



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**O POTENCIAL DOS JOGOS NA AUTORREGULAÇÃO DAS  
EMOÇÕES DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA – GRAU LEVE**

**Nizaneia Nascimento de Matos**

**FEIRA DE SANTANA, BAHIA  
2022**

# **O POTENCIAL DOS JOGOS NA AUTORREGULAÇÃO DAS EMOÇÕES DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – GRAU LEVE**

**Nizaneia Nascimento de Matos**

Bacharela em Psicologia  
Faculdade de Tecnologia e Ciências, 2010.

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

**Orientador (a):** Prof<sup>(a)</sup> Dr<sup>(a)</sup>. Rosilda Arruda Ferreira

**FEIRA DE SANTANA, BAHIA**

**2022**

M433p Matos, Nizaneia Nascimento de

O potencial dos jogos na autorregulação das emoções de crianças com transtorno do espectro autista – grau leve. / Nizaneia Nascimento de Matos. -- Feira de Santana, 2022.

124 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2022.

Orientador: Rosilda Arruda Ferreira

Inclui apêndice - Produto Educacional: “O Destino Sou Eu”

1. Cognição nas crianças. 2. Crianças autistas - Educação. 3. Jogos Infantis. 4. Psicologia Educacional. I. Ferreira, Rosilda Arruda. II. Título.

CDU 371.9

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE

O POTENCIAL DOS JOGOS NA AUTORREGULAÇÃO DAS  
EMOÇÕES DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA- GRAU LEVE

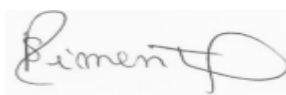
Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de  
**Nizaneia Nascimento de Matos**

Aprovado em: 30 de maio de 2022.



---

Prof. Dra. Rosilda Arruda Ferreira  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Orientadora



---

Prof. Dra. Susana Couto Pimentel  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinador Interno



---

Prof. Dra. Juscely Maria Oliveira Carvalho Cardoso  
Universidade Estadual do Estado da Bahia  
Examinador Externo

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à todas as crianças autistas que atravessam a difícil jornada da compreensão das emoções. Que elas tenham dias confortavelmente azuis.

## AGRADECIMENTOS

Iniciar os agradecimentos deste trabalho mencionando a importância do Deus vivo em minha vida, parece algo comum. No entanto, não existe maneira melhor de começar. Elevo à Deus todo meu louvor e agradecimento pela inspiração e força.

À Professora Dra. Rosilda Ferreira, meu muito obrigada! Orientadora partícipe deste estudo, sempre carinhosa, compreensiva, humana, incentivadora. Afirmado ter me escolhido para orientar, fortaleceu-me no tema e não me deixou desistir em momento algum. Suas palavras ainda ecoam me chamando à responsabilidade deste feito.

E no tecido desses agradecimentos, reporto meu olhar aos meus queridos filhos, que precisaram regular suas emoções, muitas vezes, desejando ter a mãe, abriram mão desse seu direito para me auxiliar na busca da realização deste sonho. Obrigada, Jonathas e Luan. Neste enlace de amor, não posso deixar de pensar nos meus pais, Silvia e Nilton, sempre fiéis no propósito de me amar, organizaram todo meu entorno para mais esta realização.

Agradeço a Vinícius Melo de Britto, meu marido, companheiro e grande incentivador. Obrigada pelo conforto dos dias em que compreendestes a minha ausência.

Por fim, agradeço à todas as pessoas envolvidas nesta realização, especialmente à Rafael Lima, meu sócio e amigo, a Layla Hespanhol pela força do início ao fim, a Yakine Reis que me emocionou com seu trabalho dando luz, cores e formas para meu sonho, produto deste estudo, o jogo “O Destino sou”, agradeço ainda a Juliana Macedo da Mata Santos, minha revisora sempre atenta e impulsionadora.

Obrigada a todos vocês! Até a próxima!

# O POTENCIAL DOS JOGOS NA AUTORREGULAÇÃO DAS EMOÇÕES DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA– GRAU LEVE

## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo refletir sobre os aspectos que envolvem o processo da autorregulação emocional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo nos jogos o suporte para este desenvolvimento. Como objetivos específicos, apresentam-se: identificar os aspectos envolvidos na autorregulação das emoções de crianças com TEA; caracterizar o potencial dos jogos como favorecedores da autorregulação das e emoções; e desenvolver um jogo capaz de potencializar a autorregulação emocional de crianças com TEA. A questão norteadora deste estudo foi: de que forma o emprego de jogos pode se tornar potencializador da autorregulação das emoções de crianças com TEA no grau leve? Trata-se de uma pesquisa qualitativa e colaborativa, de caráter exploratório e descritivo, que estabelece a familiaridade com o tema possibilitando a construção de resultados. A pesquisa foi desenvolvida com professores, psicopedagogos e psicólogos que atuam com crianças na condição de TEA no município de Feira de Santana-Ba. Os dispositivos para a coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas e cinco sessões reflexivas sobre a temática. Este estudo resultou na confecção de três artigos científicos que estão contidos no capítulo II e tem como título: *“Autorregulação emocional em crianças com Transtorno do Espectro Autista: Desafios para aprendizagem”*. Em sequência, o segundo artigo tem como título: *“Os jogos e a autorregulação emocional no Transtorno do espectro Autista”*. O último artigo tem como título: *“O Destino sou Eu: Reconhecendo e regulando as emoções no transtorno do espectro autista”*. Como resultados temos a confirmação do pressuposto de que os jogos possuem potencial regulador das emoções em crianças autistas e que este potencial nasce sob égide da condição essencialmente humana: o brincar, este processo é visto como uma forma de impulsionar a organização das informações no cérebro e formar significados para os estímulos advindos através do ambiente. Como produto, nasceu um jogo cuja sua principal função é potencializar a autorregulação emocional no TEA. Temos como conclusão que a criança com TEA regula suas emoções, entretanto, de modo atípico, necessitando de um instrumento mediador que gere respostas adaptativas.

