

# O BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FREE PLAY OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 14/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781236757](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781236757)

Ana Flávia Magalhães Coelho Castro<sup>1</sup>

Taísa Santos Sacramento<sup>2</sup>

Nayara Alves de Sousa<sup>3</sup>

Priscila D' Almeida Ferreira<sup>4</sup>

## RESUMO

Este artigo objetiva identificar os padrões de brincar livre, mais comumente utilizados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, realizada em uma escola municipal localizada no município de Guanambi, Bahia. Participaram da pesquisa sete crianças com TEA, com idades entre três e quatro anos, matriculadas no 3º período da Educação Infantil. As atividades foram planejadas considerando as necessidades e interesses de cada participante, favorecendo uma abordagem individualizada e sensível às especificidades das crianças. Como instrumentos de construção de dados foram utilizados o diário de campo e registros fotográficos. A técnica empregada consistiu na observação participante do brincar livre nos espaços do pátio, parquinho e sala de referência. A análise ocorreu de forma descritiva, buscando compreender as formas de interação e expressão presentes nas brincadeiras. Os resultados revelam que, embora as crianças com TEA apresentem desafios diante de brincadeiras coletivas, observou-se a busca por atenção e acolhimento por parte dos adultos, bem como a imitação das brincadeiras dos pares, evidenciando um desejo, ainda que inicial, de interação social. Conclui-se que a preferência por brincadeiras individuais não deve ser interpretada como limitação das habilidades sociais, mas como uma possibilidade de exploração do brincar de acordo com os interesses, necessidades e singularidades de cada criança, favorecendo experiências de inclusão e construção de vínculos sociais.

**Palavras-chave:** Brincar livre; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista.

## **ABSTRACT**

This article aims to identify the free play patterns most commonly used by children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of early childhood education. This is a qualitative and descriptive study conducted in a public school located in the municipality of Guanambi, Bahia, Brazil. The participants were seven children with ASD, aged between three and four years old, enrolled in the third year of Early Childhood Education. The activities were planned considering the needs and interests of each participant, promoting an individualized and sensitive approach to the children's specificities. Field notes and photographic records were used as data collection instruments. The technique employed consisted of participant observation of children's free play in the courtyard, playground, and classroom spaces. The analysis was carried out descriptively, seeking to understand the forms of interaction and expression present in play activities. The results reveal that, although children with ASD face challenges in collective play situations, observations showed their search for attention and emotional support from adults, as well as the imitation of their peers' play, evidencing a desire, even if still initial, for social interaction. It is concluded that the preference for individual play should not be interpreted as a limitation of social skills, but rather as a possibility for exploring play according to the interests, needs, and singularities of each child, fostering experiences of inclusion and the construction of social bonds.

**Keywords:** Free play; Early Childhood Education; Autism Spectrum Disorder.

## **1. INTRODUÇÃO**

O brincar livre constitui uma prática indispensável à infância, manifestando-se nas atividades cotidianas e em diversos momentos do processo de desenvolvimento, com particular relevância na Educação Infantil. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o brincar representa uma oportunidade essencial para a socialização, além de promover o desenvolvimento de competências cognitivas e motoras. Em consonância com ideias de autores como Vygotsky (1986), de que o brincar é a ocupação principal da infância e permite crianças a construção de conhecimento e interação com o mundo ao seu redor.

Segundo Nunes e Garcia (2011), o brincar livre pode ser particularmente benéfico para crianças com TEA, pois é por meio dele que podem explorar seus interesses de forma autônoma e a interação com seus pares. Em um estudo realizado por Oliveira (2016), foi evidenciado que as atividades de brincadeira livre contribuíram significativamente para o aumento das interações sociais entre essas crianças. Dessa forma, o presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, onde se contempla um dos objetivos específicos. Para tanto objetiva-se identificar os padrões de brincar livre, mais comumente utilizados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da educação infantil.

Diante do exposto, a questão norteadora da pesquisa está assim delineada: quais são os padrões de brincar livre, mais comumente utilizados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da educação infantil? A partir desse questionamento, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo em uma escola municipal, localizada em Guanambi, um município brasileiro do estado da Bahia.

Os participantes desta pesquisa são sete crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idades entre três a quatro anos, matriculadas no 3º Período da Educação Infantil, com diagnósticos fechados e com sinais clínicos de autismo. Foram identificadas através de nomes dos personagens do desenho Ursinhos Carinhosos (The Care Bears Family), em vez de letras ou números, a fim de criar uma conexão afetiva e empática, que aproxima o leitor dos sujeitos da pesquisa, que permanecem com a identidade resguardada.

