

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Filosofia  
Especialização *Lato Sensu* em Transtornos do Espectro do Autismo

Tânia de Jesus Silva

**COMO OS PROFESSORES VEEM O BRINCAR DE CRIANÇAS AUTISTAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte  
2024

**Tânia de Jesus Silva**

**COMO OS PROFESSORES VEEM O BRINCAR DE CRIANÇAS AUTISTAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de especialização *lato sensu* em Transtornos do Espectro do Autismo da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Transtornos do Espectro do Autismo

Orientadora: Profa. Dra. Ana Amélia Cardoso

Belo Horizonte  
2024

150  
S586c  
2024

Silva, Tânia de Jesus.  
Como os professores veem o brincar de crianças autistas na educação infantil [recurso eletrônico] / Tânia de Jesus Silva. - 2024.  
1 recurso online (36 f. ) : pdf.  
Orientadora: Ana Amélia Cardoso.

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Transtornos do Espectro do Autismo - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.  
Inclui bibliografia.

1. Autismo. 2. Criança - Desenvolvimento. 3. Brincadeiras.  
I. Cardoso, Ana Amélia. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

UFMG

## ATA DA DEFESA DA MONOGRAFIA DA ALUNA TÂNIA DE JESUS SILVA


Realizou-se, no dia 16 de março de 2024, às 10:00 horas, EEFFTO, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de monografia, intitulada *COMO OS PROFESSORES VEEM O BRINCAR DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*, apresentada por TÂNIA DE JESUS SILVA, número de registro 2022663084, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Ana Amélia Cardoso Rodrigues - Orientador (EEFTO/UFMG), Prof(a). Delma Aurelia da Silva Simao (UFMG), Prof(a). Luisa Aragão Nogueira de Freitas (UFMG).

A Comissão considerou a monografia:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.  
Belo Horizonte, 16 de março de 2024.

  
Prof(a). Ana Amélia Cardoso Rodrigues ( Doutora )

  
Prof(a). Delma Aurelia da Silva Simao ( Doutora )

  
Prof(a). Luisa Aragão Nogueira de Freitas ( Mestre )



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**CURSO DE TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO**



Declaração

Declaramos, para os devidos fins, que TÂNIA DE JESUS SILVA, número de registro 2022663084, cumpriu os requisitos regulamentares para obtenção do certificado de especialista no Curso de TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, tendo defendido sua monografia intitulada *COMO OS PROFESSORES VEEM O BRINCAR DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*, no dia 16/03/2024.

Belo Horizonte, 25 de abril de  
2024.

  
Maria Luisa Magalhães Nogueira  
SIAPE 2421258

Prof(a). Maria Luisa Magalhães  
Nogueira Coordenador do curso  
de

Especialização em TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho de TCC aos meus filhos Erick Vitor Souza e Marlon Vitor Souza e ao meu marido José Geraldo de Souza, por nossas vidas, cumplicidades, afeto e amor que me comove. Eles sempre incentivaram os meus sonhos e me deram condições para que os realizasse.

À minha pessoa, por nunca desistir no primeiro obstáculo e acreditar sempre que sou capaz.

## **AGRADECIMENTOS**

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.” – Albert Einstein – é através do conhecimento que o desenvolvimento do ser humano acontece, cada pesquisa sacia a vontade de buscar, como se todos que procuram o desenvolvimento pudessem costurar um pedaço de tecido em uma linda colcha de retalhos.

Agradeço a oportunidade de conhecer tantas pessoas que colaboraram e ainda colaboram com o crescimento de pesquisa do Transtorno do Espectro Autista. Minha gratidão aos professores da Universidade Federal de Minas Gerais por terem me proporcionado uma educação de qualidade e uma experiência enriquecedora. Agradeço também pela confiança depositada em mim para receber esse conhecimento e prometo dedicar-me e contribuir para o crescimento da profissão.

A orientadora Ana Amélia Cardoso, que teve toda compreensão, me dando força e coragem para seguir em frente, muitas vezes pensava que não daria tempo, sua força foi fundamental para que tornasse possível a conclusão deste trabalho.

É difícil expressar minha profunda gratidão às minhas amigas que durante dois anos de cursos, passamos juntas sextas e sábados, costurando uma linda colcha de retalhos. Foram muitas contribuições e conhecimentos de cada especialista que conheci, vocês foram fundamentais para o meu sucesso nesse caminho e na conclusão de mais um estágio da minha vida, que foi tão importante em minha carreira acadêmica.

Ao meu marido e aos meus filhos pelo apoio e compreensão que sempre enviaram boas energias e torcida para que o melhor acontecesse, agradeço a paciência e o carinho que tiveram comigo, me apoiando emocionalmente e entendendo os momentos em que precisei me ausentar para dedicar mais aos meus estudos.

As minhas crianças, e familiares que esperaram com paciência as vezes que precisei desmarcar o atendimento. Às minhas plantas que muitas vezes deixei de regar, às minhas cachorrinhas que deixei de cuidar e mesmo assim recarregam-me de energias positivas, nos momentos difíceis.

Obrigada a Deus por me conceder saúde e me capacitar cada dia mais.

**RESUMO:** O brincar é uma atividade que é natural da criança. Crianças com autismo podem apresentar alterações no comportamento e maneiras diferentes de brincar no contexto escolar. Este estudo teve por objetivo compreender como os professores percebem o desenvolvimento do brincar de crianças autistas na educação infantil. Os profissionais que concordaram em participar do estudo, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecimento, consentindo sua participação na pesquisa que foi realizada através do google forms - criador de formulário online. Logo, os professores responderam o instrumento Play Skill Assessment™, também foi através do google forms, foi adaptado para observar crianças brasileiras enquanto brincam no contexto escolar e, desta forma, os processos de adaptação curricular poderão ser desenvolvidos de acordo com critérios específicos para cada criança autista. Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo, transversal, com professores que trabalham com crianças em idade pré-escolar e escolar (entre 2 e 5 anos), foram 29 (70,7%) do sexo masculino e 12 (29,3%) do sexo feminino, que estudam na rede pública e privada. Participaram do estudo 41 professores, com experiência média de 10 ( $\pm 8,23$ ) anos na Educação Infantil. O instrumento tem a finalidade de investigar cinco domínios que guiam a observação e agregam 38 itens para observar os benefícios do brincar, inicialmente são simples e que vão progredindo para itens mais complexos das habilidades. A maioria das professoras pontuaram “quase nunca” ou “raramente” sobre o desempenho das crianças com TEA, que tiveram os piores desempenhos em imaginação e no brincar compartilhado. Apenas em curiosidade, pontuaram 4 itens bons, em “frequentemente” e “quase sempre”. Conclui-se que a pesquisa possibilita que professores da rede de ensino conheçam nova ferramenta avaliativa, adaptada para observar crianças no contexto escolar brasileiro enquanto brincam e, desta forma, os processos de adaptação poderão ser desenvolvidos de acordo com critérios específicos de cada estudante.

**Palavras-chave:** desenvolvimento infantil; brincar; autismo; educação infantil; percepção dos professores.

**Abstract:** Playing is an activity that is natural for children. Children with autism may present changes in behavior and different ways of playing in the school context. This study aimed to understand how teachers perceive the play development of autistic children in early childhood education. The professionals who agreed to participate in the study signed the free consent and clarification form, consenting to their participation in the research that was carried out using Google Forms - online form creator. Therefore, teachers responded to the Play Skill Assessment™ instrument, also through Google Forms, it was adapted to observe Brazilian children while playing in the school context and, in this way, curricular adaptation processes could be developed according to specific criteria for each autistic child. This is a quantitative, descriptive, cross-sectional study, with teachers who work with children of preschool and school age (between 2 and 5 years old), 29 (70.7%) were male and 12 (29.3%) female, who study in public and private schools. 41 teachers participated in the study, with an average experience of 10 ( $\pm 8.23$ ) years in Early Childhood Education. The instrument aims to investigate five domains that guide observation and bring together 38 items to observe the benefits of playing. They are initially simple and progress to more complex skill items. Most teachers scored “almost never” or “rarely” on the performance of children with ASD, who had the worst performances in imagination and shared play. Just out of curiosity, they scored 4 good items, in “often” and “almost always”. It is concluded that the research allows teachers in the education network to learn about a new assessment tool, adapted to observe children in the Brazilian school context while they play and, in this way, adaptation processes can be developed according to specific criteria for each student.

Keywords: child development; playing; autism; early childhood education; teachers' perception.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
OBJETIVO DO ESTUDO .....	12
MÉTODOS .....	12
Tipo de Estudo.....	12
Critérios de inclusão e exclusão dos participantes .....	12
Instrumentos usados para coleta dos dados .....	12
ANÁLISE DOS DADOS .....	14
RESULTADOS .....	14
DISCUSSÃO.....	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	24
REFERÊNCIAS .....	25

## INTRODUÇÃO

Historicamente, diferentes autores elaboraram perspectivas diversas sobre o brincar. Piaget defendia que o brincar não é apenas entretenimento, mas uma ferramenta para fortalecer as habilidades intelectuais da criança, e, portanto, compreende quatro etapas em que ocorrem o desenvolvimento cognitivo - sensório-motora, pré-operatória, operatória concreta e operatória formal (PIAGET, 1947 apud por Teixeira, 2013).

