriar de elementos e atividades pertencentes a um universo que ainda é inatingível a ela, à título de exemplificação, o ato de dirigir. Nesse viés, a brincadeira possui influências do meio em que a criança está inserida.

Ao direcionarmos para a criança com autismo, o brincar ainda se torna foco de questionamentos e preconceitos tendo em vista à capacidade imaginativa na brincadeira de “faz de conta”. Posto isso, no espaço de educação infantil, Chiote (2015) adverte acerca do papel do outro para a criança com autismo. A pesquisadora defende que a criança, gradualmente, aprende a brincar tendo como ponto de partida as relações com os adultos e/ou uma criança mais experiente.

Sob a mesma perspectiva, Andrada (2004), Barbato (2008) e Barbato e Mieto (2015), ao abordarem a mesma etapa da educação básica de Chiote (2015), atestam que não só na Educação Infantil, mas também no primeiro ano do ensino fundamental, as crianças, sobretudo no recreio, brincam de faz de conta, exercendo a criatividade e a imaginação nas brincadeiras que fazem parte do universo cultural em que elas estão inseridas.

Nessa linha de pensamento, os pares podem exercer papel meritório para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além dos pares aprenderem a conviver e respeitar a diversidade de ser e fazer parte do mundo. Caroline (2021) postula sobre os jogos e as brincadeiras, os quais, ao longo da trajetória infantil, contribuem para o desenvolvimento da personalidade.

Na esteira da importância da coletividade nas brincadeiras, Barbato e Mieto (2015) advogam que o brincar com incentivo à imaginação possibilita o desenvolvimento da socialização e a construção de novos conhecimentos entre crianças em diferentes faixas etárias e espaços de convívio, suscitando em vivências significativas de amizade. Em continuidade, as autoras apresentam as funções do brincar no processo de escolarização, as quais contribuem para a aprendizagem formal em atividades individuais ou coletivas.

As pesquisas apresentadas e discutidas nesta revisão demonstram não só a imprescindibilidade de mais estudos acerca do brincar da criança com autismo na perspectiva Histórico-Cultural, como também avultou o entendimento sobre a problemática de pesquisa. Os dois trabalhos que abordaram a relevância do coletivo nos momentos de brincadeira ratificam as pesquisas de Vigotski acerca da infância, pois, conforme o autor, “nos tornamos nós mesmos através dos outros” (Vigotski, 1999, p. 56).

Nesse sentido, a partir da concepção da importância do coletivo, o capítulo a seguir abordará os caminhos traçados para a construção da pesquisa com a escola,

compreendendo desde os aspectos teóricos-metodológicos e analíticos da pesquisa até a pesquisa com a instituição de ensino.

3 CAMINHOS TRAÇADOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA COM A ESCOLA

3.1 Aspectos teórico-metodológicos e analíticos da pesquisa: tecendo diálogos com base na Teoria histórico-cultural

A Teoria Histórico-Cultural, de acordo com Zanella *et al.* (2007), propicia uma diversidade de possibilidades metodológicas em virtude da complexidade de compreender o sujeito em seu contexto histórico e cultural. Posto isso, adotar os pressupostos dessa teoria para construir e analisar os dados das pesquisas requer que o(a) pesquisador(a) esteja aberto ao campo e que, ainda conforme a autora, tenha consciência de que o objeto de pesquisa é constituído historicamente; logo, os dados devem ser minuciosamente interpretados ao longo do processo.

Em continuidade, outro aspecto que dialoga diretamente com a questão central desta pesquisa é o contexto social e como este se torna fonte do desenvolvimento do indivíduo. À vista disso, Zanella *et al.* (2007) salienta a importância do pesquisador conhecer os sujeitos não apenas nas relações que ele constrói com o meio, mas também as condições dessas relações, as quais criam possibilidades para esses mesmos sujeitos. Ou seja, o dinamismo presente na constituição dos sujeitos deve ser observada e, neste trabalho, intentamos analisar a questão social e a forma como o indivíduo se expressa por meio dos gestos, movimentos e em distintas situações de brincadeira.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento de mundo e de si próprio, estão imbricados, isto é, passam pelo outro. Sendo assim, atividades como: andar, correr, falar, beber água no copo, aprender a brincar, dentre outras foram passíveis de serem aprendidas ao longo do desenvolvimento da história humana. Tais práticas sociais e culturais vão sendo constituídas nas experiências vivenciadas e perpetuadas ao longo das gerações (Luria, 1991). Coaduando tal pensamento, Vigotski, anos anteriores, prescreveu “o homem é um agregado de relações sociais, ressaído que as “funções mentais são relações sociais internalizadas” (Vigotski, 1981, p. 60). Nesse sentido, o autor pontua aos leitores que os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos humanos não são puramente biológicos e/ou inatos, mas as formas de relações sociais, os meios e modos de produção e o resultado das ações afetam integralmente o indivíduo e sua atividade prática.

Posto isso, Smolka (2005) salienta acerca da dialética presente na interação entre o homem e o meio que o circunscreve. Conforme a pesquisadora, os sujeitos se afetam e produzem afetos e efeitos nas outras pessoas com as quais se relacionam. Assim, corroborando Zanella *et al.* (2007), Smolka *et al.* (2021) nos chama atenção para considerarmos os aspectos imbricados no desenvolvimento humano. Segundo a escritora, o sujeito deve ser compreendido a partir do contexto, das contradições sociais, das relações interpessoais que estabelece, dos processos de interação, das demandas sociais e dos processos de significação.

Nessa perspectiva, alargando a discussão para o âmbito escolar, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano evidenciam e descortinam as maneiras de funcionamento da escola e as intencionalidades nos discursos produzidos no interior dela. Sendo assim, concordamos que a escola, enquanto instituição histórica e socialmente construída, é locus de aprendizagem e que o conhecimento apresentado e sistematizado ali advém de produções históricas e sociais. Logo, discursos hegemônicos de incapacidade, sobretudo para alunos com deficiência, como – *Este aluno nunca vai aprender* ou *Este aluno não sabe brincar e nem interagir com os outros* são ressignificados a depender do referencial teórico assumido na pesquisa e do posicionamento do(a) pesquisador(a). Neste estudo, compreendemos que os modos de aprender e brincar não se refreiam apenas às características pessoais, mas também devem ser considerados como produção histórica, cultural e social.

Adotarmos, metodologicamente, a Teoria Histórico-Cultural para embasar a construção e sequente análise dos dados proporciona ao(a) pesquisador(a) compreender a experiência humana em constante (trans)formação e que os modos de produzir conhecimento, ensinar, aprender, brincar e se relacionar são diversos, sobretudo na escola em que a diversidade não deve ser cerceada e invisibilizada.

Nesse sentido, no que tange à compreensão e análise dos dados, nossa pesquisa pauta-se na abordagem microgenética que, conforme pontua Goés (2000):

Essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica (...), como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (Goés, 2000, p. 7).

Ainda conforme Goés, a construção dos dados e sua posterior análise, sob os pressupostos da abordagem microgenética, devem ser realizadas de forma minuciosa:

Trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos, as relações intersubjetivas e as condições da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (Goés, 2023, p. 9).

A partir de todo o exposto, acreditamos que os conceitos apresentados dialogam com a investigação que nos propusemos a realizar, especialmente no que concerne à análise do papel do coletivo e do brincar nas relações de ensino. Ademais, nossas análises foram orientadas pelas minúcias indiciais com foco nas falas, expressões, gestos e movimentos vivenciados na pesquisa. Dessa forma, as características percorridas favorecem o entrelaçamento com a perspectiva Histórico-Cultural de compreender o ser humano. A seguir, explicitaremos a pesquisa coletiva realizada pelo grupo de pesquisa.

3.1.1 A pesquisa coletiva

Conforme mencionado na introdução, este trabalho é fruto do projeto coletivo denominado “Políticas de Educação, Relações de Ensino e Condições de Desenvolvimento dos Alunos com Deficiência na Escola”⁹, capitaneado pela Prof.^a Dr.^a Flávia Faissal de Souza, integrando as ações do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ-CNPq)¹⁰. O GEDH é composto por 17 membros, dos quais, neste projeto de pesquisa, participam 5 alunos do doutorado, 3 do mestrado e 3 bolsistas de Iniciação Científica da FEBF/UERJ.

⁹ Este projeto de pesquisa, além das bolsas para os alunos da pós-graduação concedidas pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi financiado a partir da aprovação em diversos editais públicos mencionados a seguir: Prociência 2021-2024; Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) 2022-2025; Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ2); PROATEC 2022; Bolsa de Iniciação Científica da Faperj 2022; Bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC)UERJ/CNPq; e Bolsa TCT/FAPERJ.

¹⁰ O Grupo de Pesquisa abrange dois programas de Pós-graduação: Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED/UERJ) e Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/UERJ-FEBF), este último, situado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), campus da UERJ, na cidade de Duque de Caxias.

No que concerne às atividades realizadas por nós, integrantes do grupo de pesquisa, destacam-se: a busca e organização de documentos sobre a história da escola e as políticas de educação, mapeamento da estrutura da escola, o registro das observações do campo de pesquisa no diário de campo, a organização e categorização dos documentos legislativos em um *drive* de acesso coletivo, o armazenamento das fotografias e dos vídeos discriminados pela data, pelo dia e pelo pesquisador responsável pela gravação. Cada etapa foi pontual e semanalmente, durante o encontro do grupo, orientada pela professora a fim de que pudéssemos sanar dúvidas, dividir as experiências e construir o caminho metodológico das pesquisas.

Outrossim, em caráter colaborativo, os integrantes do Laboratório de Pesquisas Educação e Diferenças (LED), Projeto de extensão da FEBF/UERJ, contribuíram para o andamento das pesquisas, especialmente nas tarefas de cunho técnico, como: a explicação do manuseio das câmeras utilizadas no registro dos dados, a impressão e arquivamento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores de idade e responsáveis) e organização dos vídeos e das fotografias no *drive*.

Tendo em vista a abrangência deste projeto guarda-chuva, cada orientando integrou um dos três eixos temáticos, a saber: Eixo 1 – Gestão e Políticas Públicas; Eixo 2 – Relações de Ensino e Constituições dos Sujeitos, o qual minha pesquisa está incorporada; Eixo 3 – Condições Sociais do Desenvolvimento. Com base nessa organização, cada pesquisador comparecia à escola nos dias previamente acordados com a instituição e em acordo com os objetivos individuais de pesquisa; contudo, por estarmos desde o início na perspectiva colaborativa, contribuíamos, similarmente, com os outros trabalhos.

Inicialmente, a apresentação da pesquisa, mapeamento e escolha da escola ocorreu por meio da reunião com o Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional da Secretaria de Educação; em seguida, após a seleção, nossa orientadora agendou uma reunião com a gestão e a equipe de orientação da escola a fim de conhecer o local, explicitar o teor da pesquisa e sanar as dúvidas acerca das ações conjuntas entre a instituição e nós, pesquisadores.

No tocante aos aspectos éticos, a pesquisa foi encaminhada para o Conselho de Ética e Pesquisa (UERJ), o Comitê de Ética do Hospital Universitário Pedro Ernesto

da UERJ (Parecer: 5.790.190)¹¹ e o Departamento de Pesquisas e Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias¹², sob o parecer nº: 22/22 – Sala Paulo Freire (DPFPF/SMEDC).

Salientamos que os responsáveis, a professora regente e a agente de apoio à inclusão foram informados, por meio de uma reunião previamente agendada, acerca dos objetivos da pesquisa. Os responsáveis consentiram a participação dos filhos mediante a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),¹³ enquanto as crianças, assentiram a cooperação pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)¹⁴, o qual, considerando a faixa etária das crianças, 4 a 5 anos, foi feito de forma lúdica e adequada à compreensão acerca da pesquisa. A criança que acompanhamos assentiu a participação por meio do carimbo da própria digital no TALE, tendo em vista que ele ainda não sabia ler e escrever.

Em continuidade, salientamos que o contato prévio com a escola ocorreu de forma satisfatória e oportunizou a reflexão sobre a importância da aproximação entre as instâncias de ensino (Universidade e escolas) a fim de pensarmos os processos de escolarização dos alunos com deficiência. Ademais, à nível legal, apresentamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, a qual materializa, por meio de artigos e incisos, as diretrizes e incumbências de distintas instituições no fomento, acesso e na permanência de estudantes na educação brasileira. Isso posto, para além da atual estrutura do sistema educacional para a Educação Básica, essa, subdividida em Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino médio, a legislação aduz sobre as atribuições da Educação Superior:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

¹¹ Este parecer encontra-se no anexo 1.

¹² Este parecer encontra-se no anexo 2.

¹³ O termo encontra-se no anexo 3.

¹⁴ O termo encontra-se no apêndice 1.

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão (Brasil, 1996, pg.25, grifo nosso.)

Além do âmbito legal mencionado, intentamos demonstrar nossos posicionamentos enquanto pesquisadores que acreditam na potência da Educação Especial na perspectiva inclusiva e de políticas que afirmem a relevância de considerarmos a subjetividade e heterogeneidade de ser e pertencer ao mundo. A partir da contextualização ética apresentada, explicaremos, a seguir, as formas de aproximação com a problemática do estudo.

3.1.2 Formas de aproximação com a problemática do estudo

Preliminarmente, antes da entrada e do início da pesquisa na/com a escola, a fim de embasar teoricamente nossas ações e posterior análises dos dados construídos, o grupo realizou, coletivamente, a pesquisa documental nos eixos legislativo e político dos governos de 1994 – 2022. Esse processo foi caracterizado pela busca, recuperação, em alguns casos, catalogação e análise dos documentos, os quais versaram sobre políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Políticas Educacionais, Diretrizes políticas para a Educação Básica, Diretrizes e Políticas Educacionais para Pessoas com Deficiência, dentre outras. É válido pontuar que o grupo de pesquisa objetivou compreender as políticas desenvolvidas em cada governo; para tal, eles organizaram uma planilha no excel para armazenarmos as informações referentes a essas políticas. Pontuamos que nosso trabalho não se atém à pesquisa documental nos eixos citados. O quadro abaixo elucida as estratégias de aproximação e construção dos dados da pesquisa:

Quadro 1 - Aproximação e construção dos dados da pesquisa

	Tipo	Estratégias de aproximação	Modo de registro das informações
Pesquisa com a escola	Estudo exploratório	Documentação da criança (ficha de matrícula e laudo médico)	O acesso ao material ocorreu apenas na escola
		Observação (mapeamento da estrutura interna da escola e contato com professores, alunos e demais funcionários)	Diário de campo (individual e coletivo); Fotografias; Vídeo gravação.