Os personagens Ursinhos Carinhosos surgiram por volta de 1981, como uma ilustração de cartões de felicitações da empresa American Greetings e posteriormente se tornaram uma animação na televisão americana produzida pelo estúdio canadense Nelvana, e durante os anos 90 alcançaram as telas brasileiras através do canal SBT (Cotrim; Ribeiro, 2016). E embora esteja intitulado como Ursinhos Carinhosos, a narrativa constitui-se com diferentes animais, havendo então a diferenciação entre os ursos e outros animais, como macaco, carneiro, coelho, pinguim, guaxinim, entre outros. Que são “responsáveis por semear o amor e o respeito entre os seres humanos” (Silva, 2016 p. 47).

A construção dos dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2024, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo e câmera fotográfica. Como técnica foi realizada a observação do brincar livre das crianças com TEA nos espaços do pátio, parquinho e sala de referência.

A análise dessa pesquisa ocorreu de forma descritiva, foi empregada na pesquisa com o intuito de organizar e apresentar de maneira clara os dados construídos, permitindo uma interpretação mais acessível dos resultados. Este estudo justifica-se, pois, amplia o

entendimento sobre os padrões de brincar livre, mais comumente utilizados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da educação infantil e fornece dados fundamentais que podem catalisar a valorização e o reconhecimento da importância do brincar livre para esses sujeitos.

Este artigo está estruturado em seis partes, sendo a primeira a introdução. A segunda parte apresenta um referencial teórico sobre o Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil e o brincar livre. Na terceira parte, é detalhada a metodologia e os procedimentos técnicos adotados. Na quarta e quinta parte, são analisados os resultados e a discussão da pesquisa sobre identificação dos padrões de brincar livre, mais comumente utilizados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da educação infantil. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento classificado como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Este transtorno é caracterizado por déficits nas habilidades sociais e comunicativas, tanto verbais quanto não verbais, além da manifestação de comportamentos e interesses restritos, repetitivos e estereotipados (OMS, 1992; APA, 2003). Os indivíduos com TEA também podem apresentar diversas comorbidades, incluindo hiperatividade, distúrbios do sono, problemas gastrointestinais, epilepsia, entre outros.

O diagnóstico do TEA é realizado com base em critérios comportamentais, conforme previsto no DSM-IV-TR (APA, 2003). As edições mais recentes, do DSM-5 compreendem o autismo como

pertencente a um espectro único, que varia em níveis de gravidade com base na funcionalidade (DSM-5) ou em termos de deficiência intelectual e habilidades linguísticas funcionais. Esses níveis são classificados em Nível I, Nível II e Nível III, onde um grau menor de comprometimento está associado a um prognóstico mais favorável para o paciente.

Ao longo do tempo, diversas terminologias foram utilizadas para designar o Autismo, mas a partir da publicação da 5ª edição do DSM-5 (APA, 2013), as classificações diagnósticas passaram a ser referidas exclusivamente como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa mudança refletiu concomitantemente com a atualização da conhecida “tríade diagnóstica” composta por linguagem, comunicação e comportamento (APA, 2013). E os padrões de brincar livre das crianças podem evidenciar as diferentes formas de expressão e as suas interações com a realidade que os cercam.

As dificuldades acarretadas ao sujeito com TEA ao se relacionar, comunicar com outras pessoas e, ainda, apresentar movimentos estereotipados/repetitivos partem de um conjunto de características e comportamentos que, na maioria das vezes, restringem suas interações e descobertas. Na Educação Infantil, tais impasses são percebidos através do brincar livre ou até mesmo na ausência deste, no entanto, estudos já evidenciam a capacidade de crianças com autismo de desenvolverem habilidades de socialização em diferentes situações (Sanini et al., 2008).

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se expressam de forma singular e multifacetada em diversos ambientes dentro de uma instituição educacional. Por essa razão, a observação de suas

brincadeiras e suas interações não deve se restringir apenas ao espaço da sala de referência.

A "Sala de Referência" na Educação Infantil é uma terminologia utilizada em alguns documentos importantes relacionados à educação, no contexto da Educação Infantil no Brasil destaca-se os Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006). Essa designação distingue-se do termo tradicional "sala de aula", comum no Ensino Fundamental, ao defender a ampliação da diversidade dos espaços educativos.

É fundamental que educadores e profissionais da educação estejam atentos às manifestações e comportamentos dessas crianças em todos os contextos da escola, como também podem ser considerados espaços como o parquinho, as áreas de alimentação, os momentos de transição e até as atividades extracurriculares.

Essa diversidade deve incluir não apenas a sala de aula, mas também outros ambientes da instituição, como parquinhos, áreas verdes, solários, salas de vídeo, tanques de areia, bibliotecas, brinquedoteca entre outros. Conforme proposto pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente no Artigo 26, em que é enfatizada a relevância de um ambiente que favorece a autonomia, a construção da identidade, a convivência grupal e experiências que respeitam tanto a diversidade quanto a individualidade das crianças.

