

**Vol. 18, número 1, jan-jun, 2025, pág. 147-168**

**A Psicologia Histórico-Cultural na educação de crianças com TEA: um relato de experiência**

**Historical-Cultural Psychology in the education of children with ASD: an experience report**

**Psychologie historico-culturelle dans l'éducation des enfants avec TSA : rapport d'expérience**

**Caroline Vieira Lourenção<sup>1</sup>**

**Ingridth Loren Pedrosa Mundim<sup>2</sup>**

**Lúcia Pereira Leite<sup>3</sup>**

## **Resumo**

O estudo de caso retratado tem como objetivo refletir sobre a importância da brincadeira no processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma experiência de prática de estágio supervisionado na área da Psicologia da Educação e Inclusão Educacional, envolvendo duas crianças, de três e cinco anos, diagnosticadas com TEA. Durante o curso da intervenção, foi possível observar um trabalho educativo que proporcionou um meio rico em relações significativas e condições histórico-culturais intencionais, organizada e metodicamente presentes, visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da proposição de atividades lúdicas. Essas atividades visaram estimular a percepção, a sensação e a atenção, por meio de interações sociais dirigidas, com ênfase na regulação da conduta.

**Palavras-chave:** Psicologia histórico-cultural; Intervenção; Transtorno do Espectro Autista.

## **Abstract**

The case study portrayed aims to reflect on the importance of play in the educational process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, based on the foundations of Historical-Cultural Theory. To achieve this objective, a supervised internship practice experience was carried out in the area of Educational Psychology and Educational Inclusion, involving two children, aged three

---

<sup>1</sup>Graduanda em Psicologia da Faculdade de Ciências - Unesp de Bauru (SP). E-mail: caroline.v.lourencao@unesp.br.

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia da Faculdade de Ciências - Unesp de Bauru (SP). E-mail: ingridth.mundim@unesp.br.

<sup>3</sup> Professora Associada ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências - Unesp de Bauru (SP). E-mail: lucia.leite@unesp.br



and five, diagnosed with ASD. During the course of the intervention, it was possible to observe an educational work that provided an environment rich in meaningful relationships and intentional historical-cultural conditions, organized and methodically present, aiming at the development of higher psychic functions, through the proposition of playful activities. These activities aimed to stimulate perception, sensation and attention, through targeted social interactions, with an emphasis on regulating conduct.

**Keywords:** Historical-cultural Psychology; Intervention; Autism Spectrum Disorder.

### Résumé

L'étude de cas présentée vise à réfléchir sur l'importance du jeu dans le processus éducatif des enfants atteints de troubles du spectre autistique (TSA) dans l'éducation de la petite enfance, en s'appuyant sur les fondements de la théorie historico-culturelle. Pour atteindre cet objectif, une expérience de stage supervisé a été réalisée dans le domaine de la psychopédagogie et de l'inclusion éducative, impliquant deux enfants, âgés de trois et cinq ans, diagnostiqués avec TSA. Au cours de l'intervention, il a été possible d'observer un travail éducatif qui offrait un environnement riche en relations significatives et en conditions historico-culturelles intentionnelles, organisé et méthodiquement présent, visant le développement de fonctions psychiques supérieures, à travers la proposition d'activités ludiques. Ces activités visaient à stimuler la perception, la sensation et l'attention, à travers des interactions sociales ciblées, en mettant l'accent sur la régulation des comportements.

**Mots-clés:** Psychologie historico-culturelle ; Intervention; Trouble du spectre autistique.

O texto em tela procura abordar uma experiência de intervenção, fundamentado nos preceitos da Psicologia Histórico-cultural, sob a mirada do desenvolvimento de funções psicológicas superiores, dirigida a crianças que apresentam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Luria (1991) aponta que a capacidade humana de orientar-se extrapola a percepção imediata do entorno, procurando o conhecimento mais profundo das leis que regem os fenômenos, como um dos aspectos centrais para compreender a diferença qualitativa entre o ser humano e os animais. Nesse sentido, a forma histórica-social da atividade humana destaca-se pelo caráter complexo de sua estrutura, a qual permite a produção de ações intencionais, cujo fim é alcançar objetivos conscientemente planejados.



A implicação da natureza social humana se encontra no fato de que toda criança necessita ser humanizada por meio da apropriação da herança histórica da humanidade para se desenvolver (Luria, 1991), por meio de um processo ativo e educativo (Leontiev, 1978). A humanização, inserida na ordem da cultura, promove a atribuição de significados fora da hereditariedade que passam a orientar a existência dos sujeitos.

A Psicologia Histórico-cultural atribui importância primaz à apropriação de signos, à medida que ela adiciona funções psíquicas superiores, que, por sua vez, são desenvolvidas histórico-socialmente, superando as características químicas e biológicas próprias da espécie humana. Ou seja, entre o estímulo do ambiente e a resposta do indivíduo, há sempre uma atividade mediadora, culturalmente significada, a qual proporciona o autodomínio da conduta (Vigotsky, 1997).

O processo de aquisição das funções psíquicas superiores (sensações superiores, percepção, atenção voluntária, memória lógica, linguagem, pensamento em conceitos, imaginação criadora, etc.) obedece à lei geral de desenvolvimento anunciada por Vigotsky (1995), que de modo sintético pode-se dizer que aparece primeiro no plano social (categoria intersíquica) e posteriormente no plano psicológico (categoria intrapsíquica). Tal ordem se comporta de modo bastante semelhante para o desenvolvimento psíquico de todas as crianças, com ou sem deficiência. Com isso, a produção de funções psicológicas superiores passa a ser considerada como um processo sócio-histórico, sendo passível de ocorrência pela aprendizagem (Meira, 2008).

