

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PEDAGOGIA

Lauanny de Almeida Silva

O faz de conta de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma  
abordagem da Teoria Histórico-Cultural

Juiz de Fora  
2025

Lauanny de Almeida Silva

O faz de conta de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma abordagem da Teoria Histórico-Cultural

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina de TCC II como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Juiz de Fora  
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Lauanny de Almeida.

O faz de conta de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) : uma abordagem da Teoria Histórico-Cultural / Lauanny de Almeida Silva. -- 2025.

40 f.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2025.

1. Faz de conta. 2. Criança. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Interação social. . I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço, orient. II. Título.

Lauanny de Almeida Silva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina de TCC II como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em 14 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Ana Rosa Costa Picanço Moreira - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Sandrelena da Silva Monteiro  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, que tudo fizeram para me proporcionar a oportunidade de frequentar uma instituição acadêmica e que jamais permitiram que eu abandonasse os meus sonhos.

Parafreseando Moysés e Angelucci (2021), engana-se quem pensa que este é um trabalho sobre deficiência; é um trabalho sobre desenvolvimento humano.

## RESUMO

O presente trabalho aborda o papel crucial do brincar de faz de conta no desenvolvimento infantil, com atenção especial ao contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo busca compreender como o tempo, a organização do espaço, a disponibilidades de objetos e a presença de parceiros, influenciam nas formas de brincar e nas possibilidades de expressão e desenvolvimento simbólico de uma criança com TEA. Para isso, adotou-se como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski, a qual destaca o brincar como uma atividade essencial no processo de constituição das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, utiliza-se a abordagem qualitativa de investigação no estudo de caso. Trata-se de uma pesquisa de caráter longitudinal, com duração de dois anos (2023-2024), onde foram observadas as interações de uma criança com TEA, matriculada em uma escola particular de ensino regular do município de Juiz de Fora. As observações foram realizadas entre os 6 e 8 anos de idade da criança, períodos em que ela cursava o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, analisando episódios de brincadeira espontânea no ambiente escolar. As análises revelaram que a escolha dos objetos, a organização do espaço, a disponibilidade de tempo e a mediação são fatores condicionantes para a qualidade do brincar. Por fim, os resultados indicaram que, apesar de as barreiras associadas ao transtorno, a criança demonstrou potencial de engajamento em brincadeiras de faz de conta e interações simbólicas, principalmente quando havia mediação e contextos favoráveis.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento atípico. Mediação.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	11
1. O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	14
2. O BRINCAR DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	17
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	32
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
APÊNDICE A – TCLE PARTICIPANTES	38
APÊNDICE B – TCLE RESPONSÁVEIS	39

## APRESENTAÇÃO

Os estudos acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil permeiam grande parte da história da Educação. De acordo com Kishimoto (2011), no período do Renascimento, a brincadeira começa a ser associada ao estudo e desenvolvimento da inteligência.

Tal forma de perceber o jogo está relacionada com a nova percepção da infância que começa a constituir-se no Renascimento: a criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se com o Romantismo (KISHIMOTO, 2011, p.33).

O Romantismo reposiciona a criança e o brincar aproximando-os às ideias de espontaneidade e liberdade no contexto da Filosofia e Educação. No final do século XIX e início do século XX, a partir do movimento escolanovista, iniciado na Europa e nos Estados Unidos, por vários estudiosos, o educador alemão Friedrich Froebel, por exemplo, defendia que a brincadeira era importante para a formação do indivíduo. Outros estudiosos seguiram essa ideia, cada qual a seu modo.

Com o intuito de contribuir para a ampliação dos estudos sobre o tema, o presente trabalho explora o tema da brincadeira a partir da Teoria Histórico-Cultural, de Lev S. Vigotski, desenvolvida no contexto da Revolução de 1917 na Rússia. Adota obras que tratam da concepção de criança, desenvolvimento infantil, educação e problemas de defectologia para discutir o brincar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Meu interesse pelo desenvolvimento infantil e de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) surgiu antes mesmo do meu ingresso na universidade. Minha mãe é professora e sempre estudou sobre autismo<sup>1</sup>, como se relacionar melhor com os alunos e como atender da melhor forma suas demandas no contexto escolar. Assim, durante muitos anos frequentei a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), onde minha mãe trabalhava, e lá alguns questionamentos iam

---

<sup>1</sup> O autismo é uma condição que se refere ao desenvolvimento da pessoa, e não uma enfermidade. Portanto, desde a década de 1990 não se usa mais o termo “autista”, mas sim “pessoa com autismo” e, mais recentemente, “pessoa com transtorno do espectro autista (TEA)”.

me surgindo, como o porquê de essas crianças agirem diferente de outras e qual o motivo de estarem em um local específico para pessoas com deficiência.

Logo que ingressei no ensino superior, ainda no primeiro semestre do curso de Pedagogia, pude participar de grupos de estudo, de pesquisas e projetos de extensão voltados para o desenvolvimento infantil, o TEA, a importância do brincar e a Teoria Histórico-Cultural. A partir desse momento tive a certeza de que continuaria estudando sobre esses temas.

Realizei estágios em escolas públicas e particulares, onde tive contato com crianças com TEA, de diferentes faixas etárias e níveis de suporte, aumentando ainda mais o meu interesse pelo modo como interagem e brincavam.

A proximidade com a prática e os estudos contínuos sobre a teoria fizeram com que desenvolvesse um profundo interesse a uma série de questões relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), como a dificuldade de comunicação e interação social e, principalmente, o modo como se comportam e brincam de maneira distinta de crianças típicas.

Nesse sentido, a pesquisa tem como proposta conhecer melhor quais fatores influenciam no brincar livre de crianças autistas, tais como a disponibilidade de tempo, brinquedos e brincadeiras, a organização do espaço, o ambiente ser familiar ou não, a presença de parceiros próximos, entre outros.

Outro aspecto que considerado como de suma importância neste trabalho é a espontaneidade dos comportamentos e a interação das crianças atípicas livre das intervenções e mediações diretas dos adultos. Nessa perspectiva, compreende-se que é através da brincadeira livre e espontânea onde são observados mais fortemente o desenvolvimento de habilidades sociais como a linguagem, a comunicação e a transmissão de conhecimentos.

Logo, a relevância da pesquisa reside no fato de possibilitar uma maior compreensão a respeito de quais comportamentos de crianças com TEA podem ser considerados brincadeiras, suas peculiaridades na escolha por brinquedos e parceiros de brincadeira, bem como da influência da disponibilidade de tempo, espaço e materiais.

## INTRODUÇÃO

O brincar é um fenômeno característico da infância e contribui significativamente para o desenvolvimento humano da criança. A brincadeira é uma maneira de as crianças se apropriarem dos significados do mundo. Apesar de ser uma atividade universal, pois está presente em todas as sociedades e épocas, trata-se de uma atividade cultural, que é aprendida desde muito cedo, nas relações das crianças com os adultos (Brougère, 1995).