Kishimoto (1996) reforça que a teoria de Piaget também compreende o brincar como uma atividade livre da criança, em que ela expressa sua vontade, e é por meio do brincar que a ela sente satisfação, contentamento e se diverte. Friedmann (1992) corrobora com essa interpretação ao discorrer que a criança, por meio do lúdico, consegue demonstrar suas capacidades cognitivas e construir novas experiências

Percebe-se que o brincar simbólico é uma referência nas habilidades do desenvolvimento infantil, que evidencia a capacidade cognitiva da criança. Por meio das brincadeiras é possível observar a habilidade para abstrair a partir de um brinquedo ou de uma cena que não está ocorrendo no momento – existe uma imaginação, uma fantasia. Por meio do brincar, a criança soluciona situações abstratas e também elabora oportunidades para o desenvolvimento das habilidades de interação social e de comunicação (Teixeira, 2013).

Do ponto de vista do desenvolvimento das habilidades pedagógicas, quando a criança alcança a idade de frequentar a pré-escola, ocorre o distanciamento do objeto que ela vê e o seu significado, sendo assim, nessa fase as atitudes surgem a partir do pensamento e não do objeto em si, e a criança começa a converter, gradualmente, sua percepção em relação às atividades concretas, sendo uma etapa significativa para a separação do pensamento dos objetos (VYGOTSKY, 1991).

O brincar é uma ocupação de grande relevância, o professor educacional reconhece que o brincar deve ser desempenhado por todas as crianças e em diferentes contextos, incluindo o ambiente escolar. Um estudo desenvolvido por Chien e Lin (2021) registra que crianças em idade escolar podem apresentar comprometimento na participação em sua comunidade, mesmo que não apresentem nenhuma deficiência comportamental ou intelectual, e aponta questões relacionadas à composição familiar e recursos ambientais limitados.

É por meio das brincadeiras que a criança descobre o ambiente, explora brinquedos, compartilha com os amigos e com outras pessoas, vivencia contextos variados, e assim desenvolve habilidades e competências; como as motoras, as percepto-cognitivas e socioemocionais (CRUZ; PFEIFER, 2006). Zen e Omairi (2010).

Por isso, os professores deve-se orientar de maneira adequada para proporcionar um espaço

adequado para o aprendizado das crianças atípicas e neurotípicas. A inclusão das crianças autistas devem levar novos desafios ao professor que deve desenvolver práticas que envolvam necessidades específicas nas brincadeiras para cada aluno, visto que crianças autista apresentam mais dificuldades em interagir e socializar com a turma.

Para Mantoan (2016), as políticas educacionais inclusivas terão melhores resultados quando os professores se tornarem profissionais mais reflexivos e críticos, capazes de trabalhar juntos e motivados a investigar vários aspectos de sua prática com a ideia de aperfeiçoá-la.

No Brasil, de acordo com o Censo Escolar da educação básica em 2019 e levantamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas ( INEP), entre os anos de 2017 e 2018, observou-se um aumento de 37% de alunos autistas no ensino básico, e aumento de apenas 0.01% de estudantes autistas matriculados em 2016 no ensino superior (INEP, 2017).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, com fatores predominantemente genéticos (Guimarães, 2021). O TEA tem sido caracterizado como transtorno *continuum*, no sentido de acometer o indivíduo desde a infância até a vida adulta. O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-V) caracteriza o TEA por déficits nos domínios centrais relacionados à comunicação, interação social e a padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades, onde o compilado de inabilidades sociais de um indivíduo com TEA apresenta-se de forma e intensidade distintas em diferentes indivíduos. Em sua última atualização.

Uma avaliação detalhada do brincar, que permita observar a capacidade da criança para se envolver em uma brincadeira é essencial para iniciar o processo de adaptação curricular, pois fornece dados necessários para o profissional entender como é o desempenho dela em diferentes brincadeiras, incluindo situações de faz de conta, por exemplo (PFEIFER *et al.*, 2011).

Foi realizada revisão da literatura com o objetivo de reunir e analisar artigos que abordam temas que elucidem as barreiras e/ou benefícios nas brincadeiras das crianças com TEA, no período escolar. A partir dessa revisão, foi possível constatar que a inclusão dos alunos autistas demanda de recurso humano, através do monitor que acompanha o estudante autista; do professor, que se coloca como tutor; e do envolvimento dos demais profissionais do instituto educacional. O núcleo de apoio para esses estudantes deve ser composto por diversos profissionais capacitados dentro da instituição.

Por isso, os pesquisadores têm se dedicado em criar, validar, traduzir, adaptar e revisar modelos de intervenção e instrumentos relacionados ao brincar com o intuito de auxiliar no processo avaliativo desta ocupação junto a crianças de idades variadas (IMMS, et al., 2020; KELLY-VANCE; KING; LUCISANO; PFEIFER; ; RYALLS, et al., 2005; STAGNITTI, et al., 2022; TAKATORI, et al., 2012, ZIVIANI;).

Portanto, o sucesso das crianças com TEA depende, também, de um maior número de professores preparados para atender a demanda, monitores e de uma conscientização da comunidade acadêmica, na direção da compreensão das necessidades e especificidades deste grupo (OLIVEIRA; SANTIAGO; TEIXEIRA, 2022).

## **OBJETIVO DO ESTUDO**

Destarte, o objetivo do estudo foi compreender como os professores percebem o desenvolvimento do brincar de crianças autistas na educação infantil, usando o instrumento *Play Skill Assessment*<sup>TM</sup>, que busca avaliar o envolvimento destas crianças, em idade pré-escolar e escolar (entre 2 e 5 anos), no brincar que ocorre no contexto escolar.

## **MÉTODOS**

Os professores que concordaram em participar do estudo, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO A), consentindo sua participação da pesquisa, logo, após responderam o instrumento *Play Skill Assessment*<sup>TM</sup>.

Os participantes foram os professores da educação infantil de qualquer localidade do estado Brasileiro, que trabalham com alunos autistas matriculados em suas turmas.

As amostras foram coletadas a partir de anúncio na rede social do Programa de atenção Interdisciplinar ao Autismo – PRAIA, de gerência da pesquisadora responsável por esta pesquisa. As coletas ocorreram através do questionário google forms®, disponibilizado online, com as perguntas do instrumento *Play Skill Assessment*<sup>TM</sup>, transcritas.

## **TIPO DE ESTUDO**

- Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo, transversal.

## **CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES**

Critérios de inclusão: (a) ser professor de escolas públicas e privadas, que tenham criança com TEA de idade entre 2 a 5 anos.

## **INSTRUMENTOS USADOS PARA COLETA DOS DADOS**

A primeira abordagem para coletar informações dos professores, foi produzido um questionário no google forms com autorização destes profissionais, com algumas características sociodemográficas (nome, email, idade, sexo, tipo da escola (Pública/Particular), etc.), esclarecimentos sobre a temática da pesquisa e aceite do participante.

O instrumento *Play Skill Assessment*<sup>™</sup> foi adaptado em formato de formulário eletrônico contendo as questões relacionadas ao brincar das crianças com TEA na educação infantil.

O *Play Skill Assessment*<sup>™</sup> foi adaptado e traduzido transculturalmente para o Brasil. De acordo com LAUTAMO e LAAKSONEN (2019, p.28) “o instrumento foi desenvolvido para fazer avaliações nas escolas sobre as habilidades do brincar e o divertimento de crianças de 2 a 7 anos de idade”. As autoras acrescentam que ele “auxilia a observar o desempenho para o brincar da criança e a sua qualidade, os pontos fortes e os desafios de brincar”. O instrumento permite que o professor determine, ao final do processo, se a criança necessita de suporte para manter seu desempenho e/ ou sua participação no brincar.

Os cinco domínios que guiam a observação e agregam 38 itens que contêm as habilidades do brincar da criança, inicialmente mais simples e que vão progredindo para itens mais complexos, será pontuados em “quase nunca” e “ raramente” ou “frequentemente” e “quase sempre”, que são praticamente os mesmo sinonimos, diante dos resultados será necessario analisar onde tem a maior insidencias de desenvolvimento sobre como a criança brinca no seu contexto escolar, são eles:

- Curiosidade está presente nas ações independentes que a criança realiza brincando e na medida em que ela se permite brincar em um ambiente novo, utilizando uma variedade de brinquedos e objetos (LAUTAMO; LAAKSONEN, 2019).

-Divertimento: expressa emoções, tendo senso de competência, se desafia e reconhece a diferença entre uma situação engraçada e outra em que existe uma intimidação negativa ou de provocação (LAUTAMO; LAAKSONEN, 2019).