Segundo Vigotsky (1997), ao discorrer sobre os processos desenvolvimentais de crianças com deficiência, defende que se o desenvolvimento orgânico pode apresentar limites, em decorrência de doenças, malformações orgânicas, alterações cromossômicas - entre outras, o desenvolvimento cultural é ilimitado. Tal afirmação pressupõe a possibilidade do aparecimento de vias colaterais, as quais abrem caminhos indiretos para o desenvolvimento psíquico de crianças com deficiência, por exemplo, quando o caminho direto se mostra impossível, como um pessoa cega que consegue fazer uso da leitura Braille pelo toque dos dedos



Particularizando para os casos estudados, tem-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma condição do neurodesenvolvimento, com início precoce e de múltiplas causas, caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação social e nos comportamentos, se manifestando por meio de atividades e interesses restritos e repetitivos, resultando em prejuízos sociais e em outras áreas do desenvolvimento (APA, 2014).

Para a Psicologia Histórico-cultural, tais aspectos afetam o desenvolvimento da criança autista ao implicarem, muitas vezes, em afastamento das relações sociais, prejudicando a apropriação da cultura humana. No que tange ao desenvolvimento psíquico dessas crianças, Orrú (2016) afirma que o TEA não deve ser apreendido como determinante para o fracasso do processo, pois é somente uma característica a mais na trajetória de vida. Nesse sentido, implica no trabalho educativo com a criança autista um olhar sobre a potencialidade dela em poder significar o mundo e se desenvolver culturalmente, ainda que com algumas limitações (Roza, 2014).

O desenvolvimento psíquico pode ser organizado com base nas zonas de desenvolvimento propostas por Vigotsky (1997): a zona real, que envolve o que a criança consegue fazer sozinha, e a zona proximal, que refere-se ao que ela só pode realizar com a ajuda de outros. O educador, seja psicólogo ou professor, deve estar atento a essas zonas para que o ensino esteja dentro das possibilidades da criança, sem ultrapassar suas capacidades ou subestimar suas habilidades. A ação educativa deve ser intencional e orientada por objetivos definidos, com a escolha dos recursos sempre voltada para a finalidade de aprendizagem. É necessário romper com a prática de utilizar recursos apenas por si mesmos, como fins em si, sem considerar a real finalidade do processo educativo. Além disso, a intervenção educativa deve considerar o caráter compartilhado e a proximidade entre a criança e o educador, criando um ambiente interativo e colaborativo. A mediação intersíquica, que se dá por meio de instrumentos e signos culturais, é essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial durante a aprendizagem compartilhada, seja com pares coetâneos ou não. A colaboração entre os envolvidos nesse processo fortalece o desenvolvimento psíquico da criança, alinhando as atividades educativas aos objetivos de ensino e ao contexto social e cultural em que ela está inserida.



Amparadas nos conceitos da Psicologia histórico-cultural Ferreira et al (2021, p. 292) entendem que o ato de brincar é permeado de ...] “elementos que envolvem a imaginação, o pensamento abstrato, a linguagem, entre outros aspectos. Compreende a participação do adulto nas situações interacionais como responsável por fazer a intermediação entre a criança e o mundo, entendendo a brincadeira como propulsora do desenvolvimento humano”. Nesse sentido, considera-se a relação entre brincadeira e aprendizagem fundante para o desenvolvimento infantil, e o processo educativo fundamentado na ludicidade possibilita que a criança, ao brincar, aja e pense de maneiras mais complexas do que normalmente demonstraria em situações cotidianas, que realize ações para além de sua capacidade e que recrie suas experiências, atribuindo-lhes novos significados e apropriando-se de sua realidade (Pimentel, 2008).

A atividade lúdica pode ser considerada como um meio pelo qual a criança compreende a realidade que vivencia, pois é no jogo de papéis que a criança se aproxima ainda mais da realidade concreta que, devido às limitações próprias do desenvolvimento, pode ser distante para ela. Assim, é no faz-de-conta que a criança atribui novos sentidos a um objeto sem que este perca seu significado original, transformando-o conforme sua utilidade na brincadeira e possibilitando a representação daquilo que é do seu interesse. As ações (re)criadas nesse meio refletem o mundo observado pela criança, limitado por sua compreensão e capacidade de generalização, em consonância com seu processo de desenvolvimento (Pimentel, 2008).

Pelo intermédio da brincadeira, a criança tem a chance de trabalhar em grupo, de imitar comportamentos mais avançados de outras crianças ou, com o apoio do mediador, de desenvolver funções psicológicas que ainda se encontram no seu estágio inicial. A brincadeira, portanto, tem caráter de atividade principal da infância, tendo em perspectiva que esta promove transformações profundas no psiquismo infantil ao alterar o comportamento e possibilitar que ela manifeste sua imaginação e sua capacidade simbólica, se apropriando de um mundo real que ainda lhe é inacessível, interagindo com o ambiente, aprendendo sobre si mesmas e sobre o seu redor (Pimentel, 2008).



À vista do exposto, objetiva-se retratar a experiência de uma intervenção fundamentada na análise histórico-cultural do desenvolvimento humano, aplicada a duas crianças autistas, de três e cinco anos, diagnosticadas com TEA. A proposta visa criar um ambiente rico em relações significativas e em condições histórico-culturais intencionais, estruturadas e metodicamente planejadas, para apoiar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da realização de atividades lúdicas.

### **Procedimentos**

Os casos a seguir relatados representam um recorte das atividades desenvolvidas na realização de um estágio supervisionado de um curso de graduação em Psicologia de uma universidade pública paulista, denominado “Psicologia e Educação: Processos de Intervenção - Inclusão Educacional”. Este estágio configura-se pela aliança entre a universidade e uma organização não governamental que presta atendimento multiprofissional a pessoas com deficiência, sendo o Centro de Apoio à Inclusão Escolar (CAIE) o local de realização das práticas expostas.

Inicialmente, foram realizadas quatro observações dos atendimentos de profissionais da Pedagogia e, posteriormente, quatro intervenções previamente planejadas. O planejamento e a execução das intervenções foram monitorados em supervisão por uma profissional da área de Psicologia e Educação. O trabalho interventivo foi planejado com a perspectiva de promover o desenvolvimento da criança com deficiência e a inclusão escolar, a partir de uma análise histórico-cultural do desenvolvimento humano.