Pode-se dizer que o bebê brinca inicialmente com seu corpo, especialmente com as mãos e, na relação com a mãe (quem cuida), aprende as primeiras brincadeiras, que fazem parte do universo cultural. Brincadeiras cantadas, ritmadas, histórias etc. que apresentam o mundo para os bebês vão sendo aprendidas e recriadas.

Queiroz, Maciel e Branco (2006) adotam uma perspectiva sociocultural construtivista (leia-se perspectiva histórico-cultural) para analisar a brincadeira e o desenvolvimento infantil. De acordo com os autores, o conceito da atividade de brincar envolve a ideia de que a brincadeira é uma atividade que a criança inicia desde seu nascimento, já no âmbito familiar e posteriormente com seus pares na idade escolar.

Nesse sentido, a brincadeira não possui um objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido, sendo desenvolvida pela criança para seu prazer, recreação e interação com o ambiente e com outras pessoas. Assim, a criança vai estruturando a brincadeira com base em suas capacidades e habilidades, construindo novas competências no contexto em que está inserida. Logo, a brincadeira pode ser compreendida como uma atividade que permite à criança explorar o meio, interagir com seus pares, e desenvolver habilidades ao longo de seu desenvolvimento.

Dessa forma, pode-se afirmar que a brincadeira é uma atividade culturalmente mediada, que envolve a participação ativa da criança na construção de significados. Para crianças autistas, essa mediação cultural pode ser dificultada pelas barreiras na comunicação e na interação social. No entanto, a criação de contextos de

brincadeira que respeitem as particularidades dessas crianças e promovam a inclusão pode favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

De acordo com Vigotski (2018), o brincar é fundamental para o processo de desenvolvimento das capacidades humanas. É através do brincar que a criança explora o mundo, satisfaz seus desejos e ocupa diferentes papéis, os quais não podem ser realizados fora do contexto da brincadeira, além de aprender a lidar com os sentimentos e regras.

No entanto, comumente nota-se que crianças com TEA manifestam um brincar diferente do observado em crianças típicas, o que diversas vezes faz com que se escute expressões como as que dizem que “autistas não sabem ou não gostam de brincar ou que são antissociais”. É fato que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta principalmente a esfera cognitiva e social do indivíduo, porém afirmar que uma criança com TEA não brinca é um equívoco.

Em casos de crianças com TEA, a mediação do adulto, na relação com o brinquedo e outras crianças, em momentos de brincadeira, se apresenta de extrema importância, visto que comumente encontram-se relatos dos próprios pais ou responsáveis pela criança com TEA afirmam que esta não sabe brincar, interagir ou escolher o próprio brinquedo. Segundo Martins e Goes (2013, p. 27),

Nessa atividade afirma-se que: 1) geralmente elas se comportam como se o outro não existisse e 2) a relação que estabelecem com o objeto é destituída de significado, tendendo a utilizá-lo em movimentos estereotipados ou como mero alvo de fixação.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que devido ao diagnóstico de TEA e a constatação de movimentos repetitivos, manipulação sem sentido e um brincar empobrecido e limitado, os responsáveis pelas crianças com autismo não incentivam transformações nas brincadeiras, com modificações dos materiais e espaço disponíveis. Dessa forma, destacam-se comportamentos “negativos” retirados do laudo médico advindo do diagnóstico, favorecendo a estagnação do nível de funcionamento psíquico, ao invés de elevá-lo a partir de intervenções no meio.

O objetivo dessa pesquisa é compreender o brincar de uma criança em idade escolar com TEA, no contexto da escola. Para isso, adota-se a abordagem histórico-cultural de Vigotski sobre o desenvolvimento humano.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está estruturado em seis capítulos. O Capítulo 1 aborda o brincar, especialmente o faz de conta, a partir da Teoria Histórico-Cultural. No Capítulo 2, fazem-se algumas considerações acerca da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O capítulo 3 aborda a metodologia de produção dos dados empíricos. No Capítulo 4, apresenta-se a análise dos dados. O Capítulo 5 discute os resultados, destacando a importância da mediação escolar, do tempo e da organização do espaço e suas influências nas brincadeiras. E, no último Capítulo, são feitas as considerações finais.

Espera-se que este trabalho contribua para a ressignificação do olhar sobre as crianças com TEA pelos/as professores/ras e suas famílias. Como argumenta Vigotski (2021, p.30), “A tarefa é conseguir que a alteração da ligação social com a vida se conduza por outro caminho.”

## 1. O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O brincar é uma atividade essencialmente humana e central no desenvolvimento infantil. Essa atividade vai muito além da simples diversão ou passatempo, pois propicia o surgimento e desenvolvimento das funções psíquicas que nos caracterizam como humanos, desde os aspectos cognitivo, emocional, histórico, social e físico.

No âmbito da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Lev S. Vigotski, o brincar é compreendido como uma atividade frequente na infância (mas não é exclusiva da criança), pois possibilita que a criança apreenda o mundo e desenvolva suas funções psicológicas superiores, como a fala, a imaginação e o pensamento abstrato. Brincar é uma atividade simbólica, de expressão e reorganização do pensamento.

O brincar começa com as primeiras vivências do bebê nos momentos de cuidado e educação familiar e se estende por outros contextos e experiências ao longo da vida. Os bebês brincam com o corpo e o corpo do outro; com os sons e movimentos; com objetos e espaços, e assim vão fazendo suas leituras de mundo e formando o seu ser e estar no mundo.

Em especial, o brincar de faz de conta assume na idade pré-escolar, isto é, em torno do terceiro ano de vida da criança, um papel de destaque, pois, por se tratar de uma brincadeira imaginativa, propicia à criança explorar o mundo e suas representações de forma simbólica. Vigotski (2021b) define o brincar de faz de conta como a atividade-guia na idade pré-escolar porque é a atividade que impulsiona o desenvolvimento, propiciando o surgimento de uma nova função psicológica (neoformação): a imaginação.

Vigotski (2021b, p. 215) destaca que:

Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico.

Nesse sentido, o autor ainda afirma que a brincadeira gera uma zona de desenvolvimento iminente (ZDI) na criança ao possibilitar que ela não aja mais sob a orientação da função social do objeto, mas sim, dos seus desejos, daquilo que tem em mente. Dessa forma, a criança dá um salto no seu desenvolvimento, pois o brincar “libera a criança de amarras situacionais” (Vigotski, 2021b, p. 222).

Afirma Vigotski (2021b, p. 225) que “Na brincadeira da idade pré-escolar, temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico”. Isto significa que o sentido do objeto produzido pela criança é o mais importante na sua relação com o mundo. É esse significado particularizado que vai determinar o seu comportamento no meio.

Já na idade escolar, o brincar ganha outros contornos; ele dirige-se aos processos internos, tais como a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. A imaginação, agora, encontra-se subordinada ao pensamento conceitual. Aliado à instrução, o brincar auxilia na construção dos conceitos científicos, favorecendo brincadeiras mais complexas. “Ou seja, a criança, primeiramente age com os significados do mesmo modo que o faz com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar” (Vigotski, 2021b, p. 228).