- Criação Narrativa: a criança inicia o brincar sem ser mediada verbalmente ou por ações de um adulto, se ela brinca de forma estruturada dando sequência lógica na proposta do brincar, se durante a brincadeira ela construiu um cenário (casa, escola, shopping, entre outros), se entende e respeita as regras daquele brincar estabelecido pela outra criança. No entanto, estas regras podem ser por ela quebradas e novas informações inseridas. (LAUTAMO; LAAKSONEN, 2019).

- Imaginação: está intrinsecamente conectado ao pensamento linguístico da criança se ela consegue atribuir características aos brinquedos ou objetos enquanto os usa. Paralelamente, ela deve ter suas ideias para brincar, seja para brincar com outra criança ou sozinha, deve imaginar objetos que não estão dispostos naquele momento, representar situações do seu cotidiano, usar objetos simulando serem outros, de forma figurada, dando sentido a uma peça ou elemento diferente de sua real função. Espera-se que ela verbalize suas ações, os acontecimentos que está criando, a sequência das ações e os papéis que serão desempenhados no decorrer de todo o processo da brincadeira, assim como é desejado que ela use objetos e elementos de forma inovadora, lúdica e divertida (LAUTAMO; LAAKSONEN, 2019).

- Brincar Compartilhado: as habilidades de interação entre pares e sobre o compartilhamento social de determinada realidade. Se a criança é participante ativa em uma brincadeira com outras crianças, se ela aceita o brincar da outra criança, compartilhando o desenrolar da brincadeira, assim como os brinquedos e demais elementos, se é capaz de adaptar-se às regras já postas em uma brincadeira em andamento, e ajustar-se às mudanças que porventura aconteçam naquele momento. (LAUTAMO; LAAKSONEN, 2019).

LAUTAMO e LAAKSONEN (2019) descreveram que após as anotações do instrumento do brincar, o professor precisa ter noções sobre o desenvolvimento infantil, para que saiba interpretar os resultados, observando quais os resultados deverão ser evidenciar as dificuldades que precisam de atenção, quais os pontos fortes da criança precisam ser valorizados, e entre os cinco domínios constituintes do instrumento qual(is) a criança se destaca ou apresenta necessidade de mediação. O *Play Skill Assessment*<sup>TM</sup> também pode ser usado como medida de desfecho, ou seja, para identificar mudanças entre períodos distintos de observação.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados foram estruturados e organizados em tabelas no Microsoft Word®. Foi utilizada a estatística descritiva para caracterizar a amostra. Frequência absoluta foi utilizada para descrever as respostas dos professores em relação a cada ítem do *Play Skill Assessment*<sup>TM</sup>.

## **RESULTADOS**

Participaram do estudo 41 professores da Educação Infantil, com idade média de 42,32 ( $\pm 9,87$ ) anos e experiência média de 10 ( $\pm 8,23$ ) anos na Educação Infantil. A maioria (28 professores; 68,3%) trabalha em escolas públicas e as outras (31,7%) em escolas da rede privada. Os professores responderam sobre seus alunos com TEA no ano letivo de 2023. Entre essas crianças, 29 (70,7%) eram do sexo masculino e 12 (29,3%) do sexo feminino. A idade das crianças variou entre 2 a 5 anos, na seguinte proporção: 1 criança (2,4%) com 2 anos, 9 (22%) com 3 anos, 14 (34,1%) com 4 anos e 17 (41,5%) com 5 anos.



As frequências de respostas das professoras aos itens do *Play Skill Assessment*<sup>TM</sup> são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Frequência de respostas aos itens do *Play Skill Assessment*<sup>TM</sup>

	Quase nunca	Raramente	Frequentemente	Quase sempre
<b>Curiosidade</b>				
Expressa curiosidade pelo ambiente e pelos objetos	2	13	<u>15</u>	<u>11</u>
Explora oportunidades para brincar no ambiente de forma curiosa e estruturada	6	14	<u>16</u>	<u>5</u>
Decide suas ações de forma independente ao invés de imitar os outros	8	8	<u>20</u>	<u>5</u>
Participar de novas brincadeiras com curiosidade	<u>10</u>	<u>12</u>	15	4

Aceita atividades em novos ambientes	<u>7</u>	<u>15</u>	10	<u>9</u>
Usa brinquedos e objetos, diversos e variados, enquanto brinca	8	11	<u>15</u>	<u>7</u>
<b>Divertimento</b>				
Gosta da atividade de brincar; divertir-se brincando	3	8	<u>19</u>	<u>11</u>
Dedica-se ao processo de brincar e mantém-se concentrado	<u>7</u>	<u>17</u>	12	<u>5</u>
Prega peças e faz piadas	<u>23</u>	<u>9</u>	8	1
Expressa sentimentos durante a brincadeira	<u>7</u>	13	<u>19</u>	<u>2</u>
Expressa sentimentos de competência, por exemplo "eu consegui fazer a tarefa"	<u>15</u>	<u>11</u>	13	2
Assume riscos e busca desafios	<u>19</u>	<u>8</u>	11	3
Provoca de maneira positiva e lúdica	<u>18</u>	<u>13</u>	7	3
<b>Criação narrativa</b>				
Começa uma brincadeira sem a ajuda de um adulto	9	11	<u>16</u>	<u>5</u>
Brinca de maneira organizada e seu brincar tem um objetivo óbvio	<u>18</u>	<u>7</u>	13	3
Prega peças e faz piadas	<u>24</u>	<u>9</u>	6	2
Criar ambientes para brincar	<u>13</u>	<u>14</u>	12	2
Aprende/entende novas regras de uma brincadeira	<u>15</u>	<u>13</u>	10	3

Encena um tema ou uma história	<u>26</u>	<u>5</u>	11	2
Adapta ações para tornar a brincadeira mais desafiadora e divertida	<u>19</u>	<u>13</u>	8	1
Modifica ou adapta ativamente o tema na medida que a brincadeira avança	<u>20</u>	<u>11</u>	9	1
Inventa brincadeiras de aventura, por exemplo, ser um pirata, uma princesa	<u>24</u>	<u>8</u>	7	2
Rompe de forma lúdica as regras da atividade para adaptar a brincadeira	<u>21</u>	<u>11</u>	8	1
<b>Imaginação</b>				
Atribui qualidades para os objetos, por exemplo, a boneca está doente, o carro está quebrado	<u>20</u>	<u>12</u>	5	4
Apresenta suas próprias ideias para brincar	<u>16</u>	<u>8</u>	12	5
Substitui objetos ausentes por objetos imaginários ou invisíveis	<u>19</u>	<u>10</u>	9	3
Inventa brincadeiras sobre situações do dia a dia, como estar em casa ou em uma loja	<u>21</u>	<u>14</u>	5	1
Usa objetos simbolicamente, por exemplo, uma caixa como mesa, um bloco como carro	<u>15</u>	<u>17</u>	7	2
Atribui um papel para si mesma, brinca de ser outra pessoa	<u>24</u>	<u>7</u>	7	3
Descreve o que está acontecendo durante a brincadeira	<u>22</u>	<u>8</u>	9	2

Usa objetos de maneira criativa e original	<u>16</u>	<u>13</u>	9	3
<b>Brincar compartilhado</b>				
Participar em brincadeiras compartilhadas como um membro ativo	<u>12</u>	<u>15</u>	10	9
Aceita o brincar de outra criança como parte do brincar compartilhado	<u>8</u>	<u>19</u>	9	5
Compartilhar brinquedos com os outros em harmonia	<u>10</u>	<u>22</u>	7	2
Entra em uma brincadeira que já está em andamento, adaptando-se às suas regras	<u>15</u>	<u>21</u>	4	1
Muda de uma brincadeira para outra facilmente em um brincar colaborativo	<u>16</u>	<u>18</u>	6	1
Inventar novas brincadeiras e compartilha suas ideias com os colegas	<u>23</u>	<u>12</u>	4	2
Entende as regras do brincar definidas por outras pessoas	<u>12</u>	<u>20</u>	6	3
Negocia as regras das brincadeiras com outros colegas	<u>24</u>	<u>12</u>	3	2

## DISCUSSÃO:

Com base nas respostas dos professores de educação infantil ao *Play Skill Assessment*<sup>TM</sup>, apontaremos alguns resultados mais relevantes, porque até onde sabemos este é o primeiro estudo que buscou verificar a perspectiva dos professores em relação ao brincar da criança com autismo, poucos estudos abordaram níveis de desenvolvimento, habilidades e criatividade ao aprender. Esta é uma importante etapa da vida, em que o brincar é uma das principais ocupações de uma criança (RODGER; ZIVIANI; LIM, 2015).

