



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Curso de Especialização em Formação de
Educadores Para a Educação Básica

Wany das Graças Mol Carvalho

AS BRINCADEIRAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

ITABIRITO
2025

Wany das Graças Mol Carvalho

AS BRINCADEIRAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

VERSÃO FINAL

Trabalho de Conclusão
apresentado ao Curso de
Especialização em Formação de
Educadores para Educação Básica
da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas
Gerais

ORIENTADORA: Dra. Jáima Pinheiro de
Oliveira

**ITABIRITO
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

C331b
TCC

Carvalho, Wany das Graças Mol,
As brincadeiras como práticas pedagógicas inclusivas [manuscrito] / Wany das Graças Mol Carvalho. - Itabirito, 2025.
47 f. : enc, il., color.

Trabalho de conclusão de curso -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira.
Bibliografia: f. 44-45.
Anexos: f. 46-47.

1. Brincadeiras. 2. Inclusão. 3. Educação inclusiva. 4. Educação especial. 5. Asperger, Síndrome de.
I. Título. II. Oliveira, Jáima Pinheiro de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

FOLHA DE APROVAÇÃO

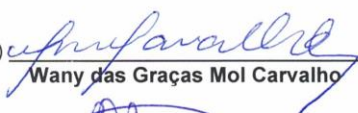


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação em Docência para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO NONINGENTÉSIMO TRÍGÉSIMO QUINTO TRABALHO FINAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

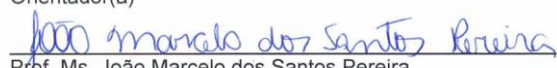
Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização Formação em Docência para a Educação Básica – com o título “**As brincadeiras como práticas pedagógicas inclusivas**”, do(a) aluno(a) **Wany das Graças Mol Carvalho**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Jaima Pinheiro de Oliveira (orientador) e João Marcelo dos Santos Pereira. Os trabalhos iniciaram-se às 8h30, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte, 12 de julho de 2025.


Aluno(a)


Wany das Graças Mol Carvalho

Registro na UFMG: 2024694696


Prof. Dra. Jaima Pinheiro de Oliveira
Orientador(a)


Prof. Ms. João Marcelo dos Santos Pereira
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)


Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação em Docência para Educação Básica

Aos meus pais, cuja jornada na terra deram significado a minha existência.

RESUMO

As brincadeiras como Prática Pedagógica Inclusiva é uma pesquisa que teve como objeto de estudo quatro turmas de maternal 2 de um Cmei as quais possuem crianças autistas. O objetivo é discutir como inserir as brincadeiras nas práticas para que elas se tornem inclusivas. A pesquisa qualitativa foi a metodologia utilizada nesse estudo e como fundamentação teórica além dos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei Brasileira da Inclusão (13146/2015) e os estudos de autores como Tizuco Kishimoto e Lev.Vigotsky. Este trabalho teve como etapa a elaboração do plano de ação que foi construído com a participação de quatro turmas do segmento Maternal 2, as quais possuem alunos autistas. Após a construção do planejamento foram aplicadas as atividades envolvendo as brincadeiras com objetivo de verificar a possibilidade de as mesmas serem inclusivas. Os resultados demonstraram a viabilidade de práticas pedagógicas envolvendo brincadeiras, mas também demonstrou a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica inclusivas. A conclusão deste trabalho chama atenção para a importância da formação de professores que discutam as práticas pedagógicas e o autismo.

PALAVRAS – CHAVE :Brincadeiras; Prática Pedagógica; Inclusão; Autismo

ABSTRACT

"Play as an Inclusive Pedagogical Practice" is a research project that studied four kindergarten 2 classes at a CMEI (National School of Education) with autistic children. The objective is to discuss how to incorporate play into practices to make them inclusive. Qualitative research was the methodology used in this study and served as a theoretical foundation, in addition to official documents such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the Brazilian Inclusion Law (13146/2015), and studies by authors such as Tizuco Kishimoto and Lev Vigotsky. This work included the development of an action plan, which was developed with the participation of four kindergarten 2 classes with autistic students. After developing the plan, play-based activities were implemented to assess their feasibility. The results demonstrated the feasibility of play-based pedagogical practices, but also highlighted the need for reflection on inclusive pedagogical practices. The conclusion of this work highlights the importance of training teachers who discuss pedagogical practices and autism.

KEYWORDS: Play; Pedagogical Practice; Inclusion; Autism

RESUMEN

Los juegos como Práctica Pedagógica Inclusiva es una investigación que tuvo como objeto de estudio cuatro clases de preescolar 2 de un *Cmei* (Centro Municipal de Educación Infantil) las cuales poseen niños y niñas autistas. El objetivo es debater sobre cómo insertar los juegos en las prácticas para que ellas se vuelvan inclusivas. La investigación cualitativa ha sido la metodología utilizada en ese estudio y como fundamentación teórica además de los documentos oficiales como la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y Ley Brasileña de La Inclusión (13146/2015) y los estudios de autores como Tizuco Kishimoto y Lev Vigotsky. Este trabajo ha tenido como etapa la elaboración del plan de acción que se construyó con la participación de cuatro clases del segmento Preescolar 2, las cuales poseen alumnos autistas. Tras la construcción de la planificación se aplicaron las actividades involucrando los juegos con objetivo de verificar la posibilidad de que las mismas sean inclusivas. Los resultados demostraron la viabilidad de prácticas pedagógicas involucrando juegos, pero asimismo de demostraron la necesidad de reflexiones sobre la práctica pedagógica inclusiva. La conclusión de este trabajo atrae atención para la importancia de la formación de maestros de primera enseñanza que debatan sobre las prácticas pedagógicas y el autismo.

PALABRAS CLAVE: Juegos; Práctica Pedagógica; Inclusión; Autismo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Etapas de pesquisa	25
Figura 1 – Atividades com pecinhas	33
Figura 2 - Brinquedos não estruturados	34
Figura 3 – Atividade de circuito	35
Figura 4 – Bingo de cores	36
Figura 5 – Atividade no parquinho	38
Figura 6 – Brinquedo não estruturado	38
Figura 7 – Circuito com balões	39
Figura 8 – Modelagem letra inicial com tampinha	40
Figura 9 – Circuito cama de gato	41
Figura 10 – Circuito passa a bola	42
Anexo A – Matriz curricular educação infantil	47
Anexo B – Planejamento semanal	48