	Imersão na escola	Observação e atuação dentro do contexto de análise	Diário de campo; Fotografias; Vídeo gravação.
		Entrevistas semiestruturadas (professora regente, agente de apoio e o relato da mãe da criança)	Vídeo gravação e áudio do <i>WhatsApp</i>

Fonte: GEDH (2024)

3.2 A entrada e a pesquisa com a escola

A pesquisa com a escola, a qual foi aprovada para ocorrer entre 2022 a dezembro de 2023, deu-se, primeiramente, de cunho exploratório em que, aproximadamente, durante 3 a 4 meses, intentamos nos aproximar da comunidade escolar e adequar a construção do caminho metodológico com base no contexto que presenciamos. Sendo assim, semanalmente, às quintas-feiras, de 13h às 16h, nos reuníamos para compartilhar as impressões percebidas ao longo das observações, as quais foram materializadas em um diário de campo, coletivo e individual, além de fotografias, videograções e mapas sobre a estrutura da escola.

De acordo com Cachado (2021), esse tipo de registro - diário de campo - permite ser utilizado como fonte primária dos dados, permitindo que, com base nas informações registradas, haja a observação do todo analisado. Os registros se mantiveram também após a fase de exploração, pois cada pesquisador registrava as atividades semanalmente desenvolvidas com a instituição de ensino.

Nesse sentido, todos os participantes do grupo de pesquisa foram convidados a comparecer à escola para que houvesse o contato inicial com os demais funcionários. Cabe destacarmos a receptividade da diretora e dos inspetores, os quais, de modo solícito, dispuseram-se a mostrar os espaços físicos, sanar nossas dúvidas e contar a história da escola.

Em ambos os turnos, manhã e tarde, a fim de contemplar todos os professores, a professora Flávia explicou sobre as pesquisas e, após esse momento introdutório, cada um de nós, pesquisadores, expusemos o tema dos respectivos trabalhos científicos. Salientamos que em todo momento explicitamos sobre a participação voluntária dos funcionários, embora pontuássemos a importância da pesquisa colaborativa a fim de contribuirmos para o trabalho pedagógico.

É importante mencionarmos a organização e o cuidado da escola para nos receber, pois, cada pesquisador, obteve crachás de identificação com os nomes completos, os quais eram guardados dentro de uma caixa na secretaria. Assim, ao chegarmos, sobretudo nos primeiros meses de pesquisa, o porteiro nos recepcionava e conferia os nossos nomes numa listagem e, em seguida, éramos direcionados à secretaria para pegarmos os crachás e os devolvíamos ao final do horário da pesquisa.

Ademais, destacamos que alguns profissionais se sentiram receosos em explanar suas inquietações, enquanto outros apontaram as questões educacionais referentes aos alunos com deficiência. O contato com a escola e a explicação dos objetivos das nossas pesquisas facilitaram o processo de criação de confiança por parte dos professores e nos ajudou, de igual forma, a delimitarmos os locais dentro da instituição que iríamos desenvolver as pesquisas. Essa fase exploratória também se deu para nos aproximarmos da rotina da escola, participarmos dos eventos ofertados, conhecer os funcionários e nos familiarizarmos com o ambiente. No caso deste trabalho, as observações e imersão na escola foram feitas de julho a dezembro de 2023, às sextas-feiras, no período de 13h às 17h. Em todos os espaços, a agente de apoio à inclusão acompanhava a criança e o auxiliava na realização das atividades intentando incluí-lo.

Dando seguimento à explicação sobre a organização dos registros, realizamos a entrevista semiestruturada com a professora regente e a agente de apoio. A entrevista semiestruturada, na vertente sócio-histórico, conforme Freitas (2002) é caracterizada pela dimensão social e permite ao pesquisador planejar as perguntas relacionadas à questão central da pesquisa. Contudo, a organização não exime a possibilidade de novos temas surgirem com base na interação entre entrevistador e depoente. Coadunando tal entendimento, as entrevistas, de acordo com Duarte (2004), permitem ao pesquisador se aprofundar na compreensão de como cada um daqueles indivíduos percebe e significa sua realidade, recorrendo informações que favoreçam descrever as relações que se organizam no interior daquele grupo.

Algumas semanas seguintes, reuni-me com a orientadora educacional e pedagógica da escola para detalhar sobre minha pesquisa e alinharmos o contexto de análise. Com base nisso, decidimos pela sala de leitura, local que as turmas frequentam para realizarem atividades referentes aos livros disponibilizados e lidos

pela professora responsável. Nesse momento de imersão, conheci a docente e acompanhei, no mesmo dia, a dinâmica de funcionamento da sala, atentando-me à interação de algumas crianças com autismo ao longo das tarefas. No entanto, a criança que pretendia acompanhar se mudou para outra cidade, o que resultou na sua transferência para outra unidade escolar próxima da nova residência. Essa situação requereu a reformulação do meu local de pesquisa dentro da escola, o qual, novamente mediante a reunião com as orientadoras, foi decidido: a sala de aula da Educação Infantil.

A partir desse novo delineamento, fui apresentada à professora regente e à agente de apoio, as quais serão apresentadas posteriormente; ambas me receberam de forma satisfatória e demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa. Após termos conversado sobre os objetivos da proposta de estudo e conhecer o aluno que possivelmente acompanharia, agendamos um dia para a reunião com os responsáveis das crianças e, principalmente, os do aluno investigado. No começo da reunião, apresentei-me aos responsáveis e elucidei sobre a importância da assinatura, especialmente pelo uso da imagem das crianças nas gravações. Outrossim, também foi explicado que a gestão da escola e a SME haviam autorizado a pesquisa a fim de mostrarmos o cumprimento dos aspectos hierárquicos e burocráticos que permeiam o estudo científico.

É meritório notabilizarmos o incentivo da professora para que os responsáveis autorizassem a participação. Acreditamos que o reforço despendido por ela favoreceu o aceite, tendo em vista a relação de confiança entre os responsáveis e a docente. É válido mencionarmos que a mãe da criança com autismo que participaria da investigação consentiu a participação do filho e se disponibilizou a nos ajudar no que fosse necessário. Na semana seguinte, fui até a escola para dar seguimento à imersão na pesquisa, pois, somente após as autorizações dos responsáveis, iniciei o contato com as crianças.

As observações e atuação junto à criança, à docente e à agente de apoio à inclusão se iniciaram em julho de 2023 e todas as situações vivenciadas nas aulas foram registradas pela filmadora. Todos os pesquisadores foram orientados pela professora coordenadora da pesquisa sobre como organizar os registros no *drive*. Assim sendo, cada pesquisador possuía uma pasta para que os vídeos fossem armazenados de forma correta. Além disso, elaboramos uma planilha de organização

do uso da filmadora a fim de que todos pudessem usufruir do recurso com base nos dias de pesquisa com a escola.

A partir do que foi mencionado, demonstramos a relevância do planejamento das ações e organização dos dados construídos durante a pesquisa. Outrossim, a assistência da docente e da agente de apoio à inclusão em todas as etapas prévias, bem como o aceite da responsável da criança ensejaram um ambiente acolhedor para o desenvolvimento do nosso estudo.

É válido destacarmos que a mãe se mostrou solícita ao conceder o relato do diagnóstico e da trajetória da família. Tendo em vista à rotina da família, optamos pela gravação do áudio por meio da rede social *WhatsApp* com duração total de 10 minutos e 20 segundos, já a entrevista com a professora regente teve duração de 1 hora e 15 minutos, enquanto a da agente de apoio à inclusão, 45 minutos. A gravação do áudio e do vídeo foram registrados pelo aparelho celular da pesquisadora para sequente transcrição e análise. Ambas ocorreram presencial e separadamente, em dias e horários distintos. O roteiro com as perguntas se encontra no apêndice 2.

3.2.1 A região territorial da pesquisa: a Baixada Fluminense e a cidade de Duque de Caxias

A construção das realidades geográficas é dotada de materialidade, como forma concreta, mas também é forjada por ideias, imagens e simbologias que constituem uma dimensão imaterial, oriunda das relações entre os sujeitos e o(s) espaço(s). Neste sentido, as múltiplas categorias que fazem parte de nossas experiências de vida são dotadas de espacialidade que contém materialidade e representação (Rocha, 2020, p. 13).

Na contemporaneidade, o autor supracitado, ao escrever sobre as representações entre o desenvolvimento, a violência e o descaso da Baixada Fluminense, apresenta a complexidade existente sobre os diversos significados dessa região. Ao abordar as crenças limitantes que atuam no imaginário social, as quais são fruto do processo de periferização presente ao longo do século XX, Rocha destaca: “lugar distante”, “de gente pobre”, “área de pobreza e exclusão”, dentre outros (Rocha, 2020).

Nesse sentido, no que concerne aos estereótipos, Adichie (2019), em seu livro “*O perigo de uma história única*”, postula que atribuir apenas uma percepção sobre algum lugar, mesmo que seja verdade, contribui para que a história seja incompleta.

Desse modo, tendo como fio condutor as concepções da autora, a Baixada Fluminense é composta de subjetividades das histórias de vida dos moradores as quais suplantam não só a materialidade geográfica, mas também as concepções únicas de violência e pobreza. Para darmos continuidade, faz-se necessário apresentarmos as características da região onde esta pesquisa foi desenvolvida. A Baixada Fluminense integra a Região Metropolitana do Rio de Janeiro e é composta pelos seguintes municípios: Belford Roxo, Guapimirim, Itaguaí, Mesquita, Nova Iguaçu, Nilópolis, Japeri, Magé, Paracambi, Queimados, Seropédica, São João de Meriti e Duque de Caxias (IBGE, 2020). A seguir, a figura ilustra a extensão do território:

Figura 1 - Ilustração do território da Baixada Fluminense



Fonte: Fortes, Oliveira e Souza (2020)

A partir da contextualização acima, apresentaremos algumas características da região de Duque de Caxias, cidade onde a escola, lócus desta pesquisa, está situada. Possui extensão territorial de 467,319 km² e uma população residente de 808.161 pessoas de acordo com os dados cadastrados em 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

De acordo com Floriano e Loureiro (2022), a região abarca expressiva relevância econômica para o Estado, contudo, há o contraste no que tange à

precaridade das condições de vida da população. Sobre as desigualdades, em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registou que, no ranking dos municípios do Brasil (5570), Duque de Caxias ocupava a posição 4499, e, precisamente no Estado do Rio de Janeiro (RJ), a 85º, em um total de 92 municípios. Em sequência, ainda segundo os autores, a relação antagônica entre a grande movimentação econômica e as disparidades nos índices de escolarização pode se justificar não só pela exploração laboral exacerbada, mas também pela divisão entre o que é produzido e as necessidades reais dos habitantes.

A apresentação e explicação das características territoriais da cidade se faz necessárias em virtude de compreendermos o dinamismo urbano, econômico, social e educacional presente na localidade. No entanto, ampliar nossos conhecimentos e nossas perspectivas para além de delimitações estatísticas nos permite conhecer histórias de vida de educadores que são fundamentais para a Educação local.

3.2.2 A história da Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto

A escola, atualmente, configura-se como referência na Educação municipal e especial da região. De acordo com o relato de uma responsável que conheci enquanto explicava sobre a pesquisa, a escolha pela referida escola se deu por indicação de outras mães de crianças com autismo, pois o trabalho desenvolvido por algumas professoras era direcionado à adequação do trabalho pedagógico, considerando os alunos com deficiência matriculados.

Posto isso, em 13 de fevereiro de 1921, a professora Armanda Álvaro Alberto fundou a escola, a qual, no início, chamava-se Escola Proletária de Meriti e, posteriormente, Escola Regional de Meriti. Atualmente, o nome da instituição escolar homenageia o pai de Armanda, o Doutor Álvaro Alberto. Conforme disserta Gomes (2019), Armanda Álvaro Alberto foi conhecida como uma das três mulheres signatárias relacionadas ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Na década de 1930, o caráter revolucionário da professora contribuiu para ações direcionadas a melhorias no setor educacional e de saúde da população mais pobre de Duque de Caxias (RJ).

Em continuidade, segundo Lazaroni (2010), a educadora dispôs recursos e esforços para combater progressivamente as desigualdades sociais e econômicas, além do incentivo à erradicação do analfabetismo e à participação feminina nos assuntos políticos do Brasil.

À vista dessas e outras inquietações, Armanda e outras mulheres ativistas criaram a União Feminina do Brasil, a qual mantinha relações com a Aliança Nacional Libertadora (ANL), a fim de discutir os rumos da política nacional. No entanto, o protagonismo feminino na ANL ainda era incipiente, suscitando na insatisfação da educadora e de suas apoiadoras. Decidida a lutar por seus ideais, Armanda inaugurou um espaço dentro da própria ANL destinado a romper com os estereótipos associados à imagem feminina (tarefas domésticas, por exemplo), colocando-as como autônomas por suas decisões em sociedade. Por fim, tornou-se a primeira presidenta da União Feminina do Brasil.

As preocupações com o aspecto escolar estiveram presentes desde o início da trajetória profissional da educadora. Mediante as investigações sobre a biografia de Armanda Alberto, Gomes (2019) aduz sobre a dedicação em ensinar adolescentes e crianças a ler e escrever, pois acreditava que a erradicação do analfabetismo os colocaria partícipes junto à comunidade a fim de melhorar as condições de vida da população. Em 1919, ainda segundo a autora, Armanda afirmou o papel da escola e da mulher na educação das camadas mais pobres da sociedade ao ensinar as crianças em situação de vulnerabilidade da região de Angra dos Reis, onde seu irmão morava, valendo-se de uma sala de aula ao ar livre e poucos recursos locais para lecionar.

Apesar dos reveses encontrados ao longo da trajetória na política e na educação, a professora continuou empenhando-se na luta contra o analfabetismo, desencadeando na sua participação junto à Liga Brasileira contra o analfabetismo. Todo o cenário vivenciado por Armanda contribuiu para que seu legado fosse estabelecido, especialmente na escola que fundou. Desse modo, a latente ligação com o Partido Comunista suscitou em sua prisão, dividindo a cela com Olga Benário Prestes, militante comunista alemã de origem judaica; no entanto, mesmo detida, Armanda manteve aceso seus objetivos e escrevia cartas para a escola, das quais alguns trechos estão materializados até os dias atuais nas paredes da Creche Escola Doutor Álvaro Alberto. A seguir, apresentaremos a estrutura da referida instituição escolar.