Nesse contexto, o espaço deve permitir que as crianças explorem, experimentem e aprendam. De acordo com a BNCC, a organização do espaço assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, englobando aspectos como convivência,

brincadeira, participação, exploração, autoexpressão e autoconhecimento. Portanto, a Sala de Referência não se configura apenas como um espaço físico, mas também como um contexto pedagógico que reflete a diversidade cultural e os interesses das crianças. Cada elemento do ambiente deve ser minuciosamente planejado a fim de favorecer o desenvolvimento de competências, habilidades e valores, garantindo um processo de aprendizagem rico e significativo.

A observação dos processos de desenvolvimento dos bebês e crianças não é uma prática recente, de acordo com Silva (2021) há dois séculos atrás, já se teciam estudos a respeito da infância que almejavam a compreensão do comportamento infantil em sua complexidade, na investigação dos modos de agir e proceder no relacionamento com o ambiente psicossocial. A Psicologia por exemplo, na busca pelo status científico, rompe alguns paradigmas como a da observação das crianças em laboratórios para a priorização da investigação em contextos reais (Silva, 2021).

E ainda na atualidade perceber a infância não se configura uma ação simplória, à medida que essa incumbência exige a observação de minúcias frente a variáveis externas e os aspectos específicos do ser/tornar-se humano como habilidades motoras, sensoriais, relacionamento sociocultural e o desenvolvimento cognitivo (pensamento, memória, raciocínio e aprendizagem), psíquico (afetivo; emocional) e da linguagem (Santos; Pimentel, 2012).

Estes aspectos são manifestados em diversas atividades humanas, mas segundo Vygotsky (1984) o brincar se destaca como a ocupação de maior relevância no processo de desenvolvimento na infância. Pois, ao brincar a criança significa e reelabora a realidade, através de

impulsos e sistemas simbólicos que fomentam a constituição do eu, tais características tornam o brincar uma atividade além da recreação, segundo Bueno (2010, p. 11), “brincar não significa perda de tempo, mas uma maneira de colocar a criança de frente com o objeto, muito embora nem sempre a brincadeira envolva o objeto”.

A relevância do brincar livre na infância é reconhecida pela legislação, que assegura o direito das crianças em documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). Nesta declaração, afirma-se que "a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão ser dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito" (ONU, 1959, Princípio VII).

O conceito de brincar livre refere-se a uma atividade não estruturada, que pode ocorrer a qualquer momento, sendo iniciada e guiada pela criança, e que é essencial para o seu desenvolvimento (Kishimoto, 2010). Essa forma de brincar favorece a autonomia, a criatividade e a socialização. De acordo com Elkind (2003), o brincar livre permite que a criança explore sua criatividade no seu próprio ritmo, estabeleça regras para suas brincadeiras e desenvolva laços de amizade com os pares, sem a intervenção do adulto. Esse processo facilita a integração com o ambiente em que a criança está inserida, promovendo uma aprendizagem significativa através da construção da autonomia e da liberdade (Smith, 2006).

Dentro da categoria de brincar livre, destaca-se o brincar simbólico, que envolve a representação de papéis e situações da vida cotidiana. Vygotsky (1998) discute extensivamente esse tipo de brincar, ressaltando sua relevância na formação da identidade da criança.

Durante o brincar simbólico, as crianças utilizam sua imaginação para criar cenários e narrativas, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais por meio da interação com os outros. Essa modalidade de brincadeira é crucial para a formação da empatia, uma vez que permite às crianças compreenderem diferentes perspectivas e praticar a habilidade de se colocar no lugar do outro.

No âmbito educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular estabelece o brincar como o segundo direito de aprendizagem. Este direito deve ser promovido em todos os campos de atuação, de maneira planejada, a fim de propiciar o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2018). Desde 1959, a importância do brincar é legitimada legalmente, conforme descrito no artigo 7º da mesma declaração, que menciona que "toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício desse direito" (Brasil, 1990, p. 4).

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

Essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerando os seus aspectos cognitivos, psicológicos e

sociais (Brasil, 1996); além disso, visa a assegurar experiências, interesses, saberes, habilidades e valores (Brasil, 2018). Mas, por um longo tempo, sustentou uma posição meramente assistencialista. Embora tenha alcançado posteriormente o reconhecimento da sua importância para o início do processo educativo, ainda é possível observar marcas do passado na atualidade.

A Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tem papel fundamental no desenvolvimento global da criança, que envolve aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais. Estudos científicos demonstram que os primeiros anos da vida de uma criança são cruciais para o desenvolvimento da cognição, da linguagem e da personalidade. Durante esse período, o cérebro da criança está em plena formação, e a qualidade das interações e das experiências que ela vivencia influenciam diretamente no seu desenvolvimento (Santos, 2014).

As vivências na primeira infância, tanto no ambiente familiar quanto no educacional, desempenham um papel primordial nesse processo, especialmente entre zero e três anos, fase em que as crianças são mais sensíveis a cenários que favorecem seu desenvolvimento (Santos, 2014). Assim, Pereira (2019, p. 45) discorre que:

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

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

Dessa forma, a Educação Infantil deve ser um ambiente que propicie a aprendizagem e o cuidado e favoreça a formação da criança, respeitando sua individualidade e potencializando sua subjetividade. A construção de uma pedagogia deve priorizar o direito de ser criança e o brincar livre como forma de aprendizagem, uma vez que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas um processo de socialização, de expressão emocional e de construção de identidade (Capra et al., 2022).

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

### **3. METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de caráter descritivo. Visto que "a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade social, levando em conta as percepções dos indivíduos." (Minayo, 2010, p. 23). Ademais, segundo Gil (2010), a pesquisa descritiva é uma estratégia apropriada, pois se destina a investigar populações específicas ou a descrever fenômenos. Neste contexto, o público-alvo da pesquisa são as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tal abordagem não apenas ampliará o entendimento sobre os padrões de brincadeira dessas crianças, mas também fornecerá dados fundamentais que podem catalisar a valorização e o reconhecimento da importância do brincar livre para esses sujeitos.

O presente estudo foi realizado em uma escola municipal localizada em Guanambi, um município brasileiro do estado da Bahia, distante 796 km a sudoeste de Salvador, com uma área de 1. 272,366 km<sup>2</sup> e

com uma população de 87.817 pessoas e densidade demográfica de 69,02 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022).

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

Além disso, essa escola obedece aos seguintes critérios: 1- Possui matriculadas crianças com Transtorno do Espectro Autista com idades entre três e cinco anos; 2- Apresenta a prática do brincar livre como parte das suas Metas e Plano de ação do Plano Político Pedagógico da Escola; 3- É um espaço de Educação Infantil referenciado no município.

Ela tem uma estrutura física contemplada pelo projeto Proinfância Tipo B, modelo de projeto da Educação Infantil, respeitando, portanto, critérios elementares de acessibilidade, ventilação e iluminação. Além disso, possui 1.118,48 m<sup>2</sup> de área construída, distribuídos em salas pedagógicas, biblioteca, cozinha, refeitório, pátio coberto, secretaria e sanitário para pessoas com necessidades especiais, entre outros ambientes, como área administrativa, área pedagógica, bloco de serviço, lactário, anfiteatro e playground, construídos dentro dos padrões estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os participantes desta pesquisa são sete crianças com Transtorno do Espectro Autista, com idades entre três e quatro anos, com diagnósticos fechados e com sinais clínicos de autismo, matriculadas na Escola Municipal de Educação Infantil Edite Maria Lima Ramos, no 3º Período (creche) e assistidos pelo AEE na Instituição.

As turmas do 3º Período foram selecionadas devido ao seu maior número de alunos que se enquadraram no perfil exigido para a pesquisa. A turma 3º Período A conta com 4 professores e 22 alunos, dos quais 3 têm TEA. A turma 3º Período B tem 3 professores e 22 alunos, sendo 2 com TEA. Por sua vez, a turma 3º Período C também possui 3 professores e 23 crianças, sendo 2 apresentando TEA. Essa escolha foi feita para garantir um volume significativo de participantes que atendem aos critérios estabelecidos para o estudo.

A construção dos dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2025, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo e câmera fotográfica. Como técnica foi realizada a observação do brincar livre das crianças com TEA nos espaços do pátio, parquinho e sala de referência, a fim de identificar os padrões do brincar mais utilizados pelas crianças com TEA, utilizando-se de questões orientadoras sobre seus interesses e preferências, estruturas das brincadeiras, interação com o ambiente, materiais utilizados, interação entre pares e as intervenções dos adultos (professor/assistente/funcionários).

A seleção dos participantes foi realizada a partir dos seguintes critérios de inclusão: crianças matriculadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que compreende a prática do brincar em seu projeto político-pedagógico, demonstrando, assim,

um alinhamento com os objetivos da pesquisa no que se refere à exploração lúdica como parte essencial do desenvolvimento infantil; e crianças com idades entre três e quatro anos, que apresentam diagnósticos fechados e sinais clínicos do TEA. Esses critérios visam a garantir a homogeneidade dos participantes e a relevância dos dados construídos.