As atividades foram conduzidas por uma dupla de estagiárias, que acompanhou duas crianças com hipótese diagnóstica de Transtorno do Espectro Autista, que frequentavam semanalmente atendimentos pedagógicos no centro de apoio e que estavam regularmente matriculadas em escolas municipais de Educação Infantil, que foram designados com nomes fictícios que se iniciam com C aludindo a palavra criança. Os planejamentos dos encontros, organizados com base na temática da fauna e da flora brasileiras, foram elaborados e discutidos em supervisão, sendo conduzidos pelas estagiárias.



A primeira parte deste relato, refere-se aos atendimentos realizados com Camila - uma criança de 5 anos, que foi acompanhada pelas estagiárias desde o início de seus atendimentos no CAIE no início deste ano. Trata-se de uma criança não-verbal, que emitia, na maior parte das vezes, vocalizações não-articuladas e apresentava estereotípias típicas do transtorno, como flapping (movimentação excessiva das mãos e braços), agitação motora (deslocamento sem propósito definido), pé equino e gritos sem causa aparente, junto a episódios de auto e heteroagressão. Foi encaminhada ao serviço com queixas de hiperatividade, rigidez comportamental, atraso na aquisição da fala, seletividade alimentar e distúrbio do sono. Em um primeiro momento, era atendida em grupo, junto a outras duas crianças. Posteriormente, os atendimentos tornaram-se individuais devido a intensificação dos comportamentos de auto e heteroagressão da criança e a necessidade de um trabalho focal.

A observação de Camila durante as atividades pedagógicas, momentos em que ela participava de atendimentos com mais duas crianças com TEA, indicou uma série de desafios relacionados à sua atenção, aos comportamentos de interação social e à regulação emocional. A criança demonstrou dificuldade em se concentrar nas tarefas propostas, indicando uma dificuldade em se atentar ao objetivo da tarefa, o que levava a manifestação de comportamentos de inquietação e a estereotípias. Ainda, foi notada pouca tolerância às frustrações, um fator que impactava negativamente sua interação com os colegas. Demonstrava resistência em participar de atividades que envolviam esperar sua vez ou compartilhar brinquedos. Nesse sentido, a interação social com as demais crianças foi limitada e marcada por momentos de impaciência, pouca ou ausência de ações compartilhadas e comportamentos agressivos.

Em contrapartida, quando as estagiárias se engajavam diretamente com ela, oferecendo apoio constante e reações emocionais positivas, como aplausos, sorrisos e o reconhecimento de seus feitos, Camila parecia responder de forma mais tranquila e alegre, indicando que um ambiente mais estruturado e com maior acolhimento promovia um engajamento mais eficaz e prazeroso para a criança. Foi observado que tinha maior facilidade em atividades que envolviam manipulação sensorial e motora, como o uso de areia ou o encaixe de formas, e que conseguiu atribuir sentidos



próprios e funções socialmente estabelecidas a alguns materiais, como ao "alimentar" um dinossauro de plástico com areia. A criança respondia positivamente a comandos para se sentar, permanecendo assim em atividades de seu interesse, e para organizar os brinquedos, contribuindo para a arrumação da sala no fim dos atendimentos.

Embora apresentasse dificuldades em seguir comandos específicos e em focar em tarefas cognitivas, sua resposta positiva ao feedback emocional e seu interesse em atividades motoras e de organização, demonstraram que o apoio constante e a participação ativa das mediadoras poderiam ser estratégias mais eficazes na promoção de seu desenvolvimento.

Com base nas observações, foram planejadas quatro intervenções lúdicas (quadro 1) para Camila, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, especialmente a percepção, a atenção voluntária, a memória e a formação de conceitos. Além disso, buscou-se contribuir para o autodomínio de sua conduta e para o seguimento de regras. As atividades propostas foram estruturadas em torno de brincadeiras intencionais compartilhadas, com elementos figurativos que estimulavam, por meio de comandos verbais, visuais e motores, o manuseio de objetos, o reconhecimento de cores e formas de animais e plantas, a associação entre tipos de animais e seus habitats, e a reprodução de papéis no contexto de faz-de-conta.

## **Quadro 1**

### *Apresentação das atividades planejadas para Camila.*

| <b>intervenção</b> | <b>Atividade</b>                     | <b>Estratégia</b>   |
|--------------------|--------------------------------------|---|
| 1 <sup>a</sup>     | Passeio das formigas-do-fogo         | Apresentar placas de papelão contendo seis diferentes caminhos desenhados que levam uma formiga à outra. Cada caminho é composto por duas linhas, cujo sentido se dará de fora para o centro horizontalmente. Duas tampas de garrafa pet com ilustração de formiga devem ser movidas de um canto a outro da placa para se encontrarem simultaneamente no centro. Ao chegar no final do percurso, a criança deve repetir os trajetos, partindo do centro em direção às bordas. |
|                    | Alimentando o jacaré-do-papo-Amarelo | Cada criança recebe uma mini garrafa pet com sagu dentro, amarrada a uma pequena placa de papelão. A criança deve separar a garrafa da placa e, posteriormente, abri-la. É apresentada uma representação gráfica de jacaré em uma tampa de caixa de sapatos. É explicado que cada criança deve alimentar o jacaré com as bolinhas, utilizando as mãos para balançar a tampa da caixa e encaixar o sagu na boca do jacaré (buraco na caixa).                                   |