3.2.3 A estrutura atual da Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto

Conforme mencionado no subcapítulo 3.2.2.1, a instituição escolar, com base também em seu legado, tornou-se referência para a Educação Especial Caxiense. A escola está localizada em área urbana cujo entorno possui grandes centros comerciais. Oriundos de distintas regiões do município, a escola possui diversos alunos com e sem deficiência, totalizando o quantitativo de 440 estudantes.

No que diz respeito às etapas da Educação Básica, a escola abarca a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; em relação às modalidades, a instituição oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial. Além disso, a escola possui classes especiais para alunos adultos com deficiência intelectual e, recentemente, houve a tentativa da criação da classe de autismo. Quanto à dinâmica de funcionamento, as etapas e modalidades são ofertadas em ambos os turnos, matutino e vespertino. O quadro abaixo simplifica a relação de alunos por etapa e modalidade, cujas informações foram disponibilizadas pela direção da unidade escolar e armazenadas no drive do grupo de pesquisa.

Quadro 2 - Quantitativo de alunos matriculados na escola no ano de 2023

Etapas/modalidade	Quantitativo de alunos
Educação Infantil (4 e 5 anos)	73
Ensino fundamental (1º ao 5º ano)	293
Classe especial (EJA)	20
Classe especial adaptada (2 turmas)	11 alunos em cada turma
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	32
Total	440

Fonte: GEDH (2024)

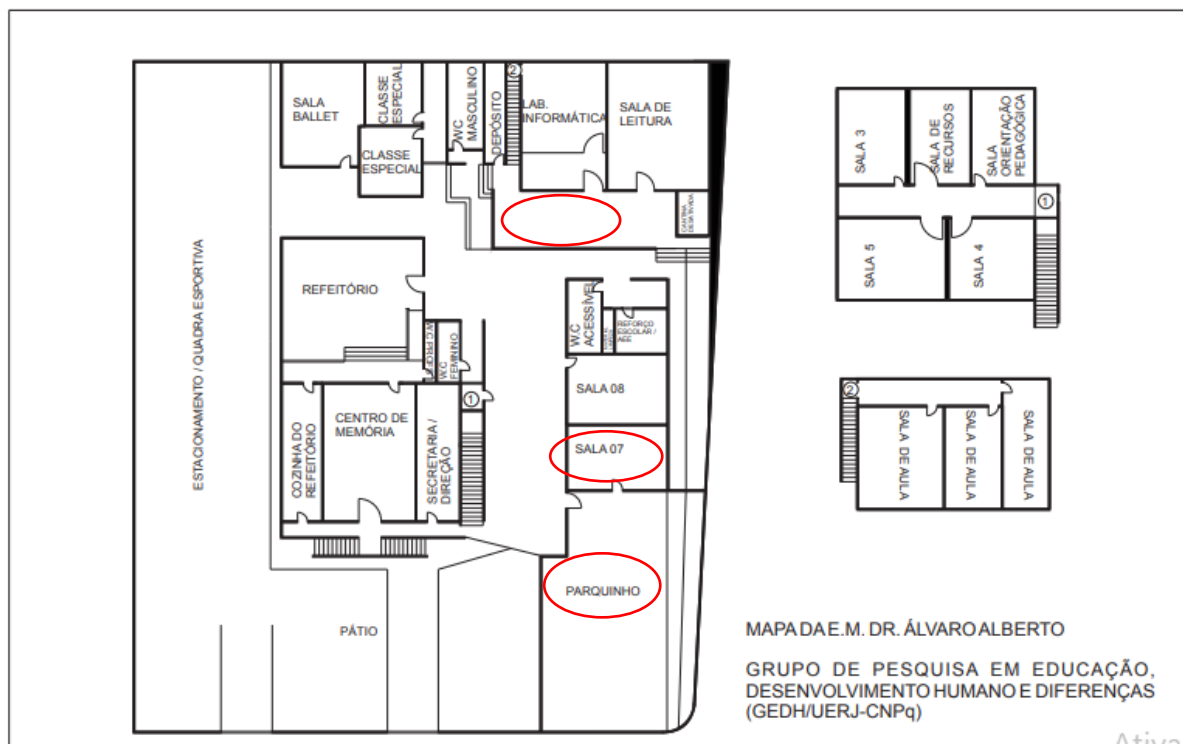
Em relação à estrutura da escola, o espaço requer maior atenção à acessibilidade arquitetônica, pois se vale apenas de escadas que permitem o acesso às salas no andar superior de algumas turmas do ensino fundamental. Em continuação, há uma rampa que conecta o pátio às salas de leitura e informática. No entanto, destacamos que as preocupações referentes à acessibilidade da instituição estão presentes nos discursos dos funcionários, especialmente em virtude dos alunos com deficiência. No meio do pátio há a árvore “sapotizeiro”, a qual produz o fruto comestível denominado sapoti ou sapota. Essa árvore faz parte do patrimônio da

escola a qual é utilizada por algumas docentes para a realização de atividades de cunho ambiental e cultural. À vista disso, uma das cenas que serão abordadas na seção de análise dos dados retrata a criança com autismo e a turma realizando uma brincadeira em torno da árvore. De acordo com o mapeamento das dependências físicas feito pelo grupo de pesquisa, a escola possui sala da direção (1), sala da orientação (1), secretaria (1), salas de aula (12), sala de recursos (SRM) (1), sala de classes especiais (3), sala de leitura, biblioteca e informática (1), sala de *ballet* (1), sala de depósito de materiais (1), almoxarifado (1), refeitório (1), cozinha (1), banheiros (5), pátio (1), centro de memória (1), parquinho (1), quadra poliesportiva (1), vestiário (1).

A estrutura da escola denota a possível conservação da história da instituição, haja vista a manutenção do centro de memória e a arquitetura antiga. Sendo assim, investigar a história do local de pesquisa possibilita não só perpetuar o legado existente, mas também inferir concepções acerca do ideal de Educação e Educação Especial que permeiam os discursos. No caso desta investigação, conhecer os espaços que favorecem o brincar das crianças são profícuos e contribuíram para a análise subsequente dos dados.

Nesse íterim, uma das integrantes do grupo de pesquisa produziu o mapa que ilustra, graficamente, a localização de cada sala de aula e dos demais espaços que compõem a escola. No desenho, destacamos em vermelho os locais onde a maior parte dos registros da nossa pesquisa foram feitos. A criança que acompanhamos estudava na sala 07, destinada à Educação Infantil, e é possível notar que a porta da sala é direcionada ao parquinho. A imagem abaixo mostra o mapa da estrutura da escola:

Figura 2 - Mapa da estrutura da escola



Fonte: GEDH (2024)

Podemos inferir que tal disposição espacial favoreceu não só os registros para esta pesquisa, como também incita os momentos de brincadeira das crianças, visto que eles possuem um horário diário para ida ao parque. O parque possui alguns brinquedos, tais como: 2 balanços, escorrega, um labirinto, dentre outros. Em continuidade, no espaço destacado em vermelho em frente ao laboratório de informática e à sala de leitura ocorria algumas aulas de educação física antes da construção e finalização da quadra poliesportiva. Alguns vídeos da turma participando das atividades nesses espaços foram registrados.

Nesse sentido, o subcapítulo a seguir apresentará algumas características da turma em que o aluno estava regularmente matriculado e, em seguida, abordaremos os sujeitos participantes da pesquisa.

3.2.4 A turma

Preliminarmente, é válido mencionar que realizamos um carótipo com o nome e a foto das crianças. A turma de Educação Infantil era composta por 15

crianças, dentre elas, duas com autismo. Nesse sentido, no começo da pesquisa, fui apresentada pela professora regente e a agente de apoio à inclusão a todas as crianças, as quais foram receptivas e calorosas. O uso da câmera para gravar os momentos de brincadeira e interação com a criança dentro de sala de aula foi bem aceito por elas e o interesse pelo manuseio da câmera culminou numa maior aproximação.

3.2.5 Apresentando os sujeitos da pesquisa

Este subcapítulo destinamos a apresentar ao leitor os sujeitos participantes da pesquisa, cujos nomes utilizados são fictícios a fim de preservarmos a identidade. A apresentação da docente e da agente de apoio à inclusão teve como base a entrevista semiestruturada realizada com ambas, a qual ocorreu em dias distintos e de forma individual. O relato sobre a criança participante do estudo foi concedido pela responsável, mediante uma conversa com a pesquisadora pela rede social *WhatsApp*.

3.2.6 A criança participante

Marcos nasceu em 2017 e foi diagnosticado com Síndrome de Down. Segundo a mãe do aluno, ainda não havia o laudo referente à comorbidade em autismo, pois ele se desenvolvia de acordo com o esperado para uma criança com essa condição. Os pais, desde o começo, o levavam para a terapia e encontraram dificuldades em virtude do desconhecimento acerca da condição do filho. Aos três anos de idade, os pais o colocaram na escola, no entanto, em decorrência da pandemia da COVID-19, Marcos a frequentou apenas no mês de fevereiro, e o restante dos meses e o ano seguinte esteve em casa junto à família. Em continuidade, a responsável pontua que, devido à imunidade comprometida dada as características da Síndrome de Down, Marcos não transitava pelos espaços fora da casa, por exemplo, o quintal da residência.

Ao retornarem às atividades, no final do ano de 2021, Marcos voltou às terapias e, conforme o depoimento da mãe, ela estava percebendo alguns comportamentos diferentes (podemos inferir as estereotipias) e as comorbidades se acentuaram com o passar do tempo. A sensibilidade sensorial de Marcos se tornou evidente e a

percepção da responsável, aliada a algumas pesquisas feitas por ela, suscitaram na desconfiança para o autismo.

Em 2022, a médica que atendeu a família observou Marcos e o diagnosticou com o autismo em setembro do mesmo ano. Desde então, Marcos passou a ser supervisionado e as terapias foram direcionadas e intensificadas para a condição apresentada. A clínica que atende Marcos e outras crianças ofertava sessões de 45 minutos, porém, com o passar do tempo, reduziram para 30; tal mudança suscitou em insatisfação e questionamento dos pais de Marcos tendo em vista às exigências prescritas do laudo para que as sessões fossem de 1 hora. Além disso, as recusas de alguns planos de saúde ocasionaram o pedido de liminar para uma das empresas.

As terapias feitas por Marcos contemplam as seguintes áreas: fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicomotricidade, fisioterapia, musicoterapia, psicopedagogia, psicologia e terapia alimentar. Considerando a quantidade de terapias realizadas, as quais ocorrem 3 vezes na semana, e os 2 dias restantes a mãe está no trabalho, os momentos de lazer são ínfimos. Outrossim, mediante a fala da responsável, Marcos é uma criança que não gosta de sair de casa, não brinca sozinho e gosta de brincar no parquinho da praça próxima à residência, ir à praia, igreja e ao shopping, apesar da sensibilidade auditiva.

Quanto à escola, Marcos estuda no turno da tarde na Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto. Nos dias que não vai à escola devido às terapias, ele gosta de ouvir música, especialmente do cantor gospel “Lázaro” e ver livros. O final do relato da responsável revela que a ausência de tempo e recursos financeiros os impossibilitam de ter opções diferentes de lazer. Nos dias em que a responsável trabalha, o pai fica com Marcos, no entanto, eles não possuem rede de apoio para conseguir realizar outras atividades.

3.2.7 A professora

Michelle se formou no ensino médio com habilitação para o magistério. Ao final do curso de formação de professores, começou a trabalhar em uma escola particular e estudar para concursos na área da educação. Enquanto trabalhava, também concluiu a graduação em ciências biológicas, mas não exerceu. Michelle começou a trabalhar na Prefeitura de Duque de Caxias e, ao adentrar em uma escola da rede, a Prefeitura ofertou o curso destinado à alfabetização. A professora sempre se

interessou pelos cursos de formação a fim de obter capacitação para o trabalho pedagógico. Antes de entrar na Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto, Michelle trabalhava em uma creche, no entanto, algumas escolas estavam sem professores e, na época, o prefeito selecionou algumas professoras de creche para ocupar as escolas. A partir disso, inicialmente, ela lecionou para o 4º ano do ensino fundamental, nos dias atuais, atua tanto na Educação Infantil como no 1º ano do ensino fundamental, totalizando 6 anos na instituição.

3.2.8 A agente de apoio à inclusão

Thaís atua como agente de apoio à inclusão na Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto. Em 2014, prestou vestibular para a UERJ e foi aprovada para cursar pedagogia, contudo, suas opções de curso eram, respectivamente, geografia e direito. Após outras tentativas, ela prestou o vestibular para a UERJ novamente, mas, dessa vez, para o curso de pedagogia. Mediante a aprovação para a Universidade, ela ingressou em setembro de 2021 na FEBF-UERJ. Devido aos constantes estudos, demonstrou interesse em buscar mais conhecimento e vivenciar situações dentro da escola a fim de auxiliar na formação. Posto isso, a graduanda em pedagogia participou de um processo seletivo ofertado pela SMEDC na função de agente de apoio à inclusão e foi aprovada, dando início a trajetória profissional na instituição em 2023.

3.2.9 Procedimentos analíticos

Nesta fase, analisamos os dados construídos ao longo da pesquisa. Para tanto, 3 etapas foram consideradas: 1ª- análise individual da pesquisadora, 2ª- análise coletiva com o grupo de pesquisa e a 3ª – análise coletiva com a escola. A seguir, elaboramos o quadro explicativo sobre cada uma das etapas citadas:

Quadro 3 - Etapas dos procedimentos analíticos

Etapas	Tipo	Descrição
1ª etapa	Análise individual da pesquisadora	A pesquisadora analisou as imagens, os vídeos, as anotações no diário de campo e as transcrições das entrevistas a fim de organizar os núcleos conceituais e as categorias de análise.
2ª etapa	Análise coletiva com o grupo de pesquisa (GEDH)	O grupo de pesquisa se reuniu, juntamente com a pesquisadora, para analisar e sugerir apontamentos mediante os dados apresentados.