As crianças participantes foram identificadas através de nomes dos personagens do desenho Ursinhos Carinhosos (The Care Bears Family), em vez de letras ou números, a fim de criar uma conexão afetiva e empática, que aproxima o leitor dos sujeitos da pesquisa, que permanecem com a identidade resguardada. Optou-se ainda pela identificação utilizando nomes dos personagens deste desenho em especial, como uma forma de transmitir sensibilidade na escrita e por que apesar de serem fictícios, os personagens se baseiam em valores essenciais e necessários a sociedade em que vivemos como o amor, o carinho, o respeito e a amizade, sentimentos que muitas vezes são deixados à deriva nos contextos de inclusão e compreensão das limitações e dificuldades dos outros.

A análise descritiva foi empregada na pesquisa com o intuito de organizar e apresentar de maneira clara os dados, permitindo uma interpretação mais acessível dos resultados. Esta abordagem revelou uma predominância significativa de brincadeiras sensoriais e exploratórias entre os participantes. Ao destacar esse perfil, a análise descritiva não apenas fornece uma visão geral dos padrões utilizados pelas crianças com TEA durante o brincar livre, mas também sugere a importância dessas atividades no desenvolvimento infantil.

Antes de realizar as observações, houve a apresentação do projeto de pesquisa para os pais em uma roda de conversa, sendo informado aos participantes quanto à não obrigatoriedade da participação na pesquisa e aos direitos assegurados pelo Comitê de Ética. Por fim, foram convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se refere à pesquisa em questão e foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O número do parecer atribuído a essa aprovação é 6.988.251, e a data da aprovação pelo Comitê de Ética é 7 de agosto de 2024.

Este documento assegura que os participantes da pesquisa fossem informados sobre os objetivos, métodos, riscos e benefícios envolvidos no estudo, garantindo assim a adequação ética no processo de obtenção de consentimento. Assim os pais/responsáveis assinaram o TCLE, consentindo pelos menores de idade.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS**

A observação participante foi realizada em uma inserção sutil nas turmas de 3º Período da EMEI. Todos os dados foram construídos utilizando-se o instrumento denominado Diário de Campo, que possibilitou um registro sistemático e reflexivo, cuja finalidade foi identificar os padrões de brincar livre, mais comumente utilizados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da educação infantil. Essa identificação foi realizada nos diferentes espaços da escola (pátio, parquinho e sala de referência).

Além disso, apresentamos, em anexo, as imagens registradas pela câmera fotográfica, no momento das observações, autorizadas pelos responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE), que garantiu a observância das normas éticas que regem a pesquisa. Os dados capturados a cada fala, comportamento e interação das crianças com TEA durante o brincar livre ou direcionado nos permite a análise dos interesses e preferências, das estruturas das brincadeiras, assim como da sua participação e inclusão nas atividades:

### **Na sala de referência...**

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

*se deleita cortando os biscoitos de polvilho (Nota de campo, 20 de setembro de 2024).*

**Figura 01** – Criança interage com brinquedos estruturados e não estruturados



**Fonte:** banco de dados da pesquisa, 2024.

Os registros imagéticos (figura 1) e as descrições das observações do dia 20 de setembro de 2024 apresentam as primeiras percepções do comportamento brincante das crianças atípicas do 3º Período A. Os dados nos apontam para discussões acerca do brincar livre que pode se apresentar com padrões simbólicos, funcionais e/ou compartilhado, pois, nesse dia, foi presenciada, nos primeiros momentos, a interação de Coração Brilhante (TEA Nível 1 de suporte) com objetos disponíveis em contextos fixos da sala de referência. Observou-se que a criança manifesta a capacidade de reconhecer contextos e espaços da sala de referência, como a cozinha, e nomear objetos dentro desse espaço. A cozinha em questão trata-se de um

contexto fixo organizado com itens reais e de brinquedos utilizados para cozinhar em faz de conta. A fixação de Coração Brilhante pelo movimento giratório da haste da batedeira por um tempo razoável demonstra, ainda que de forma breve, um interesse por elementos concretos e movimentos estereotipados.