Diante das respostas que os professores apontaram podemos obsevar os numeros (**em negrito e sublinhado**), em que as crianças pontuaram mais ou menos 4 itens bons, em bastante como “frequentemente” e “quase sempre”. De modo geral, a maioria das professoras pontuaram “quase nunca” ou “raramente” sobre o desempenho das crianças com TEA, os piores desempenhos, forão na imaginação e o brincar compartilhado que não teve nenhuma pontuação em “frequentemente” e “quase sempre”, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), demonstra o quanto elas têm dificuldade na maioria dos itens. Isso aparece em vários itens de quase todas as áreas, e coincide com a literatura sobre o brincar de crianças com TEA (dificuldade com faz de conta, brincar compartilhado, imitação, etc).

Na perspectiva dos professores, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), as brincadeiras podem ser observadas e constituídas em uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto ou de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais, dos recursos afetivos e emocionais.

As observações do brincar na educação infantil das crianças com TEA mostraram alguns desafios que os professores enfrentam para desembaraçar as habilidades correspondentes no início e no fim das brincadeiras levando em consideração o potencial e idade das diferenças associadas na maturidade de cada criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988, p. 29), é primordial que:

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 29).

A formação do educador é imprescindível para a construção do conhecimento das crianças autistas e sua intervenção na educação infantil faz-se de grande valia. Para Costa, 2019 a formação adequada dos professores desempenha um papel crucial na promoção do sucesso educacional das crianças autistas. Costa (2019) destaca que antes de tudo é essencial o conhecimento sobre o autismo, pois professores e as escolas ainda estão distantes de um reconhecimento do lúdico, precisando ter um bom entendimento do espectro do autismo, incluindo suas características, desafios de comunicação, interação social, comportamento e interesses restritos. Assim, os professores conseguiram ajustar suas abordagens pedagógicas e expectativas em relação aos alunos autistas.

Sendo assim, para que possam ter êxito nas suas atividades em relação às crianças autistas, os educadores têm que priorizar seus conhecimentos se especializando para que possibilitem que estas consigam avançar em suas habilidades.

Ao educador não cabe o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades. (Mazzotta, 1987, p.117 apud Mazzota, 2010, p.84)

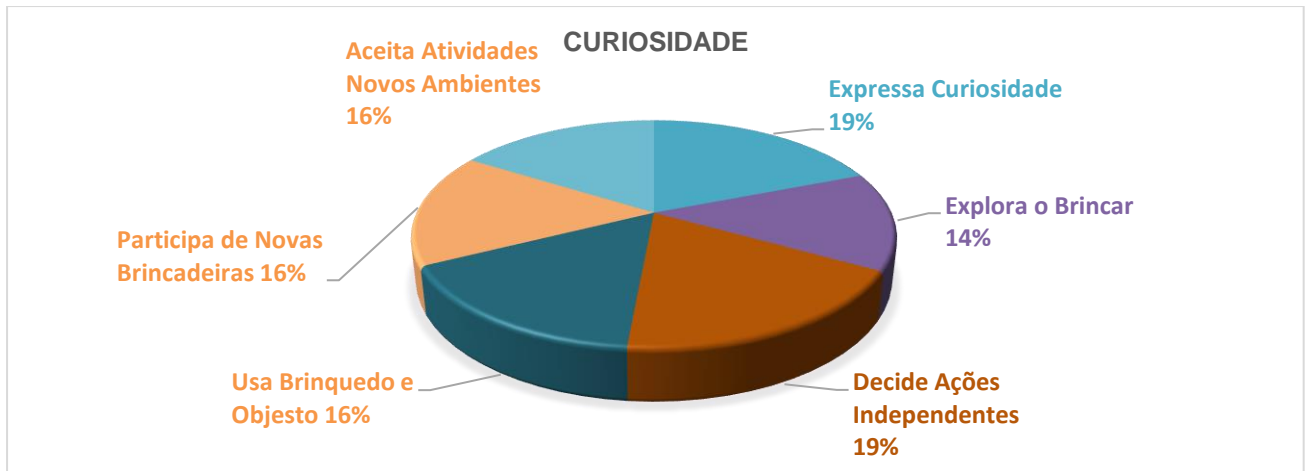
As brincadeiras vêm se tornando um componente importante em intervenções precoces para crianças com TEA, e resultados positivos são relatados em níveis mais elevados de brincadeira e habilidades (Kasari, Chang, & Patterson, et al., 2013; Kasari, Gulsrud, Freeman, Paparella, & Helleman, et al., 2012; Kasari, Paparella, Freeman, & Jahromi, et al., 2008).

O papel do educador em sala de aula vai além do que lhe é determinado através da grade curricular, tem total autoridade sobre seu exercício e pode agir com confiança e sem ferir os direitos das crianças para atingir o desenvolvimento das mesmas, contudo este profissional, como esboça CARVALHO (2009), deve estar preparado para assumir a responsabilidade da inclusão juntamente com toda comunidade escolar, para isso os cursos de formação de professores (inicial e/ou continuada) tornam-se mais um mecanismo de melhoria da educação dos alunos em especial neste caso os alunos com deficiências.

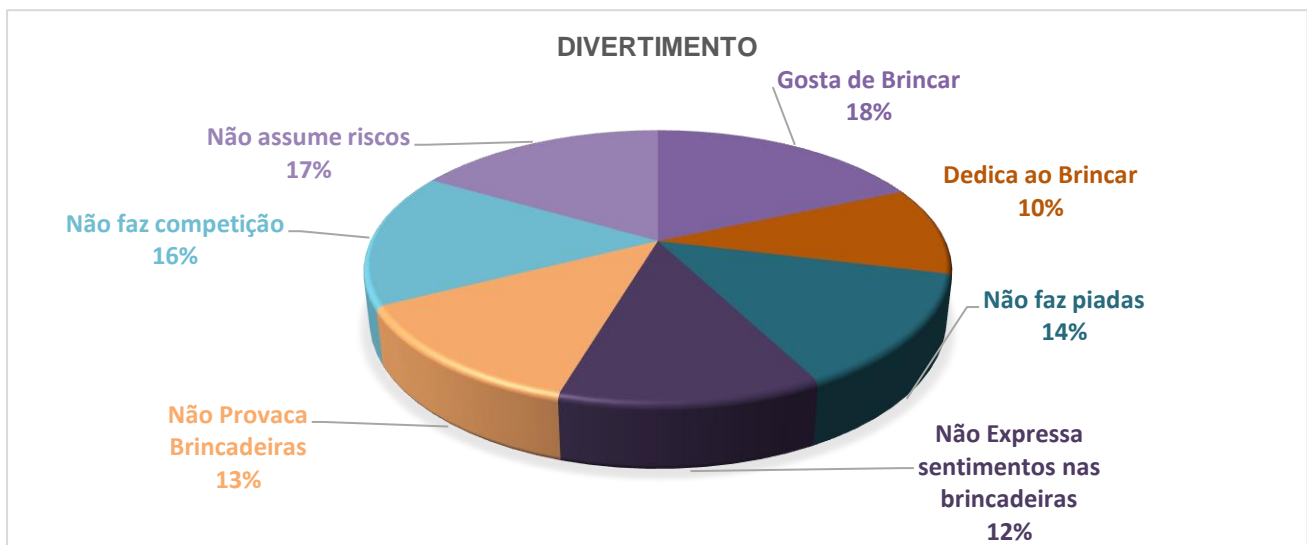
De acordo com Mazzotta (2010), para que o educador venha exercer esse papel transformador da educação a formação efetiva deve ser vista como indispensável para sua função não devendo ser descartada, para evitar o mero preparo ocasional devido ao que pede as circunstâncias.

Muitos estudos mostram os efeitos das intervenções baseadas em brincadeiras e nas capacidades linguísticas (O'CONNOR & STAGNITTI, et al., 2011; PARSON et al., 2017). Para as crianças autistas há evidências que enfrentam frequentemente desafios na manutenção das suas competências lúdicas simbólicas e na adaptação dessas competências em diferentes contextos (FRAGALE, 2014).

Os resultados desta pesquisa apontaram que, no quesito curiosidade, de um total de 41 crianças que foram observadas nos itens do instrumento *Play Skill Assessment*<sup>TM</sup>, marcando como “frequentemente” e “quase nunca”, 26 expressam curiosidade pelo ambiente e pelos objetos, 21 crianças exploram oportunidades para brincar no ambiente de forma curiosa e estruturada, 25 decidem suas ações de forma independente ao invés de imitar os outros, 22 usam brinquedos e objetos, marcando “quase nunca” e “raramente”, 22 participam de novas brincadeiras com curiosidade, 22 aceitam atividades em novos ambientes, diversos e variados enquanto brincam. São essas vivências que permitem à criança, posteriormente, explorar o ambiente que está ao seu redor e ampliar sua visão do mundo (LIMA; MARTINS; ABREU, 2021).