Em consonância com Vigotski, Friedmann (2012, p. 68) entende que essa forma de brincadeira (o faz de conta) atua como mecanismo de desenvolvimento cognitivo e social, pois são “brincadeiras ou jogos em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram, por meio da representação de diferentes papéis, compreender o mundo à sua volta.”

Para a autora, o brincar é uma linguagem universal da infância e essencial para a expressão de emoções, vivências, desejos e conhecimentos. Essa linguagem lúdica, quando legitimada no espaço educativo, contribui para o reconhecimento da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Sabendo da importância da mediação semiótica para o desenvolvimento da criança, Vigotski (2018b, p. 25) destaca a:

[...] necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua

experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será sua atividade de imaginação.

Nesse âmbito, a mediação simbólica, e, no caso, a brincadeira, torna-se um fator imprescindível no desenvolvimento da criança, visto que o meio é fonte de desenvolvimento cultural. No entanto, a influência do meio só é possível de ser conhecida pela vivência da criança, a qual leva em conta o nível de compreensão, a tomada de consciência e a construção de sentido do que acontece no meio. A vivência da criança em relação ao meio é que determina a sua influência (Vigotski, 2018b)

Assim, de acordo com o autor (2021a), o desenvolvimento não se dá de maneira espontânea, mas resulta da internalização de experiências sociais e culturais, por meio da vivência.

No próximo capítulo, será tratado o brincar marcado pelo Transtorno do Espectro Autista.

## **2. O BRINCAR DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Como já discutido nas seções anteriores, o brincar é uma atividade essencialmente humana, que se inicia na infância, sendo fundamental para o desenvolvimento sadio da criança, pois possibilita a aquisição de habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. No entanto, quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as brincadeiras apresentam características distintas que refletem as particularidades dessa condição.

Trazendo as palavras da médica Maria Aparecida Moysés e da psicóloga Biancha Angelucci, que prefaciam a obra “Problemas da defectologia”, de autoria de Vigotski (2021b, p. 9),

Para nós, que vivemos em um espaço-tempo altamente patologizado em todas as facetas da vida, as concepções de Vigotski sobre ser humano, deficiência, educação, construção social da própria vida e tudo que lhe é subjacente constituem um porto seguro no qual podemos atracar, respirar e recuperar forças para continuar a defesa de vidas despatologizadas.

Segundo Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), em 1943, o pesquisador Leo Kanner descreveu pela primeira vez o autismo como “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, com base no estudo de onze casos com patologia grave e condições singulares, que abarcava comportamentos obsessivos, ecolalia e estereotipia, além da inabilidade para estabelecer contato afetivo. A origem dessa patologia, no entanto, não foi definitivamente conclusiva.

O diagnóstico do autismo, por sua vez, considerou variados critérios que se alteraram ao longo dos anos e foram descritos nos manuais de categorização, tais como o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM) e a “Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)”.

De acordo com a mais recente edição do DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que se manifesta de diversas formas, abrangendo desde indivíduos altamente funcionais até aqueles que necessitam de suporte significativo.

Nessa perspectiva, o TEA, é caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e por comportamentos restritos e repetitivos. Embora a apresentação e a severidade dessas características variem amplamente, a maioria dos indivíduos com TEA manifestam dificuldades em se comunicar e interagir socialmente, bem como padrões de comportamento, atividades ou interesses restritos e repetitivos.

Em 2002, o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 4ª edição), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), estabeleceu que os transtornos do espectro autista, denominados Transtornos Globais do Desenvolvimento, seriam divididos em categorias específicas. O autismo foi caracterizado por prejuízos significativos na interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo, com início antes dos 3 anos de idade.

Por sua vez, o Transtorno de Asperger passou a diferenciar-se por apresentar dificuldades na interação social e comportamentos restritos e repetitivos, sem atrasos significativos na linguagem ou no desenvolvimento cognitivo. Já o Transtorno Desintegrativo da Infância envolvia um desenvolvimento normal até cerca dos 2 anos de idade, seguido de perda significativa de habilidades adquiridas. Por outro lado, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID-SOE) incluía os casos que não se enquadravam nas outras categorias, mas que ainda apresentavam dificuldades significativas.

Nessa perspectiva, a Classificação Internacional de Doenças em sua 10ª edição (CID-10), da Organização Mundial da Saúde (OMS), publicada em 1992, incluiu várias categorias para os transtornos do espectro autista, semelhantes ao DSM-IV. O Autismo Infantil foi também caracterizado por dificuldades em comunicação social e comportamentos repetitivos, com início antes dos 3 anos. O Autismo Atípico passou a se referir a casos que não preenchiam todos os critérios para autismo infantil ou apresentavam início após os 3 anos. A Síndrome de Asperger englobou indivíduos sem atraso significativo no desenvolvimento da linguagem ou cognitivo, mas com dificuldades na interação social e comportamentos restritos. O Transtorno Desintegrativo da Infância envolvia um desenvolvimento normal seguido por perda significativa de habilidades. E Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento passou a ser empregado para casos que não se enquadram

perfeitamente nas outras categorias, mas ainda apresentaram dificuldades significativas.

Posteriormente, o DSM-V, publicado em 2013, trouxe uma mudança significativa na abordagem dos transtornos do espectro autista. O documento unificou todas as categorias anteriores em uma única, reconhecendo o espectro contínuo das manifestações autísticas sob o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nessa perspectiva, o diagnóstico baseia-se em duas principais áreas de dificuldade: déficits na comunicação social e na interação social, incluindo problemas na reciprocidade social-emocional, nos comportamentos comunicativos não-verbais e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, e comportamentos restritos e repetitivos, incluindo movimentos motores estereotipados, rigidez cognitiva, interesses restritos e intensos e hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais. Além disso, o DSM-V introduziu a avaliação do grau de severidade do TEA com base no nível de suporte necessário, proporcionando uma melhor compreensão das necessidades individuais de cada pessoa dentro do espectro.

Sob esse cenário, a evolução das classificações do autismo reflete a crescente compreensão a respeito da complexidade e diversidade do espectro autista. Entende-se que as mudanças no DSM-V, em particular, representam um avanço significativo para uma abordagem mais inclusiva e precisa, reconhecendo a variabilidade individual dentro do espectro.

Albuquerque e Benitez (2020), em sua revisão de estudos brasileiros, destacam que o brincar de crianças autistas se caracteriza por padrões repetitivos e o uso restrito de brinquedos. Essas crianças frequentemente apresentam atividades solitárias e têm dificuldade em se engajar em brincadeiras.

Desse modo, nota-se um baixo uso de brincadeiras com recursos simbólicos, imaginativos e criativos, como o faz de conta, que são cruciais para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais. Além disso, observam-se comportamentos estereotipados, como alinhar objetos ou repetir movimentos específicos, refletindo a necessidade de previsibilidade e controle do ambiente que essas crianças apresentam.