|                |                                 |   |
|----------------|---------------------------------|---|
| 2ª intervenção | Quais frutas são essas?         | As crianças devem separar os tipos de fruta que estão no recipiente maior, formando três novos conjuntos em três recipientes menores.   |
|                | Montando uma "Árvore Frutífera" | É apresentada uma imagem de árvore frutífera, mostrando às crianças seus componentes (copa, tronco, galhos, frutos e chão) junto a materiais que representam suas partes. As crianças devem montar uma árvore frutífera em conjunto, utilizando os materiais disponibilizados pelas estagiárias e as frutas selecionadas por na atividade anterior.   |
| 3ª intervenção | Qual animal é esse?             | É apresentada uma caixa com arroz contendo as metades das figuras dos animais trabalhados no dia. As crianças devem encontrar as metades escondidas da caixa. As crianças devem, posteriormente, associar as metades encontradas às outras disponibilizadas sobre a mesa.   |
|                | Onde mora esse animal?          | Os habitats terrestre e aquático são apresentados às crianças. É explicado que cada um dos animais montados mora em dos habitats representados. As crianças devem colocar os animais da atividade anterior em seus devidos habitats.  |
| 4ª intervenção | Pescaria divertida              | As crianças são orientadas a simular uma pescaria com peixes da fauna brasileira. À cada criança é entregue uma vara de pescar que, com auxílio das estagiárias, devem utilizar para "pescar" os peixes do lado (caixa com papel azul recortado) e retirá-los posteriormente.   |
|                | Qual a cor desse animal?        | São apresentadas três figuras de animais brasileiros e três barbantes de cores semelhantes a de cada animal. As figuras apresentam furos ao longo de seu contorno. Cada criança recebe um dos animais e é solicitado que escolha o barbante que tem a mesma cor que o animal. O barbante deve ser usado para alinhar a figura. Quando a figura for completada, a criança deve passar sua figura a um dos colegas e pegar a figura que estava com outra criança. |

*Nota.* Autoria própria (2024).

A segunda parte deste relato de casos, refere-se aos atendimentos realizados com Caio, uma criança de 3 anos, não-verbal. Trata-se de uma criança que realizava poucas vocalizações não-articuladas e apresentava estereotípias, como flapping, agitação motora e pé equino e episódios de heteroagressão. A criança apresentava o comportamento rígido de girar incessantemente objetos, sem aparentemente atribuir-lhes qualquer sentido. Foi encaminhada ao serviço com queixas de comprometimento na comunicação social, disfunção sensorial, seletividade alimentar e dificuldade na interação com os pares. Os atendimentos que participava eram realizados em dupla, mas raramente a outra criança comparecia.

Foi observado um padrão de comportamento em Caio caracterizado por ações repetitivas e pela ausência de atribuição de sentido aos objetos com os quais interagiu nas atividades propostas. Durante as observações, constatou-se sua dificuldade em estabelecer interações significativas, fosse com os brinquedos, com a outra criança ou com a pedagoga, além de uma resistência a mudanças em seu padrão de brincar.



A criança não realizava contato visual e quando incomodada ou irritada, apresentava estereotípias vocais e motoras.

Ao longo dos atendimentos, demonstrou comportamentos agressivos, como morder ou arranhar, especialmente quando sua atividade repetitiva era interrompida. Contudo, o contato físico com a pedagoga ou com as estagiárias, como colo e abraços, parecia proporcionar-lhe conforto e ajudá-lo em momentos de desregulação. No entanto, a criança se desconcentrava rapidamente, mesmo em brincadeiras que lhe chamaram a atenção, como as bolhas de sabão ou a bola didática. Frequentemente evitava interagir com a pedagoga e retornava aos comportamentos repetitivos em cantos isolados da sala.

Embora a criança apresentasse dificuldades, tanto em seguir comandos quanto em utilizar os brinquedos de acordo com suas funções, suas respostas às tentativas de estimulação realizadas pela pedagoga evidenciaram a necessidade de implementar estratégias que ajudassem na atribuição de sentido no manuseio de brinquedos e na promoção do autodomínio da conduta.

À vista do exposto, foram planejadas quatro intervenções para Caio (quadro 2), com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, com destaque a sensação e a percepção. Trabalhar a sensação e a percepção de forma conjunta é fundamental para a mediação teórica adotada, pois, como argumenta Martins (2013), a sensação serve como meio para a percepção, sendo esta última seu condicionante. As atividades, portanto, foram estruturadas em torno de brincadeiras que envolviam diferentes estímulos visuais, táteis e sonoros, explorados pela observação dos componentes da intervenção e pelo manuseio de objetos, porém que não fossem passíveis de girar. Nesse sentido, as intervenções visaram estimular o processo de internalização dos signos e promover o autodomínio da conduta.

## **Quadro 2**

### *Apresentação das atividades planejadas para Caio.*

|  | Atividade | Estratégia |
|--|-----------|------------|
|--|-----------|------------|



|                |                          |   |
|----------------|--------------------------|---|
| 1ª intervenção | As flores se abrem       | A criança deve ser posicionada de modo que consiga observar as flores de papel se abrirem quando a estagiária borrifar água nelas.  |
| 2ª intervenção | O que tem dentro do ovo? | São apresentadas três músicas sobre animais. As canções são acompanhadas por coreografias manuais que representam letras das músicas. A criança deve ser estimulada a repetir os movimentos. Posteriormente, são apresentados os ovos e a lanterna. É explicado que alguns ovos estão vazios e outros, contém os animais. A criança deve observar se há animais escondidos nos ovos de papel.   |
| 3ª intervenção | Qual animal é esse?      | São apresentados os animais trabalhados na atividade. No pulso de cada criança, é colocada uma pulseira de velcro com algumas tampinhas de garrafa. As tampinhas tem representações dos animais apresentados anteriormente. Enquanto as crianças exploram o material, retirando e colocando as tampinhas na pulseira, as estagiárias falam sobre os animais com as crianças, imitando-os, atribuindo-lhes características. Canções e coreografias manuais devem ser utilizadas. |
| 4ª intervenção | Plantando uma flor       | As estagiárias assumem o papel de jardineiras e apresentam seus materiais e seu objeto de trabalho (a flor) à criança. A flor deve ser plantada no vaso, utilizando terra e utensílios. Alguns insetos de brinquedo podem ser utilizados para complementar a brincadeira. Durante a atividade, as estagiárias associam músicas sobre a temática às suas ações.  |

*Nota.* Autoria própria (2024).