Segundo VYGOTSKY, (2008), a brincadeira surge com necessidade da criança de representar, por meio de faz de conta, a realidade cultural em que se vive, para melhor compreendê-la e/ou lidar com ela. As crianças com TEA costumam permanecer mais tempo envolvidas em atividades sensório-motoras e não funcionais comportamentais lúdicas (relacionais), demonstram mais interesses nas sensório-motoras, ao invés das simbólicas: diante de um brinquedo que lhes agrada, elas podem persistir na repetição de um mesmo movimento em relação a esse objeto por vários minutos. Com base nos resultados no eixo do divertimento, foi observado em “frequentemente” e “quase sempre”, que 30 crianças gostam de atividades de brincar e se divertem brincando, 21 conseguem expressar sentimentos durante a brincadeira, marcando “quase nunca” e “raramente”, 32 crianças não se pregam a brincadeiras desagradáveis e não fazem piadas, 26 não expressão sentimentos de competência, por exemplo “eu consegui fazer a tarefa” 27 não assumem riscos e não buscam desafios e 31 não provoca de maneira positiva e lúdica.

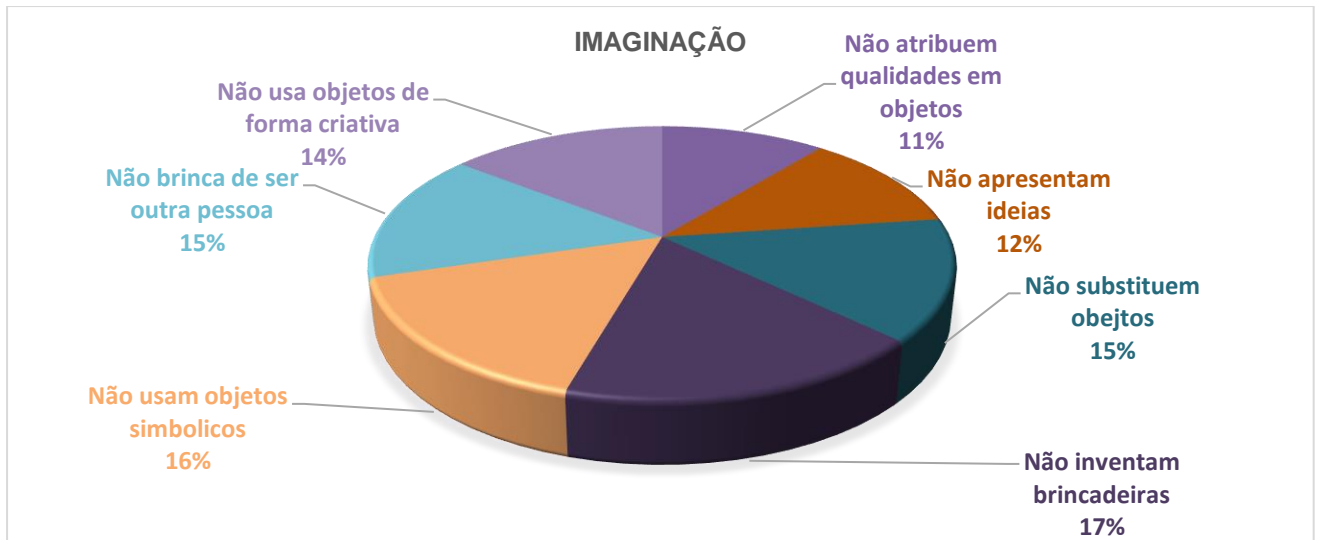


Os resultados apontam que em criação narrativa, marcando “quase nunca” e “raramente”, 25 não brincam de maneira organizada e seu brincar tem um objetivo óbvio, 33, não pregam peças e nem faz de conta, 27 não criam ambientes para brincar, 28 não aprende/entende novas regras de uma

brincadeira, 31 não encenam um tema ou história, 32 não adaptam ações para tornar a brincadeira mais desafiadora e divertida, 31 não modifica ou adapta ativamente o tema na medida que a brincadeira avança, 32 não inventam brincadeiras de aventura, por exemplo ser um pirata, uma princesa, 32 não rompem de forma lúdica as regras da atividades para adaptar a brincadeira, apenas 21 crianças começam uma brincadeira sem a ajuda de um adulto marcaram em “frequentemente” e “quase sempre”. Deste modo, espera-se que ela brinque criando uma aventura imaginária, fantasiando sem imitar situações ou cenas aprendidas em desenhos ou filmes infantis. À medida que o brincar acontece, a criança deve ser capaz de adaptar-se dando continuidade naquela proposta (LAUTAMO; LAAKSONEN, 2019).

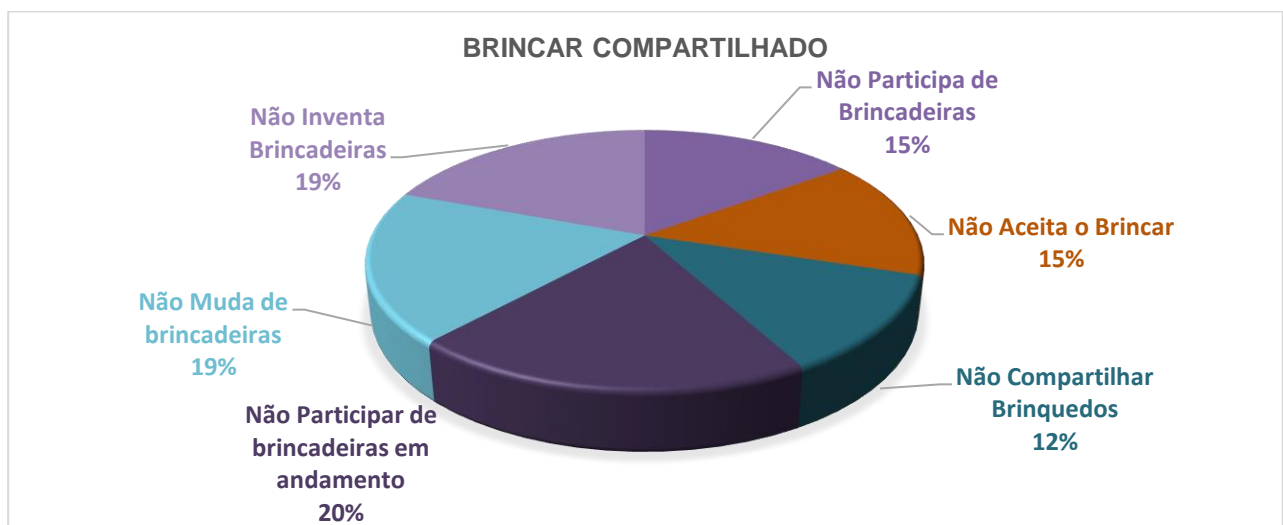


O brincar simbólico refere-se à forma de brincar pelo faz de conta e por abstração, Kasari, FREEMAN e PAPARELLA (2006) ressaltam que para as crianças com TEA, o brincar de faz de conta é menos intuitivo, necessitando ser ensinado, para posteriormente ser generalizado. Em imaginação, marcando maiores pontos em “quase nunca” e “raramente”, em todos os itens, 22 crianças não atribuíram qualidades para os objetos, por exemplo, a boneca está doente, o carro está quebrado, 24 não apresentam suas próprias ideias para brincar, 29 não substituem objetos ausentes por objetos imaginários ou invisíveis, 35 não inventam brincadeiras sobre situações do dia a dia, como estar em casa ou em uma loja, 32 não usam objetos simbolicamente, por exemplo, uma caixa como mesa, um bloco como carro, 31 não atribuem um papel para si mesma, ou não brinca de ser outra pessoa, 30 não conseguem descrever o que está acontecendo durante as brincadeiras, 29 não usam objetos de maneira criativa e original.



Não é defender a ideia das crianças com TEA precisarem desenvolver um brincar semelhante às crianças com desenvolvimento típico, mas que elas possam ter um brincar semelhante.

Por fim, no eixo do brincar compartilhado, marcando maiores pontos em “quase nunca” e “raramente”, em todos os itens, 27 não participam de brincadeiras compartilhadas como um membro ativo, 27 não aceitam o brincar de outra criança como parte do brincar compartilhado, 32 não compartilham brinquedos com os outros em harmonia, 36 não entram em uma brincadeira que já está em andamento, adaptando-se às suas regras, 34 não mudam de uma brincadeira para outra facilmente em um brincar colaborativo, 35 não aceitam inventar novas brincadeiras e não compartilham suas ideias com os colegas, 32 não entendem as regras do brincar definidas por outras pessoas, 36 não negociam as regras das brincadeiras com outros colegas.



A mudança na rotina, a interferência no brincar ou em alguma situação vivida pela criança, seja a rigidez na escolha do mesmo brinquedo ou a rotina ritualizada, coloca a criança numa relação inflexível, que não permite a entrada do novo e não dá espaço para mudanças. ALMEIDA (2014,

p. 44) ilustra muito bem essa relação entre o brincar, a brincadeira e os ganhos que a criança tem através da imitação social da flexibilidade, inflexibilidade e rigidez no comportamento (insistência nas mesmas coisas, não aceita emprestar e não aceita regras/normas) são características nas crianças com TEA.