**Palavras-chave:** Adaptação; Brincar; Desenvolvimento; Infância; Sentimentos; TEA - grau leve.

# THE POTENTIAL OF GAMES IN THE SELF-REGULATION OF EMOTIONS OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

## ABSTRACT

The present research aims to understand the aspects that involve the process of emotional self-regulation of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), having in the games the support for this development. The specific objectives are: to identify the aspects involved in the self-regulation of emotions in children with ASD; to characterize the potential of games as favoring the self-regulation of emotions; and to develop a game capable of enhancing the emotional self-regulation of children with ASD. The guiding question of this study was: how can the use of games become a potentiator of self-regulation of emotions in children with ASD? It is a qualitative and collaborative research, with an exploratory and descriptive character, which establishes familiarity with the theme, enabling the construction of results. The research was developed with teachers, psychopedagogues and psychologists who work with children with ASD in the city of Feira de Santana-Ba. The devices for data collection were: semi-structured interviews and five reflective sessions on the subject. This study resulted in the production of three scientific articles that are contained in chapter II and are entitled: "Emotional self-regulation in children with Autism Spectrum Disorder: Challenges for learning". In sequence, the second article is titled: "Games and emotional self-regulation in Autistic Spectrum Disorder". The last article is titled: "Destiny is Me: Recognizing and Regulating Emotions in Autism Spectrum Disorder". As a result, we have confirmed the assumption that games have the potential to regulate emotions in autistic children, and that this potential is born under the aegis of the essentially human condition: playing and driving the organization of information in the brain and the formation of meanings of the stimuli coming from the environment. environment. As a product, a game was born whose main function is to enhance emotional self-regulation in ASD. We conclude that the child with ASD regulates their emotions, however, in an atypical way, requiring a mediating instrument that generates adaptive responses.

**Keywords:** Adaptation; Play; Development; Childhood; Feelings; Meaning.



## LISTA DE ABREVIATURAS

### Introdução

CAPENE	Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
CONEP	Comissão Nacional de ética em Pesquisa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista

### Artigo 1

DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual (DSM)</i>
DSM-II	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders II</i>
DSM-III	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III</i>
DSM-III-R	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III Revision</i>
DSM-IV	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV</i>
DSM-IV-TR	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV Text Revision</i>
DSM-V	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V</i>
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

### Artigo 2

DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual (DSM)</i>
-----	--

DSM IV *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV*

TEA Transtorno do Espectro Autista

### **Artigo 3**

CETENS Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

TEA Transtorno do Espectro Autista

TDAH Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

## LISTA DE FIGURAS

### Artigo 3

<b>Figura 1</b> – MEDIAÇÃO ENTRE O SUJEITO E OBJETO.....	69
<b>Figura 2</b> – PIRÂMIDE DE OGDEN E RICHARDS .....	70
<b>Figura 3</b> - TRIÂNGULO DA AUTORREGULAÇÃO NO TEA.....	72
<b>Figura 4</b> - MANUAL DE INSTRUÇÃO "O DESTINO SOU EU" .....	81
<b>Figura 5</b> - MANUAL DE INSTRUÇÃO "O DESTINO SOU EU", VERSO COM OBJETIVOS .....	81
<b>Figura 6</b> - O DADO .....	83
<b>Figura 7</b> - O TABULEIRO .....	84
<b>Figura 8</b> - OS DESTINOS.....	86
<b>Figura 9</b> - COMANDOS COM EMOJIS .....	86
<b>Figura 10</b> - CARTAS PARA DELIMITAÇÃO DE ORDEM DE JOGADA.....	89

## LISTA DE QUADROS

### Artigo 3

<b>Quadro 1-</b> OBJETIVOS E CORRESPONDÊNCIAS DAS TRILHAS DO JOGO “O DESTINO SOU EU” .....	82
<b>Quadro 2-</b> QUADRO DE COMANDO E DESAFIOS DO JOGO “O DESTINO SOU EU” .....	87
<b>Quadro 3-</b> QUADRO DOS DESTINOS DO JOGO “O DESTINO SOU EU” .....	88
<b>Quadro 4-</b> QUADRO DAS EMOÇÕES E COMANDOS .....	90
<b>Quadro 5-</b> QUADRO DAS EMOÇÕES .....	91
<b>Quadro 6-</b> ESPAÇOS SOCIAIS DO COTIDIANO .....	91
<b>Quadro 7-</b> PERSONAGENS E TÓTENS .....	94
<b>Quadro 8-</b> REPRESENTAÇÃO DA RECOMPENSA .....	95
<b>Quadro 9-</b> CHEKLIST: O DESTINO SOU EU .....	97

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 OBJETIVOS DA PESQUISA</b> .....	<b>19</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>21</b>
3.1 Tipo de pesquisa .....	22
3.2 Lócus da pesquisa .....	24
3.3 Os atores da pesquisa.....	25
3.4 Dispositivos para coleta de dados.....	25
3.5 A confidencialidade da pesquisa .....	27
3.6 Os riscos e benefícios da pesquisa .....	27
3.7 Considerações éticas .....	28
3.8 Fundamentos teóricos: Três artigos que se conectam .....	29
<b>ARTIGO 1</b> .....	<b>31</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>32</b>
1.1 Breve histórico do TEA.....	32
<b>2 DESENVOLVIMENTO</b> .....	<b>38</b>
2.1 A autorregulação emocional para a aprendizagem de crianças com TEA .....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS:</b> .....	<b>46</b>
<b>ARTIGO 2</b> .....	<b>50</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>51</b>
<b>2 DESENVOLVIMENTO</b> .....	<b>53</b>
2.1 O Jogar e o Brincar na autorregulação emocional .....	53
2.2 Os jogos como potencializadores de autorregulação emocional no TEA.....	57
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS:</b> .....	<b>62</b>
<b>ARTIGO 3</b> .....	<b>66</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>67</b>

<b>2 DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>68</b>
2.1 O jogo como instrumento e signo.....	68
2.2 O jogo como produto de incursão da pesquisa: “O Destino Sou Eu” .....	74
2.3 A elaboração do jogo.....	75
2.4 Sobre os colaboradores da pesquisa .....	76
2.5 Coleta de dados .....	77
2.6 Desafios e possibilidades encontrados na pesquisa .....	77
2.7 Elementos do jogo.....	80
2.8 Manual do Jogo e estrutura física – O Destino Sou Eu .....	81
2.9 O início do jogo - o dado personalizado .....	82
2.10 Regras do jogo .....	82
2.11 Características do tabuleiro.....	84
2.12 A organização das cartas .....	89
<b>3 RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....</b>	<b>99</b>
APÊNDICE A.....	104
APÊNDICE B.....	105
APÊNDICE C .....	106
APÊNDICE D .....	107
APÊNDICE E.....	108
APÊNDICE F.....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
APÊNDICE A.....	115
APÊNDICE B.....	119
APÊNDICE C .....	123

# 1 INTRODUÇÃO

O presente texto teve por objetivo compreender os aspectos que envolvem o processo de autorregulação emocional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo nos jogos, o suporte para este desenvolvimento. A autorregulação emocional se faz importante como elemento da aprendizagem e pode ser potencializada através de intervenções lúdicas e psicopedagógicas. Sobre esse tema, Cunha (2011) afirma que potencializar o desenvolvimento das emoções em crianças com diagnóstico de TEA contribui para sua inserção e permanência na escola regular.