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

*[...] deve ser considerado se a exploração dos objetos é tida como típica (conforme o esperado para a idade) ou se é realizada de forma estereotipada (por exemplo: interesse pelo movimento dos objetos, por partes e não pelo objeto inteiro ou atividade repetitiva: alinhar, girar objetos sem função aparente).*

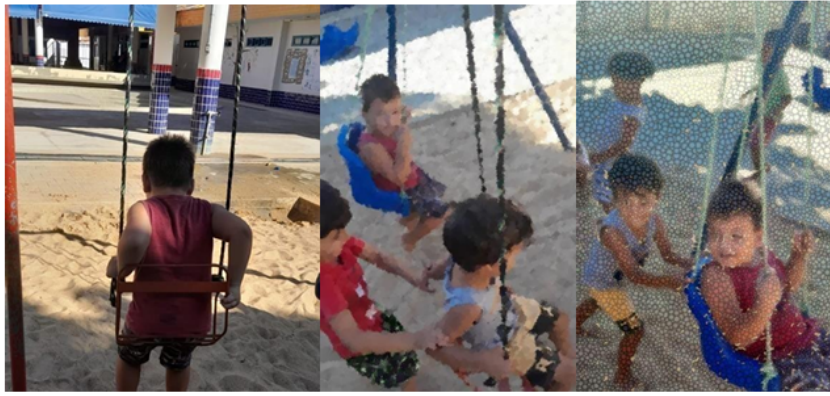
Todavia as ações realizadas pela criança minutos depois ao interagir com um telefone (colocando no ouvido e chamando o avô) e a imitação da colega ao cortar alguns biscoitos de polvilho com uma faca de brinquedo sugerem possíveis avanços no desenvolvimento da imaginação e da cognição social. Estudos indicam que os

comprometimentos na comunicação, na imaginação e na interação social característicos do TEA não são definitivos, já que, através do acompanhamento adequado e do incentivo do brincar livre funcional, a criança é capaz de compartilhar seus interesses, dar função aos brinquedos e objetos e ampliar seu repertório simbólico (Pinho, 2018).

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

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

**Figura 02** - Crianças brincam em balanço no parquinho.



**Fonte:** Banco de Dados da pesquisa, 2024.

Esse relato e a figura 02, registram ainda o primeiro dia de observação na Turma do 3º Período A. Todavia, dessa vez é possível observar um momento de brincar livre no parquinho da escola, em que uma outra criança com TEA observa e interage com crianças típicas de sua turma. No primeiro momento, há uma tentativa de aproximação por parte da pesquisadora, que não é rejeitada pela criança. Entretanto, Ursinho Ternura (TEA Nível 1 de suporte) demonstrou estar mais interessado na brincadeira dos colegas, enquanto isso a pesquisadora tomou notas de cada uma de suas ações e interações.

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

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

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

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

**Figura 03** - Criança sentada na borda do tanque de areia.



**Fonte:** Banco de Dados da pesquisa, 2024

A partir dessa nota e a observação da figura 03, é possível refletir sobre uma condição recorrente na maioria dos casos de crianças com TEA. Por mais que Ursinho Boa Sorte (TEA, Nível 2 de suporte) compartilhe do mesmo contexto que as demais crianças típicas e atípicas, para ele as relações sociais se mostram difíceis e em certos momentos quase inexistentes. A interação com o outro não é natural ou espontânea em algumas crianças atípicas. Essa dificuldade pode decorrer do nível de exigência manifesta no sujeito frente, do contato, da necessidade de iniciativas, de atenção e de reciprocidade dispensadas no engajamento e na manutenção das relações (Mota, 2020). Grandin e Panek (2016, p. 361-362) chamam a atenção para as causas dessa dificuldade ao afirmarem:

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

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

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

**Ursinho Ternura** a todo momento ficou ao lado da professora **Ursinho Amado** segurando uma panela vermelha de cabo preto na mão. A professora convidou algumas crianças para brincar com ele, mas ele as observou e disse: - Ela não vem (a professora reforçou 'Então vai lá', ele sorriu, mas permaneceu no mesmo lugar). As colegas se aproximaram dele, ele olhou para elas e sorriu, mas não expressou nenhuma outra atitude a respeito. **Ursinho Ternura** então colocou terra na panela e ofereceu à professora, que entrou na brincadeira e fez o gesto de comer, dizendo: - O que é isso? (Ele sorriu). Ela continuou: - É macarrão? Eu gosto de macarrão. Ele respondeu: - É macarrão? (Com entonação mais forte na última sílaba). Ela perguntou: - Macarrão com o quê? E ele imediatamente disse: - Macarrão com 'aleia' (querendo expressar areia). Todos sorriram, a professora, a assistente, a pesquisadora e o próprio **Ursinho Ternura**. A professora disse: - Eu gosto de macarrão com sardinha. Ele exclamou novamente: - Macarrão (levando a panela à boca da professora). E ela insistiu no questionamento: - Macarrão com quê? E ele então respondeu: - Com sardinha (Com entonação na última sílaba). **Ursinho Ternura** mostrou o balanço e a professora o incentivou: - Vai lá (Ele foi e ficou sentado por alguns minutos e então saiu, aproximando-se mais uma vez da sua professora). Apontou para uma bola, a docente então a pegou e começou a brincar com ele jogando um

para o outro. Na brincadeira, a professora fez o gesto de arremessar a bola, mas não executou a ação e disse: - Te trolei. (Ela repetiu o movimento e a fala por alguns segundos, enquanto ele sorria repetidamente). Em posse da bola minutos depois, **Ursinho Ternura** passou a repetir a ação da professora denominada como 'trolagem'. **Ursinho Ternura** fingiu arremessar a bola e a segurou gritando: - Trolei. Ele e a professora sorriram e ambos ficaram por alguns minutos nessa brincadeira (Nota de campo, 24 de setembro de 2024).