É oportuno mencionar que após as observações dos atendimentos pedagógicos, as práticas no CAIE foram temporariamente interrompidas, sendo realizadas ações nas escolas da rede municipal em que as crianças estavam matriculadas. Tais observações consistiram de três momentos de acompanhamento da criança em atividades na sala de aula e no parque. Os dados levantados durante as observações no ambiente escolar também contribuíram para as intervenções apresentadas nos quadro 1 e 2.

Nesse sentido, a mediação do profissional da educação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ao antecipar o desenvolvimento da criança e propor-lhe desafios que a auxiliem no desenvolvimento de funções que, embora a criança com deficiência não domine sozinha, ela pode realizar em conjunto com o outro de maneira compartilhada (Prado & Piotto, 2022). Um ambiente inclusivo é, portanto, um fator crucial para promover o autodomínio da conduta e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ao possibilitar que a criança supere suas limitações.

### **Condução e avaliação das intervenções**



Seguindo o planejamento, a prática no CAIE foi retomada, após as férias escolares, e um primeiro encontro de retomada foi realizado antes das intervenções serem executadas, para restabelecer o contato das estagiárias com as crianças. Diferentemente do último encontro que ocorrera na escola, Camila demonstrou não reconhecer as estagiárias e o vínculo afetivo parecia perdido. Mudanças no seu comportamento foram notadas, pois as atividades propostas pela pedagoga foram recusadas e as peças dos brinquedos foram utilizadas com outras funções. A criança sentava-se de costas para os adultos e organizava os brinquedos na sua frente. A cada tentativa de contato com os materiais e proposta de uma brincadeira compartilhada, se irritava, gritava e batia, mostrando-se resistente ao auxílio dos adultos.

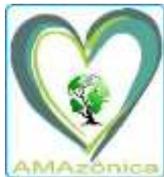
Nesse sentido, foi observada uma diminuição da receptividade às atividades lúdicas e no estabelecimento das interações sociais. Seus comportamentos estavam mais rígidos e suas respostas às intervenções eram agressivas. A atenção de Camila também pareceu prejudicada em comparação ao primeiro semestre, alterando rapidamente seu interesse de uma atividade a outra, e suas estereotípias demonstravam-se mais intensas.

Diante deste contexto, as intervenções de Camila foram alteradas (quadro 3), tendo em perspectiva o enfoque nas preferências sensoriais e motoras da criança, recorrendo ao uso de texturas e atividades de encaixe para facilitar o engajamento da criança nas atividades e auxiliar em seu desenvolvimento. As atividades foram, portanto, reorganizadas tendo como objetivo promover o autodomínio da conduta e retomar a estimulação das funções psíquicas superiores, com destaque para a percepção, a atenção, a memória, a criatividade, a formação de conceitos e a resolução de problemas.

### **Quadro 3**

#### *Apresentação das atividades executadas com Camila.*

|                | Atividade                | Estratégia   |
|----------------|--------------------------|--|
| 1ª intervenção | Passeio das formigas-do- | Foram apresentadas placas de papelão contendo seis diferentes caminhos desenhados que levavam uma formiga à outra. Cada caminho era composto |



|                |                                   |   |
|----------------|-----------------------------------|---|
|                | Fogo                              | por duas linhas, cujo sentido se dava de fora para o centro horizontalmente. Duas tampas de garrafa pet com ilustração de formiga deveriam ser movidas de um canto a outro da placa para se encontrarem simultaneamente no centro. As formigas carregavam alimentos (colados com velcro). Ao chegarem no final do percurso, a criança deveria trocar os alimentos entre as formigas e repetir os trajetos.  |
|                | O que tem dentro do ovo?          | Foram apresentadas três músicas sobre animais. As canções eram acompanhadas por coreografias manuais que representavam as letras das músicas. A criança foi estimulada a repetir os movimentos. Posteriormente, foram apresentados os ovos e a lanterna. Foi explicado que alguns ovos estavam vazios e outros continham os animais. A criança deveria observar se havia animais escondidos nos ovos de papel.  |
| 2ª intervenção | Qual animal é esse?               | Foram apresentados os animais trabalhados na atividade. No pulso de cada criança, foi colocada uma pulseira de velcro com algumas tampinhas de garrafa. As tampinhas tinham representações dos animais apresentados anteriormente. Enquanto as crianças exploravam o material, retirando e colocando as tampinhas na pulseira, as estagiárias falavam sobre os animais com as crianças, imitando-os e atribuindo-lhes características. Canções e coreografias manuais foram utilizadas. |
|                | Passeio das formigas-do-Fogo      | Foram apresentadas placas de papelão contendo seis diferentes caminhos desenhados que levavam uma formiga à outra. Cada caminho era composto por duas linhas, cujo sentido se dava de fora para o centro horizontalmente. Uma tampa de garrafa pet com ilustração de formiga deveria percorrer o caminho desenhado, respeitando seu formato.  |
|                | Quais frutas são essas?           | As crianças deveriam separar os tipos de fruta que estavam sobre a mesa, agrupando as frutas de mesmo tipo.   |
| 3ª intervenção | Conhecendo os animais brasileiros | Foram apresentados os cartões de apoio, informando à criança os bichos que seriam trabalhados naquela atividade, um por vez. A cada cartão apresentado, uma folha com o desenho do animal era entregue à criança junto de dois lápis de cor, sendo um da mesma cor da figura apresentada no cartão de apoio. Foi solicitado que a criança pintasse o desenho do animal indicado pelo cartão, utilizando o lápis de cor semelhante ao da imagem.   |
|                | Qual a forma desse animal?        | Foi apresentada a placa de encaixe. Em seguida, foram apresentados os cartões de apoio e informado à criança os bichos que seriam trabalhados naquela atividade. A cada cartão de apoio, a peça do mesmo animal era entregue à criança, que deveria encaixá-la na posição correta.  |
|                | Quebra-cabeça dos animais         | Foram apresentados os cartões de apoio, informando à criança os bichos trabalhados naquela atividade. A cada cartão de apoio apresentado, uma peça com a figura do mesmo animal era introduzida e solicitado que a criança encaixasse a peça do animal na peça de onde o animal vivia.  |
| 4ª intervenção | Conhecendo as frutas brasileiras  | Foram apresentados os cartões de apoio, informando à criança as frutas trabalhadas naquela atividade, uma por vez. A cada cartão apresentado, uma folha com o desenho da fruta era entregue à criança junto de dois giz de cera, sendo um da mesma cor da figura apresentada no cartão de apoio. Foi solicitado que a criança pintasse o desenho da fruta indicada pelo cartão, utilizando o giz de cera semelhante ao da imagem.   |
|                | Quebra-cabeça das frutas          | Foram apresentados os cartões de apoio, informando à criança as frutas trabalhadas naquela atividade. A cada cartão de apoio apresentado, era introduzida uma peça central com a figura da mesma fruta (em desenho) e solicitado que a criança encaixasse outras peças adjacentes contendo imagens da fruta real, da árvore da fruta e de seu suco, que eram entregues uma de cada vez.   |
|                | Qual a forma dessa fruta?         | Foram apresentados os cartões de apoio, informando à criança as frutas trabalhadas naquela atividade. Em seguida, foi apresentada uma caixa   |