Entretanto, as crianças apresentam uma redução das estereotípias e um aumento considerável das habilidades de brincar após intervenções dos adultos ou colegas. Outro ponto importante está relacionado ao fato de as crianças com TEA aprenderem a brincar e desenvolverem habilidades para participar de atividades lúdicas, mesmo diante dos desafios impostos pelo transtorno, principalmente quando o brincar em grupo é utilizado como uma estratégia eficaz para estimular a interação social e o desenvolvimento de habilidades de brincar.

Na pesquisa realizada por Martins e Goes (2013) foram observados diferentes modos de brincar das crianças. Os registros indicaram que as crianças autistas mantinham a atenção nos brinquedos, mas também se dirigiam à pesquisadora em diversos momentos das sessões e, algumas vezes, a outras crianças, seja por meio de sorrisos, toques, buscando provocar ações do outro ou engajando-se em brincadeiras.

Esses modos de brincar observados durante a pesquisa evidenciam a diversidade de comportamentos e interações das crianças autistas durante as atividades lúdicas, destacando a importância de uma abordagem sensível e mediadora para promover o desenvolvimento e a participação dessas crianças no contexto do brincar.

Bonardi e Junior (2015), ao explorar o desenvolvimento psicológico em Vigotski, ressaltam que o brincar é uma atividade essencialmente social, que envolve a criação de significados compartilhados e a internalização de práticas culturais.

A internalização é um processo pelo qual o indivíduo se apropria dos instrumentos e funções desenvolvidos a partir da inserção social, acontece gradualmente, e não só acumula domínios, mas tem caráter aditivo (IBIAPINA e FROTA, 2008). Nesse mesmo processo, ocorre uma reorganização da operação psicológica frente ao meio social, o que é de fundamental importância no desenvolvimento cognitivo e no processo educacional. (Bonardi; Junior, 2015, p. 4)

No caso das crianças autistas, a interação social durante o brincar pode ser desafiadora, mas é por meio dessas interações que ocorre o desenvolvimento. A criação de um ambiente estruturado e o uso de brincadeiras que envolvam regras

claras podem ajudar a criança autista a compreender melhor as normas sociais e a se engajar de maneira mais efetiva nas brincadeiras.

Bonardi e Junior (2015) também destacam que é possível identificar como a brincadeira pode ser utilizada para promover o desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (leia-se Zona de Desenvolvimento Iminente), permitindo que a criança alcance níveis mais avançados de aprendizagem e habilidades com o auxílio de adultos ou pares mais competentes.

Por outro lado, atualmente é compreendido que em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a capacidade abstração na maioria dos casos não é bem desenvolvida, devido a características do próprio transtorno como interesses restritos ou realização de atividades repetitivas. As barreiras para engajar-se em atividades imaginativas muitas vezes estão associadas também às limitações na capacidade de socialização e comunicação.

Nessa perspectiva, uma das principais dificuldades enfrentadas por crianças com TEA no brincar de faz de conta é a necessidade de abstração, fundamental para transformar o significado concreto dos objetos em um significado simbolizado.

Baseada no entendimento de Vigotski sobre as dificuldades de crianças com deficiência que se referem a um problema de educação social (Vigotski, 2021b), e não um problema de natureza orgânica e individual.

Desde seus primeiros dias de vida, quando se nota o defeito, a criança cega adquire, mesmo no seio da própria família, uma posição social especial e suas relações com o meio circundante começam a fluir por um canal distinto ao da criança normal (Vigotski, 2021b, p. 30)

Compartilha-se com o autor que a criança com deficiência, nesse caso com TEA, precisa ser introduzida na vida por meio de uma educação que crie a compensação da sua deficiência, uma educação que emancipe a criança. “A tarefa é conseguir que a alteração da ligação social com a vida se conduza por outro caminho” (Vigotski, 2021, p.30).

Acredita-se numa educação que não se oriente pela invalidez, mas sim pela potência, nas capacidades da criança, daquilo que ela consegue fazer em colaboração com o outro mais experiente ou sozinha. Vigotski adverte:

Detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos quilos de saúde. Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidades (Vigotski, 2021, p. 34-35).

Para a Teoria Histórico-Cultural, “O defeito não é apenas fragilidade, mas também força” (Vigotski, 2021b, p. 69). Com o auxílio do outro, determinada dificuldade pode se tornar o ponto de partida para o desenvolvimento de uma dada capacidade, até então adormecida.

A linha “defeito-supercompensação” é o fio condutor do desenvolvimento de crianças com defeito em alguma função ou órgão, Dessa maneira, o “objetivo” é dado *a priori* e, essencialmente, é objetivo apenas na aparência, pois, na realidade, é o motivo primeiro do desenvolvimento (Vigotski, 2021, p. 67).

Sobre a intervenção mediada (mediação do adulto), essa é a base para a formação das funções psicológicas superiores. A mediação é realizada, principalmente, por meio da interação social com um parceiro mais experiente (ou a situação social de desenvolvimento), onde são utilizadas ferramentas culturais, como a fala, os símbolos e os artefatos, para mediar a relação entre o indivíduo e o ambiente, facilitando o processo de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Sob essa ótica, Coelho e Ribas (2021), ao abordarem a linguagem e a comunicação na infância, ressaltam que o brincar e a amizade são aspectos fundamentais para a produção de sentido, pois, mesmo com dificuldades de comunicação verbal, muitas crianças com TEA demonstram interesse por interações sociais, desde que mediadas com empatia, apoio visual e respeito ao seu ritmo.

Assim, com a mediação adequada dos adultos, as crianças com TEA podem internalizar comportamentos, falas e outras capacidades humanas. Segundo Friedmann (2012, p. 69):

Todas as brincadeiras e jogos de faz de conta são excelentes para o desenvolvimento integral das crianças. Além de promover o desempenho físico, cognitivo, afetivo, social e linguístico, eles estimulam a criatividade e revelam ao educador a interpretação que a criança faz da realidade.

Portanto, o uso de estratégias como suportes visuais, a introdução gradual de elementos simbólicos, a criação de ambientes de brincadeira estruturados, e a participação de parceiros de brincadeira podem ajudar a criança com TEA a desenvolver suas habilidades de abstração.

Essa dificuldade está relacionada ao déficit de desenvolvimento nas funções cognitivas superiores, que impacta diretamente a capacidade de engajamento em atividades que necessitam da transformação simbólica. No entanto, apesar das inúmeras dificuldades, é essencial estimular o brincar de faz de conta em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois isso pode contribuir significativamente para seu desenvolvimento.

Nessa linha de raciocínio, Martins e Góes (2013) argumentam que, apesar das dificuldades enfrentadas pelas crianças com TEA, o brincar tem um papel mediador no desenvolvimento dessas crianças. O brincar permite a internalização de normas sociais e a construção de significados compartilhados, embora o processo ocorra de maneira mais lenta e com maior necessidade de mediação por parte dos adultos ou pares mais experientes.