3ª etapa	Análise coletiva com a Creche Escola Municipal Álvaro Alberto	Após o agendamento prévio de uma reunião com a escola, a pesquisadora apresentou as análises realizadas durante a fase de imersão na instituição a fim de que a comunidade escolar pudesse contribuir nesse processo.
----------	---	---

Fonte: A autora (2025)

4 ANÁLISE DOS PONTOS CENTRAIS DA PESQUISA

Neste capítulo, iremos apresentar e discutir, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos nesta pesquisa, as categorias de análise e a discussão dos pontos centrais que emergiram das situações vivenciadas na escola. Tendo em vista a importância da construção coletiva no ato de pesquisar, salientamos que a pesquisa com a escola foi fundamental neste processo, pois pudemos observar e atuar juntamente a professora, a agente de apoio à inclusão e ao aluno participante em diferentes contextos. De igual modo, os relatos concedidos por elas subsidiaram nossas análises sobre as atividades escolares com enfoque no coletivo.

Ratificando a relevância da pesquisa atuante e das minúcias indiciais, Dainez e Smolka (2019) elucidam sobre os modos singulares de participação dos sujeitos na escola e que cada gesto, movimento e dizeres devem ser observados, acompanhados e registrados paulatinamente. Para tanto, os dados analisados foram contruídos a partir do trabalho com os registros das cenas vividas no cotidiano escolar, as quais foram documentadas em vídeos, fotografias e diário de campo e das entrevistas registradas em audiograções. Todo o material audio e videogravado foi transcrito no processo de construção dos dados. A partir do trabalho com os registros, houve a possibilidade de tecermos inferências, conhecer a dinâmica escolar e analisar o papel do coletivo e do brincar nas relações de ensino com uma criança com autismo na Educação Infantil. Dessa maneira, a fim de respondermos aos objetivos traçados para este trabalho, elaboramos as categorias analíticas e os núcleos conceituais, os quais estão detalhados no quadro a seguir:

Quadro 4 - Categorias de análise e núcleos conceituais

Objetivos específicos	Núcleos conceituais	Categorias de análise
✓ Mapear e analisar o papel da professora e a agente de apoio à	✓ Planejamento e atividades propostas ✓ Estratégias de suporte individual para a participação no coletivo	A construção das relações de ensino

inclusão nas relações de ensino junto à criança com autismo		
✓ Mapear e analisar o papel da brincadeira, em especial na relação com os pares, no momento do brincar da criança com autismo na escola	✓ Imaginação e atividade criadora ✓ Papéis sociais nas brincadeiras ✓ Interação social	Brincadeiras no parquinho
✓ Analisar o papel do coletivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo	✓ Realização de atividades com os pares ✓ Imitação ✓ Organização da sala de aula	O papel do coletivo

Fonte: A autora (2025)

Em continuidade, os seguintes subcapítulos serão destinados a analisarmos os eixos essenciais da pesquisa a partir das categorias e dos núcleos conceituais apresentados.

4.1 A construção das relações de ensino

Como disparadores desta categoria de análise, selecionamos situações vivenciadas, além de um trecho da entrevista com a professora regente, os quais nos convidaram a refletir sobre a dinâmica da construção das relações de ensino feita pela professora regente e a agente de apoio à inclusão junto à criança com autismo. Contudo, salientamos que, ao longo da estrutura argumentativa, outros recortes, sobretudo das entrevistas, serão considerados.

Inicialmente, a fim de assinalar o teor argumentativo desta categoria, as pesquisas de Paiva et al. (2024) tratam da resistência da(o)s docentes no que concerne a construção do trabalho pedagógico em sala de aula referente à aprendizagem de crianças com autismo. No entanto, o relato de Michelle¹⁵, professora regente da turma da Educação Infantil, nos mostra o contrário:

02:55, 82 – Pesquisadora: E você já teve outros alunos com o autismo em sala de aula? Ou somente aqui que foi o primeiro contato?

¹⁵ Este e todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

02:58, 94 – Professora: *Eu tive na creche, lá também eu trabalhei em sala de recursos e eu atendia esses alunos, na sala [regular] acho que foi só um.*

03:25, 12 – Pesquisadora: *E como foi essa experiência inicial para você?*

03:26, 96 – Michelle: *Foi tudo um conhecimento né, porque eu nunca tinha pego aluno assim e nunca tinha trabalhado com agente [de apoio a inclusão] em sala de aula porque elas também dão esse auxílio, então foi tudo um aprendizado porque realmente eu não sabia trabalhar e até hoje a gente vai aprendendo.*

03:52, 11 – Pesquisadora: *E como você analisa seu trabalho desenvolvido aqui na Álvaro Alberto em relação aos estudantes com autismo?*

03:57, 64 – Michelle: *Como eu analiso meu trabalho? Então, eu acho que ainda falta muito, porque assim, eu parei de trabalhar e eu peguei uma turma de classe especial em outra escola que trabalhei e eu larguei a turma porque eu achei que não era capaz de dar esse suporte que eles necessitavam porque eu não tenho a formação, entendeu? [...] eu fico meio ansiosa porque eu queria fazer mais por eles e eu acho que não estou atingindo, assim... não estou fazendo o necessário para dar esse suporte que eles necessitam* (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 10/06/2024).

A partir do trecho, podemos inferir não só a preocupação que ela possui quanto à aprendizagem das crianças, como também nos convida a refletir que a ausência de experiência também é uma oportunidade para o aprendizado e desenvolvimento profissional. Nessa linha argumentativa, conforme apresentado no Capítulo 3, a Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto é considerada um polo educacional de referência para a Educação Especial do Município. Especificamente na sala de aula da professora Michelle, o trabalho pedagógico, com base nas situações presenciadas ao longo da construção dos dados, vai ao encontro das premissas da Educação numa Perspectiva Inclusiva, tendo em vista a construção do trabalho pedagógico com Marcos considerando suas especificidades, no incentivo à participação nas atividades coletivas e no fomento à sua autonomia.

Diante disso, analisemos a primeira cena vivenciada em sala de aula.

Cena 1:

A professora estava trabalhando os conceitos com a turma sobre os insetos. Ela propôs que cada criança cortasse as figuras e os nomes dos insetos a fim de que cada aluno tivesse seu “jogo da memória”. Enquanto a professora distribuía o material para todas as crianças, a agente de apoio à inclusão que acompanha o Marcos organizou a mesa em que estavam para que ele também fizesse o que foi

proposto. Na mesa, havia um quebra-cabeça de animais para auxiliar Marcos na compreensão da atividade (Registrado em Diário de Campo no dia 24/10/2023).

A aula foi organizada por Michelle para que todas as crianças pudessem participar considerando as especificidades. Neste dia, a professora convidava a todos, cada um à sua maneira, a aprender sobre o conteúdo de modo criativo e participativo. Cada criança manuseava a sua tesoura e as peças do jogo de memória, Marcos, por sua vez, também foi contemplado mediante à iniciativa de Michelle e da agente de apoio à inclusão em propor o quebra-cabeça para auxiliá-lo.

Desse episódio, emergem para análise questões sobre o planejamento e as atividades propostas, bem como as estratégias de suporte individual para a participação de Marcos no coletivo das situações de ensino e aprendizagem. Nesse caminho, as proposições defendidas por Vigotski, no século XX, fornecem subsídios para pensarmos sobre as leis gerais do desenvolvimento humano, atendo-se ao papel do meio escolar no desenvolvimento psíquico do sujeito com deficiência (Vigotski, 2018). Desse modo, o autor defende a plena participação de todas as crianças na produção cultural, enfatizando a contribuição única e cambiante de cada uma na sociedade.

Em continuidade, há alguns anos, as modificações nas diretrizes políticas no âmbito da escolarização dos alunos com deficiência (Brasil, 2008) podem provocar mudanças na construção do trabalho docente apontado para a centralidade do trabalho coletivo. Nesse sentido, é divulgado a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular, com suporte do Atendimento Educacional Especializado, em todas as etapas de ensino, abarcando desde a Educação Infantil até o ensino superior (Plestch, 2010; Souza, 2013).

Ao direcionarmos o enfoque para o contexto de análise, a Educação Infantil merece ser pontuada. Sobre as práticas educativas e os objetivos dessa etapa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) já assinalava que o Estado deve:

[...] assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças [...] cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las **espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação dos**

saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso de bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (Brasil, 2010, p. 85, grifo nosso).

Tendo como base a citação acima, a Educação Infantil possui objetivos definidos quanto à aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Embora a base curricular vigente seja a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também dialogamos com as DCNEI, conforme explicitamos na introdução desta dissertação. No trecho destacado, há menção sobre o reconhecimento dos direitos à infância, e, compreendemos que o direito à educação e a estar nos espaços coletivos, como a escola, devem ser assegurados a todos, de modo acessível e indiscriminado (Brasil, 2010).

Nessa esteira argumentativa, Lima e De Laplane (2016) apresentam que, no caso do diagnóstico do autismo, sob a vertente médica, os aspectos da comunicação e interação social se aliam aos desafios existentes para o acolhimento das crianças no ambiente escolar. Em congruência às autoras, Paiva *et al.* (2024) sobrelevam as questões referentes à entrada dessas crianças nas escolas, dentre as quais, destacam-se a adaptação ao novo contexto e a resistência dos professores em entenderem o processo de descoberta e aprendizagem.

Dessa maneira, Marcos, uma criança com autismo, não só estar regularmente matriculada numa turma de Educação Infantil, mas também e, principalmente, participar efetivamente das situações de aprendizagem, como vimos na cena 1, denota um avanço significativo para o seu processo de escolarização, visto que, ainda, instituições de ensino não especializadas recusam o acesso e perpetuam o descaso com as condições de permanência de estudantes com deficiência. Contudo, as iniciativas de Michelle e da agente de apoio à inclusão para que Marcos participe da aula são evidenciadas.

Aguçando nossa análise para a cena 1, a turma estava aprendendo sobre os diferentes tipos de insetos. Sendo assim, a professora solicitou que cada criança recortasse as figuras disponibilizadas para confeccionarem o jogo da memória. Mediante ao apresentado na cena 1, o professor deve ser o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, os quais precisam ser diversificados a fim de

propiciar o desenvolvimento de suas capacidades emocionais, sociais, afetivas e cognitivas.

No que compete ao planejamento das atividades e à apresentação dos diferentes campos de conhecimento, percebe-se que Michelle, ao propor a atividade de “Jogo da memória”, elabora estratégias para a construção do conhecimento não apenas para a memorização e o desenvolvimento cognitivo das crianças devido aos objetivos basilares do jogo, como também as coloca como partícipes do processo de aprendizagem em cada etapa. Nessa asserção, as iniciativas da professora vão ao encontro do papel do professor frente ao coletivo, o qual, conforme Barriceli, Dainez e Smolka (2016), deve ser o de organizar atividades significativas, mediar o processo e sistematizar novos modos de trabalho pedagógico.

Direcionando nosso foco para a participação de Marcos, Thaís, agente de apoio à inclusão que o acompanha, e Michelle organizaram o material que seria utilizado e, como recurso para que ele compreendesse os conceitos que estavam sendo apresentados, valeram-se também de um quebra-cabeças, dando importância ao interesse de Marcos por jogos de montagem.

Essa cena incita pensarmos, inicialmente, sobre a importância da articulação entre os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico, sobretudo para crianças com autismo, pois é necessário considerar atividades e experiências significativas que as aproximem de suas práticas sociais potentes. Em um dos trechos da entrevista com a agente de apoio à inclusão, a fala de Thaís chama atenção para a importância do planejamento coletivo, o qual, embora não seja atribuição principal dela, ela auxilia Michelle e reconhece a dedicação da professora:

22:29,05 – Pesquisadora: E o planejamento de vocês é feito em conjunto, vocês sempre conversam?

22:36, 43 – Thaís: [...] então assim, tudo que a gente pega e faz com eles é porque a professora regente desenvolve e a gente trabalha na sala, ela pensa, ela faz, ela arruma da forma que dê pra eles entenderem, quando a gente vê que não tá dando certo a gente pensa de novo, mas por ela, porque é ela assim, porque ela é muito boa no que ela faz, porque a gente sabe que se fosse outro... (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 13/05/2024).

Com base nesse relato, percebemos a relevância que as ações colaborativas possuem para o desenvolvimento das crianças com autismo, essencialmente na Educação Infantil, em que as situações de aprendizagem e as propostas dos

professores devem se ater também à escuta da criança e ao fomento da apropriação de conceitos e de diferentes linguagens de modo individual e coletivo. Ademais, a Cena 1 também impele refletirmos sobre o papel social do aluno com deficiência na escola e suas relações com o meio.

Nesse caminho, Vigotski (1997) enfatiza que o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade é construtiva do seu psiquismo, logo, Marcos, ao participar da atividade proposta, evidencia o esforço da professora e da agente de apoio à inclusão em criar estratégias pedagógicas, contribuindo, assim, para que ele participe do coletivo, o qual é fundamental para seu processo de desenvolvimento. Em conformidade, Marin e Braun (2013) reforçam a responsabilidade que professores possuem quanto à ação pedagógica, tendo em vista que o objetivo não deve ser particularizar o ensino a ponto de excluir o aluno com deficiência da situação de aprendizagem que os colegas de turma estão vivenciando, mas elaborar adequações para que a participação seja efetiva, considerando as especificidades do seu desenvolvimento.

Cena 2:

Esta cena ocorreu no mesmo dia do registro da cena 1. A pesquisadora realizou a gravação do vídeo no momento em que a professora e a agente de apoio à inclusão interagiam com Marcos:

00:01:29 – A agente de apoio à inclusão, Thais, pega as imagens dos insetos e uma tesoura adaptada para que Marcos consiga cortar. Ela olha e diz: *“Aqui, vamos cortar?”*

00:01:33 – Thaís coloca a tesoura em uma das mãos de Marcos.

00:01:38 – Thaís demonstra para Marcos como deve apertar a tesoura.

00:01:40 – Michelle diz: *“Que lindo, Marcos vai recortar com a tesoura, vamos recortar bem bonito?”*

00:01:56 – Marcos tenta cortar as imagens com a ajuda de Thaís, que diz: *“Segura o papel e corta”*. Após algumas tentativas, ela segura o papel que contém as imagens com uma das mãos e com a outra manuseia a tesoura por cima da mão de Marcos.

00:02:48 – Michelle diz: *“Marcos está recortando o jogo da memória”*

00:03:05 – Marcos começa a manusear a tesoura sozinho. A pesquisadora se oferece para ajudar e Thaís aceita. A pesquisadora

segura o papel enquanto Thaís ajuda Marcos a fazer o movimento de preensão na tesoura adaptada (Registrado em videogravação do dia 24/10/2023).