|  |                       |  |
|--|-----------------------|--|
|  |                       | contendo as figuras de frutas escondidas em meio a papéis picados. Foi solicitado que a criança procurasse as frutas e encaixasse a fruta encontrada na placa de papelão.  |
|  | Pintura compartilhada | Foi apresentado o cartão de apoio, informando à criança a fruta trabalhada naquela atividade. Em seguida, foi disponibilizada uma folha com a imagem de pé de guaraná, juntamente com materiais de pintura (guache e giz de cera). Quando a criança começou a pintar, as estagiárias gradualmente se juntaram à criança na atividade para pintar o desenho juntas. |

*Nota.* Autoria própria (2024).

Porém, mesmo em um contexto desafiador, em que foi necessária a capacidade de adaptação para reorientar o planejamento inicial, foi possível identificar aspectos que merecem ser destacados como avanços ou potencialidades observadas.

Os dois primeiros encontros de intervenção com Camila apresentaram maior dificuldade na condução que os outros, pois foram marcados por intensa rigidez comportamental, inflexibilidade, desregulação emocional, agressividade e estereotípias acentuadas. A criança demonstrou resistência significativa às tentativas de interação das estagiárias, principalmente em relação a comandos em que fosse contrariada.

Ainda assim, é possível afirmar que Camila foi capaz de se atentar na atividade que contou com os ovinhos de papel. Assim que o material foi apresentado, ela percebeu que a luz da lanterna mostrava o que estava escondido. Repetiu as ações das mediadoras, colocando os ovos sobre a lanterna e observando atentamente o animal que aparecia. Isso revela a motivação para estímulos visuais e certa capacidade de explorar os recursos de forma funcional.

Ademais, ainda no primeiro dia de intervenção, buscando contornar as dificuldades encontradas, foi proposta uma brincadeira com dança da música “Estátua Diferente” (Tio Ricardo Brincadeira Cantada, 2020), recurso que já havia sido utilizado anteriormente em outra intervenção com a criança na escola. Nesse momento, Camila não interagiu muito com as estagiárias, que buscaram constantemente chamá-la para a brincadeira. Porém, na parte em que a música comanda que seja feita uma estátua de animal, parece reproduzir o comportamento das mediadoras e faz uma imitação de animal feroz, o que consideramos um avanço na interação e na manifestação do uso da imaginação.



Já a partir do terceiro encontro, as mediadoras resolveram fazer uma alteração na estratégia da intervenção, que passou de participativa para passiva. Essa decisão foi tomada pois, por meio dos dois primeiros encontros, pois tornou-se evidente que Camila ainda estava em um nível de desenvolvimento mais elementar do desenvolvimento cognitivo e, com isso, deveria ser apresentado apenas um estímulo por vez, de modo completamente direcionado.

À vista disso, os objetivos propostos foram atingidos no terceiro e quarto encontro, ainda que tenham ocorrido algumas dificuldades. Vale dizer que, nas duas situações, Camila demonstrou resistência nos primeiros minutos, recusando-se a sentar e direcionando atenção aos outros objetos da sala, o que exigiu intervenção das estagiárias para barrar o acesso e guiá-la de volta para a atividade. Além disso, houve episódios de desregulação e irritações pontuais, com pequenos episódios de agressividade, mas que não foram fatores de impedimento para a realização do proposto.

Observou-se que Camila demonstrou uma série de potencialidades a serem reconhecidas e destacadas com a mudança de estratégia das mediadoras. A criança foi capaz de permanecer sentada durante boa parte das atividades e aceitar a condução das estagiárias e responder a comandos simples em várias atividades, como encaixar peças corretamente e manipular materiais apresentados.

De modo semelhante, ela obteve progresso na realização de tarefas. No terceiro encontro, Camila associou com destreza os animais e seus habitats. No quarto encontro, pintou as frutas com maior afinco, como no caso do caju e da goiaba, foi capaz de escolher corretamente os gizes de cera com base nas cores associadas às frutas, separou autonomamente os conjuntos de peças dos quebra-cabeças e acertou os encaixes ao receber suporte adequado. Tal desempenho sugere capacidade de aprendizado, adaptação e maior aceitação de interações sociais.

Em relação ao planejamento das intervenções com Caio, não houve mudanças significativas. Após as atividades realizadas na escola, após as férias, a criança continuou a ser acompanhada no centro de apoio. O primeiro encontro também consistiu em uma observação de retomada na qual foram notados os principais pontos de atenção para as intervenções a serem realizadas. Caio demonstrou reconhecer as



estagiárias. A criança apresentou comportamentos heteroagressivos, especialmente no início do atendimento, e manteve uma brincadeira repetitiva e sem sentido, girando objetos no chão. Quando esse comportamento era interrompido, surgiam dificuldades em lidar com a frustração, o que resultava em episódios de desregulação emocional.