Assim, a intervenção mediada é compreendida como algo essencial para promover a participação ativa das crianças com TEA em atividades lúdicas, facilitando a construção de habilidades sociais e cognitivas. Nesse contexto, Mattos, Dias e Gascón (2010) discutem a importância da organização do espaço no brincar e no desenvolvimento infantil. Eles destacam que um ambiente bem estruturado, com disponibilidade de brinquedos organizados de maneira acessível e estimulante pode facilitar a participação das crianças autistas em atividades lúdicas. A organização do espaço físico e social é vista como fundamental para promover a autonomia e a interação social das crianças, permitindo que elas explorem e se envolvam em brincadeiras de maneira mais livre e espontânea.

Os autores também chamam atenção para a importância de se compreender o brincar como atividade séria e de entender o lúdico como um aspecto fundamental para o aprendizado. Logo, nota-se a importância de se inserir a brincadeira em momentos de ensino.

A brinquedoteca e os cantinhos lúdicos constituem-se em espaços educativos que proporcionam à criança a oportunidade de aprender brincando, desenvolver suas habilidades, fazer interações sociais, além de estimular por meio do jogo e do brincar seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social. (Mattos; Dias; Gascón, 2010, p. 3)

Compreende-se, portanto, que as maneiras de brincar de crianças com TEA não deve ser vista como atividade inferior, mas sim como uma ação diferenciada.

É válido ressaltar que o desenvolvimento da imaginação não deve ser entendido como um pré-requisito para a realização de brincadeiras ou atividades de interação social, mas sim como um resultado possível da mediação. Logo, o brincar é uma atividade que possibilita a relação entre o sujeito, o outro, a cultura e o meio, e pode ser potencializado por meio de práticas pedagógicas intencionais, sensíveis e inclusivas.

Em síntese, na literatura científica, o brincar de crianças com Transtorno do Espectro Autista é marcado por padrões repetitivos, dificuldades em jogos simbólicos e desafios na interação social. No entanto, a mediação adequada, a estruturação do ambiente e a criação de contextos inclusivos podem promover o desenvolvimento dessas crianças, permitindo-lhes adquirir habilidades essenciais para seu crescimento social, emocional e cognitivo.

O capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico da investigação.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo da pesquisa, que é compreender o brincar de uma criança em idade escolar com TEA, no contexto da escola, a partir da lente da Teoria Histórico-Cultural, realizou-se um estudo longitudinal de natureza qualitativa, durante os anos de 2023 e 2024.

Conforme nos lembram Silva, Martins Júnior, Silva e Nunes (2022), a pesquisa de abordagem qualitativa tem por objetivo compreender os múltiplos significados e sentidos que constituem as subjetividades dos indivíduos na relação com o social.

Adotou-se a observação participante e a produção de notas de campo como métodos/técnicas de produção dos dados empíricos. As observações foram realizadas em momentos diversos da rotina escolar, como recreio, atividades livres e durante interações espontâneas em sala de aula e brincadeiras no pátio, com atenção às expressões lúdicas, ao uso dos objetos e às interações com colegas e professores, com foco nas manifestações do brincar de faz de conta.

Cabe esclarecer que a pesquisadora atuava naquele período como acompanhante da criança na escola, tendo, portanto, um lugar privilegiado na interação social.

A escolha de uma única criança como sujeito de pesquisa (criança focal) permitiu a realização de uma observação mais sensível e aprofundada, valorizando suas singularidades e respeitando o ritmo e modos próprios de expressão.

A criança, identificada neste trabalho como “**B**”, possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) desde os 3 anos de idade e está matriculada em uma escola particular de ensino regular no município de Juiz de Fora, Minas Gerais, na qual frequenta desde o primeiro ano de idade.

A utilização de nome fictício “**B**” e a omissão de dados da criança que possam identificá-la foram estratégias adotadas para preservar a confidencialidade e o cuidado ético na condução da pesquisa.

No início das observações, a criança tinha seis anos de idade e cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental. No final da pesquisa empírica, ela estava com oito anos de idade e frequentava o segundo ano.

Para fins deste Trabalho de Conclusão de Curso, foram selecionadas as análises de três episódios, os quais serão apresentados no próximo capítulo.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo aborda as análises das observações e notas de campo de três episódios produzidos pela pesquisadora.

##### **Episódio 1: Brincando de ciranda e pique-pega (2023)**

Como é notado em crianças com TEA, “**B**” costuma se isolar nos momentos de atividade livre. Normalmente, observa-se com maior frequência que “**B**” tende a se isolar mais e brincar sozinho nos momentos de recreação quando é dia das crianças levarem brinquedos à escola.

Pode-se justificar esse comportamento devido a seu foco estar voltado para seu brinquedo de apego, um pedaço de lacre de balde de manteiga que ele denomina de varinha.

No entanto, percebe-se que nos dias em que as crianças não podem levar brinquedos para a escola, “**B**” apresenta maior interesse pelas brincadeiras e tenta se aproximar com mais frequência das outras crianças e chamá-las para brincar de algo que ele gosta.

Por vezes, “**B**” vai correndo até alguns colegas e encosta neles e diz “sua vez” ou “me pega” e volta a correr. Penso que essa atitude de “**B**” reflete uma forma que ele encontrou para comunicar aos amigos sua vontade de brincar e convidá-los para brincarem junto dele de pique-pega, uma atividade que até pouco tempo ele não compreendia muito bem.

Certo dia, no momento do recreio, “**B**” se aproximava das outras crianças e puxando-as pelas mãos dizia “vamos fazer uma rodinha”. Inicialmente, eu e a professora regente não compreendemos o que de fato ele queria, mas em seguida uma aluna veio até nós e esclareceu dizendo “ele quer brincar de cirandinha”. No fim do recreio, ao retornar para a sala, “**B**” me perguntou com entusiasmo: “quem brincou de cirandinha hoje no recreio?”, revelando seu interesse em compartilhar e rememorar a experiência vivenciada.

Primeiramente, ao falarmos do objeto de apego de “**B**”, a varinha, podemos destacar que no TEA alguns objetos trazem um conforto sensorial, o que auxilia na regulação emocional das crianças.

Nessa perspectiva, Vigotski (2021) ressalta que a brincadeira atua como ferramenta para a realização de “desejos não-realizáveis imediatamente.” Nesse sentido, a partir do episódio “Brincando de ciranda e pique-pega”, confirmamos essa necessidade do brinquedo.

Outra coisa que podemos pontuar a partir da análise é a atribuição de funções diferentes aos objetos que as crianças conseguem dar. Vigotski (2021a, p. 223) destaca que,

Na brincadeira, contudo, os objetos perdem o seu caráter impulsionador. A criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê. Assim, percebe-se que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.

Nas crianças com TEA, cabe ainda destacar que a atribuição de diferentes funções a um mesmo objeto nada tem a ver com um brincar disfuncional, pois brincar é atividade criadora.