Diante dos resultados apresentados acima parte dos numeros desta pesquisa se deu através da percepção dos professores, portanto, são de como eles veem o brincar dos alunos com TEA, assim, podemos perceber a necessidade de trabalhar e intervir com brincadeiras lúdicas com atividade pedagógica que pode ser usado para desenvolver várias habilidades psicomotoras, raciocínio lógico, fortalecendo a autonomia e potencialidades. Aprender de forma lúdica precisa estar cada vez mais presente no dia a dia das crianças.

ZAPPAROLI (2014, p. 21) diz que “as atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com a criança com TEA, pois estas vivenciam muitas situações de fracasso no seu dia a dia, e o uso da ludicidade pode contribuir para aliviar as pressões em relação aos seus resultados”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos resultados deste estudo, foi possível compreender como os professores percebem o desenvolvimento do brincar de crianças autistas na educação infantil, por meio do uso do instrumento *Play Skill Assessment*<sup>TM</sup>, que possibilitou identificar que crianças autistas não tem dificuldades na parte da curiosidade o ponto forte e no restante do instrumento aparece as dificuldades que elas tem ao brincar com seus pares na escola. A identificação das dificuldades permitirá aos profissionais delinear metas para desenvolvimento no brincar compartilhado, divertimento, criação narrativa e imaginação, onde mais aparecem as limitações. De maneira mais objetiva, priorizando a evolução do brincar dessas crianças.

Foi possível perceber a importância das brincadeiras e quais objetivos do lúdico na aprendizagem infantil, sendo assim, importante que os profissionais da educação infantil priorizem o brincar e a socialização entre os pares.

Em função da aprendizagem da criança com TEA, a escola, a equipe multidisciplinar e as famílias precisam trabalhar em parceria para que os alunos possam adquirir habilidades sociais e cognitivas por meio das brincadeiras, reforçando que cabe aos educadores estar em constante processo de estudo e formação continuada, visando assim, oportunizar a todas as crianças os mesmos direitos de acesso ao conhecimento.

## REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, M.T.P. Brincar: uma aprendizagem para a vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Brincar, amar e viver**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014, p.21-72.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] : DSM-5 ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5ª. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : **Artmed**, 2014. Disponível em: [http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM\\_V.pdf](http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf). Acesso em: maio.2021.
- BALLANTINE, J.; ARTEMEVA, N. **Relatos de estudantes universitários autistas sobre suas interações com indivíduos não autistas e autistas: uma perspectiva dos estudos retóricos de gênero**. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 29–43, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1406. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1406>.
- BARBOSA, H. F. **A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o ingresso à universidade**. *Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/58539>>.
- BARTON, EE (2010). **Desenvolvimento de uma taxonomia de brincadeiras de faz de conta para crianças com deficiência**. *Bebês e crianças pequenas*, 23(4), 247–261. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181f22072> Bentenuto,
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998 - \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.MEC/SEF, 1998
- BORGES, Adriana Araújo Pereira, NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães, (organizadoras). **O aluno com autismo na escola**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018 - (Série Toda Criança Pode Aprender).
- CARVALHO, Rosita Edler. **A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos**. IN: GOMES, Márcio (org.). *Construindo as trilhas para inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- COREN-SP, São Paulo, 2015. 50p. Disponível em: <http://www.coren-sp.gov.br/sites/default/files/Protocolo-web.pdf>. Acesso em maio 2022.
- COSTA. Thalita Janaína De Souza. *A Prática Docente Do Professor de Alunos Autistas no Ensino Fundamental*. João Pessoa-PB, 2019.
- CRUZ, D. M. C.; PFEIFER, L. I. Revisão sobre o brincar de crianças com paralisia cerebral nas três últimas décadas. *Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral*, [S. l.], v.2, n.5, p.4- 13, 2006.
- FERLAND, F. **O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional**. 3. ed. São Paulo: Editora Roca, 2006. 171p.
- FRAGALE, CL (2014). **Intervenções de modelagem de vídeo para melhorar o jogo habilidades de crianças com autismo Espectro distúrbios: A revisão sistemática da literatura**. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* , 1 (3), 165–178. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0019-4>
- FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: \_\_\_\_\_. **O Direito de brincar: a brinquedoteca**. Brasil: Editora Página Aberta, 1992. p. 23-31.
- GASKILL, R.; PERRY, B. D. **The Neurobiological Power of Play**. Using the Neurosequential Model of Therapeutics™ to Guide Play in the Healing Process. Pre-Final Draft. In: MALCHIODI, C.; CRENSHAW, D.A. *Play and Creative Arts Therapy for Attachment Trauma*. New York: Guilford Press, 2013. p.1-11. Disponível em: [m:tps://traumesensitivt.psb.webcore.no/wp-content/uploads/sites/4/2021/05/24092017\\_perry\\_rhythm\\_and\\_play.pdf](https://traumesensitivt.psb.webcore.no/wp-content/uploads/sites/4/2021/05/24092017_perry_rhythm_and_play.pdf). Acesso em: 15 dez. 2022.
- INEP (2017). **Microdados: Censo da Educação Superior 2016**. Recuperado em 20 de janeiro de 2018, de <http://portal.inep.gov.br/microdados>.

KASARI, C., Chang, Y.-C., & Patterson, S. (2013). **Simbolizando para jogar ou jogando para simbólico**. *American Journal of Play*, 6(1), 124–135. [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC\\_4662258/](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC_4662258/)

KASARI, C.; FREEMAN, S. e PAPARELLA, T. (2006). “**Joint attention and symbolic play in Young children with autismo: a randomized controlled intervention study**.” *J. Child Psychiatr.*, vol.47, pp.611-620.

KING, G.; ZIVIANI, J.; IMMS, C. **Participation: theoretical underpinnings to inform and guide interventions**. In: IMMS, C., GREEN, D. **Participation: Optimising outcomes in childhood-onset neurodisability**. London: Mac Keith Press, 2020. p. 15-26.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p.13-43.

LAUTAMO, T. **Play assessment for group settings validating a measurement tool for assessment of children’s play performance in the day-care context**. Jyväskylä: Printing House, 2012. 134p.

LAUTAMO, T.; LAAKSONEN, V. **RALLA: Play Skills and Peer Interaction Skills, The Observation Based Assessment Tools**. 2.ed. [S. l.]: online, 2019. 70p.

LIMA, M. D.; MARTINS, G. D. F.; ABREU, G. V. S. D. **Características e especificidades do brincar com brinquedos estruturados e não estruturados**. *Revista de Psicologia da IMED*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 85-104, ago. 2021.

MAENNER, M. J. *et al.* “Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016.” **Morbidity and mortality weekly report**. *Surveillance summaries* (Washington, D.C. : 2002) vol. 69,4 1-12. 27 Mar. 2020, doi:10.15585/mmwr.ss6904a1.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?** 3ed. São Paulo. Moderna, 2016.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). *Das margens ao centro: perspectiva para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P.. *Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos*. Financiamentos da Pesquisa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - Processo 2015/17411-9, e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Bolsa de Mestrado. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2019, v. 25, n. 4 [Acessado 20 Julho 2022] , pp. 729-746. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>>. Epub 25 Nov 2019. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. **Trajetória acadêmica de um pós-graduando com transtorno do espectro autista**. *Psicologia Em Estudo*, Maringá - PR, 2017, 22(4), 609-621. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i4.37665>.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; ABREU, T. F. **A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)**. *Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial*, 2019, 6. 59-76. 10.36311/2358-8845.2019.v6n2.05.p59.

OLIVEIRA, D. G.; ANGELO, C. M. P.; STREIECHEN, E. M. **Transtorno do espectro autista e formação docente: perspectivas de alunos do curso de letras**. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n. 3, p. 77-95, 16 dez. 2020.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, R. A. G. **Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista**. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e238947, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248238947por. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198911>. Acesso em: 21 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde. Manual da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Direção Geral de Saúde. Lisboa, 2004

O'CONNOR, C. e Stagnitti, K. (2011). **Brincadeira, comportamento, linguagem e habilidades sociais: a comparação de uma intervenção lúdica e não lúdica em um ambiente escolar especializado.** *Pesquisa em Deficiências de Desenvolvimento*, 32 (3), 1205–1211. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.037>

PAPALIA, D.E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Físico e Cognitivo no Jovem Adulto: Desenvolvimento Cognitivo.** In: EDUCAÇÃO e Trabalho: Desenvolvimento Cognitivo no Ensino Superior. 8°. ed. Porto Alegre RS: Artmed, 2006. cap. 13, p. 531-549.

PARSONS, EU., Cordeiro, R., Munro, N., Joosten, A., & Speyer, R. (2017). **Uma revisão sistemática de intervenções pragmáticas de linguagem para crianças com transtorno do espectro do autismo.** *PLOS UM*, 12 (4), e0172242. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172242>

PFEIFER, L. I. *et al.* Pretend Play of Children with Cerebral Palsy. **Physical & Occupational Therapy In Pediatrics**, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 390–402, mai. 2011.