Compreende-se que as crianças com TEA possuem dificuldades em exercer atividades lúdicas de maneira espontânea. Diante disso, verifica-se que a autorregulação se torna um processo que propicia o monitoramento e a modulação dos processos emocionais, cognitivos e comportamentais do indivíduo. Nesse sentido, a autorregulação possibilita o alcance de determinado objetivo ou a adaptação às demandas cognitivas e sociais específicas, conforme explica Sroufe (1995). Sendo assim, observa-se que é a partir das relações vivenciadas com o mundo externo que o processo de regulação interna é desenvolvido, sendo que este se constitui a partir do processo de internalização e controle voluntário que passa a ser realizado pela criança.

Linhares (2013) explica que a autorregulação é um processo básico ligado às emoções e relacionado aos desfechos adaptativos ao longo do desenvolvimento. Isto implica na seleção de estratégias adequadas que promovem o relacionamento com os pares e com o mundo ao redor. À vista disso, Dias (2013) aponta alguns estímulos que provocam o aparelho sensorial e os processos cognitivos. Os estudos da Neurociências trazem o exemplo da percepção e das emoções, que processam e organizam informações nas redes neurais, estimulando um estado de ansiedade e forçando o sujeito a construir estratégias para a utilização da autorregulação de comportamentos, além de promover a redução da ansiedade.

O aparecimento das emoções ocorre no início da vida das crianças e possuem características universais na expressão de sentimentos prazerosos ou não prazerosos que, ao longo da vida, serão reconhecidos e significados pelo sujeito. Mello (2004) salienta que dentre as principais características do TEA se encontra a

rasura na capacidade do sujeito em efetivar o reconhecimento das emoções nos outros, bem como, na expressão de seus sentimentos e emoções. Dessa maneira, cria-se um óbice no desenvolvimento da autorregulação emocional.

Por conseguinte, na criança com diagnóstico de TEA, a autorregulação emocional ocorre com dificuldades relacionadas ao espectro, dificultando o acesso do sujeito às relações sociais tão necessárias para o desenvolvimento social e intelectual. Desse modo, o desafio dos sentimentos, das emoções, motivação, insistência em tarefas e do autocontrole orquestram o modo de ser do sujeito com TEA.

Segundo Monteiro (2016), o TEA é um tema pouco discutido e conhecido no âmbito da sociedade, isso gera discriminações diante da dificuldade de interação social, comunicação e aprendizagem das crianças. Sob este aspecto, é inevitável a necessidade de estudos mais profundos com o intuito de identificar instrumentos que promovam a autorregulação emocional no TEA.

Diante deste contexto, os jogos podem ser compreendidos como instrumentos facilitadores que, além de potencializar o aprendizado, despertam a participação, curiosidade e motivação nas crianças, podendo contribuir para promover um aprendizado de forma prazerosa e dinâmica, obtendo um melhor rendimento escolar através do simples ato de brincar (RAMOS, 2003).

Segundo Ramos (2013), os jogos são assim denominados por proporem o exercício das habilidades cognitivas que contribuem com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de funções cerebrais, através da estimulação e construção de conhecimentos, potencializando o raciocínio lógico, memória, atenção e resolução de problemas.

Diante do exposto, Dias (2013) e Seabra (2013) esclarecem sobre a importância de proporcionar a estas crianças situações que as provoquem e propiciem o uso de habilidades para socializarem e organizarem seus pensamentos, de modo a desenvolverem estratégias para resolverem os problemas baseados em situações cotidianas.

Com relação a estes indivíduos com TEA, busca-se entender seus universos por meio da ludicidade como um elemento capaz de estimular a autorregulação das emoções e, por conseguinte, da sua aprendizagem. Como orienta Kishimoto (2002), os jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento total da criança em todas as suas dimensões, inclusive a emocional e outros elementos cognitivos.



Limberger (2014) expõe que a utilização dos jogos possibilita avaliar os progressos diários alcançados pelas crianças com TEA, viabilizando o acompanhamento da sua evolução cognitiva, social e emocional, indicando que a utilização desse dispositivo é fundamental no processo de autorregulação das crianças.

Segundo a explicação de Moraes (2012), os jogos devem ser planejados com o intuito de promover tanto o interesse, quanto a motivação, e proporcionar o aumento da atenção e da capacidade de fazer inferências e deduções lógicas. Portanto, observa-se que, o uso dos jogos poderá propiciar a autorregulação das crianças com TEA.

Entende-se, a partir do exposto, que o jogo poderá propiciar às crianças com TEA a apreensão de regras e valores sociais que serão internalizadas durante o seu desenvolvimento, além de favorecer a interação entre seus participantes. Segundo Cotta (2005), a utilização de jogos favorece que a criança se aproprie de instrumentos de sua cultura, crie e produza signos, possibilitando a este indivíduo elaborações que serão transpostas para a realidade.

Assim, incentivar a participação das crianças com TEA em brincadeiras que envolvam resolução de problemas, através de atividades lúdicas e sensoriais, é uma forma de buscar aumentar ou reduzir tanto os níveis de atividades, quanto seu equilíbrio e estado de alerta (MOMO; SILVESTRE, 2011).

Nesse momento, é importante sinalizar que o interesse e a inquietação pelo tema surgiram em função de minha formação acadêmica e atuação profissional no campo da Educação e da Psicologia<sup>1</sup>. Mais precisamente, ocorreram durante o período em que ministrei aulas no curso de Pedagogia, no componente curricular Psicologia da Aprendizagem.

Na ocasião, solicitei aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia a elaboração de um jogo que possibilitasse a aprendizagem das crianças com algum tipo de transtorno de aprendizagem. Durante a realização da atividade pedagógica visitamos o Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE), uma instituição especializada no cuidado de crianças com transtornos de aprendizagem, incluindo, o TEA. Os estudantes puderam perceber as dificuldades que existem em crianças com o espectro do autista, bem

---

<sup>1</sup>Nesta parte do texto, peço licença para usar a primeira pessoa, tendo em vista tratar-se de meu envolvimento pessoal com o tema.

como, a rasura no processo de socialização, elemento importante para as aprendizagens.

A experiência possibilitou a criação de vários jogos com regras que foram adaptadas a cada peculiaridade de cada sujeito. Os jogos desenvolvidos foram arquivados no Laboratório Interdisciplinar de Formação Docente da Universidade do Estado da Bahia – CAMPUS XI para que pudessem permanecer a serviço da comunidade do município e dos profissionais de educação.