No tocante ao diálogo apresentado na Cena 2, dois aspectos merecem ser discutidos: o perfil docente e a estratégia de suporte individual para a participação de Marcos no coletivo. Para tal propósito, consideramos as asserções de Smolka (2000) ao salientar que as ações estabelecidas nas relações sociais manifestam diferentes e variados sentidos e significados, além de se tornarem práticas significativas com base na posição e nos modos de participação dos sujeitos nessas relações. Posto isso, as ações conjuntas entre a professora e a agente de apoio à inclusão convocam efetivamente a atuação de Marcos em sala de aula, pois, ao passo que elas direcionam seus modos de participação, são, concomitantemente, instigadas por ele.

De acordo com Dainez, Smolka e Souza (2022), é na participação do aluno com deficiência no meio através de sua vivência, neste caso no processo de construção do conhecimento sistematizado e das relações interpessoais, essas passam a integralizar o funcionamento psíquico. Sendo assim, ainda segundo as autoras, as especificidades da escola, norteadas para o reconhecimento das possibilidades de desenvolvimento humano, avultam as singularidades no modo de atuação da criança. No caso de Marcos, a singularidade é evidenciada e respeitada à medida que Thaís, antecipadamente, oferta uma tesoura adaptada para a realização da atividade. Observamos que a todo momento, ela e Michelle incentivam Marcos a manusear o recurso a fim de recortar, junto com as outras crianças, as imagens dos insetos para o jogo da memória. Nesse caminho, pontuamos que a estratégia de suporte propiciou que ele estivesse participando coletivamente da situação de aprendizagem.

Em continuidade, as palavras, os gestos e as expressões das professoras – orientando a atenção e principalmente a feitura do recorte – revelam a concepção delas acerca do lugar que Marcos ocupa em seu processo de escolarização: lugar potente e com possibilidades de aprender e se reconhecer como partícipe da cultura em que está inserido. Outrossim, Michelle também pronuncia palavras de incentivo e elogios quando Marcos tenta cortar as imagens com o apoio de Thaís, demonstrando sensibilidade e afetividade por ele. Ao se posicionar dessa maneira, a professora orienta, direta e indiretamente, as ações dos pares de Marcos, ampliando atitudes de

respeito e reinventando as maneiras de existir, aprender e vivenciar a infância (Barriceli; Dainez; Smolka, 2016).

Nesse sentido, Vigotski tratou da importância do afeto e das emoções no processo de formação da personalidade. Segundo ele, as emoções são fenômenos culturais e históricos que compõe o desenvolvimento humano, ademais, as enunciações vigotskianas evidenciam que a afetividade, enquanto elemento cultural, está presente em todas as fases da vida e que, no processo de ensino-aprendizagem, ela apresenta relevância na relação entre professor e aluno (Vigotski, 1998). Posto isso, o incentivo de Michelle afeta Marcos em sua situação de aprendizagem, demonstrando também a construção de vínculos. Desta forma, a relação entre o afeto e a cognição se tornam potentes para o processo de aprendizagem do aluno, sobretudo na Educação Infantil em que o aspecto sócio-afetivo deve ser incentivado e vivenciado.

Em sequência, os relatos de Thaís e Michelle em suas respectivas entrevistas, as quais ocorreram em dias distintos, mostram que Marcos possui atitudes de carinho e afeto com as pessoas da comunidade escolar. Sob a perspectiva médica, o autismo é caracterizado por déficits na comunicação e interação social, contudo, compreender que o sujeito que está no espectro é composto de singularidades corrobora não apenas pensarmos nas potencialidades que ele possui no trato cultural, como também nos posiciona politicamente contra as concepções estereotipadas de polir a existência e cercear o comportamento da pessoa com deficiência. À vista disso, com base nas situações vivenciadas e de acordo com as falas, no que compete ao afeto, à adaptação na sala de aula e ao ambiente escolar, Marcos têm se desenvolvido:

32:08, 66 – Thaís: “[...] Na sala, quando comecei com ele, ele entrava e ficava no cantinho e pra tirar ele dali era um sufoco. Pra entrar na sala ele não entrava, hoje ele vem... e foi uma surpresa pra gente e a gente começou a trabalhar com ele “Olha, a professora tá te esperando pra te dar um abraço” [...] mas só de na escola ele já estar bem, vai desenvolvendo legal, falando com todo mundo, sendo educado, simpático, pra mim já é ótimo, pra mim já um super desenvolvimento, vencemos. Porque ele não fazia isso, não era assim.” (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 13/05/2024).

11:21, 56 – Michelle: “[...] Então ele entrava na sala de aula com muito custo e ficava no cantinho abaixado. [...], agora ele já entra, mas todo dia eu tenho que abaixar e dar um abraço “oi, Marcos” pra ele poder

entrar. Aí ele só entra se for assim. (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 10/06/2024).

A partir do exposto, a sala de aula da Educação Infantil se configura como um espaço singular para a construção das relações de ensino de crianças com e sem deficiência, além de um trabalho pedagógico destinado a reconhecer e valorizar todas as diferentes formas de existir e aprender. Historicamente, o caráter exclusivamente assistencialista vigorava nas instituições de ensino infantil. No entanto, a intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas aliadas aos cuidados essenciais e ao fomento à brincadeira trazem uma roupagem mais abrangente para que as potencialidades das crianças, tanto na creche como na pré-escola, sejam desenvolvidas, assim como as de Marcos. A categoria seguinte irá apresentar as situações de brincadeiras no parquinho vivenciadas entre as crianças.

4.2 Brincadeiras no parquinho

Nesta categoria, serão analisadas algumas cenas transcritas a partir dos registros em diário de campo e em vídeo gravações. A construção desta categoria de análise se deu devido à recorrência dos registros terem ocorrido no parquinho, o qual, conforme apresentamos no capítulo 3, localiza-se em frente à sala de aula da Educação Infantil e se configurou um espaço potente para observarmos o desenvolvimento das brincadeiras entre Marcos e seus colegas de turma. Salientamos que o momento de brincadeira no parquinho faz parte da proposta político-pedagógica da escola, assim como o dia do brinquedo. Dessa maneira, as crianças possuem horário para ir ao parquinho e tais estratégias são pensadas para o incentivo ao brincar e compõem a estrutura curricular da instituição.

Dessa forma, para elucidarmos o cerne argumentativo deste subcapítulo, selecionamos um trecho da entrevista com a Michelle, a qual ela reporta a importância da brincadeira dentro do espaço escolar:

14:17,63 – Michelle: “Então, eu acho que foi isso, foi a parte da brincadeira que o Marcos começou a interagir. Porque assim, ele não ficava muito perto das crianças, aí teve uma aluna que... teve um dia que ele estava sentado perto de mim e da Thaís e a aluna pegou o

Marcos e levou até o balanço e ele foi, espontaneamente. Ninguém falou nada. E a partir daí ele começou a ir mais no parquinho, interagir dentro da sala de aula, [...] se não fosse a brincadeira, não ia ter essa interação” (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 10/06/2024).

O relato da professora mostra a percepção que ela possui sobre o papel profícuo da brincadeira na escola e da dinâmica de interação entre os pares para o desenvolvimento cultural e social de Marcos. Como evidenciado, uma das colegas de turma iniciou a interação ao convidá-lo para participar, coletivamente, das situações do brincar no parquinho, remetendo, assim, a construção de vínculos. Do ponto de vista normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) apresentam as interações e as brincadeiras como os dois eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, ademais, as práticas pedagógicas precisam assegurar que as crianças possuam experiências diversificadas e que, dialogando com o trecho apresentado, haja o incentivo à ampliação da confiança e à participação efetiva em atividades individuais e coletivas. À vista disso, vejamos a cena a seguir.

Cena 3:

Após a realização da atividade proposta, a professora regente comunica à turma que está na hora do parquinho. Como de costume, as crianças se dirigiram até a caixa que guarda alguns brinquedos e diferentes fantasias de uso coletivo. Durante o momento de escolha, algumas crianças interagem e negociam a partilha dos brinquedos, principalmente um pedaço de cabo de vassoura que as crianças denominam de “cavalinho de pau”. Concomitante a isso, Marcos e duas colegas de turma não escolheram os brinquedos disponibilizados e foram para o parquinho (Registrado em Diário de Campo no dia 18/10/2023)

Após a realização da atividade proposta por Michelle, todos permaneceram sentados em suas cadeiras, alguns em duplas e outros em trios, esperando o momento do parquinho. A sala de aula é composta de livros infantis, alguns trabalhos manuais feitos pelas crianças e de uma caixa repleta de brinquedos que podem ser utilizados coletivamente. Nesse sentido, podemos analisar alguns aspectos importantes sobre a criança, as práticas educativas e a brincadeira. Inicialmente,

concordamos com Cruz (2015) ao compreendermos a brincadeira como prática social que, historicamente, constituiu-se como específica da infância. Ainda, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira não é uma atividade espontânea e inerente da criança, tampouco deve ser utilizada apenas como ferramenta pedagógica, pois ela possui papel crucial no processo de desenvolvimento cultural da criança e em sua formação como indivíduo.

Nessa asserção, no tocante ao aspecto da compreensão da importância do brincar na Educação Infantil, Martins e Cruz (2008), fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, revelam que professores, gestores, pesquisadores e organizadores de documentos oficiais abordam o tema do brincar de forma frequente. Contudo, a brincadeira pode não possuir a mesma importância nos cotidianos pedagógicos existentes nas instituições de ensino que abarcam essa primeira etapa da educação básica. Dentre os fatores para essa diferenciação, destacam-se: as condições físicas e materiais da escola, a tentativa de escolarização antecipada e a percepção da gestão educacional (Cruz, 2015). No entanto, a cena acima evidencia um cotidiano pedagógico que favorece as situações de brincadeiras livres e a oferta de brinquedos significativos ao universo infantil.

No que concerne aos princípios fundamentais que orientam as ações das escolas de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) discorrem acerca dos pontos cruciais que permeiam a formulação e discussão de políticas públicas para essa etapa da educação. Com base no documento, o princípio estético corresponde ao incentivo e à valorização da autonomia das crianças na escolha de suas brincadeiras. Logo, ao voltarmos na cena 3, percebemos o protagonismo e a autonomia na escolha dos brinquedos e das brincadeiras no parquinho; o princípio político também pode ser visto na nossa análise mediante ao fomento do exercício da cidadania. A participação de todas as crianças, em contextos de coletividade, propicia que elas expressem seus sentimentos, ideias e questionamentos. Por fim, o princípio estético diz respeito à valorização da criatividade, ludicidade e da diversidade de manifestações culturais e artísticas, as quais podem ser compreendidas à medida que a professora coloca à disposição diferentes fantasias que aguçam o imaginário das crianças.

Em continuidade à descrição da cena, as crianças, automaticamente, dirigem-se à caixa de brinquedos, o que denota ser uma prática comum na rotina escolar

deles. Ademais, notamos os indícios de negociação em torno dos objetos disponibilizados, sobretudo do “cavalinho de pau”. Nesse sentido, Vigotski (2009) disserta sobre as interações estarem presentes na constituição de uma cultura infantil própria, evidenciando a linguagem como mediadora das ações, sentidos e significados. No que tange ao “cavalinho de pau” – grifo nosso – Leontiev (2017), psicólogo soviético que, juntamente com Vigotski, dedicou-se a compreender a relação dialética do desenvolvimento humano, fornece contribuições para refletirmos sobre as motivações das brincadeiras, segundo eles:

[...] surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo [...] ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (Leontiev, 2017, p. 125).

Nessa esteira argumentativa e com base na cena presenciada, as crianças atribuíram um sentido diferente à função primária do cabo de vassoura. O autor elucida que a criança agir como se a vara, neste caso, o cabo da vassoura, fosse um cavalo indica a presença da situação lúdica imaginária, a qual propicia a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto. Todavia, o autor notabiliza que o objeto do brinquedo preserva seu significado para a criança, ou seja, ela sabe as propriedades do cabo e da possível ação a ser executada por ele, porém, nas situações de brincadeira, o cabo, mantendo seu significado percebido para a criança, passa a exercer um sentido lúdico que se desenvolve ao longo do processo de brincar. Embora Marcos não tenha participado diretamente da negociação para brincar com o objeto, ele presenciou tais tentativas e inferimos que ele pôde perceber o enredo imaginário criado entre seus pares de turma durante aquele momento. A próxima cena discorrerá sobre as brincadeiras no parquinho e os papéis sociais vivenciados.

Cena 4:

00:45:02 – A colega de turma ajuda Marcos a subir nas escadas do escorrego.

00:45:10 – Marcos escorrega e, ao descer, espera a colega escorregar também. Após descer pelo brinquedo, ela segura a mão de Marcos e o conduz até outro escorrego localizado no centro do parquinho. Ela, ao ver a câmera, sorri e fala para Marcos “Dá tchau para a tia [pesquisadora]”. Marcos olha para a câmera, mas não realiza o gesto.

00:46:10 – Marcos retorna ao escorrego, mas, desta vez, está sozinho. Depois que ele desceu, foi até o balanço e sorriu ao ouvir outra colega de turma o chamando.

00:47:36 – Marcos observa as duas crianças que estavam no balanço e a colega que o acompanhou no escorrega vai ao encontro dele para levá-lo até outro brinquedo. Ao chegar, Marcos é recebido por outra colega que o tenta pegar no colo. Ambas tentam fazer com que ele volte para o escorrego.

00:48:50 – Marcos e as colegas saem do escorrego. Uma das meninas pega a mão de Marcos e diz para a outra menina: “Toma, é o seu irmão”.

00:48:57 – A pesquisadora pergunta: “Vocês estão brincando de que?” e uma das meninas responde: “De mãe, filho e filha”.

00:49:43 – Marcos recebe o abraço da colega, que, na brincadeira, é a “irmã” dele.

00:50:00 – O sinal toca e as crianças retornam à sala de aula.
(Registrado em videogravação no dia 15/07/2024)

Neste registro, o cotidiano escolar se mostra potente ao percebermos várias situações que o compõe. A cena 4 expõe aspectos primordiais para compreendermos a relevância da brincadeira para o desenvolvimento cultural e psíquico das crianças. Preliminarmente, percebemos que Marcos e a colega de turma interagem ao brincarem no escorrego e que, durante a gravação, ela se demonstra atenta e cuidadosa em conduzir Marcos pelo parquinho, exprimindo atitudes afetuosas para com o amigo. Nessa perspectiva, a colega o conduz a participar das situações coletivas de brincadeira a partir da presença de outras crianças, além de incluí-lo, a aluna atua como mediadora do seu processo de brincar, evidenciando que a aprendizagem e a brincadeira são potencializadas nas relações com o outro.