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	15
3. AS BRINCADEIRAS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
4. AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS AUTISTAS	20
5. PERCURSO METODOLÓGICO	22
6. PLANO DE AÇÃO	24
6.1 Etapas de pesquisa	25
6.2 Observação do campo de ação.....	26
6.2.1 Descrição do espaço	26
6.2.2 Perfil pedagógico.....	29
6.2.3 A seleção das turmas	30
7. REFLEXÕES SOBRE O PLANELAMENTO PEDAGÓGICO NO CEMEI	31
8. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	32
8.1 Atividades com pecinhas.....	32
8.2 Os brinquedos não estruturados – vivência cotidiana	33
8.3 Os circuitos – alegria em movimento	35
8.4 As tampinhas: pecinhas em diferentes propósitos	36
9. ANÁLISE DOS RESULTADOS	37
9.1 Brincadeiras livres	37
9.2 As atividades	39
9.2.1 Turma azul	39
9.2.2 Turma vermelha	40
9.2.3 Turma verde	41
9.2.4 Turma amarela	42
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS	46

Memorial

*“Você não sabe o quanto eu
caminhei Pra chegar até aqui”
(Cidade Negra)*

Venho de uma família humilde e pais analfabetos, mas que sempre se preocuparam com o meu futuro. Aliás, essa preocupação é que fez a diferença nos caminhos que trilhei. Lembro-me claramente de minha mãe me pedindo para ler um livro enquanto trançava o meu cabelo (na verdade ela nem sabia se o que eu lia era o certo ou errado, mas fazia questão desse momento).

Minha escola era um com fachada vultosa, salas largas e extensos corredores onde se destacavam os retratos dos diretores que por lá passaram. O ensino era rigoroso com cartilhas e tabuadas, porém era evidente como a construção social intervia. Os materiais didáticos, os passeios escolares e até mesmo a forma como era passado os conteúdos deixavam claro que quem se destacaria seriam aqueles que possuíam condição financeira.

Não tinha tanta facilidade para adquirir material escolar ou uniforme. Na maioria das vezes, minha família comprava de segunda mão, mas ainda assim era caro e não ter um livro em mãos era motivo de punições. Infelizmente o medo dessa punição fez com que a última lembrança de meu pai fosse xingamento por estar pedindo dinheiro para o livro. Mal sabia que aquela era a última vez que o viria porque logo depois desse momento ele internou e faleceu.

Na escola, o lugar que eu mais gostava na escola era a biblioteca. Era meu local de fuga, li toda a coleção Vaga-lume entre outros e as revistinhas em quadrinhos. Era como se no meio daqueles livros eu poderia vivenciar outra realidade. Sem dúvida as bibliotecas foram os lugares mais importantes da minha trajetória escolar. As enciclopédias Barsas, jornais e revistas impressos ofereciam o conhecimento que me permitiu ascender no vestibular da Universidade Federal de Ouro Preto, curso de História, mesmo sem ter feito cursinho.

Não eram tão fáceis conseguir as bolsas, mas consegui uma de trabalho que virou a chave da minha forma de pensar. Fui trabalhar em um projeto de alfabetização dos funcionários do setor de obra da universidade. Nesse projeto conheci trajetórias tão ricas em conhecimento de vida e tão pobres do mundo letrado. Decidi alfabetizar a

minha mãe porque percebi o quanto ela desejava saber ler e apaixonei pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e trabalhei na rede pública e estadual com aulas de História. É muito gratificante conhecer pessoas que desejam retomar seus estudos depois de adultas. A sede por aprender me levou a voltar à UFOP para fazer Pedagogia e ampliar meu leque de oportunidades: A partir daí me tornei Professora de Educação Infantil, atuei com Formação de Professores e atualmente Supervisão Escolar. Minha nova jornada é a busca pelo aprendizado na área da inclusão, principalmente para aprender o universo do autismo porque considero uma nova realidade e que precisamos entender.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a sociedade excluiu pessoas que não estavam enquadradas dentro do padrão de “normalidade” mantendo-as escondidas em casas ou até mesmo em hospícios. Porém aconteceram muitas discussões que se transformaram em políticas públicas para garantir a inclusão desse grupo excluído. No Brasil, essa situação começou a ter novos olhares a partir do século XX com a Sociedade Pestalozzi e as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES).

A discussão sobre a educação inclusiva no Brasil remete à Constituição de 1988 quando esse instrumento legal incorporou os direitos das pessoas deficientes à saúde, educação, trabalho e assistência. Essa Constituição representou um avanço no processo de inclusão principalmente quando legaliza a participação desses sujeitos nos espaços sociais. Ao estabelecer o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino, traz visibilidade para um grupo de pessoas que até então não era vista como sujeito de direito público, mas de uma beneficência.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 1996, torna-se responsabilidade do poder público, a matrícula na rede regular de ensino das crianças deficientes ou com transtornos e ao assumir esse compromisso, a LDB reafirma a Declaração de Salamanca, (1994) que representou um marco na legislação sobre a inclusão.

A legislação garantiu a matrícula, porém essa garantia nem sempre significa acolhida. Em termos práticos muitos obstáculos ainda estão presentes. Questões que vão desde necessidade de adequação dos prédios até a capacitação dos professores e a contratação de profissionais para apoio. Isso sem contar com o preconceito que, em muitas das vezes, é o mais difícil de ser transposto.

A forma como os professores veem seus alunos, é o elemento motivador de toda a prática pedagógica porque é na dinâmica da sala de aula, que acontece o processo de ensino-aprendizagem. Atividades diversificadas despertam o protagonismo infantil, colocando-os como sujeitos da construção do conhecimento.

As brincadeiras consistem em uma temática muito favorável para a inclusão porque o prazer do brincar é universal e permite variação para atender a todos. Além disso, crianças atípicas ou não se sentem mais acolhidas quando os ambientes educacionais têm espaços brincantes ou atividades lúdicas.

A escolha da temática para a Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP)

vem da necessidade de repensar as práticas pedagógicas a fim de que elas possam ser inclusivas. O tema As Brincadeiras como Prática Metodológica Inclusiva fundamenta-se nos documentos oficiais, como por exemplo nos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual diz que

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, imitação, memória, imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, P.22)

Com essa fundamentação, é possível compreender que as metodologias baseadas nas brincadeiras são mais interativas e adquirem melhor resultado na construção do pensamento porque a criança assimila com maior prazer o que lhe é ensinado.

Partindo dessa concepção sobre a importância das brincadeiras surge a questão norteadora da ACPP que é: Como inserir as brincadeiras na prática pedagógica para que ela se torne inclusiva?

Este trabalho tem como objetivo demonstrar que é possível desenvolver práticas pedagógicas inclusivas envolvendo brincadeiras. O mesmo divide-se nas seguintes seções:

1. Aspectos teóricos das brincadeiras
2. Percurso Metodológico
3. Plano de ação
4. Resultado e discussões

2. IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS: DOCUMENTOS OFICIAIS

Buscando entender o porquê as brincadeiras ganharam notoriedade nos documentos oficiais, faz -se importante acompanhar as reflexões de Friedmann,

Segundo essa autora, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocado pelos aparecimentos das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e pela necessidade de demonstrar sua importância em estudos e pesquisas. (Friedmann, 2012, p.19)

Na perspectiva dessa autora, a construção social demandou novos olhares para as crianças e a forma como elas concebem o conhecimento, que acontece quando estão brincando. A partir da concepção de criança protagonista, reflexiva consegue-se compreender que a brincadeira é a linguagem da criança.