Durante as intervenções subsequentes, surgiram novos desafios. Foi necessário recorrer à comunicação apoiada, assim como repetir uma das intervenções para garantir a efetividade dos processos. A criança apresentou uma variedade de comportamentos durante os atendimentos, alternando entre momentos mais sonolentos e carinhosos e períodos mais agitados e agressivos. Esses estados emocionais dificultaram o andamento das atividades, pois interferiram na apresentação dos materiais e na necessidade de conter a criança e acalmá-la para que os recursos levados a cada intervenção fossem devidamente trabalhados.

Nesse sentido, as principais dificuldades observadas se encontram na resistência significativa e, por vezes, prolongada às propostas de atividade, incluindo tentativas de sair do ambiente; na necessidade de interdição recorrente aos comportamentos repetitivos; e em episódios de desregulação emocional e agressividade. Cada atendimento contou com pelo menos alguns desses pontos, que foram manejados pelas estagiárias conforme a necessidade: troca de atividade, exploração do mesmo recurso de uma maneira diferente da inicial, respeito e espera pelo tempo da criança, criação de um ambiente acolhedor, adaptação da estratégia conforme os interesses da criança, etc.

Uma situação que exemplifica essa flexibilidade é quando, no primeiro dia de intervenção, Caio não havia demonstrado interesse imediato na atividade das flores de papel, mas sim por colocar sua mão dentro de um copo d'água que estava em cima da mesa. Com isso, as mediadoras tentaram colocar algumas flores dentro do copo, com o intuito que ele as pegasse ou que apenas observasse seu movimento de abrir. Em algumas ocasiões, demonstrou indiferença, como era esperado, enquanto em outras tentou apanhar a flor na água. Ou seja, uma situação que poderia ser apenas um momento de resistência à atividade inicial, torna-se uma oportunidade de produzir o interesse sensorial de forma intencional.



É digno de destaque também que, quando Caio parecia estar menos resistente, no colo de uma estagiária, ele conseguia observar o abrir das pétalas, enquanto a água era borrifada. Em seguida, ele mesmo borrifou a água e abriu as pétalas restantes com os dedos, ainda que recebendo apoio físico substancial. O interesse por estímulos visuais foi igualmente observado em outros atendimentos.

No terceiro dia de intervenção, Caio conseguiu retirar as tampinhas das pulseiras, inicialmente com os incentivos das estagiárias, e posteriormente com autonomia, sugerindo que atividades que envolviam manipulação simples poderiam ser um ponto de partida para ampliar suas habilidades. Já no quarto atendimento, embora os objetivos previstos não tenham sido alcançados, ele aceitou se sentar no colo de uma das estagiárias, enquanto a outra lhe mostrava a flor de pelúcia. Inicialmente, sua reação foi negativa, afastando o objeto de si e fazendo caretas quando a flor era passada em seus braços e bochechas. Depois, tocou na flor voluntariamente e, em seguida, sorriu quando a estagiária passou a pelúcia sobre seu corpo. Gradualmente, os insetos foram apresentados e fixados na flor.

Em um dado momento, ele conduziu o inseto com autonomia até o ponto indicado e o posicionou sobre a superfície, porém do lado contrário (sem velcro); mesmo assim, continuou com o inseto no lugar, mudando sua posição algumas vezes até conseguir grudá-lo. A borboleta e a libélula presas a um barbante foram apresentadas, simulando o voo dos animais, enquanto Caio observava o movimento e tentava agarrar o objeto. Novamente, sorrisos foram notados da parte da criança. Quando uma das mediadoras apresentou o recorte de inseto, ele olhou fixamente para a representação e tentou alcançá-la.

Quando o recorte de abelha foi apresentado “voando” e “zunindo” em direção ao nariz de Caio, a criança fixou o olhar no objeto se aproximando e reagiu fechando os olhos e, em algumas ocasiões, sorrindo. Isso revela que, por mais que ele não tenha conseguido interagir com os materiais conforme as funções atribuídas na brincadeira, foi possível notar que ele observou atentamente os objetos.

É importante salientar que ao longo de todos os encontros, as estagiárias utilizaram de estratégias musicais com Caio. Ao afirmar que a ampliação dos significados dos sinais verbais se registra no sistema nervoso, Elkonin (1969 *apud*



Scherer, 2013) sugere que o processo de aprender e atribuir novos significados reorganiza e estrutura a base neural da criança, deixando marcas biológicas no cérebro. Para o mesmo autor, cada estímulo ou atividade contribui para novas aprendizagens e mudanças no cérebro, tendo em vista a neuroplasticidade cerebral. Isso reforça a importância das interações ricas e diversificadas no desenvolvimento infantil, pois cada experiência significativa pode resultar em avanços no seu desenvolvimento psíquico.

Dessa maneira, embora Caio ainda não compreenda o significado das letras, foi percebido que ele consegue notar o estímulo sonoro e os gestos utilizados para encenar as músicas, por exemplo, a boca do jacaré feita com as mãos e o bico do pato feito com os dedos. Portanto, consideramos que, ao realizar as ações descritas, sem que estivesse girando simultaneamente objetos, se configurou num avanço significativo dentro de suas zonas de desenvolvimento.

### **Considerações finais**

Sob uma análise da Psicologia Histórico-cultural para compreender o desenvolvimento humano, os casos estudados e tratados neste texto, realizados com base nas intervenções com Camila e Caio, evidenciam a importância da proposição de atividades lúdicas intencionalmente planejadas, com crianças com TEA. Embora a experiência tenha sido marcada por ajustes e adaptações, os desempenhos observados apontam para o potencial de aprendizagem e desenvolvimento quando a intervenção respeita as singularidades das crianças e busca promover a humanização. O uso de recursos adaptados às crianças, sem perder de vista os objetivos, aliado à mediação cuidadosa e à interação afetiva, mostraram-se fundamentais para a realização de atividades lúdicas que conseguiram em parte o engajamento dos dois.