Especificamente sobre o autismo, Chiote *et al.* (2019) realçam os desafios direcionados aos professores para encontrarem práticas educativas adequadas à

educação de crianças com essa condição, sobretudo pelas questões relacionais que apresentam. Como exemplo, os autores pontuam a dificuldade no entendimento dos desejos e interesses dessas crianças e o modo como significam o que ocorre na escola. Contudo, embora saibamos das características comportamentais, os pesquisadores elucidam a importância do direcionamento de um trabalho pedagógico que permita inseri-las na dinâmica de interação com os pares e os adultos, além de fazer com que se apropriem dos conhecimentos partilhados, conforme é feito na sala de aula de Michelle e pelos colegas de turma nos momentos de brincadeira no parquinho.

Conforme apresentamos na categoria anterior, Michelle reconhece suas dificuldades e seus esforços para desenvolver o trabalho pedagógico com Marcos. Porém, corroborando as asserções expostas por Chiote et al. (2019) acerca da interação com os colegas, ela concede reconhecimento e visibilidade às iniciativas da turma em incluí-lo em todos os momentos:

16:06,71 – Michelle [...] A gente aprende muito com as crianças na relação deles com as outras crianças, eles vão lá com toda calma do mundo, e a gente acaba aprendendo com eles. Tem algumas crianças que conseguem interagir mais com eles do que outros, a parte da interação de outra criança com autismo foi uma coleguinha de turma que fez. Do Marcos já foi outra". (Transcrição autorizada de entrevista em 10/06/2024)

No que compete às atividades cuja ação da criança com autismo é considerada peculiar, o brincar compõe o debate. As pesquisas de Chiote (2012) e Siqueira e Chicon (2016) apresentam as especificidades da brincadeira, as quais, muitas vezes, estão caracterizadas e sentenciadas na literatura pelo estereótipo de que crianças com autismo preferem brincar sozinhas. Todavia, enquanto Vigotski (2007) clarificava, há anos, a partir da relação dialética entre a matriz biológica e histórico-cultural, que o brincar amplia as possibilidades de agir da criança no mundo, sendo importante para o desenvolvimento de crianças com deficiência, a turma que Marcos faz parte, séculos depois, materializa as proposições do autor e sensibiliza nosso olhar, como professores e pesquisadores, a entendermos o lugar de crianças com autismo na escola. Na brincadeira. Na sociedade.

Dando sequência à apresentação dos núcleos conceituais desta categoria, a cena 4 também nos faz pensar sobre os papéis sociais na brincadeira. Vejamos novamente a seguinte parte:

00:48:50 – Marcos e as colegas saem do escorrego. Uma das meninas pega a mão de Marcos e diz para a outra menina: “Toma, é o seu irmão”.

00:48:57 – A pesquisadora pergunta: “Vocês estão brincando de que?” e uma das meninas responde: “De mãe, filho e filha”.

00:49:43 – Marcos recebe o abraço da colega, que, na brincadeira, é a “irmã” dele.

Com base no episódio, uma das meninas segura a mão de Marcos e o conduz até a outra colega de turma, alegando que ele é o “irmão” na situação imaginária. Nesse sentido, no que tange à ação inventiva das crianças, Silva (2012) apresenta que as caracterizações sociais dos papéis se tornam personagens na brincadeira e que, devido à assunção dos papéis, Marcos pode ser irmão, a colega pode ser a irmã e a outra amiga, a mãe. Ainda conforme a autora, mediante as ações compartilhadas no cotidiano e das observações da realidade, a criança exterioriza no faz de conta a sua interpretação do meio em que vive, expandindo e a ressignificando. Sobre esse aspecto, Vigotski alude que:

Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-se adquirir regras de comportamento (Vigotski, 1991, p. 108).

No quesito das regras de comportamento, pudemos perceber durante a brincadeira que a colega que exerce o papel de “mãe” assume um discurso e uma postura específica das delimitações esperadas para esse papel, os quais são diferentes, por exemplo, das da colega que é a “irmã” e de Marcos como “irmão”. Contudo, destacamos que, embora seja importante adotar a forma real do papel vivenciado, ela não limita as possibilidades de vivenciá-lo e transformá-lo com base no enredo e na cena lúdica que está sendo desenvolvida (Silva, 2012). Sobre a imaginação na infância e viabilidade de criação, Vigotski destaca:

A atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela e sua experiência anterior, pois, do contrário,

nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (Vigotski, 2018, p. 19).

Logo, a “família fictícia” na brincadeira de faz de conta apresentada na cena 4 se torna um campo de elaboração simbólica da cultura em que eles estão inseridos, no qual as crianças (re) elaboram as experiências sociais e experienciam papéis observados no cotidiano. Outrossim, no recorte observado, a mediação das colegas para a participação de Marcos na brincadeira se tornou essencial para a inserção no contexto lúdico e, também, é significativo para o desenvolvimento dele junto ao coletivo. Dessa forma, frisamos que, quanto mais a criança diversificar suas experiências e tiver conhecimento do mundo adulto, maiores e mais ricas poderão ser as brincadeiras de papéis sociais; para tanto, destacamos o papel da escola e pontualmente da educação infantil em criar possibilidades para que o direito ao brincar seja assegurado a todas as crianças, inobstante às singularidades.

Em continuidade, a agente de apoio à inclusão, Thaís, indo ao encontro da fala de Michelle, também acredita na importância da brincadeira, especialmente para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, como visto neste relato:

29:43, 73 – Pesquisadora: Como você vê o brincar e a brincadeira dentro do espaço escolar? Como você entende a importância?

30:03, 17 – Thaís: Eu acho ótimo, eu acho que ensina muita coisa, ensinar a dividir, ensina a respeitar, entendeu? Ensina a ganhar e perder, faz a criança ter uma noção sobre “não vai ser sempre assim, não é meu”, ensina muito, a coletividade, ensina até mesmo sobre assuntos mais complexos sobre racismo, sobre preconceito, sobre tudo isso. Na brincadeira ali, na escola... a professora mesmo trabalha muito com isso, então eu acho que ensina bastante, muita coisa, a gente acha que não, que é só uma brincadeira, mas ensina, as brincadeiras que são feitas em sala de aula, os ateliês que ela fazia, ensina sobre quebrar muitos, muitos tabus, por exemplo, ela montava o ateliê na sala que era o salão e no começo quase nenhum menino gostava de brincar, não gostava, era “coisa de menina”, e depois de um tempo eu já lá na sala, os meninos pediam, brigavam “agora sou eu, agora vai lavar o meu cabelo, eu que vou lavar o cabelo dela”, ensina sobre a diferença do cabelo da amiga pro outro cabelo, pro cabelo cacheado pro cabelo liso, entendeu?” (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 13/05/2024)

A fala de Thaís revela que a brincadeira se torna também um modo de trabalhar temas importantes, como o racismo e o sexismo, desde a mais tenra idade. Posto isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no tópico “Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas”, expõe o papel da sociedade em valorizar e respeitar as pessoas negras, sua cultura e trajetória, combatendo o preconceito e a discriminação com base em textura do cabelo, traços físicos, dentre outros (Brasil, 2013). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dos campos de experiências propostos para a Educação Infantil, também apresenta, como objetivo de aprendizagem, demonstrar valorização pelas próprias características físicas e pelas dos outros (Brasil, 2018).

Dessa maneira, por mais que estejamos discutindo sobre as brincadeiras livres, as quais não possuem direcionamento da professora, é necessário ressaltarmos as iniciativas de Michelle, como o “atêlie”, o qual, mediante o relato de Thaís, era o espaço organizado em sala de aula para que as crianças brincassem de salão de beleza. Por meio da ludicidade presente na brincadeira, temáticas culturais e sociais podem e devem ser trabalhadas, sobretudo no fomento de ações respeitadas entre todas as crianças, considerando que a escola é lócus da diversidade humana (Plestch, 2020). Precisamente ao papel da brincadeira para o desenvolvimento de Marcos, Thaís continua:

31:58, 89 – Pesquisadora: E para o Marcos, como que você vê a importância do brincar, da brincadeira livre para ele?

32:08, 66 – Thaís: É muito importante pra ele, e aí no parquinho ele começou a desenvolver diferente [...] então assim, eu acredito que isso, dele ir brincar com os colegas, as crianças ajudam ele a subir a escadinha pra poder ir pro escorrega, ele ama o balanço, as crianças colocam ele, balançam ele, tem um que é suspenso, eu boto ele ali porque ele adora, mas fica sozinho, no outro balanço não, ele entra e sabe que tem uma hora que tem que sair porque outra criança tem que balançar também e aí “ó, Marcos, tá na hora de você sair, agora você tem que ir pro outro”, aí ele vai pro escorrega, é outra interação, é diferente, então nisso foi ótimo pra ele [...] (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 13/05/2024)

O trecho da entrevista com a Thaís revela que a brincadeira foi importante para Marcos e que o parquinho contribuiu para que ele se desenvolvesse devido à interação com os colegas e o afeto recebido durante os momentos do brincar. Nesse sentido, destacamos o valor da brincadeira livre para a aprendizagem e o desenvolvimento de

Marcos percebido pela agente de apoio à inclusão e também incentivado e valorizado pela escola.

A partir da discussão apresentada nesta segunda categoria, o acolhimento e a espontaneidade com que Marcos é incluído na trama lúdica, sem que haja direcionamento prévio da professora, aponta um ambiente pedagógico que compreende a diversidade, o afeto e o protagonismo infantil. A postura das colegas no parquinho, ao reconhecerem Marcos como "irmão" na brincadeira de faz- de- conta, convida-nos a perceber as relações afetivas e culturais, além das experiências compartilhadas que transpõem as diferenças e aproxima a pertença. A seguir, continuaremos nossa discussão trazendo o debate sobre o coletivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

4.3 O papel do coletivo

A última categoria se destinará a apresentar e discutir um dado construído a partir de uma cena registrada na filmadora, além de trechos das entrevistas realizadas, as quais corroboram refletirmos acerca do papel do coletivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo a partir de três núcleos conceituais: a realização das atividades com os pares, imitação e organização da sala de aula. Para tanto, inicialmente, destacamos a primeira cena que ocorreu durante a aula de Educação Física.

Cena 5:

00:00:32 – Marcos caminha em direção à turma e à professora de Educação Física.

00:00:38 – Marcos abraça o coleguinha de turma que também possui autismo. Ambos estão andando pelo espaço onde a aula está acontecendo.

00:00:44 – Marcos e o colega interagem por meio de toques, mas não participam da atividade junto com a turma.

00:01:02 – Marcos pega na mão da pesquisadora e a conduz até o local da aula. A professora pede para a turma realizar polichinelos e

convida Marcos para fazer também. Durante outra atividade, Marcos observa as crianças fazendo o movimento solicitado e tenta imitá-las.

00:06:56 – Uma das colegas de turma tenta segurar Marcos na tentativa de fazê-lo realizar o movimento.

00:06:58 - A professora diz: “Isso, leva ele”.

00:06:59 – Marcos e a colega de turma caminham de mãos dadas realizando a atividade.

00:07:02 – Marcos olha para a colega e sorri (Registrado em Videogravação no dia 13/10/2023)

A partir desse contexto, como ponto de partida, destacamos o abraço entre Marcos e o colega, que também possui autismo. Essa forma de comunicação e esse vínculo transcendem a linguagem verbal e mostra um gesto que possui sentido e constrói um coletivo potente. Coadunando Vigotski sobre os afetos e as emoções serem construídas socialmente, a afetividade expressa nessa troca se torna fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Logo, a relação com o outro não é um elemento à margem, mas central para a constituição psicológica e cultural dos sujeitos. No que tange às relações de ensino, sob a ótica histórico-cultural, compreendemos os gestos como:

[...] movimentos significativos, não são dados naturalmente, mas são construções (e mesmo instituições) históricas e culturais. Há que suspeitar da obviedade do gesto e vê-lo inscrito na história das relações. Um gesto é, assim, um movimento marcado/transformado por uma relação social, no qual se inscreve a significação (Smolka, 2010, p.6).

Smolka (2010) infere que o gesto se configura como uma forma de organização e relação humana com base nas práticas culturais vivenciadas e nas condições de vida dos sujeitos. Desse modo, perceber os gestos como um movimento presente e emergente da/na relação social direciona nosso olhar a entendermos as ações do coletivo e os modos de participação da criança com deficiência na dinâmica das relações (Dainez, 2019).

Em continuidade, vemos que Marcos observa os colegas de turma realizarem o que foi pedido pela professora. A todo momento, Thaís, agente de apoio à inclusão, também incentivava Marcos a participar da aula junto à turma, de igual modo, em alguns

momentos, a professora de Educação Física o chamava na tentativa de conseguir que ele realizasse a atividade. Nesse aspecto específico, o coletivo, que, neste caso, chamamos atenção para a professora e a Thaís, instiga a participação dele nas relações de ensino e nas situações de aprendizagem.

No entanto, pontuamos que, ao observar os colegas realizando os polichinelos, Marcos tenta imitá-los. De acordo com as asserções de Vigotski (1997), a imitação deve ser entendida como um dos meios para o ensino e o desenvolvimento. Ao refutar as teorias maturacionistas de sua época que compreendiam a imitação como um gesto unicamente mecânico sem relação com o desenvolvimento psíquico da criança, o autor salientou que, desde os primeiros anos de vida, a criança possui capacidades de imitação e pode aprender por meio dessa estratégia mediadora. Ainda que, num primeiro momento, ele não participe efetivamente da atividade, o fato de observar e tentar reproduzir nos mostra que ele está inserido nas práticas culturais mediadas pelo contexto coletivo da aula de Educação Física.

Nessa esteira argumentativa, compreendemos, pelas conjecturas de Vigotski, que a imitação não é uma reprodução ou simples repetição de uma ação. A partir desse entendimento, a criança consegue realizar, gradativamente, atividades mais complexas à medida que recebe colaboração de um adulto e/ou quando o imita, assim como seus pares, conforme visto na cena 5. Aguçando nossa análise para a parte em que a colega de turma segura a mão de Marcos e o conduz na realização da atividade, vemos a iniciativa da criança e o incentivo da professora - “Isso, leva ele” (00:06:58), configurando, desse modo, um exemplo evidente de mediação pedagógica realizada por meio da ação coletiva. Dessa maneira, no que tange à importância do coletivo, Thaís relata:

35:30,68 – Pesquisadora: E aí entra minha pergunta: Qual a importância que você vê desse coletivo, das crianças para as relações de ensino do Marcos?