Minha implicação profissional também me levou ao desejo de desenvolver esse tema. Eu enquanto psicóloga clínica percebi no atendimento às crianças com TEA que a aceitação ao toque e ao olhar diretivo é de extrema dificuldade para esses infantes. Desse modo, flagrei-me indagando sobre questões como: de que modo a criança com TEA estabelece seus processos de autorregulação emocional? Como esses processos podem interferir em suas aprendizagens? Quais instrumentos poderiam potencializar esta execução? Assim nasceu o interesse pela pesquisa ancorada no pressuposto de que a ludicidade, por meio da criação e aplicação dos jogos e brincadeiras com as crianças com TEA, poderia se tornar um instrumento mediador para potencializar suas habilidades cognitivas e desenvolver a autorregulação emocional.

É nesse cenário que a pesquisa se justifica, constituindo-se como possibilidade de contribuir para uma investigação acerca da autorregulação emocional de crianças autistas a partir da utilização dos jogos.

Assim, o tema proposto tem relevância, sobretudo para Educação, pois não se relaciona apenas com aspectos comportamentais ou formas de diagnósticos, mas com todos os aspectos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e sociocultural de crianças com TEA.

Dentre os autores utilizados para compor esta pesquisa foram analisados os precursores sobre os temas da autorregulação e do TEA. Assim, para fundamentar as bases teóricas para elaboração da escrita sobre a autorregulação das emoções foram utilizadas as análises de Barry J. Zimmerman (2013), um dos principais nomes que aborda a autorregulação. Já, em se tratando dos estudos sobre TEA, serão utilizadas as bases teóricas desenvolvidas por Leo Kanner (1943).

Em sequência, a pesquisa foi fundamentada através da compreensão de pesquisadores que tratam a respeito do autismo e da autorregulação, a exemplo de: Cesar Cool; Álvaro Marchesi e Álvaro Palácios (2004), Eugênio Cunha (2011), Ana

Maria S. Ros de Mello (2004), Francisca Keyle De Freitas Vale Monteiro (2016), Aline Momo e Cláudia Silvestre (2011), Alessandra Seabra (2013).

A fundamentação teórica selecionada para nortear os estudos sobre jogos e brincadeiras, fora constituída com as obras dos seguintes autores: Maria Amélia de C. Cotta (2005), Alexis N. Leontiev (2001), Vera Bastos Oliveira (2000), Rafael Marques de Albuquerque e Francisco Antônio Pereira Fialho (2009), Tizuko Morchida Kishimoto (2002), Letícia Staub Limberger (2014), André Luiz Antunes de Moraes (2012), Mariza de Souza Moura et al (2016), José Ricardo da Silva Ramos (2003), Daniele Karine Ramos (2013), Roberto C. Bogdan e Sari Knnop Biklen (1994), Robert H. Horner e associados (2005), Leila R. Nunes e Cátia C. Walter (2014).

A opção metodológica foi organizar o texto dissertativo a partir do formato multipaper em três artigos que se interconectam.

Na sequência, apresenta-se de forma mais sistemática os objetivos da pesquisa.

## **2 OBJETIVOS DA PESQUISA**

O estudo parte do pressuposto que a utilização dos jogos possibilita ao autista aprender a autorregular suas emoções, além de mobilizar seus afetos, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades sociais e intelectuais. Desse modo, entendemos que o uso de jogos pode ser um horizonte no caminho desafiador percorrido pelas crianças com TEA que possuem dificuldades no seu desenvolvimento emocional.

A questão norteadora que guiou o desenvolvimento deste estudo foi: de que forma o emprego de jogos pode se tornar potencializador da autorregulação das emoções de crianças com TEA no grau leve?

Dessa forma, este estudo subsidiou a elaboração de um instrumento capaz de potencializar junto à criança com TEA a autorregulação de suas emoções.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi: compreender quais os aspectos que envolvem o processo de autorregulação emocional em crianças com TEA.

Para que essa intenção mais ampla fosse alcançada, foram propostos os seguintes objetivos específicos: identificar os aspectos envolvidos na autorregulação das emoções de crianças com TEA; caracterizar o potencial dos jogos como favorecedores da autorregulação das e emoções; desenvolver um jogo capaz de

potencializar a autorregulação emocional de criança com TEA, submetendo-a a critérios específicos para validação de sua eficácia.

Para dar conta dos objetivos propostos, estão dispostos os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. O traremos com maior detalhamento no capítulo 3.

### 3 METODOLOGIA

Entende-se a metodologia como o conjunto de procedimentos sistemáticos amparados no raciocínio lógico a fim de encontrar soluções para o problema e objetivos propostos na pesquisa, a partir do uso de métodos científicos.

Dessa forma, verifica-se que “o método científico é a lógica geral, tática e explicitamente empregada para apreciar os méritos de uma pesquisa” (CERVO, 1996, p. 21).

Por conseguinte, uma metodologia bem definida e estruturada constitui-se em fator importante para determinar a clareza das argumentações que se busca evidenciar através da pesquisa. Nesse sentido, este estudo corrobora com o que explica Pádua (2007) ao afirmar que toda pesquisa possui a intencionalidade de elaborar os conhecimentos que permitam entender e transformar a realidade, estando, assim, ligada ao conjunto de valores, ideologias e concepções do homem e do mundo que constituem o contexto que envolve o pesquisador.

Neste âmbito, Gil (2007, p. 19) elucida que “a pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Já Inácio (2001, p. 23) compreende a metodologia como sendo:

Um conjunto de procedimentos e técnicas de que se lança mão no processo de investigação, incluindo-se os aspectos relacionados ao como fazer a pesquisa, como também à postura ideológica do investigador, aos seus objetivos, pressupostos e sua concepção do mundo.

Diante do exposto, observa-se que toda pesquisa se inicia a partir de uma inquietação ou de um problema, sendo sustentada por pressupostos básicos e, na sequência, pela definição da metodologia cujo intuito é apresentar uma tipologia adequada para a construção de diferentes modos de se realizar a pesquisa.

Portanto, o planejamento metodológico da pesquisa é de grande importância, pois define o que pesquisar, a forma como coletar e analisar os dados, sendo essa etapa da pesquisa, determinada por um conjunto de questões e de fases a serem executadas.

Dessa forma, no percurso de desenvolvimento deste trabalho abordaremos a necessidade as nuances de sua natureza, a melhor metodologia a ser aplicada, o seu

objeto de estudo e o tipo de pesquisa utilizada, elemento este, que será feito na sequência imediata.