PFEIFER, L. I.; SANT'ANNA, M. M. M. **O brincar em tempos de pandemia da covid-19: reflexões sob a perspectiva da terapia ocupacional.** *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 834-44, 2022.

RODGER, S.; ZIVIANI, J.; LIM, S. M. Occupations of childhood and adolescence. In: CHRISTIANSEN, C. H.; BAUM, C. M.; BASS, J. D. **Occupational Therapy – Performance, participation, and well-being.** 4. ed. Thorofare: Slack, 2015. p.129-156.

SALES, J. F. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará.** Orientadora: Tânia Vicente Viana. 2021. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SANTOS, W. F. dos; SANTANA, V. S.; DIAS, L. de S. S.; TEIXEIRA, C. M. D.; PONDÉ, M. P. **A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior.** *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 9, n. 3, 2020. DOI: 10.9771/re.v9i3.33786. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33786>.

SILVA, D. P. A. da; FILHO, D. B. F.; SILVA, A. H. da. O poderoso NVivo: **Uma introdução a partir da análise de conteúdo.** *Revista Política Hoje*, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 119-134, dez. 2015. ISSN 0104-7094. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicohoje/article/view/3723>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, L. B. et al. **Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem.** *Conhecimento & Diversidade*, [S.l.], v. 13, n. 30, p. 171-191, ago. 2021. ISSN 2237-8049. Disponível em: <[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/8798](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/8798)>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, S. C. da *et al.* **Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do inep.** *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2020, v. 24, e217618. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618> Epub 19 Out 2020. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618>.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. O estudante com **Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras.** *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 35, p. e16/1–25, 2022. DOI: 10.5902/1984686X68655. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68655>.

SOARES, Victor Ruan Carvalho **Tradução e adaptação transcultural do instrumento play skill assessment™.** [manuscrito] / Victor Ruan Carvalho Soares – 2023. 71 f.: il.

STAGNITTI, K. Children and pretend play. In: STAGNITTI, K.; COOPER, R. **Play as Therapy: assessment and therapeutic interventions.** London: Jessica Kingsley Publishers. 2009. p.59-71.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência** (1947). Tradução de João Guilherme de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 252p.

UNGERER JÁ, & Singman M(1981). **Simbolico jogar e linguagem compreensão em autistas crianças. Diário de americano Academia de Criança Psiquiatra**, 20, 318-337. doi:10.1016/S0002-7138(09)60992-4

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

ZAPPAROLI, Kelem, **Estratégias lúdicas da criança com deficiência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** COMO OS PROFESSORES VEEM O BRINCAR DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** Ana Amélia Cardoso Rodrigues

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 76044623.0.0000.5154

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.605.017

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2249622.pdf, de 24/11/2023) e do Projeto Detalhado (projetobrincarTEA.docx, de 24/11/2023).

Segundo os pesquisadores:

"INTRODUÇÃO: As brincadeiras na educação infantil são uma fonte de habilidades que permitem milhares de possibilidades para aprimorar as capacidades das crianças, permitindo a elas que interajam, exercitem e consolidem suas capacidades (GASKILL; PERY, 2013)

Porém, ao buscar definir o brincar, verifica-se que não existe um consenso entre os estudiosos, dificultando sua compreensão, por entender que ele é um processo complexo (FERLAND, 2006). Historicamente, diferentes autores elaboraram uma visão sobre o brincar. Para Piaget, o brincar não é apenas entretenimento, mas uma ferramenta para fortalecer as habilidades intelectuais da criança, e, portanto, compreende quatro etapas em que ocorrem o desenvolvimento cognitivo - sensório-motora, pré-operatória, operatória concreta e operatória formal (PIAGET, 1947 traduzido por TEIXEIRA, 2013). Kishimoto (1996) reforça que a teoria de Piaget também compreende o brincar como uma atividade livre da criança, em que ela expressa sua vontade e é por meio dele que ela sente satisfação, contentamento e se diverte.

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.605.017

Friedmann (1992) corrobora com essa interpretação ao discorrer que a criança, por meio do lúdico, consegue demonstrar suas capacidades cognitivas e construir novas experiências. Percebe-se que o brincar simbólico é uma referência de mudança constante, que evidencia a capacidade cognitiva da criança. Por meio dele é possível observar a habilidade para abstrair a partir de um brinquedo ou de uma cena que não está ocorrendo no momento – existe uma imaginação, uma fantasia. Pelo brincar, a criança soluciona situações abstratas e também elabora oportunidades para o desenvolvimento das habilidades de interação social e de comunicação (TEIXEIRA, 2013).

Do ponto de vista do desenvolvimento das habilidades pedagógicas, quando a criança alcança a idade de frequentar a pré-escola, ocorre o distanciamento do objeto que ela vê e o seu significado, sendo assim, nessa fase as atitudes surgem a partir do pensamento e não do objeto em si, e a criança começa a converter, gradualmente, sua percepção em relação às atividades concretas, sendo uma etapa significativa para a separação do pensamento dos objetos (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky (1967) identifica o jogo simbólico como peça importante para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Por meio do jogo ou do brincar simbólico as crianças avançam no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais. Este entendimento complementa a visão de Stagnitti (2009) sobre o brincar simbólico, definindo que ele está atrelado ao envolvimento e à relação com os pares, ao seu potencial de aprendizado, à resolução de problemas, ao desenvolvimento da comunicação e da alfabetização.

O brincar é uma ocupação de grande relevância, o professor educacional reconhece que o brincar deve ser desempenhado por todas as crianças e em diferentes contextos, incluindo o ambiente escolar. Um estudo desenvolvido por Chien e Lin (2021) registra que crianças em idade escolar podem apresentar comprometimento na participação em sua comunidade, mesmo que não apresentem nenhuma deficiência comportamental ou intelectual, e aponta questões relacionadas à composição familiar e recursos ambientais limitados.

No Brasil, de acordo com o Censo Escolar da educação básica em 2019 e levantamentos do INEP, entre os anos de 2017 e 2018, observou-se um aumento de 37% de alunos autistas no ensino básico, e aumento de apenas 0.01% de estudantes autistas matriculados em 2016 no ensino superior (INEP, 2017).

O reconhecimento do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passa por diferentes modelos de compreensão, e, ainda hoje, o formato de entendimento do transtorno e do desenvolvimento acadêmico do sujeito vai além da busca de diagnóstico e intervenção. É na educação infantil que se faz necessário pesquisar a importância do brincar para que aconteça o desenvolvimento de

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.605.017

qualidade no aprendizado para os Autistas. Usando o instrumento Play Skill Assessment™ em conjunto com outro instrumento, o Peer Interaction Skills, compõem a obra RALLA Play Skills and Peer Interaction Skills The Observation Based Assessment Tools, produzida pela terapeuta ocupacional Tiina Lautamo e pela pedagoga Vilja Laaksonen (LAUTAMO; LAAKSONEN, 2019).

Assim, Lautamo e Laaksonen (2019) relatam as necessidades constantes de profissionais da reabilitação e da educação que atuam junto às crianças para auxiliá-las na adaptação e superação dos desafios impostos ao longo de um dia de aprendizado e crescimento, ao mesmo tempo em que precisam destacar os pontos fortes que elas possuem.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, com fatores predominantemente genéticos e ambientais (Guimarães, 2021). O TEA tem sido caracterizado como transtorno contínuo, no sentido de acometer o indivíduo desde a infância até a vida adulta. O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-V) caracteriza o TEA por déficits nos domínios centrais relacionados à comunicação, interação social e a padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades, onde o compilado de inabilidades sociais de um indivíduo com TEA apresenta-se de forma e intensidade distintas em diferentes indivíduos. Em sua última atualização, o DSM V classifica o TEA como um novo transtorno que engloba o Transtorno autista, o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento. O TEA atualmente é categorizado em níveis de dependência, ou seja, está relacionado ao quanto a pessoa necessita de ajuda e apoio em habilidades sociais para exercer suas atividades básicas de vida diária (AVDs) e suas atividades instrumentais de vida diária (AIVDs) (DSM-V, APA, 2013).

Já a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) inclui as disfunções apresentadas nos indivíduos com TEA em Funções Psicossociais Globais. De acordo com a CIF, o indivíduo com TEA terá inabilidades que envolvem funções mentais gerais, que são progressistas ao longo da vida, sendo estas indispensáveis para compreender e integrar construtivamente outras funções mentais, levando à formação das capacidades interpessoais as quais são substanciais para o estabelecimento de interações sociais (CIF, 2004). Conforme estudos avaliados pelo Ministério da Saúde em 2022, estima-se que existem 52 milhões de casos no mundo de indivíduos diagnosticados com TEA. Os últimos números levantados pela Centers for Disease Control and Prevention, nos Estados Unidos, revelam que 1 a cada 44 crianças com até 8 anos apresentaram o TEA (MAENNER et al, 2018).