35:37, 53 – Thaís: Exatamente isso, ele entender... entender não, ele... como que eu posso falar...ele desenvolver né, ficar no meio de outras pessoas que não fazem parte do meio dele porque aqui na escola o meio dele é a turma, eu, a professora, a outra mediadora, as crianças que ele conhece, mas quando ele sai daqui são diversas pessoas diferentes e ele se dá com todas essas pessoas, então assim, eu acho isso importante, hoje, ele tá bem melhor em relação a isso, ele passa, ele cumprimenta, ele brinca, as pessoas falam com ele, ele sorri, ele abre os braços pra abraçar, coisa que ele não fazia antes (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 13/05/2024).

A fala de Thaís apresenta a percepção da evolução de Marcos em relação a cumprimentar, abraçar e se comunicar com as pessoas, com o seu coletivo. Pontualmente, ela cita que a relevância transcende os muros da escola, pois, mediante o trecho destacado, o coletivo é importante para que ele possa interagir também com outras pessoas que não pertençam ao seu convívio. Desse modo, Liberari e Fuga (2018) apresentam que o vivido com o outro se torna algo vivido consigo mesmo à medida que as relações ampliam as possibilidades de ser e agir dos sujeitos.

Nessa asserção, tanto a cena 5 como o relato da agente de apoio à inclusão nos convidam a apreender as ações coletivas como redes pujantes para o desenvolvimento de Marcos. Ainda segundo Liberari e Fuga (2018), a escola deve, de modo intencional, engajar os sujeitos em situações que os possibilitem transformar as relações e ser transformados por elas. Dessa forma, evidencia-se que o ambiente escolar deve ser organizado a fim de ensinar a cada criança, com e sem deficiência, o respeito pelo modo, pelas formas e pelos jeitos de participação nas situações coletivas. O coletivo, desse modo, torna-se a engrenagem que impulsiona a dialética da aprendizagem.

Em sequência, Leontiev (2004) apresenta que o desenvolvimento humano ocorre pela participação em atividades coletivas mediadas por motivos e objetivos comuns. À vista disso, Michelle, assim como Thaís, assinala a potência do coletivo para o desenvolvimento de Marcos à medida que ela ressalta a dinâmica de organização da sala de aula que favorece a realização das atividades em dupla, dando centralidade ao coletivo para a aprendizagem:

07:40,00 – Michelle: [...] até já fiz outra arrumação na sala para eles sentarem com o coleguinha e interagir. A interação faz eles progredirem muito, eles aprendem muito com os coleguinhos mais do que com a gente. (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 10/06/2024)

13:45,98 – Michelle: Então, a turma adora ele. Todo mundo quer sentar do lado do Marcos e ele agora também gosta de ficar do lado deles. [...] ele aceita o auxílio deles. (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 10/06/2024)

Durante todos os dias em que estivemos na escola, a rotina de acolhimento das crianças na entrada da sala de aula era marcada por abraços e músicas. A organização da sala de aula, em duplas, revela o incentivo e cuidado da docente em

promover um ambiente de interação e cooperação mediante às atividades que ela propunha, conforme vemos nos trechos das falas de Michelle. Em diferentes momentos, pudemos presenciar que a professora concede o protagonismo às crianças para auxiliarem Marcos a realizar algumas atividades, por exemplo, de recorte e colagem. Com base no relato e no cotidiano vivenciado, a turma gosta de trabalhar com ele e, a partir disso, eles contribuem não só para o senso de pertencimento de Marcos às situações de aprendizagem, como também, dialeticamente, ampliam suas experiências e reelaboram seus conhecimentos.

Em suma, reforçamos o que Oliveira, Rocha e Plestch (2020) apresentam acerca da aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola são as diversificadas possibilidades de (re)pensar a dinâmica de participação deles e, grande parte, decorrem da organização da sala de aula. Portanto, evidenciamos o lugar que Marcos ocupa em seu processo de escolarização. Ele não está no canto da sala, excluído do coletivo. Ele está participando do coletivo, transformando-o e sendo transformado por ele. Destacamos a iniciativa de Michelle como fundamental para a propiciação de um espaço que vai para além da junção de duas mesas, mas que possibilita um trabalho pedagógico coletivo, emancipatório e afetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, antes de adentrarmos na recapitulação e síntese de nossos achados, gostaria de explicitar que ao elaborar as considerações pude reviver cada etapa da construção desta pesquisa mesmo quando ela ainda era um sonho. Emocionei-me ao lembrar da aprovação para cursar o mestrado. Da primeira vez que cheguei à universidade. Da primeira aula que tive. Da minha apresentação ao grupo de pesquisa. Da primeira orientação e delineamento dos objetivos da dissertação. Das idas e vindas nos ônibus para a Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto. Das lágrimas e dos sorrisos. Dos amigos que fiz. Da sala de aula em que convivi e aprendi. Das brincadeiras que vi. Do afeto que recebi. Do acolhimento que nutri. O coletivo me constituiu, e continuará me constituindo, uma professora-pesquisadora mais consciente, humana e sensível.

Os desdobramentos desta pesquisa fortalecem nosso posicionamento sobre o compromisso político, social e ético de pensar os processos de escolarização e o desenvolvimento de crianças com autismo numa perspectiva que considere as diferenças como parte da existência humana, as quais não devem ser usadas para inferiorizar e rotular. Sobre isso, recordamos as proposições de Vigotski (1997), pois a deficiência não atribui limites ao desenvolvimento humano haja vista a importância dos aspectos culturais e sociais para a educação das crianças com deficiência.

Com base no processo vivido, rememoramos o objetivo desta pesquisa, o qual, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, buscou analisar o papel do coletivo e do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com autismo na Educação Infantil. A fim de atender aos objetivos delimitados, em caráter colaborativo com a escola, nos aproximamos e imergimos no cotidiano escolar para registrar, anotar, gravar e fotografar cada momento que contribuísse para a construção dos dados e, posteriormente para analisar e discuti-los. Diante disso, atentamo-nos a acompanhar Marcos em suas atividades dentro de sala de aula e nas situações de brincadeira com os pares.

Em continuidade, partimos do entendimento que a construção das relações de ensino por Michelle e a agente de apoio à inclusão aproximaram e inseriram Marcos nas situações de aprendizagem coletiva. Dessa forma, mesmo com os relatos da delas sobre ainda não considerarem que desenvolvem um trabalho adequado aos alunos com deficiência, os esforços para que Marcos participasse de forma

significativa nas atividades, considerando suas especificidades e interesses, foram percebidos e reconhecidos durante nossas análises. Conforme destacamos nas cenas analisadas, há intencionalidade educativa no trabalho de Michelle, o qual, mediante o modo sensível e atento às necessidades, não limita as potencialidades de Marcos, implicando, assim, na participação efetiva das atividades culturais, acadêmicas e sociais que constituem o cotidiano infantil.

Nesse contexto, ratificamos as proposições de Dainez (2014) na nossa pesquisa, pois, em conformidade à autora, também compreendemos que os limites e as potencialidades não partem da criança com deficiência, mas se engedram no trato social, nos modos de relação e participação do sujeito. Compreendendo a relação profícua e dialética entre o meio e o indivíduo, reiteramos que o meio é fonte do desenvolvimento e que o sujeito, ao mesmo tempo que transforma, também é transformado por ele. Nas nossas análises e reflexões, percebemos que Marcos atuou de diferentes maneiras nos espaços escolares e, ao passo que incitou mudanças em Michelle e Thaís no que tange ao trabalho pedagógico, ele, de igual modo foi afetado positivamente pelas iniciativas delas. Para nós, ficou evidente que a sala de aula o acolhe e que Marcos aprende.

No tocante ao brincar, frisamos que essa atividade cultural é uma forma singular de atuação da criança no mundo, apropriando-se da cultura em que está inserida, ressignificando-a constantemente. Foi possível evidenciar que a brincadeira, a partir da perspectiva vigotskiana, constitui um momento significativo entre as crianças, as quais internalizam signos culturais e ampliam sua capacidade de agir no mundo. O faz-de-conta, por exemplo, revelou-se como um momento rico de aprendizagem, no qual as colegas de turma de Marcos, juntamente com ele, operaram com papéis sociais, conforme evidenciamos nas brincadeiras no parquinho. Nesse sentido, vimos que Marcos brinca. Coletivamente.

Nesse processo, o coletivo nas relações de ensino assume papel central no processo de mediação. É na relação com os outros — colegas, educadores e demais membros da comunidade escolar — que a criança constrói sentidos e acessa conhecimentos. Logo, a organização da sala de aula em duplas e a ajuda dos colegas de turma na realização das atividades revela a importância do coletivo para o senso de pertencimento de Marcos à sala de aula.

Nessa asserção, a pesquisa também apontou que o coletivo, entendido como uma rede de vínculos sociais, afetivos e cognitivos, avulta as possibilidades de

desenvolvimento da criança devido aos distintos referenciais, às linguagens e às diferentes perspectivas. Ao brincar em grupo, Marcos percebe e tende a aprender a negociar significados, a assumir diferentes pontos de vista e a construir formas de agir, pensar e significar as experiências que são fundamentais para o seu desenvolvimento psíquico, cultural e social. O coletivo ensinou Marcos e esperamos que continue ensinando.

Concluimos, assim, que o brincar, inserido em um coletivo afetivo e intencionalmente organizado, constitui um trabalho pedagógico potente, dialógico e humano na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento cultural de Marcos. A valorização dessa dimensão exige um olhar comprometido por parte dos educadores, como o de Michelle e Thaís, que reconheçam o brincar como uma atividade transformada, mediada pela linguagem, pela imaginação e pelas relações sociais e culturais estabelecidas e incentivadas dentro e fora das instituições escolares.

Por fim, ressaltamos que o debate acerca deste tema não se encerra nesta dissertação, mas tende a contribuir com reflexões teóricas e práticas sobre a relevância do brincar na escola e do coletivo nas relações de ensino para crianças com autismo. Ademais, evidenciamos que pesquisas ancoradas na teoria histórico-cultural acerca da temática ainda precisam ser desenvolvidas, compreendendo, sobretudo, a Educação Infantil como locus de descobertas culturais e espaço de convivência com as diferenças. Esperamos que as proposições apresentadas inspirem novas investigações e trabalhos pedagógicos significativos que reafirmem a potencialidade da brincadeira e do coletivo para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com autismo.

REFERÊNCIAS

- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista brasileira de educação especial**, v. 19, p. 107-120. 2013.
- BARRICELLI, Ermelinda; DAINÉZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Educação inclusiva no contexto da educação infantil: o trabalho pedagógico em foco. **Comunicações**, v. 23, n. 3, p. 151-166, 2016.
- BARROS, João Paulo Pereira; PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão. Brincadeira e educação: considerações a partir da perspectiva histórico-cultural. **Revista de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 68-79, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHICON, José Francisco et al. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 581-592, 2018.
- CHICON, José Francisco et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, p. 169-175, 2019.
- CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil, In: Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 35, 2012. Porto de Galinhas: Anais Eletrônicos Anped; 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/viewFile/8756/6169>.
- CHIOTE, Binatti Araújo de Fernanda . Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica (2ª ed.) Rio de Janeiro: Wak. 2015.
- COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SOUZA, Flavia Faissal de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. Summus Editorial, 2013.
- DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e187853, 2019.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SOUZA, Flavia Faissal de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e256418, 2022.

DELARI, Achilles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: S.C. Tuleski, M. Chaves, & H.A. Leite (orgs.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural* (pp. 169-189). Maringá (Paraná): **Eduem**. 2015.

DELARI, Achilles. Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade. São Paulo: **Alínea**. 2013.

FACCI, Dias Gonçalves Marilda. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, 24(62), 64-81. 2004.

FONTANA, Aparecida Cação Roseli., CRUZ, da Nazaré Maria. A abordagem histórico-cultural. In: R. Fontana & N. Cruz, *Psicologia e trabalho pedagógico* (pp. 57-66). São Paulo: **Atual**. 1997.

FLORIANO, Marcio Douglas; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental em Duque de Caxias, RJ: contradições entre o discurso hegemônico e as questões socioambientais do território. **Educar em Revista**, v. 38, p. e83004, 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. (2020). **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. Logeion: Filosofia Da Informação, 6(1), 57-73.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico- cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos CEDES, São Paulo, v. 20, p. 9-25. 2000.

GOMES, Selma Regina. Armanda Álvaro Alberto: uma Educadora e Feminista Brasileira—a Lacuna Inaceitável da História. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 22, p. e8114-e8114, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LAZARONI, Dalva. Mate com angu: a história de Armanda Álvaro Alberto. **Editora Europa**, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 35, n. 04, p. 363-373, 2018.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

LURIA, A. Vigotski. *In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21- 38.

LURIA, Romanovitch Alexander. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In: LURIA, A. R. Curso de psicologia geral* Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1991. v. I. p. 71-84.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 49-64, 2013.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009.

ORRÚ, Silvia Ester. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa**. 2006. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação dos alunos autistas. **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, 2010.

PAIVA, Laressa Oliveira *et al.* Transtorno do Espectro Autista: a trajetória, desafios, necessidades e conquistas de direitos de crianças autistas na educação básica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 14, p. e14892-e14892, 2024.

PEREIRA, Reginaldo Santos et al. **O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

PINO, Angel. **A criança e seu meio**: contribuições de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Lev. S. Vygotsky.** Educação e Sociedade: Vygotsky. O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 33-46, 2020.

ROCHA, André Santos da. Baixada fluminense-representações entre o Desenvolvimento, a violência e o descaso. **Baixada Fluminense**, 2020.

ROSSLER, Henrique João. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, p. 99-105, 2013.

SILVA, Daniele Nunes Henrique.; ABREU, F. **Vamos brincar de quê.** São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola.** São Paulo: Summus, 2012. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).

SILVA, Maria Angélica da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural.** 2017. Dissertação (Mestrado). [S.l: s.n], 2017.

SIQUEIRA Mônica Frigini., Chicon José Francisco. **Educação física autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica.** Várzea Paulista, SP: Fontoura; 2016.