## **Episódio 2: Brincando com a borracha redonda (2024)**

Em um dia comum de aula, “**B**” esqueceu seu estojo e, ao invés de emprestar a ele alguns de meus materiais, deixei que ele pegasse emprestado dos colegas de sala. Ao perceber que a borracha que lhe havia sido emprestada, além de grande e redonda, possuía uma estampa do personagem Homem-aranha, “**B**” ficou maravilhado.

Notei que ele a segurou com cuidado e a observava com atenção. Imediatamente “**B**” comentou, entusiasmado, sobre a aparência da borracha, mencionando que gostava do personagem e que ela parecia uma “roda de super-herói”.

Observei que durante a realização das atividades, “**B**” manteve o foco alternado entre a tarefa e a borracha. Em um determinado momento, a borracha caiu no chão e, por ser redonda, rolou até o outro lado da sala. Ele correu para recuperá-la, mas, ao invés de voltar andando ao seu lugar e retomar a atividade, passou a engatinhar e girar a borracha sobre o chão e a superfície das mesas e cadeiras, explorando seu movimento com curiosidade e prazer. A pedido da professora regente, precisei chamá-lo para concluir as atividades.

Pouco tempo depois, “B” levantou-se espontaneamente, agachou-se no chão no canto da sala e começou a brincar com a borracha como se fosse um carrinho ou uma pequena roda, rolando-a pelo espaço entre as carteiras e acompanhando seu trajeto com o corpo e o olhar. A brincadeira envolvia gestos amplos, movimentos repetitivos e risos espontâneos, evidenciando que o objeto havia se transformado, naquele momento, em fonte de exploração sensorial e expressão lúdica.

A partir dessas observações, pode-se compreender como objetos comuns do cotidiano escolar, como uma borracha, podem adquirir novos significados para a criança, funcionando como catalisadores do brincar e da imaginação.

Primeiramente, gostaria de destacar que o fato de nesse e em outros episódios a professora regente intervir nos momentos de brincadeira livre/espontânea de “B”, tornou-se de grande dificuldade analisar o brincar em tempos mais longos.

No entanto, fica a reflexão de que a escolarização conteudista, em detrimento do brincar, desestimula a interação e influência no desenvolvimento de habilidades sociais. Contudo, as intervenções observadas em sala, muitas vezes centradas na escolarização formal, limitaram o tempo e a qualidade das brincadeiras de “B”. A lógica do rendimento e da produtividade pode obscurecer o valor pedagógico do brincar, especialmente quando se trata de crianças com necessidades específicas. Nesse sentido, é preciso repensar os espaços e os tempos escolares à luz do desenvolvimento integral.

Como reforça Vigotski (2021), o desenvolvimento não deve ser visto como um processo único para cada indivíduo, mas como algo que ocorre sob as mesmas leis gerais, ainda que de formas e ritmos singulares. Logo, reconhecer as potencialidades da criança com TEA implica compreender que suas formas de brincar não são menos válidas, mas diferentes e que essas diferenças podem ser caminhos legítimos de aprendizagem e expressão.

### **Episódio 3: Brincando com carrinho de controle remoto (2024)**

Em uma sexta-feira, durante as atividades em sala, ao mexer em sua mochila, “B” notou que se esqueceu, mais uma vez, de sua varinha no dia do brinquedo. Assim, que percebeu que o horário do intervalo se aproximava ele começou a

chorar. Tentei acalmá-lo dizendo que outros colegas também haviam esquecido seus brinquedos e que ele poderia se divertir brincando com alguns brinquedos que seus amigos iriam emprestar a ele, mas foi em vão.

Ao chegarmos ao pátio ele corria por todos os lados, como de costume, porém chorava e pedia por sua varinha. No entanto, assim que viu um colega brincando com um carrinho de controle remoto, rapidamente demonstrou interesse, o que desviou seu foco do brinquedo que havia esquecido. Ele se aproximou do amigo e pediu para ver o brinquedo, mas o colega não deixou.

Ainda assim, “**B**” não desistiu do brinquedo, então começou a correr atrás do carrinho para pegá-lo, porém sempre que conseguia alcançá-lo o colocava de volta ao chão para que o amigo pudesse pilotá-lo novamente.

O interesse de “**B**” rapidamente atraiu outras crianças, sobretudo os meninos, que passaram a correr atrás do carrinho junto com ele. Em meio àquela movimentação, observei “**B**” interagindo com o grupo, emitindo expressões como “Corre! Ele está vindo!” e “Vamos pegar o carrinho!”. Em um determinado momento, ele também se dirigiu a algumas meninas, chamando-as com entusiasmo dizendo “Vem brincar junto comigo!”, e logo retornava a correr atrás do carrinho.

A partir deste episódio, fica evidente a função do meio social para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação social.

Por fim, a partir das análises realizadas, pode-se refletir sobre como as dificuldades encontradas por “**B**” em diversos momentos puderam ser contornadas por estratégias que ele mesmo criou. Porém, é comum que o brincar de crianças com TEA não seja suficientemente propiciado nos contextos educacionais e familiares. Muitas vezes, há uma ênfase na escolarização, em detrimento de atividades lúdicas autorais, que poderiam servir como mediadoras do desenvolvimento.

Na perspectiva histórico-cultural, o meio social é um fator condicionante no processo de desenvolvimento. A mediação de adultos ou pares mais experientes cria as condições para que a criança avance além do seu nível atual de desenvolvimento, o que se dá principalmente na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). No caso de crianças com TEA, o meio pode funcionar tanto como uma barreira quanto como um catalisador.

Sob essa ótica, pode-se afirmar que quando o ambiente é uma barreira o brincar e o desenvolvimento infantil ficam prejudicados. Quando o ambiente atua como uma barreira o brincar deixa de ser uma atividade prazerosa. A criança, independente da condição de TEA ou não, deixa de ter interesse pelos outros e se isola. Assim, a interação e, conseqüentemente, o desenvolvimento ficam prejudicados.

Por outro lado, quando o meio se torna convidativo à ação autoral da criança, a interação e a exploração ocorrem de forma espontânea e com mais qualidade. Dessa forma, percebe-se como o meio social é fundamental para a internalização de práticas culturais, como o brincar.

Considerando os aspectos discutidos, fica evidente que o brincar, especialmente o faz de conta, representa uma via potente de desenvolvimento para todas as crianças. Diante dessas reflexões podemos pensar em algumas questões: Como temos organizado os espaços e as interações para favorecer o brincar de crianças com TEA? De que maneira o adulto pode se tornar um mediador sensível, que respeite o tempo e os modos de ser de cada criança? Estamos oferecendo oportunidades de desenvolvimento simbólico, ou continuamos presos a uma visão escolarizada do brincar? Em quais condições os responsáveis pela mediação de crianças com TEA nas escolas estão atuando? Essas questões nos convocam a repensar práticas e ambientes pedagógicos, reconhecendo o brincar não como uma atividade sem sentido, mas como um caminho que deve ser valorizado para o desenvolvimento e a aprendizagem.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando os elementos analisados no capítulo anterior, este capítulo busca aprofundar a reflexão sobre as condições que favorecem ou limitam o brincar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades humanas.