Para compreender a importância das brincadeiras para a prática pedagógica é preciso primeiramente entender qual é a concepção de criança com a qual o trabalho será desenvolvido, porque é esse entendimento que irá nortear todo o planejamento das atividades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS) aponta a criança como sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, P.12)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a participação da criança no processo de construção do conhecimento. Nesse documento a criança é um sujeito ativo e aprendente que “se desenvolvem e aprendem por meio de interações e brincadeiras, nas quais exploram, criam hipóteses, testam e ressignificam o mundo à sua volta.” (Brasil, 2018, p.38).

Compreendendo quem é a criança para quem estamos pensando o trabalho pedagógico, é preciso entender o porquê das atividades que envolvem brincadeiras.

O universo da criança é constituído do brincar, desde pequenas constroem suas relações através das brincadeiras e da imaginação o que contribui para se desenvolver plenamente. A criança quando brinca não faz distinção de pares ela é plena e muitas das vezes cria estratégias para ajudar o outro a participar. Os

documentos oficiais também vêm reafirmar as brincadeiras como uma necessidade da criança e normatiza para que seja incluída dentro das práticas educativas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil no seu art 9º as interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas porque são nessas experiências que as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos (DCNEI ,2010, p.25).

A BNCC norteia as práticas pedagógicas da Educação Infantil traz o brincar como um dos direitos de aprendizagem porque considera que as brincadeiras colaboram para o desenvolvimento integral da criança porque as experiências brincantes são, para as crianças, carregadas de significado:

Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução dos conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p.35)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu art.16 também aborda o brincar como direito fundamental:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se;

O mesmo deve ser protegido e promovido porque não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática que contribui para a formação da criança. O mesmo documento reforça que a criança tem direito ao pleno desenvolvimento, o que inclui oportunidades de lazer, atividades lúdicas, importantes para o crescimento emocional, social e cognitivo. “(BRASIL, 1990).

Mais recentemente foi promulgada a Lei nº 14.826 de 2024 que institui a Parentalidade Positiva e o Direito ao Brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças. Substituiu a Lei Henri Borel, (14.344/ 2022) e tem grande importância ao reconhecer as atividades lúdicas no desenvolvimento infantil. Logo no art.2 já descreve sobre o direito de brincar das crianças:

A parentalidade positiva e o direito ao brincar constituem políticas de Estado a serem observadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2024)¹

Trazendo essa discussão sobre a importância do brincar para um contexto mais próximo, vale apresentar as orientações do Currículo Referência de Minas Gerais que

¹ Parentalidade Positiva está relacionada a forma como as famílias educam as crianças reconhecendo-as como sujeitos de direitos, valorizando o respeito e a não violência

orienta os caminhos para o trabalho pedagógico no município de Itabirito. Aliado a BNCC, o Currículo de Minas Gerais considera as brincadeiras como eixo fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Neste documento as brincadeiras são compreendidas como práticas pedagógicas intencionais que irão contribuir para a aquisição de conhecimentos e valores. Além disso, ele valoriza as brincadeiras como papel central para o desenvolvimento da criança.

Com as normativas, as brincadeiras ganham um novo papel para a prática pedagógica do professor, porque elas deixam de ser apenas horas de lazer para se sustentar como atividade constituída de intencionalidade que não podem faltar no planejamento.

3. AS BRINCADEIRAS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As brincadeiras são abordadas por estudiosos que buscam compreender o papel que as mesmas tem para o desenvolvimento da criança. Dentre eles, destaca-se Kishimoto. Essa autora apresenta importantes definições sobre o que é o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

Para Kishimoto (1998, p.5) o jogo supõe uma situação concreta e um sujeito que age de acordo com ela. Nessa definição ela destaca que para se ter a dimensão completa do jogo é preciso analisar a situação concreta e a atitude do sujeito.

O brinquedo difere-se do jogo. Para a autora, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (1996, p.18).

As brincadeiras são consideradas por Kishimoto como um processo metafórico relacionado a comportamentos naturais e sociais (1996, p. 23). A autora as diferencia em brincadeiras tradicionais infantis, de faz- de conta e de construção.

As brincadeiras tradicionais infantis são consideradas parte da cultura popular e possui características de anonimato, tradicionalidade, oralidade, universalidade. Não se sabe a origem, mas algumas mantem a estrutura original, outras se modificam recebendo outros conteúdos. (1996, p. 38).

As brincadeiras de faz de conta são chamadas pela autora de simbólica, de representação de papéis ou socio dramática. Surge com o aparecimento da representação e a da linguagem em torno dos dois a três anos quando a criança começa a expressar suas fantasias e assumir papéis presentes no contexto social. Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos. (1996, p. 40).

Os jogos de construção são considerados pela autora como de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver as habilidades da criança. Kishimoto, destaca que o jogo de construção se aproxima do faz de conta porque quando está construindo ela está expressando suas representações mentais além de manipular objetos. (1996, p.29) Segundo Vigotsky não há brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori (1991, p.63). Essa afirmativa, refere-se aos papéis que são representados durante as brincadeiras, como por exemplo a criança representa o papel de mãe junto quando brinca com a boneca.

Na perspectiva desse autor, é incorreto afirmar que a criança brinca em situação imaginária sem regras. Quando a criança brinca de ser mãe, ela obedece a regras do comportamento materno. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras. (1991, p.64). O mesmo acontece com os jogos aonde as regras estão estritamente presentes. Para Vigotsky, o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, como por exemplo em um jogo de xadrez porque proteger e comer peças são, puramente, conceitos de xadrez. (1991, p.64).

Segundo Friedmann as brincadeiras referem-se ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada.). Para essa autora, elas são importantes porque durante as brincadeiras surgem diferentes aspectos do comportamento da criança, afetivas, corporais, linguísticas, cognitivas, culturais, morais. (2012, p. 19). Friedmann destaca que as brincadeiras constituem, assim mesmo, linguagens infantis, considerando a linguagem qualquer meio sistemático e comunicar ideias ou sentimentos por meio de um signo. (2012, p.24).

Sommerhalder, Alves descreve que a importância das atividades lúdicas como do ponto de vista cultural. Segundo os autores, a experiência cultural surge como extensão direta da atividade lúdica das crianças, porque é a nossa primeira forma de comunicação com o mundo que nos cerca (2011, p.13). Esses autores também apontam que é na brincadeira que a criança aprende e constrói conhecimentos, explorando, inventando, experimentando.

4. BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS AUTISTAS

Segundo Pimenta foi a partir da Lei nº 12.764, 2012, “Lei do Autismo” que os autistas passaram a ser acolhidos pelas políticas públicas como sujeitos de direitos e as áreas da educação, da saúde e da assistência social passaram, de fato, a ter de encontrar expedientes para com eles atuar. (2019, p.1249). O Decreto nº 8.368/2014 que a regulamentou, tornou obrigatório às escolas regulares de âmbito público recebê-los.

A autora destaca também que esse decreto teve como base para o TEA o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças, da Organização Mundial de Saúde) e a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), abarcando tanto os parâmetros da saúde mental quanto os da reabilitação como referências para o diagnóstico. (2019, p.1255).

No que se refere a educação, é importante considerar que não basta a matrícula da criança autista para que a garantia de direito seja atendida. É importante pensar sobre como as práticas pedagógicas contemplam essas crianças. Incluir significa dar espaço, oportunidade de participação e expressão de todas, independente da condição social, física ou psíquica.

Segundo Bagarollo, Ribeiro, Panhoca o componente social é visto como determinante no processo de indivíduos com deficiência podendo favorecer ou empobrecer esse funcionamento de acordo com as experiências que lhe são proporcionadas. (2013, p.109):

O não brincar das crianças autistas muitas das vezes está ligado à escassez de experiência e do pouco acesso da criança a brinquedos e brincadeiras e não somente a impedimentos orgânicos. Muitas das vezes são os indivíduos que convivem com a criança autista que desistem de tentar brincar ou mostrar-lhes brinquedos, pois acreditam que ela não seja capaz de imaginar. (Bagarollo, 2005).

Para a autora, assim como as ações da criança são vistas como movimento e manipulação sem sentido, a mãe e as pessoas próximas vão deixando de significá-las. Como resultado, persiste um brincar empobrecido, já que possíveis transformações não são incentivadas.

Bagarollo, 2005 também aborda que os movimentos estereotipados que geralmente as crianças autistas apresentam são ressignificados nos momentos lúdicos, brincadeiras e faz de conta, a partir da mediação do outro. Nessa

possibilidade, a participação do adulto é fundamental para ajudar a criança a sair da repetição para que ele ganhe uma nova perspectiva ou até mesmo compreender o significado daquela brincadeira.

Em seus estudos, Chicon e Oliveira et.all demonstram que as crianças autistas também pode se envolver com brincadeiras de faz de conta, desde que lhe sejam ofertadas condições para isso: quanto mais estimuladas em sua experiência lúdica, mais significativas serão as possibilidades de essa criança sentir, pensar, agir no/com o meio social onde se encontra e brincar. (2018, p. 590).

Para esses autores,

no processo de ensino e aprendizagem, não basta o professor organizar os espaços disponibilizando materiais e objetos e observar as crianças; é necessário definir estratégias de abordagem corporal e de intervenções pedagógicas, para que elas possam criar e recriar as brincadeiras, estabelecer novas interações, combinar movimentos e objetos, descobrir novas formas de ação, alimentando, dessa maneira, a experiência corporal (socioafetiva, cognitiva e psicomotora). A brincadeira torna-se, então, uma possibilidade de desenvolvimento da criança com autismo a partir do investimento dos adultos em seu envolvimento nessa prática social específica da infância (2018,p.590)

A partir dessas discussões o papel que as brincadeiras desempenham na formação da criança enquanto sujeito se relaciona a oferta de possibilidades e mediação do adulto que com olhar atento vai agregando situações para que a criança crie situações imaginativas, resolva problemas e conflitos consigo mesma e com os pares, contribuindo assim com a formação de sua personalidade e desenvolvimento cognitivo.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia, segundo Libâneo (1994), compreende o estudo dos métodos e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos.

O delineamento da investigação foi, entre outros, orientado pelos princípios teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem favorece uma compreensão do fenômeno em foco a partir da inserção do pesquisador na realidade em estudo. Nela o sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento, na medida em que é ele quem interpreta os fenômenos estudados, atribuindo-lhes um significado. Menezes e Silva (2001, p.20)

Consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

A Pesquisa Qualitativa foi escolhida como metodologia porque é um tipo de investigação que não tem como objetivo gerar dados numéricos, mas compreender experiências ou comportamentos. Dentre as características que levam a escolha da metodologia de pesquisa qualitativa também destaca que além de ter etapas como a observação participante em pequenos grupos que irão gerar apenas amostras intencionais para análise, também terá como resultado a resposta do elemento “como”.

A conceituação teórica tem abordagem sociointeracionista, visto que Vigotsky considera a importância das brincadeiras na construção do pensamento infantil. Para Vigotsky, “as brincadeiras simbólicas tais como o faz - de - conta contribuem para o aprendizado de conceitos e regras pois nestas brincadeiras as crianças imitam o adulto e ao receber a orientação dos adultos vai internalizando os conhecimentos.” (1991, p.58).

Além desse autor, as contribuições de Kishimoto enriquecem essa discussão porque na concepção da autora a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos.(2010,p.2). Nesse sentido, o adulto contribui para a formação da criança, por meio de uma mediação atenta.

A proposta com a ACPP é refletir sobre as práticas pedagógicas na educação infantil e como elas contemplam as crianças autistas. Com os resultados, demonstrar que é possível construir conhecimento com as crianças de forma inclusiva tendo como ferramenta as brincadeiras.

A contribuição para o Cmei virá por meio de uma formação para os professores que acontecerá no local apresentando bagagens teóricas e metodológicas sobre as brincadeiras como prática pedagógica inclusiva tendo os resultados da pesquisa como elementos reflexivos e para pensar sobre as possibilidades de caminhos pedagógicos inclusivos.

6. PLANO DE AÇÃO

O plano de ação é um instrumento de planejamento que orienta as etapas da pesquisa. Refere-se a um roteiro detalhado a fim acompanhar o processo da pesquisa, garantindo que os objetivos sejam alcançados.

Segundo Gil, (2010, p.42) o plano de ação detalha os meios necessários para a consecução dos objetivos propostos. Trata-se de um roteiro sistematizado que orienta a operacionalização da pesquisa ou intervenção. Na perspectiva desse autor, nele devem ser especificadas as atividades a serem desenvolvidas, os recursos materiais e humanos necessários, bem como o cronograma de execução. (Gil, 2010.p.42).

Partindo das definições explicitadas, o plano de ação da pesquisa As Brincadeiras como Proposta Pedagógica Inclusiva será descrito a partir das etapas, contextualização do espaço e dos sujeitos, aplicação das atividades, análise dos resultados e conclusão.