SITTA, Kellen Fabiana. **As Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e116863, 2022.

SOUZA, Flavia Faissal de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, v. 15, p. 705-712, 2010.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vigotski em relação à deficiência no contexto de debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição especial – A defectologia de Vigotski”). **Educação**, v. 41, n. 3, p. 315-24, 2018.

TOLENTINO, Eneida Gomes *et al.* **O educador e o brincar**: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural. 2015. Dissertação (Mestrado). [S.l: s.n], 2015.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil de Daniele Nunes Henrique Silva e Fabrício Santos Dias de Abreu (Org.) São Paulo: Summus, 2015. (Imaginar e Criar na Educação Infantil). 158 p. **EccoS Revista Científica**, n. 40, p. 207-211, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L.S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da Pedologia. PRESTES, Z; TUNES, E. (org.). Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos da defectologia**. Madrid, 1997. (Obras Escogidas). v. 5.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. [S.l]: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginación y el arte e infancia**. México: Hispanicas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. [S.l]: Ícone Editora, 1988.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, p. 25-33, 2007.

APÊNDICE A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Infantil



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



O QUE É?	QUEM SOU EU?	A PESQUISA	COMO SERÁ A PESQUISA?	VOCÊ ACEITA PARTICIPAR?
É O DOCUMENTO QUE AUTORIZA VOCÊ A PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA.	EU ME CHAMO MARCELA E SOU A PESQUISADORA QUE ESTARÁ ACOMPANHANDO VOCÊS. SOU FORMADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E FAÇO MESTRADO NA UERJ.	VAMOS ESTUDAR COMO OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA APRENDEM E SE RELACIONAM COM OS COLEGAS, EM ESPECIAL NAS SITUAÇÕES DE BRINCADEIRA.	ESTAREI FILMANDO, FOTOGRANDO E REGISTRANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE FIZEREM JUNTOS, MAS NÃO SE PREOCUPEM, AS IMAGENS NÃO SERÃO PUBLICADAS.	() SIM, ACEITO () NÃO ACEITO

ASSINATURA DA PESQUISADORA

ASSINATURA DA CRIANÇA

APÊNDICE B: Roteiro das entrevistas com a professora regente e a agente de apoio

ROTEIRO ENTREVISTA

Pauta para a entrevista com a Professora Regente

- Fale sobre sua trajetória acadêmica (formação inicial e continuada).
- Qual a forma de ingresso na escola Álvaro Alberto (AA)?
- Tempo de atuação na AA: Já teve outros alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na sala de aula? Como foi a experiência?

• TRABALHO PEDAGÓGICO:

- Como você analisa o trabalho desenvolvido pela Álvaro Alberto em relação aos estudantes com deficiência?
- Você recebeu alguma formação ou orientação da Secretaria de Educação (SME) ou da escola sobre como atuar com os alunos?
- Como você analisa a dinâmica de dar aula para os alunos com TEA?
- No caso do aluno, quando você iniciou o trabalho com ele? Você recebeu alguma informação prévia sobre este aluno da escola, da professora regente e/ou da família? Como é a relação de trabalho com a agente de apoio? Vocês realizam planejamento em conjunto? Como funciona a dinâmica de trabalho?
- Como você percebe as mudanças assim que ele entrou na escola e para o atual momento?
- Para você, quais são as maiores dificuldades e potencialidades na construção do trabalho pedagógico com o aluno?
- Como você observa a relação do aluno com os colegas da turma e a relação da turma com este mesmo aluno?
- Como você observa o brincar, o brinquedo e a brincadeira dentro do espaço escolar?
- Qual a relevância do brincar e dos momentos de brincadeiras para o desenvolvimento dele?
- Qual a importância do coletivo para o aluno com autismo?

ROTEIRO ENTREVISTA

Pauta para a entrevista com a Agente de Apoio à Inclusão

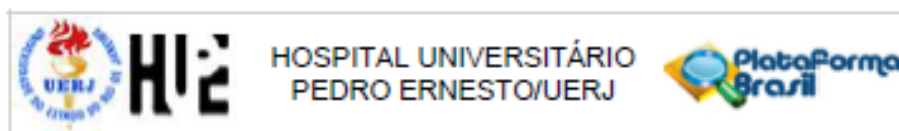
• FORMAÇÃO

- Fale sobre sua trajetória acadêmica (formação inicial e continuada).
- Qual a forma de ingresso na escola Álvaro Alberto (AA)?
- No seu tempo de atuação na AA, sempre foi como agente de apoio? Já acompanhou outros alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Se sim, como foi a experiência?

• TRABALHO PEDAGÓGICO

- Como você analisa o trabalho desenvolvido pela Álvaro Alberto em relação aos estudantes com deficiência?
- Você recebeu alguma formação ou orientação da SME, da escola ou da professora da classe regular sobre como atuar com os alunos?
- Como você analisa a dinâmica de dar suporte a dois alunos ao mesmo tempo?
- No caso do aluno, quando você iniciou o trabalho com ele? Você recebeu alguma informação prévia sobre este aluno da escola, da professora regente e/ou da família? Como é a relação de trabalho com a professora da turma? Vocês realizam planejamento em conjunto? Como funciona a dinâmica de trabalho?
- Para você, quais são as maiores dificuldades e potencialidades na construção do trabalho pedagógico com o aluno?
- Como você observa a relação do aluno com os colegas da turma e a relação da turma com este mesmo aluno?
- Como você observa o brincar, o brinquedo e a brincadeira dentro do espaço escolar?
- Qual a relevância do brincar e dos momentos de brincadeiras para o desenvolvimento dele?
- Qual a importância do coletivo para o aluno com autismo?

ANEXO A: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)



Continuação do Parecer: 5.790.190

demonstrando aprofundamento e conhecimento necessários para sua realização. As referências estão adequadas e a pesquisa é exequível. Foram avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: Documento devidamente preenchido, datado e assinado
- 2) Projeto de Pesquisa: Adequado
- 3) Orçamento financeiro e fontes de financiamento: adequado/apresentado
- 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Adequado
- 5) Cronograma: Adequado
- 6) Documentos pertinentes à inclusão do HUPE: Adequado
- 7) Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores: anexados e conforme as normas.

Os documentos de apresentação obrigatória foram enviados a este Comitê, estando dentro das boas práticas e apresentando todos dados necessários para apreciação ética e tendo sido avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos na pesquisa.

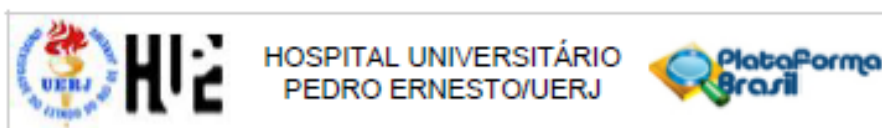
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Após análise do protocolo foi verificado o atendimento à legislação vigente e o protocolo encontra-se apto para início. Diante do exposto e à luz da Resolução CNS nº466/2012, o projeto pode ser enquadrado na categoria – APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em consonância com a resolução CNS 466/12 e a Norma Operacional CNS 001/13, o CEP recomenda ao O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Pesquisador: Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e no termo de consentimento livre e esclarecido, para análise das mudanças; Informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; O Comitê de Ética solicita a V. Sª, que encaminhe relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) Meses da pesquisa e ao término, encaminhe a esta comissão um

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - Cel/M - Centro de Pesquisa Clínica Multisúrio - 2ª andarala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel CEP: 20.551-030
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 E-mail: cep@hupe.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.790.190

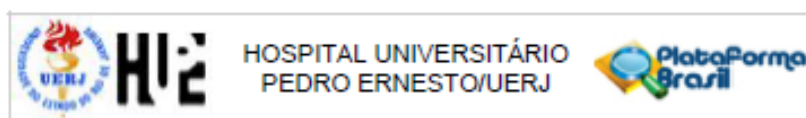
sumário dos resultados do projeto; Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1976793.pdf	24/08/2022 15:58:10		Acelto
Outros	Resposta_Parecer_5600444.docx	24/08/2022 15:57:36	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TCLE_adulto2.docx	24/08/2022 15:56:18	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2022_Flavia_Faissal_Souza_projeto_PB.pdf	04/07/2022 10:43:46	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto
Folha de Rosto	2022_SOUSAFF_folhaDeRosto8.pdf	04/07/2022 10:37:37	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto
Orçamento	Prociencia_Termo_Compromisso.pdf	01/07/2022 16:49:57	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto
Orçamento	Termo_Outorga_JCNE.pdf	01/07/2022 16:49:33	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TCLE_responsaveis_menores_18_anos.docx	01/07/2022 16:33:33	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TALE.docx	01/07/2022 16:33:14	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TCLE_adulto.docx	01/07/2022 16:32:59	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto
Declaração de concordância	2022_PECD_DCC_DECLARACAO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	01/07/2022 16:32:13	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto
Cronograma	2022_Cronograma_pesquisa.pdf	01/07/2022 16:31:16	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Acelto

Situação do Parecer:

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multisulário - 2ª andar/ala nº 28 - prédio
 Bairro: Vila Isabel CEP: 20.551-030
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2568-6253 E-mail: cep@hupc.uerj.br



Continuação do Parecer 5.790.190

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 02 de Dezembro de 2022

Assinado por:
WILLE OIGMAN
(Coordenador(a))

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multisuslário - 2ª andar/ala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel CEP: 20.551-030
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2568-8253 E-mail: cep@hupr.ufrj.br

ANEXO B: Parecer do Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada/ SME-DC



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Duque de Caxias, 22 de dezembro de 2022

Parecer nº: 22/22 – Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada/SME-DC

Requerente: Profa. Dra. Flávia Faissal de Souza

Universidade ou agência associada: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UEFJ)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Referência e tendo sido observada a documentação recebida, salientamos que as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado: "Políticas de educação, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola", cujo objetivo geral é "analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública de um município na Baixada Fluminense/RJ", constatou-se a relevância da pesquisa.

Resalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas ao projeto, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas à responsável pela pesquisa deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Coordenadoria de Educação Especial (CEE), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,

Glaciene Ribeiro da Silva
GLACIENE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Maiores de idade



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **Políticas de educação inclusiva, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola**, realizada no âmbito da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECU) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e que diz respeito a um (a) pesquisa sobre política e prática pedagógica no contexto da Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa que será realizada na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ.

1. OBJETIVO: o objetivo do estudo é analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuam na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: observação de suas atividades cotidianas escolares e, se necessário, participar de oficinas, conceder entrevistas e rodas de conversa. Essas atividades, para efeitos da pesquisa, serão registradas em diário de campo, gravação em áudio, registro em fotografia e registro em vídeo. Também poderá ser utilizado as atividades pedagógicas desenvolvidas pela sua turma ou serviço.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar observação e entrevistas utilizados nesta pesquisa, implicam em riscos de invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com demais participantes, e riscos relacionados a divulgação de imagem, filmagens ou registros fotográficos. Com a finalidade de mitigar estes riscos, o pesquisador conduzirá e mediará as sessões fomentando ambiente de respeito e cooperação, para tanto utilizará conhecimentos de sua formação e experiência profissional garantindo a não violação dos direitos humanos, bem como resguardar os participantes de qualquer dano que possa ser causado em decorrência da participação nesta pesquisa. Caso alguma atividade provoque ao participante algum desconforto emocional, a equipe terá profissionais capacitados para auxiliá-lo. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de se manifestar sobre qualquer tipo de desconforto, e se necessário, desistir da pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: produzir conhecimento com a educação básica sobre os limites e os avanços da Educação Especial e Inclusiva a fim de qualificar o processo de escolarização dos alunos com deficiência, a fim de diminuir as desigualdades sociais e dos Direitos Humanos.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Flávia Faissal de Souza pelo telefone (21) 98393-8384 ou pelo e-mail: flaviasouza.uerj@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ____/____/____
-------------------------------	----------------------

Eu, _____ Flávia Faissal de Souza obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	 Documento assinado digitalmente FLAVIA FAISSAL DE SOUZA Data: 11/01/2023 08:00:04 -0500 Desfazer assinatura/validar: verificar.ri.gov.br	Data: ____/____/____
---------------------------------	---	----------------------

ANEXO C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável Legal



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostariamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor

participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **Políticas de educação inclusiva, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola**, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) e no Programa de Pós-Graduação em educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) e que diz respeito a um (a) pesquisa sobre política e prática pedagógica no contexto da Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa que será realizada na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de Duque de Caxias na qual o (a) menor de idade estará envolvido.

1. OBJETIVO: o objetivo do estudo é analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública de um município na Baixada Fluminense/RJ.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: observação de suas atividades cotidianas escolares e, se necessário, participar de oficinas, conceder entrevistas e rodas de conversa. Essas atividades, para efeitos da pesquisa, serão registradas em diário de campo, gravação em áudio, registro em fotografia e registro em vídeo. Também poderá ser utilizado as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo(a) aluno(a) na escola.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar observação e entrevistas utilizados nesta pesquisa, implicam em riscos de invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com demais participantes, e riscos relacionados a divulgação de imagem, filmagens ou registros fotográficos. Com a finalidade de mitigar estes riscos, o pesquisador conduzirá e mediará as sessões fomentando ambiente de respeito e cooperação, para tanto utilizará conhecimentos de sua formação e experiência profissional garantindo a não violação dos direitos humanos, bem como resguardar os participantes de qualquer dano que possa ser causado em decorrência da participação nesta pesquisa. Caso alguma atividade provoque ao participante algum desconforto emocional, a equipe terá profissionais capacitados para auxiliá-lo. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de se manifestar sobre qualquer tipo de desconforto, e se necessário, desistir da pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: produzir conhecimento com a educação básica sobre os limites e os avanços da Educação Especial e Inclusiva a fim de qualificar o processo de escolarização dos alunos com deficiência, a fim de diminuir as desigualdades sociais e dos Direitos Humanos.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Flávia Faissal de Souza pelo telefone (21) 98393-8384 ou pelo e-mail: flaviasouza.uerj@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail: cep@bupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, li e concordo com a participação do menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ____/____/____
---	----------------------

Eu, _____ Flávia Faissal de Souza, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	 Documento assinado digitalmente FLAVIA FAISSAL DE SOUZA Data: 11/05/2023 09:03:04 -0300 url: https://brasil.gov.br/validar/05.gov.br	Data: ____/____/____
---------------------------------	---	----------------------