### **3.1 Tipo de pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e colaborativa, de caráter exploratório e descritivo, que tem por objetivo estabelecer a familiaridade com o tema, possibilitando a construção de resultados, além da pesquisa colaborativa. No que tange à abordagem da pesquisa, Gerhardt e Silveira (2009) a descrevem como uma pesquisa que trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Desse modo, esta pesquisa buscou desenvolver um estudo a partir de variáveis que não podem ser quantificadas.

De acordo com Minayo (2010), a principal característica da pesquisa qualitativa é que esta pode ser explicada como uma forma de abordar a realidade social com foco nas relações, representações, percepções e opiniões que são geradas a partir de interpretações desenvolvidas pelos indivíduos, tomando por base as suas vivências, suas histórias e construções.

Diante do exposto, o método propicia a compreensão dos processos sociais a partir da construção dos significados atribuídos pelos sujeitos que os vivem, o que pode se dar por meio de suas próprias narrativas ou de observação empírica do comportamento humano.

A pesquisa qualitativa pode ser considerada como uma possibilidade para o desenvolvimento do conhecimento científico e sua relevância se dar por meio da vivência com o objeto em estudo diante de sua realidade social, compreendendo que a subjetividade, no âmbito da pesquisa, faz parte do processo de investigação (FLICK, 2009).

Nesse contexto, pode-se compreender que uma pesquisa qualitativa proporciona uma maior proximidade do pesquisador com o objeto de estudo, promovendo maior compreensão.

Segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa qualitativa pode ser considerada um processo ativo que relaciona o sujeito com a realidade a sua volta e apresenta um

vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade que é própria do ser humano.

Em se tratando dos desígnios que o estudo pretende alcançar, o método exploratório e descritivo possibilita maior familiaridade com temas pouco conhecidos e suas etapas permitem fácil assimilação da temática. Seu principal objetivo é “desenvolver, esclarecer e modificar, conceitos, ideias [...] e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2007, p. 43).

No que tange à pesquisa descritiva, Beuren (2003) explica que esta pode ser entendida pela forma como se preocupa em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los. Quanto a esse aspecto, Triviños (2009) aduz que a pesquisa descritiva exige do pesquisador uma série de informações sobre o que ele deseja estudar, possibilitando descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade.

De forma mais operacional, dentre as fases envolvidas no processo da pesquisa, encontra-se, num primeiro momento, uma revisão bibliográfica que foi realizada por meio da consulta em livros, revistas, artigos científicos e diversos textos capturados na internet em sites científicos voltados para o assunto contextualizado; e, num segundo momento, um trabalho de campo.

No que se refere a pesquisa de campo, esta se deu por meio de pesquisa colaborativa que, segundo Magalhães (2011), pode ser entendida como uma pesquisa utilizada no âmbito da educação, considerando que a construção do conhecimento deve ser efetivada por meio da interação entre os sujeitos, buscando analisar as transformações através de instrumentos que permitindo a elucubração tanto sobre sentidos, quanto sobre o significado das ações individuais e coletivas.

Boavida e Ponte (2002) afirmam que a colaboração pode ser entendida como uma estratégia eficiente para lidar com problemas excessivos e densos para serem encarados de forma individual. Desta forma, no contexto da pesquisa colaborativa, o estudo precisa interligar os objetivos com a elaboração de um jogo mediador da autorregulação emocional, amparado pela colaboração e análise de critérios de especialistas no TEA, assumindo as questões para as quais o pesquisador buscou encontrar respostas (FERREIRA; IBIAPINA, 2011).

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa visa agregar os saberes teóricos aos práticos, buscando reduzir a distância entre esses contextos. A aproximação desses

conhecimentos pode se dar por meio do diálogo para validação do jogo, a partir da perspectiva de especialistas como: psicólogos, professores e psicopedagogos.

Assim, a colaboração é pautada a partir de indagações que surgem dos fatos concretos, sendo ampliada através das práticas que tornam possível o questionamento dos sentidos, exigindo que os sujeitos ouçam uns aos outros, compartilhem de pensamentos que podem concordar ou discordar, de forma a fortalecer e aprofundar as discussões, além de trazer novas ideias que servirão para embasar este processo (NININ, 2013).

Diante desses conceitos, agrupou-se as linhas dessa pesquisa como sendo: pesquisa qualitativa do tipo colaborativa com a finalidade de descrever e explorar o fenômeno em estudo. Compreende-se que para a pesquisa colaborativa a construção do conhecimento é efetivada através da interação entre os sujeitos. Assim, foi estudado como um jogo pode auxiliar no processo da autorregulação das emoções nas crianças com TEA.

Considerando o atual contexto pandêmico que impossibilita o acesso pessoal e direto junto aos sujeitos atores e atrizes da pesquisa, o contato com o grupo foi realizado via ferramentas virtuais. Considera-se que a pesquisa colaborativa não está distante da proposta das redes sociais virtuais, pois os conceitos relacionados à própria utilização das ferramentas via internet caracterizam-se pela aproximação das pessoas através dos recursos tecnológicos. Assim, foram utilizados aplicativos que aproveitam dos recursos da rede para que esses se tornem ainda melhores à medida que são utilizados pelas pessoas, valendo-se da inteligência coletiva (KENSKI, 2012).

### **3.2 Lócus da pesquisa**

O estudo foi desenvolvido com professores, psicopedagogos e psicólogos que atuam com crianças na condição de TEA no município de Feira de Santana.

Para o desenvolvimento do trabalho, foi solicitada a autorização prévia dos profissionais que concordaram com suas participações na pesquisa. Em razão do contexto pandêmico do COVID-19, a pesquisa foi realizada através de mensagens de e-mails e da plataforma virtual Google Meet, obedecendo as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CEP/CONEP conforme item IV 5.c, resolução 466/2012, quanto aos procedimentos que envolvem contato com participantes na pesquisa em ambiente virtual.



### 3.3 Os atores da pesquisa

O grupo de participantes da pesquisa foi formado por: um professor, dois psicopedagogos e dois psicólogos infantis, todos desenvolveram trabalhos e atendimentos com crianças na condição de TEA, em clínicas, centros de educação e escolas. Todos os profissionais já utilizavam jogos e outras modalidades lúdicas em suas práxis, como forma de intervenção didática pedagógica. O jogo desenvolvido foi submetido à critérios destes especialistas com a finalidade de validação. Salienta-se que cada profissional assumiu um nome fictício e um avatar como imagem representacional no aplicativo, para que suas identidades fossem preservadas.