6.1. ETAPAS DA PESQUISA

AÇÃO	PERÍODO DE EXECUÇÃO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Observação	15/02 a 15/03	Observar as atividades das turmas do Cmei em diferentes momentos
Intervenção	17/03 a 17/04	<p>Reunir com as professoras e apresentar a pesquisa;</p> <p>Após esse momento verificar a possibilidade de participação no trabalho;</p> <p>Escolha da turma e elaboração coletiva do planejamento dentro da proposta do projeto;</p> <p>Aplicação das atividades</p>
Análise dos Resultados	22/04 a 20/05	<p>Reunir com as professoras para discussão sobre o projeto: levantamento das dificuldades e pontos positivos.</p> <p>Elaboração do registro formal dessa prática para a ACPP.</p>
Apresentação para a Equipe	23/06 a 26/06	Reunião com a equipe para apresentação dos resultados.

Quadro 1: Construído pela autora

6.2 OBSERVAÇÃO DO CAMPO DE AÇÃO

DESCRIÇÃO DO ESPAÇO

Alguns marcos legais foram importantes para que as creches se constituíssem dentro da educação. Dentre eles estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) que regulamentou a formação dos profissionais para atuar na Educação Básica, a Constituição Federal (1988) que reconheceu a Educação Infantil como direito, a Emenda Constitucional 53/2006 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e garantiu o financiamento para as creches e pré-escola, tornando possível melhorar a infraestrutura e remuneração dos profissionais e também a lei 11.738/2008 que cria o Piso Nacional do Magistério estabelecendo um valor mínimo para os professores da educação básica e prevendo a carga horária e o tempo para o planejamento.

A LDB/96 em seu art. 11 também estabelece que os municípios têm obrigatoriedade de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e como prioridade o ensino fundamental”. Para atender a essa demanda foi instituída a Lei 14.851 dispõe sobre a obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e de divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade (BRASIL, 2024). A partir desse levantamento, o município faz a distribuição das vagas, sendo que ele é obrigado a ofertar, mas as crianças nesta faixa etária não têm obrigatoriedade de frequentar.

Os Centros Municipais de Educação Infantil foram construções elaboradas para atender aos segmentos creche e pré-escola no mesmo espaço, visando a continuidade de uma proposta pedagógica, articulando saberes que são próprios dessa faixa-etária e respeitando o tempo da criança para esse desenvolvimento.

O Cmei Bem Viver atende cerca de 300 crianças na faixa etária 6 meses a 4 anos em tempo integral e parcial. A composição das turmas vem atender a demanda do bairro que é um dos maiores da cidade.

A equipe escolar é composta por 80 funcionários distribuídos entre limpeza, cozinha, professores, monitores de apoio, supervisão, psicólogo e secretaria, direção. São 15 turmas distribuídas da seguinte forma neste ano de 2025.

Segundo Sales e Faria, 2012, p.35

à organização do ambiente educativo reflete as crenças e concepções que norteiam o trabalho na à sentido, para atender à às necessidades da criança

e à diversidade do currículo é imprescindível à organização dos espaços externos e internos que permitam a vivência corporais, a imaginação, o desenvolvimento do brincar, das demais linguagens, o contato com a natureza (..)

Entretanto, no Cmei observado a relação oferta e estrutura física demandam atenção por ser um Cmei que atende em tempo integral crianças de 6 meses até 4 anos. O espaço é composto pelo prédio principal que foi reformulado da antiga escola da região. Nessa parte estão 8 salas de aula, secretaria, banheiro adulto, dois banheiros infantis, fraldário e almoxarifado. Em um anexo construído na parte posterior estão quatro salas de aula, cozinha, refeitório, almoxarifado da cozinha e dois banheiros adultos localizado no único pátio coberto da escola. O acesso a esse anexo é feito por uma rampa ou uma escada.

A parte externa é um grande desafio porque não comporta uma quantidade maior de criança e com isso, muitas atividades que poderiam ser feitas de forma coletiva, acabam sendo realizadas de forma fragmentada. Salles e Faria ,2012 abordam a questão do espaço externo na proposta pedagógica. Para as autoras,

nos espaços externos, é muito importante que as crianças tenham contato com os diversos elementos da natureza, podendo observá- los, experimentá- los e transformá-los. Além disso, esses espaços devem possibilitar que elas corram, pulem, subam, desçam, escorreguem, se escondam e desenvolvam jogos coletivos. (Salles, Faria, 2012, p.35)

Nas DCNEIS no art.18 também reforça a necessidade de um espaço de qualidade para o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária quando aponta que

Há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantem ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas. (Brasil. 2010, p 18)

Os ambientes internos desse Cmei são salas de aula, biblioteca, refeitório, secretaria, almoxarifado, cozinha e almoxarifado da cozinha. Embora as salas possuam um espaço satisfatório para a quantidade de crianças, não atende com qualidade porque as salas comportam objetos de uso das crianças e dos professores tais como mesas, armário, colchões, cobertores e brinquedos. Esses quantitativo de itens diminui o espaço livre, o que é importante para as crianças se expressarem com autonomia.

O mesmo acontece com o refeitório que, embora seja espaçoso, ainda não é favorável devido a sua localização . Situado na parte de cima do prédio, é desfavorável para as crianças bem pequenas, mesmo com a rampa, porque a

distância entre as salas e o refeitório é grande e muitas das vezes os adultos tem que carregar aquelas que ainda são de colo e organizar a saída do grupo que anda. O que demanda a preocupação com os tropeções e quedas.

Para as interações entre as crianças o cmei possui um parquinho com alguns brinquedos e apenas um pátio coberto o que dificulta as interações entre as turmas nos períodos chuvosos. Outra necessidade é um espaço de socialização dos adultos, porque não existe uma sala de café, mas o espaço do lactário que foi adaptado para esse fim.

Em relação ao quantitativo de crianças, é o único Cmei no bairro que é um dos maiores da região são 300 crianças matriculadas. Distribuídas no seguinte quantitativo: Berçário (18), Maternal 1- (51), Maternal 2- (68), Maternal 3- (100), Primeiro Período- (63). Esse quantitativo aponta para a necessidade de avaliar a possibilidade de construção de um outro Cmei no bairro ou talvez uma outra escola que comporte o tempo integral, que é uma demanda de muitas famílias da região.

- **PERFIL PEDAGÓGICO**

A equipe pedagógica possui em sua maioria a formação necessária para atuarem na Educação Infantil. A Reforma Administrativa do município mudou o nome dos profissionais que atuam como monitores de apoio para Auxiliar de Educação Básica. A maioria desses profissionais foram efetivados no ano de 2024 através do concurso municipal.

A rotina no Cmei é dividida em dois tempos: manhã com as atividades pedagógicas direcionadas pela professora e que são lançadas no diário, juntamente com a frequência das crianças e o turno da tarde sobre a orientação das auxiliares de educação (monitoras) que fazem um trabalho de recreação e cuidado.

As atividades pedagógicas são elaboradas de acordo com o planejamento bimestral da rede que também incluem para os segmentos de Maternal 3 e Primeiro Período livros didáticos da editora OPET e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). As avaliações são feitas através de atividades diagnósticas e da Ficha de Avaliação da criança e portfólios para as turmas do Berçário a Maternal 2.