Contudo, muitas vezes, as crianças são encaminhadas para o serviço de reabilitação devido a alguma dificuldade de participação ou para desenvolver o brincar, cabe ao professor fazer uma

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.605.017

observação e encaminhar para uma equipe multidisciplinar avaliar e identificar quais são os obstáculos que a criança está enfrentando e o que está dificultando seu desenvolvimento (PFEIFER; SANT'ANNA, 2022). Uma avaliação detalhada do brincar, que permita observar a capacidade da criança para se envolver em uma brincadeira é essencial para iniciar o processo de intervenção, pois fornece dados necessários para o profissional entender como é o desempenho dela em diferentes brincadeiras, incluindo situações de faz de conta, por exemplo (PFEIFER et al., 2011).

Foi realizada revisão da literatura com o objetivo de reunir e analisar artigos que abordam temas que elucidem as barreiras e/ou benefícios nas brincadeiras das crianças com TEA, no período escolar. A partir dessa revisão, foi possível constatar que a inclusão dos alunos autistas demanda de recurso humano, através do monitor que acompanha o estudante autista; do professor, que se coloca como tutor; e do envolvimento dos demais profissionais do instituto educacional. O núcleo de apoio para esses estudantes deve ser composto por diversos profissionais capacitados dentro da instituição.

Por isso, os pesquisadores têm se dedicado em criar, validar, traduzir, adaptar e revisar modelos de intervenção e instrumentos relacionados ao brincar com o intuito de auxiliar no processo avaliativo desta ocupação junto a crianças de idades variadas (KING; ZIVIANI; IMMS, 2020; LUCISANO; PFEIFER; STAGNITTI, 2022; TAKATORI, 2012; KELLY-VANCE; RYALLS, 2005).

Portanto, o sucesso das crianças com TEA depende, também, de um maior número de professores preparados para atender a demanda, monitores e de uma conscientização da comunidade acadêmica, na direção da compreensão das necessidades e especificidades deste grupo (OLIVEIRA; SANTIAGO; TEIXEIRA, 2022).

Desse modo, o objetivo deste estudo será verificar como os professores observam as habilidades das crianças com TEA nas brincadeiras e como as crianças com TEA na educação infantil se divertem, usando o instrumento Play Skill Assessment™, que buscará avaliar o envolvimento destas crianças, em idade pré-escolar e escolar (entre 2 e 5 anos), no brincar que ocorre no contexto escolar."

"MÉTODO(S) A SER(EM) UTILIZADO(S)

TIPO DE ESTUDO: Trata-se de um estudo quanti-qualitativo, descritivo, transversal.

PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS: Os professores de educação infantil serão convidados a participar por meio de divulgação em redes sociais e e-mail. Aqueles que concordarem em participar do estudo deverão consentir no formulário google e responder a um questionário

<b>Endereço:</b> Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões	
<b>Bairro:</b> Abadia	<b>CEP:</b> 38.025-440
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> UBERABA
<b>Telefone:</b> (34)3700-6803	<b>E-mail:</b> cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.605.017

composto por questões abertas e pelo Play Skills Assessment. As respostas serão automaticamente armazenadas online.

**INSTRUMENTO PARA COLETA DOS DADOS:** O formulário eletrônico apresentará questões relacionadas a algumas características sociodemográficas (nome, nome social, idade, sexo, endereços para contato, se possui laudo diagnóstico médico, etc.), esclarecimentos sobre a temática da pesquisa e opções de formato de entrevista para aceite do participante.

O Play Skills Assessment™ é uma ferramenta que utiliza a observação como método avaliativo, orienta a necessidade de igualdade e qualidade nos trabalhos oferecidos no campo de ensino e na reabilitação de crianças da primeira infância, e sugere que suas habilidades devem ser analisadas de forma mais objetiva. O instrumento consiste em 38 itens que descrevem as atitudes da criança durante o brincar, sendo estes itens divididos em cinco domínios, que compreendem: (1) Curiosidade (a criança normalmente expressa curiosidade em relação ao seu ambiente e seus eventos, explora possibilidades oferecidas e procura ativamente atividades que considera interessante); (2) Divertimento (a criança descobre a diversão na brincadeira, sente que é boa o suficiente e geralmente expressa isso abertamente, acredita em suas habilidades e se atreve a expressar emoções durante a brincadeira); (3) Criação Narrativa (reflete e treina as habilidades de controle cognitivo, brinca e pratica a ligação de atos separados, compreende como eles gradualmente formam narrativas de ação); (4) Imaginação (expressão do desenvolvimento do pensamento linguístico) e (5) Brincar Compartilhado (ao brincar com pares, a criança aprende a compartilhar uma realidade social e aprende habilidades de interação com pares).

O TCLE e o formulário serão acessados pelo link <https://forms.gle/iPEHZCuYgg5CCmcQ9>

**VARIÁVEIS DO ESTUDO:**

- Sociodemográficas: idade, sexo, escolaridade;
- Habilidades de brincar descritas pelo Play Skills Assessment.

**PROCESSAMENTO DOS DADOS:** Os participantes que concordarem em participar da pesquisa deverão consentir participação assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que será entregue pelos pesquisadores, conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - COEP, para a inclusão dos seus dados em todo o processo. Os participantes receberão o TCLE pelo Google Forms e uma via será enviada para o email informado.

**ANÁLISE DOS DADOS:** Os dados serão estruturados e organizados em planilhas eletrônicas no Microsoft Excell®. Como etapa inicial da análise de dados, será utilizada a estatística descritiva para caracterizar a amostra. Cálculo de frequência será utilizado para as questões quantitativas.

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.605.017

Os questionários serão transcritos e os dados qualitativos serão categorizados por temas, utilizando-se análise de conteúdo. Posteriormente as categorias temáticas serão analisadas à luz do inter diálogo com a literatura selecionada pela revisão, de acordo com os temas mais recorrentes, objetivando também averiguar padrões e similaridades que indiquem as principais barreiras ou facilitadores para a permanência dos estudantes autistas, para construir no escopo destas experiências opiniões que possam conduzir o desenvolvimento de políticas de permanência e vivências mais inclusivas para este público no meio acadêmico."

#### "CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES

- Critérios de inclusão: (a) ser professor de criança com TEA de idade entre 2 a 5 anos."

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Segundo os pesquisadores:

"- Compreender o brincar de crianças pré-escolares com TEA no ambiente escolar, a partir da avaliação dos professores."

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo os pesquisadores:

"Os participantes da pesquisa não estarão expostos a situações de risco em nenhum momento do estudo, isto é, durante a coleta de dados, análise e/ou durante a divulgação dos resultados. Para maior segurança das informações coletadas e para reforçar a confidencialidade, apenas os pesquisadores responsáveis por este projeto terão acesso aos dados coletados com os questionários utilizados.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo para os participantes que forem submetidos a algum desconforto durante a coleta de dados, no entanto os pesquisadores afirmam o cuidado para a construção das questões e para a apresentação das perguntas que são relacionadas ao cotidiano escolar das crianças com TEA, também os profissionais terão a liberdade de manifestar recusa em participar deste estudo ou suspender a autorização de participação em qualquer etapa do processo, podendo, ainda contar com orientações que se fizerem necessárias.

Com relação aos benefícios da pesquisa, acredita-se que esta pesquisa não apresenta benefícios

<b>Endereço:</b> Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões	
<b>Bairro:</b> Abadia	<b>CEP:</b> 38.025-440
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> UBERABA
<b>Telefone:</b> (34)3700-6803	<b>E-mail:</b> cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.605.017

imediatos. Trata-se de uma pesquisa de importância social, uma vez que os resultados obtidos poderão caracterizar futuras políticas em benefício da infância a ser estudada."

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os pesquisadores propõem realizar um estudo junto a professores de crianças autistas matriculadas na educação infantil que tenham alunos autistas em suas turmas.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos de apresentação obrigatória adequados.

#### **Recomendações:**

Não há.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 ou CNS 510/16 e Norma Operacional 001/2013, o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto, situação definida em reunião do dia 24/11/2023.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2249622.pdf	24/11/2023 10:20:44		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostobrincartea.pdf	24/11/2023 10:20:22	Ana Amélia Cardoso Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoBrincarTEA.docx	24/11/2023 07:18:23	Ana Amélia Cardoso Rodrigues	Aceito
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	18/11/2023		Aceito

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.605.017

Básicas do Projeto	ETO_2249622.pdf	09:32:21		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostobrincartea.pdf	18/11/2023 09:31:56	Ana Amélia Cardoso Rodrigues	Recusad o
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLeequestionario.pdf	18/11/2023 09:29:22	Ana Amélia Cardoso Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoBrincarTEAeducacaoinfantil.pdf	18/11/2023 09:28:13	Ana Amélia Cardoso Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoBrincarTEAeducacaoinfantil.pdf	18/11/2023 09:28:13	Ana Amélia Cardoso Rodrigues	Recusad o

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 02 de Janeiro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br