Os contatos telefônicos dos participantes foram alcançados por indicação de um profissional da Psicologia que tem acesso a um grupo de *WhatsApp*, onde existe um fórum para discussões e trocas de conhecimentos sobre o autismo na cidade de Feira de Santana, no entanto, o contato com cada um deles foi realizado individualmente.

Como critérios de inclusão para a realização do estudo foram selecionados profissionais da educação e da psicologia que trabalham com crianças na condição de TEA, especificamente com grau leve diagnosticado e comprovado por médico especialista. Quanto aos critérios de exclusão, optou-se por considerar o grau de severidade do transtorno, assim, relatos de experiências com crianças que possuíam espectro autista em grau severo, não foram considerados.

### 3.4 Dispositivos para coleta de dados

Os dispositivos utilizados para a coleta de dados foram selecionados conforme a orientação da pesquisa colaborativa e possibilitaram a compreensão da expressão das emoções das crianças com TEA.

Dessa forma, o processo de coleta de dados levantou evidências que contribuíram para investigar o processo de elaboração e utilização de um jogo que visa auxiliar na autorregulação emocional de crianças com TEA. Para tanto, foi constituído um grupo de trabalho incluindo especialistas como: professores, psicopedagogos e psicólogos.

Narrando de maneira mais detalhada o processo de pesquisa empírica, a coleta de dados se deu da seguinte forma: Inicialmente foi organizado um grupo de

discussões com os profissionais através da plataforma virtual Google Meet. Realizou-se uma entrevista semiestruturada, conforme **APÊNDICE B**, com a finalidade de investigar como ocorre a relação destes profissionais com a criança na condição de TEA, no diálogo foi possível identificar os desafios encontrados no processo de autorregulação emocional destas crianças.

Após o primeiro contato virtual, foram organizadas cinco sessões reflexivas com duração de 04 (quatro) horas cada, dispostas da seguinte maneira: na primeira sessão foram discutidos os critérios elegidos como os mais importantes para elaboração de um jogo potencializador da autorregulação emocional; na segunda sessão foi refletido sobre o uso de jogos, seus elementos e quais os critérios existentes para sua validação, uma vez que ele é projetado para mediar a autorregulação das emoções nas crianças; na terceira sessão houve a elaboração do jogo, a criação de seus elementos e suas regras, nessa etapa os profissionais se mantiveram na perspectiva colaborativa participativa considerando que o jogo seria submetido para validação; e por fim, na quarta sessão, houve a construção dos critérios de avaliação do jogo através de um barema, elaborado pela pesquisadora a partir das especificidades do TEA. Assim, o grupo analisou o dispositivo através do Barema e o legitimou.

O retorno ao grupo sobre os resultados da pesquisa foi feito mediante a realização de uma última sessão virtual, obedecendo ainda, todos os critérios que resguardam a identidade dos participantes. Nesta ocasião o jogo foi exposto e detalhado sob explicação e apresentação do texto finalizador do trabalho.

Com o intuito de permitir uma transcrição fidedigna das falas, todas as sessões reflexivas e as narrativas dos professores foram gravadas em áudio sem a necessidade, nem a obrigatoriedade, da exposição das suas respectivas imagens pessoais. Somente as falas autorizadas pelos entrevistados foram utilizadas na pesquisa. Vale ressaltar que os áudios gravados nas sessões reflexivas não serão divulgados posteriormente e foram somente utilizados para transcrição da pesquisadora e composição na análise dos dados.

Foi garantido aos participantes da pesquisa o direito de acesso prévio ao teor do conteúdo dos tópicos que seriam abordados antes do início de cada sessão reflexiva virtual, a fim de garantir uma maior eficácia do processo de coleta de dados. Desse modo, foram disponibilizados textos para estudo sobre a temática, enviados

por e-mail individualmente. O barema norteador para avaliação do instrumento foi construído pela autora deste trabalho, contanto, ainda, com a colaboração do grupo.

### **3.5 A confidencialidade da pesquisa**

Para garantir o sigilo das identidades dos participantes, o contato foi realizado através do e-mail individual e, após o primeiro contato, o profissional foi orientado a elaborar um e-mail especificamente para este fim, preservando, assim, a identificação de seu e-mail pessoal. Todos os dados resultantes da investigação são confidenciais e foram empregados, unicamente, para elaboração do nosso relatório de pergunta-pesquisa, produção de artigos, divulgação em revistas e periódicos especializados, bem como em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais.

Os registros permaneceram em sigilo sob a responsabilidade da pesquisadora, resguardando a identidade de todos os participantes durante todas as fases da pesquisa, com a garantia de que os mesmos não serão divulgados sob nenhuma hipótese em ampla rede de internet.

### **3.6 Os riscos e benefícios da pesquisa**

É considerado risco ou dano possível na execução desta pesquisa as características do ambiente virtual e meios eletrônicos. Considerando as limitações tecnológicas utilizadas e as limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e o potencial risco de violação no local de acesso do participante colaborador, a segurança e a confidencialidade foi averiguada junto aos participantes no início de cada sessão, bem como, foi informada a necessidade do sigilo das informações que foram discutidas em sessão.

Observa-se outro risco decorrente da participação nesta pesquisa, como: o desconforto por responder perguntas sobre a sua atuação profissional junto a crianças com TEA, uma vez que os participantes estão submetidos ao sigilo profissional de seus atendimentos.

Entretanto, como forma de minimizar/evitar os riscos supracitados, algumas providências foram tomadas, a citar: os encontros foram marcados a partir da disponibilidade dos participantes, onde foi escolhido um horário melhor para todos envolvidos visto que as sessões reflexivas durariam 04 (quatro) horas; foi utilizada a

plataforma de melhor acessibilidade e familiaridade dos sujeitos; e foi garantido aos psicólogos que o sigilo profissional não seria violado.

Buscando o consentimento de forma antecipada, os textos utilizados na pesquisa foram disponibilizados na Plataforma Brasil e encaminhados previamente para os participantes via e-mail, além das informações necessárias para a ocasião do encontro. Vale ressaltar que a coleta de dados só foi iniciada após a aprovação do CEP/CONEP, conforme item IV 5.c, resolução 466/2012, CNS e a pesquisa iniciada após o consentimento dos participantes.

O benefício desta pesquisa incorre na ampliação e contribuição do conhecimento acadêmico para os estudos sobre a autorregulação emocional de crianças na condição do TEA. Além disso, foi desenvolvido um instrumento norteador de avaliação de jogos, construído de forma colaborativa, qual seja um *barema* para validação do jogo potencializador da autorregulação emocional.