As formações para os professores e gestores são ofertadas pela editora OPET, pela Secretaria de Educação e por meio dos programas como Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), Formação Municipal na Educação Infantil (FORMEI). Entre os anos de 2024 e 2025 também foi ofertado para esse segmento a Especialização ministrada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As auxiliares de educação (monitoras) também recebem formação ofertada pelo Município.

Em relação a inclusão nesse Cmei, as políticas públicas necessitam de um olhar mais atento, visto que os profissionais que atuam com as crianças autistas não são habilitados para esse fim. São monitores de apoio, tercerizados e nem todos tem formação na área de Pedagogia ou Educação Especial.

- **A SELEÇÃO DAS TURMAS**

Para realização da ação foi realizada uma reunião com a equipe de professoras para verificar a possibilidade de aceitação e execução do planejamento nas turmas. Algumas professoras não demonstraram estar interessados em participar, argumentando ser difícil a aplicação devido ao número de projetos e atividades que elas têm para desenvolver, entre outras questões.

Aceitaram participar quatro turmas do segmento Maternal 2. Cada turma possui em média dezessete crianças sendo que dessas pelo menos duas em cada sala é autista. Além das crianças, cada sala tem três adultos: uma professora e duas monitoras que ficam com a turma no período da tarde. Embora com laudo, as crianças não possuem monitor ou professor para acompanhá-las.

As turmas do Maternal 2 estão localizadas no prédio central e possui e são amplas, com exceção do Maternal 2 D que está localizado na parte superior do prédio e a sala foi adaptada para receber crianças, mas foi construída como sala de professores. É uma sala pequena que possui dois banheiros e um corredor com escadas. Em relação ao quantitativo de crianças, adultos e mobiliários, pode-se dizer que não o espaço não é adequado.

7. REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO CMEI

O trabalho pedagógico faz parte de um planejamento bimestral elaborado pela equipe de supervisores da Educação Infantil da Rede Municipal, elaborado de acordo com a BNCC e o Currículo de Minas Gerais e observando as particularidades desse segmento tais como datas comemorativas, eventos culturais e escolares (feira literária, festa junina etc.).

Com base nesse planejamento bimestral, as professoras constroem um planejamento semanal que deve atender a carga horária da Educação Infantil que está distribuída em 7 horas semanais para cada Campo de Experiência conforme descrito na Matriz Curricular da Educação Infantil (anexo).

No planejamento semanal constam as atividades e os campos de experiência para o qual elas são pensadas, uma divisão estrutural apenas para questões burocráticas que envolvem a carga horária porque pela BNCC o que definirá as atividades é a intencionalidade do professor, visto que os campos de experiência são interligados.

Segundo Libâneo (1990) o planejamento escolar é a tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação face aos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento escolar vai muito além de ser um documento porque ele precisa ser uma atividade com intencionalidade, com uma meta a ser alcançada.

Após a definição das turmas para a aplicação das atividades ocorreu uma nova reunião para estudo do planejamento e seleção das atividades que poderiam ser incluídas dentro da temática semanal. Foram pensadas atividades como circuitos e pecinhas e aquelas que pudessem ser feitas na parte externa do Cmei visto que as crianças gostam mais das atividades ao ar livre.

8. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Conforme acertado durante a reunião de planejamento para o Plano de Ação, as atividades selecionadas foram inseridas nos planejamentos semanais, afim de que não ficassem descontextualizadas da rotina. Foram inseridas atividades para serem feitas individual e em grupo e a observação aconteceu ao longo desses momentos, porém de forma aleatória para que pudesse observar as vivências das crianças com e sem direcionamento do professor.

As atividades selecionadas foram: atividades com pecinhas (lego) e tampinhas, circuitos e brinquedos não estruturados.

ATIVIDADES COM PECINHAS

As brincadeiras com pecinhas foram pensadas porque nesses momentos as crianças constroem brinquedos, fazem seriação e pareamento, além de desenvolver a coordenação motora fina e estimular o raciocínio lógico a resolução de problemas e a criatividade. Permite consolidar o aprendizado com diversão e favorece a participação da turma porque uma vez lançada a proposta as crianças ficam livres para buscar criar possibilidades. Nessa perspectiva, Kismoto, os brinquedos propoem o mundo imaginário da criança que nem sempre é uma cópia da realidade pré-existente, mas pode ser um umaginário preexistente criados pelos desenhos animados, seriados de televisão, mundo encantado dos contos de fadas.(1998,p. 18)

OS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS - VIVÊNCIAS COTIDIANAS

Durante as discussões de planejamento surgiu a proposta de um dia para o



Figura 1- registro da autora

brinquedo não estruturado. Os brinquedos não estruturados são objetos que não foram construídos com o propósito de serem usados nas brincadeiras e, quando são destinados para esse fim não recebem uma função pre- definida como os brinquedos fabricados, mas assumem a forma que a imaginação cria. Em geral são utensílios como panelas, potes e copos plásticos, caixas de papelão, tecidos, pedras, galhos, etc.

As brincadeiras com os brinquedos não estruturados tiveram grande aceitação das crianças. Esse tipo de atividade permitiu que elas ficassem livres para explorar o universo daqueles brinquedos não convencionais, o que tornou a atividade prazerosa.

De acordo com Leontiev, 2010 “A criança assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um "carro", aponta uma "pistola", embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma”. Além disso, essa atividade também demonstrou ser uma prática inclusiva porque durante a brincadeira aconteceu uma interação espontânea entre todas as crianças, ainda que por pouco tempo, aquelas que tinham interesse em um único brinquedo compartilhou momentos com as demais.



Figura 2 - registro da autora

OS CIRCUITOS - ALEGRIA EM MOVIMENTO

O objetivo dessa atividade é explorar o movimento e o conhecimento que a criança tem de seu corpo. Podem ser usados em diferentes perspectivas e movimentos, usando objetos, móveis ou apenas traçados no chão. São importantes porque desenvolvem a coordenação motora, estimulam a percepção, atenção, auxilia na resolução de problemas e na concentração de forma divertida. Também pode ser usado para desenvolver conteúdos como noção espacial, lateralidade, quantidade, formas, etc. Além disso, as atividades com circuito promovem a interação entre as crianças porque conforme orientação do professor, permite que todos participem dentro da sua limitação e tempo.



Figura 3 - Registro da autora

AS TAMPINHAS - PECINHAS EM DIFERENTES PROPÓSITOS

As tampinhas de garrafa é recurso multissensorial que permite que seja desenvolvido o fortalecimento das mãos, a coordenação motora fina, a estimulação da concentração olho e mão, dentre outras habilidades. São usadas em diferentes atividades como desenroscar, classificação, seriação, pareamento, contagem e também para desenvolver a concentração das crianças. Uma simples tampinha pode desencadear diferentes possibilidades. Imaginação e criatividade controem o aprendizado, isso porque segundo Kishimoto, quando brinca a criança toma certa distância da vida cotidiana e entra no imaginário(1988, p.24).O aprender deixa de ser uma obrigação, para se tornar uma internalização de um contexto lúdico.