Com estratégias adequadas aos níveis de desenvolvimento real e proximal, e sensibilidade a possíveis ajustes necessários conforme às mudanças da criança, espera-se que suas funções psíquicas superiores sejam ampliadas e que as resistências sejam reduzidas, otimizando sua participação.



O estágio, enquanto prática de ensino, mesmo sendo uma experiência um tanto quanto limitada em tempo de atuação, uma vez que contemplou um número determinado de observações e intervenções semanais, possibilitou a oportunidade de contatar às crianças durante um período de tempo razoável, cerca de sete meses de acompanhamento de cada caso, com intervalo de um mês - férias escolares. No entanto, acredita-se que a fragmentação do tempo de contato dificulta a construção de vínculos mais sólidos e a implementação de estratégias contínuas, por exemplo.

Destaca-se que foram realizados dois momentos de contato com a família, um para apresentação e outro para avaliação das intervenções realizadas - devolutiva. Acredita-se que ações mais constantes que pudessem favorecer um vínculo estreito entre família, escola, centro de apoio e a equipe de estágio seria importante na proposição de ações conjuntas com vistas ao desenvolvimento das crianças. Trabalhos posteriores, poderiam aventar uma comunicação com os pais mais efetiva, contínua e integral ao processo de acompanhamento das intervenções, levantando e orientando sobre as necessidades da criança, mantendo a família a par do trabalho realizado e colocando-a como parceira nesse processo.

Mesmo tendo sido uma experiência pontual, a abordagem integrada pode ser alcançada com a implementação de algumas reuniões ao longo do processo, entre estagiários, professores, profissionais do centro de apoio e os pais, visando discutir o progresso das crianças e alinhar as estratégias de intervenção. No entanto, é preciso mencionar que a experiência do estágio não deu conta da construção de um vínculo mais próximo e a participação ativa dos pais nas estratégias de estimulação, com a mediação da escola, do centro de apoio e do estágio, que, ao nosso ver, poderia gerar mais mudanças reais e positivas no desenvolvimento das crianças, respeitando suas realidades e potencializando suas capacidades. Portanto, um trabalho mais integrado entre todos os envolvidos, com trocas constantes de informações e uma atuação mais colaborativa, tem um potencial maior de transformar a realidade dessas crianças ao garantir que recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento pleno.

Por fim, quanto ao desenvolvimento psíquico infantil, concordamos com Orrú (2016), ao afirmar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não deve ser concebido como um fator determinante para o insucesso desse processo, mas sim como uma



das muitas características presentes na criança. Reconhecemos, que no trabalho educativo com crianças autistas, é preciso insistência para o reconhecimento de suas potencialidades, permitindo-lhes se desenvolver culturalmente, mesmo que com certas adversidades.

Para além dos comprometimentos e dificuldades, a proposta de trabalho desenvolvida buscou valorizar as possibilidades de desenvolvimento apresentadas pelas crianças acompanhadas. Assim, torna-se evidente a relevância de um trabalho educativo que ofereça condições histórico-culturais planejadas de forma intencional, organizada e metódica, favorecedoras do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da inclusão educacional e a Psicologia, junto aos outros profissionais, muito pode contribuir para esse processo. .

## Referências

- American Psychological Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5. ed.). Artmed.
- Ferreira, M. C. V., Nardini, C. M., Araujo, B. B. G., & Leite, L. P. (2021). A brincadeira intencional na educação da criança com TEA. *Revista Psicopedagogia*, 38(116), 291–298. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n116/13.pdf>
- Leontiev, A. (1978). O homem e a cultura. In A. Leontiev, *O desenvolvimento do psiquismo*. Horizonte.
- Luria, A. R. (1979). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R. Luria, *Curso de Psicologia Geral*. Civilização Brasileira.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000100025>
- Meira, M. E. M. (2008). A teoria de Vigotski: Conceitos e implicações para a Psicologia da Educação. In L. M. Martins (Org.), *Sociedade, educação e subjetividade: Reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica* (1ª ed., pp. 145–173). Cultura Acadêmica.
- Orrú, S. E. (2016). *Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes*. Vozes.



- de Paoli, J., & Machado, P. F. L. (2022). Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. *Revista GESTO-Debate*, 22 (31), 534-565.  
<https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17534>
- Prado, D. N. M. do, & Piotto, M. R. (2022). Psicologia histórico-cultural e educação escolar inclusiva: Visitando alguns conceitos. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 17, 0810–0824.  
<https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16407>
- Pimentel, A. (2008). A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 26, 109–133.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000100007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007&lng=pt&tlng=pt).
- Roza, A. P. (2014). *A comunicação da criança com transtorno do espectro autista* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.
- Scherer, C. de A. (2013). EDUCAÇÃO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INFANTIL. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 24(1), 163–182. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2164>
- Tio Ricardo Brincadeira Cantada. (2020, setembro 18). *Brincadeira com música estátua diferente - Tio Ricardo* [Vídeo]. YouTube.  
<https://youtu.be/QAGphdpM8a4?si=4AqKhs3sB3UI04m6>
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas (Tomo III)*. Visor.
- Vigotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas (Tomo I)*. Visor.

**Recebido: 12.12.2024**

**Aprovado: 20.12.2024**

**Publicado: 01.01.2025**

## **Autores**

### **Caroline Vieira Lourenção**

Graduanda em Psicologia da Faculdade de Ciências - Unesp de Bauru (SP). E-mail: [caroline.v.lourencao@unesp.br](mailto:caroline.v.lourencao@unesp.br) ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6684-1251>

### **Ingridth Loren Pedrosa Mundim**

Graduanda em Psicologia da Faculdade de Ciências - Unesp de Bauru (SP). E-mail: [ingridth.mundim@unesp.br](mailto:ingridth.mundim@unesp.br) ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2814-9072>



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)



### **Lúcia Pereira Leite**

Professora Associada ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências - Unesp de Bauru (SP). E-mail: [lucia.leite@unesp.br](mailto:lucia.leite@unesp.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2401-926X>