O termo foi encaminhado via e-mail para os participantes para que fosse assinado após a leitura, digitalizado e reencaminhado para a pesquisadora. No escopo do texto foi solicitado que o participante acusasse o recebimento do material e retornasse a mensagem com o arquivo anexado e assinado, garantindo sua disponibilidade e aceitação em participar da pesquisa.

Nesta pesquisa constaram as seguintes pesquisadoras: Nizaneia Nascimento de Matos e a Professora Doutora Rosilda Arruda Ferreira. Dentre os profissionais que farão parte da pesquisa, temos: dois Psicólogos que trabalham com crianças autistas em seus consultórios particulares, um professor que atende a este mesmo público e dois Psicopedagogos com formação e experiência no tratamento de crianças com TEA. Esta pesquisa não esteve vinculada a nenhuma instituição pública ou particular.

### **3.7 Considerações éticas**

A pesquisa foi direcionada tendo por base as normas éticas vigentes na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata sobre pesquisas envolvendo seres humanos que devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais, além de observar os direitos dos entrevistados, respeitando o bem estar e a identidade das pessoas envolvidas. Esta Resolução incorpora sob a ótica do indivíduo e das coletividades os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, e visa assegurar os direitos e deveres que

dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado (BRASIL, 1996).

Além deste critério ético, a pesquisa foi norteada pelas orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa quanto aos procedimentos em pesquisa em qualquer ambiente virtual (CONEP, 2021). Outro aspecto observado é quanto ao uso e abuso das informações dos sujeitos. Dessa forma, a pesquisa buscou preservar os envolvidos através do compromisso da fidelidade das informações, entendendo as implicações sociais e políticas que a pesquisa alcançou, utilizando o princípio da não maleficência e justiça.

A pesquisa buscou respeitar os autores dos artigos coletados, com o objetivo de abolir a abordagem do plágio, permeada pelo conceito de autoria e propriedade intelectual.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida após aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética da UFRB, levando em consideração a Resolução 510 /2016, CNS que normatiza esta natureza de pesquisa. Com isso, foram esclarecidos aos participantes os objetivos que envolveram a pesquisa, bem como foi garantido o anonimato dos participantes, assegurando-lhes, ainda, a possibilidade de desistência no tocante à colaboração a qualquer momento do desenvolvimento do estudo.

No caso da pesquisa em questão, os profissionais assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para participação na pesquisa conforme **APÊNDICE A**. Foi garantido neste documento que as imagens e áudios dos participantes não seriam veiculados em ampla rede de internet enquanto fonte de pesquisa para outros pesquisadores ou como forma de consulta, a fim de preservar suas identidades. Contudo, foram informados no TCLE sobre os riscos característicos do ambiente virtual e dos meios eletrônicos em função das limitações tecnológicas utilizadas, bem como as limitações do pesquisador para assegurar total confidencialidade e o potencial risco de sua violação.

### **3.8 Fundamentos teóricos em três artigos que se interconectam**

Para finalizar este primeiro capítulo, apresenta-se a seguir a forma como estão dispostas as produções apresentadas como produto final do curso de Mestrado Profissional em Educação Científica, Diversidade e Inclusão. Dessa forma, a pesquisa

realizada resultou na confecção de três artigos científicos a serem publicados em revistas acadêmicas de circulação nacional ou como capítulo de livros.

O primeiro produto encontra-se no capítulo II deste documento e tem como título: “*Autorregulação emocional em crianças com Transtorno do Espectro Autista: Desafios para aprendizagem*”. Nele é realizada uma discussão dos elementos centrais que constituem os marcos teóricos que fundamentaram a pesquisa.

O segundo produto tem como título: “*Os jogos e a autorregulação emocional no Transtorno do espectro Autista*”. Nele é discutida a autorregulação como um processo necessário para todas as crianças, independentemente de sua condição física ou psicológica, entretanto, localizamos a criança na condição de TEA durante esta discussão relacionando o espectro com os jogos e como estes podem contribuir para o processo de autorregulação das emoções neste público.

O último artigo representou a culminância do estudo e tem como título “*O Destino sou Eu: Reconhecendo e regulando as emoções no transtorno do espectro autista*”. Nesse artigo foi descrito e analisado o processo de elaboração do jogo, sua aplicação, os limites encontrados nesse procedimento e os resultados a partir do que foi realizado.

## ARTIGO 1

# AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS PARA APRENDIZAGEM

Nizaneia Nascimento de Matos<sup>1</sup>

Rosilda Arruda Ferreira<sup>2</sup>

### RESUMO

O aparecimento das emoções ocorre no início da vida das crianças e possui características universais na expressão de sentimentos prazerosos ou não-prazerosos que serão reconhecidos e significados pelo sujeito. Dentre as principais características do TEA, encontra-se a rasura na capacidade de reconhecer as emoções nos outros, bem como na expressão de seus sentimentos e emoções. Dessa maneira, cria-se um óbice no desenvolvimento da autorregulação para o desenvolvimento das emoções. Na criança com diagnóstico de TEA, a autorregulação não ocorre de maneira típica. Isso se dá em razão das dificuldades emocionais envolvidas no espectro, que dificultam o acesso do sujeito às relações sociais tão necessárias às aprendizagens. Desse modo, o desafio dos sentimentos, emoções, motivação, da insistência em tarefas e do autocontrole orquestra o modo de ser do sujeito com TEA. O objetivo deste estudo é identificar, através do levantamento teórico, como ocorre o processo de autorregulação emocional na criança com TEA e seus desafios para aprendizagem. Este estudo está fundamentado na compreensão de pesquisadores que tratam a respeito do autismo e autorregulação, a exemplo de precursores como Barry J. Zimmerman (2013) e Leo Kanner (1943). Como resultado, pode-se inferir que durante o processo de autorregulação das aprendizagens, na medida em que este se dá por meio da integração de mecanismos regulatórios nos âmbitos cognitivo, emocional e comportamental, este pode vir a se tornar um aliado importante para o desenvolvimento integral das crianças e, em especial, das crianças com TEA.

**Palavras chave:** Infância; TEA; Autorregulação; Controle Emocional.

### ABSTRACT

The appearance of emotions occurs at the beginning of children's lives and has universal characteristics in the expression of pleasant or non-pleasurable feelings that throughout life will be recognized and given meaning by the subject. Among the main

---

<sup>1</sup> Bacharela em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC).