Figura 4 - Registro da autora

9. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram observadas as crianças nos momentos de brincadeiras livres e no decorrer das atividades que foram propostas, bem como a forma como os adultos mediaram as interações com o objetivo de verificar como os mesmos poderiam contribuir no processo de inclusão das crianças autistas caso tal situação se mostrasse necessária.

Brincadeiras Livres:

Foi observado que as crianças ficaram mais dispostas nas brincadeiras livres. Nesses momentos elas exploravam os espaços tanto nos brinquedos do parquinho, quanto em brincadeiras de movimento ou bola. Entretanto, dentre as oito crianças autistas do Maternal 2, a participação se diferenciou. Quatro brincaram no escorregador, mas não se interessaram pela casinha (espaço disputado pelas demais), uma explorou o espaço correndo ou se escondendo debaixo da mesa ou nos corredores. As outras três não interagiram, permaneceram sentadas ou próximo ao adulto e com o objeto de sua preferência (carrinho azul, pedaço de papel, paninho).

Observou-se também que as crianças se aproximavam e em alguns momentos, pegava nas mãos delas como se estivesse convidando para a brincadeira, mas como nem sempre, tinham retorno iam embora.

Foi observado que nas brincadeiras com o brinquedo não estruturado despertou maior interesse das crianças. Apenas uma não se mostrou interessada, todas as demais brincaram com algum objetos, seja em grupo ou individual.



Figura 5 – Parquinho Registro da autora



Figura 6 - Brinquedo não estruturado Registro da autora

AS ATIVIDADES

Turma Azul:

Foram observadas atividades no espaço externo (pescaria da letra inicial) e na sala no decorrer da rotina, incluindo a contação de história, chamadinha e atividade de circuito com balão. A turma demonstrou interesse nas atividades, entretanto Júlia não se interessou, mas quando a professora distribuiu as pecinhas para as crianças brincarem ela demonstrou tanto interesse que na hora de parar a atividade para o lanche a mesma chorou. Foi observado pouco contato dos adultos da turma com a criança.



,Figura 7 - Circuito de balões Registro da autora

Turma vermelha

Foram observadas atividades em sala, no pátio e com os brinquedos não estruturados. Em sala, as crianças participaram de um bingo de cores com tampinhas de garrafa pet, colagem de papel na letra inicial e jogo com as formas geométricas.

A turma no geral não teve muito interesse pelo jogo das formas, mas duas das quatro crianças autistas participaram se destacando por falarem a cor da forma e colocando-as de forma correta. Na atividade de colagem na letra inicial, apenas uma participou de maneira atenta. Nas atividades no pátio e com os brinquedos não estruturados, nenhuma se envolveu efetivamente.

As demais crianças da turma, tiveram preferência pelas atividades realizadas no espaço externo e algumas se dispersaram em sala ou não demonstraram interesse em continuar com as atividades. Observou-se pouco envolvimento dos adultos da com as crianças, também pouca motivação para as atividades.



Figura 8 - Montagem da letra do nome: Registro da autora

Turma verde

,Foi observada atividades de circuito “cama de gato” aonde as crianças passam por baixo das cadeiras, o jogo das garrafas com números e brincadeiras livres com pecinhas. A turma demonstrou interesse nas atividades e a professora estimulou a participação, conduzindo-as nos momentos do circuito. Porém elas não se estimularam pelo jogo da garrafa e nem para as brincadeiras com as pecinhas.

Os adultos demonstraram maior envolvimento com as atividades e com as crianças.



Figura 9: Circuito cama de gato . Registro da autora

Turma Amarela

Nessa turma foi observada as brincadeiras com os brinquedos não estruturados, atividades com a letra do nome usando pecinhas, circuito com bola e as brincadeiras livres.

Verificou-se que a turma interagiu nas atividades propostas e que os adultos incentivaram as crianças na participação. Uma criança da turma não se interessou nas atividades, sendo necessário que a professora a conduzisse na atividade ou que fosse busca-la para se juntar a turma. Essa criança tem preferência por esconder debaixo das mesas e em sair da sala. Em outras atividades ela permaneceu junto a monitora da sala, demonstrando ter uma relação mais próxima com a mesma.



Figura 10: Circuito passa a bola. Registro da autora

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo, demonstrar que as práticas pedagógicas envolvendo as brincadeiras podem ser inclusivas. Para tal foram elaboradas atividades em conjunto com quatro turmas de maternal 2 que juntas possuem 8 crianças autistas.

Através da observação das crianças nos momentos de brincadeira e durante as atividades a fim de verificar a interação das crianças entre si e com os adultos. Para tal também foi relevante observar como o professor conduzia esse momento.

Verificou-se nesse estudo a viabilidade das práticas pedagógicas envolvendo as brincadeiras na construção do aprendizado. Em todas as turmas observadas as crianças participaram das atividades e demonstrando interesse em aprender o conteúdo.

Entretanto, ao longo desse estudo, não foi possível constatar em todas as turmas observadas a participação das crianças autistas o que demonstra a necessidade de maior aperfeiçoamento sobre como construir práticas pedagógicas que colaborem para maior participação dessas crianças.

No desenvolvimento da pesquisa constatou-se poucos estudos que abordem o brincar da criança autista, o que sugere a necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

Esse estudo também constatou que a necessidade de formação que discutam a temática do autismo, porque durante a observação foi possível presenciar situações em que os profissionais não sabiam como proceder com a criança.

Desta forma, a proposta da Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) vem contribuindo para que as temáticas de dentro da escola sejam objetos de discussão e promoção de debates na formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Lei 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Brasília, julho 2015 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em agosto/2024.,

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular, Brasília, 2017, p.7-50. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> acesso em outubro 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília,2010, p.10-33

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9494.htm acesso em outubro 2024

BRASIL, Lei 14826/24 disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm acesso em junho/2024

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. **O Brincar de Uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico Cultural**. Relato de Pesquisa, Revista Brasileira, Ed. Especial, Marília, v. 19, n.1p.107-120, Jan-Mar. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/abstract/?lang=pt> acesso em agosto/2024

CHICON, José Francisco, OLIVEIRA Ivone Martins de, SANTOS Rosely da Silva, SA, Maria das Graças Carvalho Silva de. **A brincadeira de faz de conta com crianças autista** Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. de 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/mov/a/FJsStvxxSmChhXjD9QRym8S/?format=pdf&lang=pt> acesso em junho, 2025.