**Figura 04** - Criança interage com a professora brincando com uma bola.



**Fonte:** Banco de Dados da pesquisa, 2024.

Esse episódio no parquinho ilustrado na figura 04 demonstra a importância de um vínculo bem estabelecido entre professor-criança de modo que, através da imitação, Ursinho Ternura sentiu segurança para imitar a ação da professora e ambos interagiram em atenção conjunta por um período de tempo razoável. Observa-se, neste contexto, a manifestação de um processo natural de aprendizagem caracterizado pela imitação, por meio do qual a

criança atípica possivelmente não conseguia realizar a ação de forma autônoma, foi capaz de adquirir uma nova habilidade com o apoio de um adulto mais experiente (Vygotsky, 1978). Tal mediação favoreceu a internalização de novos conhecimentos referentes a capacidade de interagir e se comunicar. A iniciativa da professora (ao dar início à “trolagem”), culminou no direcionamento do olhar da criança para um terceiro elemento, que no caso foi a **bola**.

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

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

sardinha), palavra que, embora não tenha sido proveniente de seu próprio repertório linguístico/imaginário, permitiu a continuidade do diálogo.

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

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

apesar de diferente, não destoou tanto os seus padrões de uso predefinidos.

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

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

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

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

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

*Foi proposto às crianças um contexto, cujo nome é 'Procurando o cabelo de Lelê'. Ursinho Dorminhoco ficou inquieto durante a explicação da atividade, andando de um lado ao outro, batendo as mãos nas pernas das outras crianças que estavam sentadas e comemorou. A assistente então o pegou no colo, posteriormente o colocou na cadeira ao seu lado e ali ele permaneceu sentado. Até que lhe foi oferecido um alinhavo no molde de papelão com um desenho de uma menina 'Lelê'. A assistente também ofereceu a Ursinho Amigão, que aceitou com facilidade e se implicou na ação de alinhar o barbante no molde sem muita dificuldade. Já Ursinho Dorminhoco não aceitou a proposta nas três primeiras tentativas, mas na quarta ele se aproximou sozinho, sem demandar da sua assistente, ficando por poucos minutos na atividade com a professora e logo saiu.*

Posteriormente, a estagiária propôs um jogo da memória com o rosto de Lelê, todas as crianças sentaram-se em círculo próximo à estagiária. Ursinho Dorminhoco insistiu em sentar ao lado de uma criança típica, que o abraçou assim que ele se sentou e fez carinho no seu rosto, encostando o rosto um no outro. Nos momentos seguintes, Ursinho Dorminhoco, por desejo próprio, começou a retirar alguns itens da caixa de brinquedos que estava em um canto da sala e focou a atenção em algumas peças de madeira, colocando uma sobre a outra e comemorando, batendo palmas. Em seguida, acrescentou dois rolos de papel sobre as madeiras e fixou seu olhar, sorriu e acrescentou um tamborzinho e Ursinho Dorminhoco permaneceu por um longo tempo colocando as peças uma sobre as outras, enquanto Ursinho Amigão se aproximou para pegar brinquedos na caixa e sentou-se próximo de Ursinho Dorminhoco. Brincou, mas não interagiu diretamente com ele (Figura 8) (Nota de campo, 22 de outubro de 2024).

**Figura 05** – Crianças com TEA interagindo com objetos não estruturados da sala de referência



**Fonte:** banco de dados da pesquisa, 2024.

Essas descrições acompanhadas pela figura 05 correspondem às observações da rotina do brincar livre no pátio e sala de referência das seguintes crianças: Ursinho Dorminhoco (quatro anos e dez meses – TEA nível 2 de suporte) e Ursinho Amigão (quatro anos e nove meses – TEA nível 2 de suporte). Os comportamentos do Ursinho Amigão brincando sozinho podem indicar uma preferência por atividades individuais, frequentemente associadas a crianças com TEA. Porém, a disputa por um brinquedo com outra criança revela uma possibilidade de interação social embora a resposta emocional seja o choro quando há uma frustração. Esse modo de se relacionar também precisa ocupar um lugar de destaque quando o assunto é a subjetividade e a socialização da criança com TEA.