Nas pesquisas desenvolvidas por Martins e Góes (2013) e Ribas (2021), o brincar de crianças com TEA se apresentou, frequentemente, de maneira distinta das manifestações típicas, especialmente em relação à escolha dos brinquedos e à forma como esses objetos são utilizados. De acordo com essas investigações, crianças com TEA tendem a se apegar a objetos específicos, muitas vezes não convencionais, que adquirem significado afetivo, sensorial ou funcional. No caso de "B", observou-se a presença constante de um lacre de balde, o qual ele nomeia de "varinha" e o utilizava como objeto de regulação emocional e sensorial.

Segundo Albuquerque e Benitez (2020), crianças com TEA demonstram preferência por brinquedos que ofereçam previsibilidade e controle, aspecto também apontado por Coelho e Ribas (2021) e por Manzi et al. (2020), evitando frequentemente objetos que exigem abstração e simbolização. Podemos afirmar que essa seleção está relacionada às particularidades sensoriais, cognitivas e emocionais dessas crianças, que participam na atribuição de significados próprios aos objetos e nas formas de interação dessas crianças com eles.

Nessa perspectiva, podemos retomar a ideia de Vigotski (2008) quando afirma que a brincadeira possui papel central na constituição das funções psicológicas superiores, pois permite à criança agir de forma descolada do significado imediato dos objetos. Dessa forma, mesmo quando não há uso simbólico esperado, como o que vemos mais comumente no brincar de crianças típicas, como transformar um bloco de madeira em um carro ou uma boneca em um bebê, a apropriação simbólica de objetos por essas crianças revela uma forma de imaginação que merece ser reconhecida e valorizada.

Nesse sentido, Ribas (2021) reforça que a criação simbólica no TEA ocorre por meio de experiências afetivas e coletivas, nas quais o objeto pode ganhar valor expressivo a partir da relação com o outro e com o ambiente que o cerca.

Desse modo, não se trata de forçar o uso de brinquedos ou a realização de brincadeiras padronizadas, mas sim de compreender o que tem valor simbólico para a criança e, a partir disso, ampliar suas possibilidades de expressão. Por isso, a intervenção pedagógica precisa partir do objeto que tem sentido para a criança, transformando-o, progressivamente, em ferramenta de comunicação, interação e desenvolvimento.

Outro aspecto fundamental para a qualificação do brincar é a organização do tempo e do espaço na escola, visto que esses fatores influenciam na forma como as crianças brincam e, conseqüentemente, se desenvolvem. No caso de crianças com TEA, a falta de flexibilidade nos horários, a rigidez das rotinas e a carência de ambientes preparados para o lúdico podem funcionar como barreiras para o brincar. Mattos, Dias e Gascón (2010) ressaltam que o espaço físico precisa ser estruturado de maneira acessível, visual e sensorialmente confortável para possibilitar à criança com Transtorno do Espectro Autista o engajamento em atividades lúdicas. Além disso, é necessário que esse espaço seja carregado de sentido, para que favoreça a imaginação, a criação de vínculos e a partilha simbólica.

Nos episódios observados, foi possível notar que “B” demonstrava maior interesse em brincadeiras coletivas nos dias em que as crianças não levavam brinquedos para o momento da recreação, pois o ambiente estava livre de brinquedos individuais. Isso sugere que, quando o espaço escolar não é sobrecarregado de estímulos ou dividido de forma que a criança se isole, ela se sente mais engajada a participar de interações sociais. Assim, como observa Friedmann (2012, p. 69), “ambientes lúdicos bem planejados favorecem a criatividade e a interação social, sendo fundamentais para o desenvolvimento integral”.

No entanto, algo que foi possível observar durante a pesquisa é o fato de a rotina escolar, muitas vezes, priorizar os conteúdos escolares e limitar o tempo para a brincadeira. Essa tendência de escolarização que exclui a ludicidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento pode afetar negativamente a capacidade das crianças com TEA de se engajarem em atividades que promovam o desenvolvimento simbólico, afetivo e social, como o brincar de faz de conta.

Acredita-se que a valorização do brincar no cotidiano escolar não deveria ser vista como algo secundário, mas sim como parte estruturante do processo educativo.

Mais um aspecto a ser mencionado diz respeito às condições em que as crianças com autismo são acompanhadas na escola. Em muitas instituições, essas crianças ficam sob a responsabilidade de uma única profissional, que, na maioria das vezes, são estagiárias de pedagogia, sem formação adequada para lidar com as especificidades do transtorno, o que compromete diretamente a qualidade da mediação no processo escolar.

Martins e Monteiro (2019) alertam que, para além da presença física de um adulto, é preciso haver escuta ativa, sensibilidade e conhecimento das formas próprias de expressão e comunicação da criança com TEA. Logo, podemos destacar que, quando o adulto assume uma postura apenas de vigilância ou de controle disciplinar sobre a criança, a mediação perde o seu caráter formativo e deixa de promover experiências significativas para o desenvolvimento infantil.

Nesse viés, podemos lembrar o que foi vivenciado nos episódios com “**B**”, onde se observou que, em diversos momentos, a professora regente interrompia a brincadeira espontânea para retomar atividades escolares formais. Tal atitude evidencia a tensão entre as exigências curriculares e a necessidade de proporcionar um ambiente lúdico, principalmente para crianças com desenvolvimento atípico. A ausência de uma mediação especializada dificulta a valorização do brincar como ferramenta que auxilia na aprendizagem.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho versou sobre o papel do brincar de faz de conta no desenvolvimento infantil de crianças com Transtorno do Espectro Autista, a partir da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. A análise dos episódios ocorridos ao longo de dois anos de convivência com “B” permitiu compreender e evidenciar que o brincar, ainda que se manifeste de formas singulares, se constitui como ferramenta para o desenvolvimento, expressão e interação.

Dessa forma, a pesquisa demonstrou que o brincar, quando mediado de forma sensível e realizado em ambientes propícios, contribui significativamente para a ampliação das habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Assim, pode-se destacar que “B” apresentou, em diversos momentos, iniciativas espontâneas de interação, uso simbólico de objetos e envolvimento em atividades lúdicas, especialmente quando o contexto se apresentou favorável.

Tais aspectos refletem a importância de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como atividade estruturante do desenvolvimento infantil, reconhecendo suas múltiplas formas de manifestação. Além disso, evidenciam a urgência de uma formação docente que contemple a escuta atenta, o respeito às diferenças e a mediação qualificada.

Logo, conclui-se que, o brincar, mais do que recreação, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil, pois contribui para o aprimoramento de habilidades sociais, emocionais, motoras e cognitivas. No entanto, a eficácia desse processo no contexto do Transtorno do Espectro Autista está intrinsecamente ligada à mediação, disponibilidade de tempo, materiais e espaço propícios à brincadeira de faz de conta e o brincar exploratório.