FELISBINO, C., & GRAFF, P. (2024). **Autismo e políticas públicas brasileiras: Nomeações, representações e ausências**. Cadernos de Pesquisa, 54, Artigo e10617. <https://doi.org/10.1590/1980531410617>

FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar na Educação Infantil**. Observação, adequação e inclusão. Ed. Moderna, 1edição, São Paulo, 2012, p. 19-58

GOLDSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche**, 2 edição, Porto Alegre, Trad. Marlon Xavier, 2006, p.19-47

GIL, Carlos Antônio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ªed. Atlas, São Paulo, 2002

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil**. Cadernos de Educação de Infância, n. 90 p. 4-7, 2010 Tradução . . Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. Pioneira, 2 edição, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento Escolar In. **Didática** Cortez, São Paulo, 1994 p. 221 – 247

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES Maria Cecília Rafael de. **Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico cultural**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional São Paulo, Vol. 17. Número 1. janeiro/junho de 2013. P. 25-34 Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/hMJvcvcYrDmJ4Pcq9C9Kqgp/?format=pdf&lang=pt> acesso em setembro/2024

MOURA, Alanna Moura; SANTOS, Bruna Moyara Lima, dos, MARCHESINI, Anna Lúcia Sampaio. **O Brincar e sua Influência no Desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Caderno de Pós- Graduação em Distúrbio do Desenvolvimento, São Paulo, V. 21, n.1p.24-38, Jan-Ju. 2021 Disponível em <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v21n1/v21n1a03.pdf> acesso em setembro/2024.

SALLES, Fátima. FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**. Diálogo com os Demais Elementos da Proposta Pedagógica, 2 ed. Ática, 2012 p.55-87

SATIRO, Angélica. **Brincar de Pensar com crianças de 3 a 4 anos**. São Paulo, Ática, 2012, p.50-62

SILVA, Fábio Antônio da. **O brincar nas crianças autistas**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n.5, fevereiro de 2022. Disponível em [h,https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/o-brincar-nas-criancas-autistas](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/o-brincar-nas-criancas-autistas) acesso em agosto 2024.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REAME, Eliane; RANIERE Ana Cláudia; GOMES, Liliane; MONTENEGRO, Priscila. A Matemática nas Brincadeiras Infantis IN. **Matemática no dia a dia da Educação Infantil: rodas, cantos, brincadeiras e história**. São Paulo, Saraiva, 2012. 122- 145

ANEXOS

ANEXO A – Matriz Curricular Educação Infantil

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	BERÇÁRIO			MATERNAL 1,2 E 3			1º E 2º PERÍODO		
	BEBÊS			CRIANÇAS BEM PEQUENAS			CRIANÇAS PEQUENAS		
	Aulas Semanais	Módulos Anuais	CH Anual	Aulas Semanais	Módulos Anuais	CH Anual	Aulas Semanais	Módulos Anuais	CH Anual
Eu, o Outro e o Nós	7	280	140h	7	280	140h	7	280	140h
Corpo, Gestos, Movimentos	7	280	140h	7	280	140h	7	280	140h
Traços, sons, Cores e Formas	7	280	140h	7	280	140h	7	280	140h
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	7	280	140h	7	280	140h	7	280	140h
Espaços, Tempos, quantidades, Relações e Transformações	7	280	140h	7	280	140h	7	280	140h
Subtotal	35	1400	700h	35	1400	700h	35	1400	700h
Recreio*	5	200	100h	5	200	100h	5	200	100h
Total	40	1600	800h	40	1600	800h	40	1600	800h

OBS: Educação Infantil/ Recreio incluído nas 800h/a
Embora os Campos sejam apresentados separadamente, eles se inter relacionam e permeiam o cotidiano infantil, sem ordem de prioridades


INDICADORES FIXOS			
Duração do Módulo	30 min.	Duração do Turno	4h
Dias Letivos	200 dias	Duração do recreio	30 min
Semanas Letivas anuais	40 sem.	Módulos Semanais	40
Carga Horária Anual	800h		


 Secretária Municipal de educação


 Conselho Municipal de educação


 Inspectora Escolar

ANEXO B – Planejamento Semanal Maternal 2

 PLANEJAMENTO Semana: 02/06/2025 a 06/06/2025					
Professoras: Alessandra, Edna, Leonilda, Neomara Turma: MATERNAL 2					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA:	Música: Pula Fogueira Ar, Ai Cantar e dançar a música estimulando a coordenação motora e a oralidade.				
	VIVÊNCIAS PROPOSTAS:				
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
O EU, O OUTRO E O NÓS	Acolher a roda de conversa sobre como foi o final de semana desenvolvendo a oralidade e a participação.	Rodinha, chamada Rodinha com o nome identificando o u e os nomes dos colegas da turma.	Rodinha Reconhecimento da letra do nome escrita no futô pela professora.	Rodinha Observação das frutas que foram de casa, tamanho, forma, cheiro e cor.	Rodinha, chamada Rodinha com tampinhas a letra do nome desenhada com fita crepe na mesa.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	Ensaiar para a apresentação da quadinha, com a música Pula no São João, trabalhando os ritmos e a coordenação motora.	Jogo das argolas Jogar as argolas correspondentes às cores das argolas e a coordenação motora.	Música: Pula Fogueira Ar fazer gestos e movimentos no ritmo da música Pula no São João.	Encenação Junina. Pula no São João de trabalhar a agilidade e a atenção.	
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Fazer caindo com plastico bolha na cartolina para confeccionar um enfeite para a festa junina. (ou fazer o traçado da junina.) Trabalhando cores e a imaginação.	Colar bolinhas coloridas na letra J, na parede com fita crepe. Trabalhar o traçado da junina, percebendo as cores das bolinhas.	Enfiar a letra J utilizando diferentes materiais e cores as letras apresentadas em sequência no alfabeto estimulando o conhecimento das letras.	Desenho livre da festinha Junina. O desenvolvimento da coordenação motora fina e a criatividade.	Música: A Boca Do Jacaré Jacaré Cantar e mostrar as partes do corpo fazendo gestos e movimentos.
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Apresentar as bandeirinhas que enfeitadas pelas crianças desenvolvendo a percepção e o momento de espera.	Revisar as letras do alfabeto J Jogar as letras com outros objetos, bichos, como janelas, jacaré, etc.		História: O Jacaré utilizando um fantoche de jacaré. Estimulando a imaginação e fortalecendo a linguagem oral.	Encenação com objetos não estruturados no pátio, desenvolvendo a atenção e a interação.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	Relembrar os números 1 e 2 e apresentar o numeral 3, associando a quantidade utilizando as tampinhas. Desenvolver habilidades matemáticas e cognitivas, como a relação número e quantidade.	Jogar as argolas nas cores correspondentes das garrafas. Trabalhar a noção de leitura e cores. Identificar cores, nome e quantidade e percepção visual.	Cantar coletivo carreio das mãos confeccionar uma fogueira Explorando a percepção tátil e cores.		Quanto somos hoje? Fazer a representação crianças e utilizando palitos de picolé.