Considerando que o brinquedo não ocupa simplesmente um papel de objeto de lazer, que tem uma função única de gerar prazer e entretenimento ao infante, é a partir deste que novas ações e motivações são despertadas na criança, refletindo as condições de seu desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (2007), através dos objetos do brincar, as demandas e anseios das crianças podem ser supridas. Por isso,

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

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

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

e acolhidas, novos níveis de compreensão da realidade podem ser alcançados.

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

A interação de Ursinho Amigão e Ursinho Dorminhoco na manipulação de materiais não estruturados, descritas anteriormente, oferece um panorama, ainda que breve, das habilidades dessas crianças. Ursinho Dorminhoco demonstra um foco em atividades de empilhamento e transferência de objetos. Esse comportamento não reflete apenas uma habilidade importante de coordenação motora fina, mas também um momento de autorregulação e deleite em um brincar livre. O ato de comemorar e bater palmas indica um reconhecimento de suas conquistas e uma forma de autoafirmação, elementos fundamentais para a construção da autoestima e da construção da subjetividade.

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

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

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

Na atualidade, perceber a infância não se configura uma ação simplória à medida que essa incumbência exige a observação de minúcias frente às variáveis externas e os aspectos específicos do

ser/tornar-se humano, como habilidades motoras e sensoriais, relacionamento sociocultural e desenvolvimento cognitivo (pensamento, memória, raciocínio e aprendizagem), psíquico (afetivo e emocional) e da linguagem (Santos; Pimentel, 2012).

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

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

Ao longo do processo de crescimento infantil, há alguns marcos do desenvolvimento físico e neurológico, que são caracterizados por

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

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

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

Em suas pesquisas, Bagarollo (2005) também identificou que o não brincar das crianças com TEA relaciona-se com tais comprometimentos de funções mentais para adequação a contextos sociais diversos, uso da imaginação e interesse por pares. Mas, além disso, a autora verificou ainda a necessidade de incentivo lúdico, uma mediação que motive, insista, convide e possibilite um contato com o outro, sujeito ou objeto, uma vez que a privação do lúdico gera prejuízos ao processo de desenvolvimento infantil.

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

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

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou identificar os padrões de brincar livre, mais comumente utilizados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da educação infantil. Dessa maneira, durante a observação participante nos diferentes espaços da escola (pátio, parquinho e sala de referência), percebemos que crianças com TEA, durante o brincar livre, apresentaram uma tendência a brincar de forma isolada, distantes das demais crianças, que buscam frequentemente a atenção e o acolhimento dos adultos, demonstrando um desejo de interação, mas enfrentando dificuldades significativas para se engajar na maioria das brincadeiras, mesmo quando recebem incentivo e auxílio dos professores e assistentes.

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

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

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

Além disso, embora as crianças com TEA, frequentemente, apresentem preferência pelo brincar individual e demonstrem menos interesse em jogos sociais com seus pares, essa escolha não deve ser interpretada como uma negação de suas capacidades sociais, mas como uma oportunidade para explorar o brincar livre a partir de seus próprios interesses.

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

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Ministério de Educação e Cultura.** LDB - Lei nº 9394/96, de 20 dez. 1996.

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

CAPRA, L. dos S.; ROMANELLI, B. M. B. **A construção da subjetividade na educação infantil:** o papel do professor. *Instituto Federal do Paraná*, Curitiba, 2022.

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

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

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

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

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

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

LAMPREIA, A.M. **Neurodesenvolvimento e suas implicações na aprendizagem**. 2007.

MEIRELLES, Darciana da silva. **Brincar heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade**. 2016. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152904/001013615.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 abr . 2024.

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

NUNES, AF; GARCIA, BS **O brincar livre como estratégia de desenvolvimento para crianças com TEA.** São Paulo: Editora Exemplo, 2011.

OLIVEIRA, CR de. **A importância da brincadeira livre para o desenvolvimento social das crianças com o Transtorno do Espectro Autista.** 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Exemplo, São Paulo, 2016.

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

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

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

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

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

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

SILVA, J S; BEUREN, J; LORENZON, M. **Investigar com crianças: subsídios para a formação e trabalho docente.** Lajeado: Ed. da Univates, 2016.

SILVA, G. S. da, & Buffone, F. R. R. C. O brincar para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidade intervenção da Terapia Ocupacional. **Rev.Interinst.Bras.Ter.Ocup.**2(5),188-203.2021.

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

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

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

\_\_\_\_\_, L. S. **Pensamento e linguagem.** Martins Fontes, 2005.

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

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós- graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *Campus* Vitória da Conquista. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós- graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *Campus* Vitória da Conquista. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). *Campus* Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>4</sup> Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *Campus* Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)