Espera-se que esse estudo possa convidar pesquisadores a ampliar o conhecimento não só do brincar com TEA, mas sobretudo o brincar enquanto atividade de formação e transformação humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1939–1953, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.12811.

BONARDI, J. S.; JUNIOR, L. B. S. M. . O brincar e o desenvolvimento psicológico em Vygotsky. In: XIV Congresso de Iniciação Científica, 2015, Ourinhos-SP. XIV **Congresso de Iniciação Científica**. Bauru-SP: Canal 6 Projetos Editoriais, 2015. v. 7. p. 98-98.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, C. V.; RIBAS, L. M. A COMUNICAÇÃO E A LINGUAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO: REFLEXÕES A PARTIR DO BRINCAR E DA AMIZADE. In: RÜCKERT, G. H.; MAGNANI, L. H. (Eds.). **Linguagem e autismo** : [Recurso eletrônico]: conversas transdisciplinares. Catu: Bordô-Grená, 2021. p. 81–99.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão/ Adriana Friedmann. -- 1.ed. -- São Paulo: Moderna, 2012. -- (Cotidiano escolar: ação docente).

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação** (org.) 14<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

MANZI, Federico; SAVARESE, Giulia; MOLLO, Monica; IANNACCONE, Antonio. Objects as communicative mediators in children with autism spectrum disorder. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1269, 2020.

MATTOS, B. A. C. V.; DIAS, V. L. C.; GASCÓN, A. S. M. Brincar: a organização do espaço no desenvolvimento da criança. **XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação** -- Universidade do Vale do Paraíba.2010.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacelar. **Interações de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola**. *Comunicações*, v. 25, n. 3, p. 271-291, 2019.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. DE .. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 25–34, jun. 2013.

QUEIROZ, N. L. N. DE .; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U.. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 16, n. 34, p. 169–179, maio 2006.

RIBAS, Luana de Melo. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes**: imaginação-emoção e o coletivo. 212 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, D. C. da; MARTINS JÚNIOR, F.R.F. ; SILVA, T. M. R.; NUNES, J.B.C. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em Educação. v.38. Educação em Revista. Belo Horizonte. e26895, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018a. 176 p.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância** / L. S. Vigotski; tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes - São Paulo: Expressão Popular, 2018b. 128 p.

VIGOTSKI, Lev Semynovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski/ Lev Semynovich Vigotski**; organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. -- 1.ed. -- São Paulo: Expressão Popular, 2021a. 288 p.: il.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch, 1898 - 1934. **Problemas da defectologia** v. 1 / Lev Semionovitch Vigotski; organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2021b. 239 p.: tbs.

WOLFBERG, P., BOTTEMA-BEUTEL, K., & DEWITT, M. (2012). Including children with autism in social and imaginary play with typical peers: Integrated Play Groups model. *American Journal of Play*, 5(1), 55–80.

## APÊNDICE A – TCLE PARTICIPANTES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “O FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é “COMPREENDER COMO SE DÃO AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS COM TEA E OUTRAS CRIANÇAS DURANTE OS MOMENTOS DE BRINCADEIRA, SEUS CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DOS BRINQUEDOS E A INFLUÊNCIA DA DISPONIBILIDADE DE TEMPO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, BEM COMO A IMPORTÂNCIA DE MEDIAÇÃO”. Nesta pesquisa pretendemos “OBSERVAR COMO CRIANÇAS COM TEA BRINCAM E INTERAGEM COM SEUS PARES EM CONTEXTO ESCOLAR”.

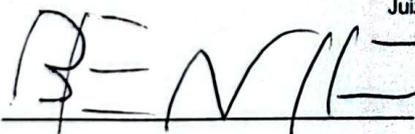
Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você “FILMAR, FOTOGRAFAR E DESCREVER OS MOMENTOS DE BRINCADEIRA”. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: “O POSSÍVEL RECONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES”. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, “IREMOS RESPEITAR A PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES, MANTENDO EM SIGILO O NOME OU QUALQUER OUTRO DADO OU ELEMENTO QUE POSSAM, DE ALGUMA FORMA, IDENTIFICÁ-LOS”. A pesquisa pode ajudar “PAIS, RESPONSÁVEIS E PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM CRIANÇAS COM TEA A MELHOR COMPREENDEREM A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DESTES E SEUS MODOS DE INTERAÇÃO E ESCOLHA DE BRINQUEDOS E PARCEIROS NOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA”.

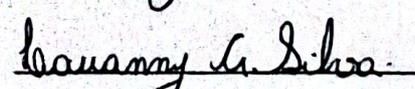
Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 11 de agosto de 2025.

  
Assinatura do (a) Responsável

  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Lauanny de Almeida Silva  
Campus Universitário da UFJF: Juiz de Fora  
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/ FAGED  
CEP: 36036-900  
Fone: (32) 98453-3119  
E-mail: [lauannyalmelda.pesq@gmail.com](mailto:lauannyalmelda.pesq@gmail.com)

## APÊNDICE B – TCLE RESPONSÁVEIS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor Bonicio D. N. Lima, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "O FAZ-DE-CONTA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é "COMPREENDER COMO SE DÃO AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS COM TEA E OUTRAS CRIANÇAS DURANTE OS MOMENTOS DE BRINCADEIRA, SEUS CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DOS BRINQUEDOS E A INFLUÊNCIA DA DISPONIBILIDADE DE TEMPO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, BEM COMO A IMPORTÂNCIA DE MEDIAÇÃO". Nesta pesquisa pretendemos "OBSERVAR COMO CRIANÇAS COM TEA BRINCAM E INTERAGEM COM SEUS PARES EM CONTEXTO ESCOLAR".

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele "FILMAR, FOTOGRAFAR E DESCREVER OS MOMENTOS DE BRINCADEIRA". Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: "O POSSÍVEL RECONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES". Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, "IREMOS RESPEITAR A PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES, MANTENDO EM SIGILO O NOME OU QUALQUER OUTRO DADO OU ELEMENTO QUE POSSAM, DE ALGUMA FORMA, IDENTIFICÁ-LOS". A pesquisa pode ajudar "PAIS, RESPONSÁVEIS E PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM CRIANÇAS COM TEA A MELHOR COMPREENDEREM A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DESTES E SEUS MODOS DE INTERAÇÃO E ESCOLHA DE BRINQUEDOS E PARCEIROS NOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA".

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

  
Assinatura do (a) Responsável

Juiz de Fora, 11 de agosto de 2025  
Lauanny L. Silva  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável:** Lauanny de Almeida Silva  
**Campus Universitário da UFJF:** Juiz de Fora  
**Faculdade/Departamento/Instituto:** Faculdade de Educação/ FACED  
**CEP:** 36036-900  
**Fone:** (32) 98453-3119  
**E-mail:** [lauannyalmelda.pesq@gmail.com](mailto:lauannyalmelda.pesq@gmail.com)