<sup>2</sup> Doutora. Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

characteristics of ASD, there is the erasure in the ability to recognize emotions in others, as well as in the expression of their feelings and emotions. In this way, an obstacle is created in the development of self-regulation for the development of emotions. In the child diagnosed with ASD, self-regulation does not typically occur. This is due to the emotional difficulties involved in the spectrum, which make it difficult for the subject to access social relationships so necessary for learning. In this way, the challenge of feelings, emotions, motivation, insistence on tasks and self-control orchestrates the way of being of the subject with ASD. The objective of this study is to identify, through a theoretical survey, how the process of emotional self-regulation occurs in children with ASD and their learning challenges. This study is based on the understanding of researchers dealing with autism and self-regulation, such as precursors such as Barry J. Zimmerman (2013) and Leo Kanner (1943). As a result, it can be inferred that during the process of self-regulation of learning, as it occurs through the integration of regulatory mechanisms in the cognitive, emotional and behavioral spheres, it can become an important ally for the development of integral care of children and, in particular, children with ASD.

**Keyword:** Childhood; Autism; Self-regulation; Emotional control.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Breve histórico do TEA

No início do século XX, o termo autismo foi criado por Eugene Bleuler na data de 1911, surgindo inicialmente apenas no discurso médico com o intuito de dar nome aos sintomas da esquizofrenia (NUNES; ARAÚJO, 2014). O primeiro artigo científico foi publicado pela *The Nervous Child*, em 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner descreve sobre os distúrbios autísticos do contato afetivo, chamando a atenção para condições que algumas crianças apresentavam e sobre como elas se diferenciavam das outras.

Neste sentido, se faz necessário que voltemos um pouco mais no tempo buscando a compreensão e diferenciação dos termos: Esquizofrenia e Distúrbios Autísticos. Em 1799, no sul da França, um menino foi encontrado isolado de todo contato humano, convivendo com uma manada de lobos, tratava-se de quem posteriormente seria chamado de “Victor de Aveyron”. A criança foi tratada pelo médico Jean Itard que o descreveu com sintomas para um diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), estas descrições datam de 1800, sendo considerados como os primeiros registros sobre a criança autista (KUPFER, 2000).



Após Bleuler (1911) definir os sintomas como transtorno básico da esquizofrenia, e antes mesmo que Kanner (1943) os designasse como distúrbio autísticos, Melanie Klein (1930), psicanalista infantil, dedicava-se aos estudos da psicose na infância e descreveu em um de seus casos como demência precoce, pois os sintomas não se configuraram como psicose infantil. Desse modo, os sintomas estudados no caso da estudiosa psicanalista colaboraram para um diagnóstico de uma criança autista e não esquizofrênica (BOSA; CALLIAS, 2000).

De acordo com Kanner (1943), há uma série de características que são comuns entre essas crianças, dentre as quais informa que elas apresentavam obsessividade, estereotípias e ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases). Nesse sentido, o autor indica a falta de habilidade dessas crianças com a utilização da linguagem para se comunicar, pois quando elas conseguem formular uma frase, estas são pronunciadas de forma rígida, com palavras soltas e sem relação entre si.

Ainda segundo Kanner (1943), as crianças com TEA podem levar muitos anos para compreender o significado da aceitação e apresentam dificuldades para falar de si mesmas na primeira pessoa. Além disso, o sentido de algumas palavras é único e não poderia ser utilizado em contextos diferentes do sentido que foi aprendido. Também sinaliza o autor, com relação às dificuldades que elas apresentam para se alimentar, ao medo que sentem frente a sons altos e movimento de objetos, bem como a limitação delas em relação às atitudes espontâneas e a mudanças de rotina.

Kanner (1943) explica também que as crianças estudadas executavam uma ação repetitivamente e da mesma forma que foi realizada pela primeira vez. O supracitado autor observou ainda que as crianças autistas possuem dificuldade para encarar pessoas, não interagem socialmente e sua interação é maior com a figura da pessoa do que propriamente com a pessoa. O autor esclarece que:

Devemos, portanto, supor que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, biologicamente previsto, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais. Se esta hipótese está correta, um estudo posterior de nossas crianças talvez permita fornecer critérios concretos relativos às noções ainda difusas dos componentes constitucionais da reatividade emocional. Pois aqui parece que temos exemplos “puros” (pure-culture) de distúrbios autísticos inatos do contato afetivo (KANNER, 1943, p.170)

A partir dessas observações, Kanner (1943) passa a diferenciar a esquizofrenia do distúrbio autístico do contato afetivo, pois para este autor, enquanto a criança com esquizofrenia demonstra isolamento desde o início de sua vida sem responder a nenhum estímulo que venha do mundo exterior, a criança com o distúrbio autístico possui excelente capacidade de estabelecer relação com os objetos e estes não interferem em seu isolamento, contudo apresentam dificuldade em manter contato afetivo com as pessoas. Também, é possível perceber que o autor nos chama atenção para os fatores ambientais (relações parentais) e as questões inatas (elementos biológicos) ambos envolvidos na concepção dos distúrbios autísticos.

Ainda em 1943, o médico Hans Asperger escreveu o artigo “A psicopatia autística na infância”, que teve sua publicação pela revista *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, em 1944.

Na mesma direção de Kanner (1943), Asperger (1944) explica a sintomatologia com a manifestação da “psicopatia autística” como um distúrbio que resulta em severas dificuldades de integração social. Este autor também apresenta um levantamento de alguns pontos comuns da doença e indica que a questão crucial do distúrbio é que este se refere a um tipo de personalidade persistente, desenvolvendo alguns tipos de características relacionadas à inteligência e à personalidade, podendo se acentuar ou retroceder, mas que normalmente elas se mantêm.

As principais características elencadas pelo autor seriam as dificuldades em incidir o olhar sobre um objeto ou pessoa com atenção de forma a manter contato; apresentar um olhar vazio e triste, além de apresentar movimentos estereotipados. Dessa forma, Asperger (1991, p. 69) elucida que:

Às vezes, eles têm um olhar tenso e preocupado. No entanto, ao falarem, suas faces mostram-se frouxas e vazias, com o olhar perdido e distante. Há também uma escassez de outros movimentos de expressão, isto é, de gestos. As crianças podem se mover constantemente, mas seus movimentos são estereotipados e sem valor expressivo.

Asperger (1991) explica ainda que as crianças autistas apresentam interesses específicos, são observadoras, obedecem a impulsos espontâneos, não atendem às exigências sociais, apresentam dificuldades em sua relação com o ambiente e seus pares, sendo assim, são limitadas, pois interagem com os conhecidos como se fossem estranhos, não gostam de desviar seus pensamentos, apresentam fixação por algum objeto específico, não conseguem entender piadas e não possuem senso de humor,

além de apresentarem dificuldades em entender o sentimento do outro e de se adaptarem a mudanças em suas rotinas.

Apesar de se ter a impressão que os indivíduos com autismo não demonstram emoções, foi observado por Asperger (1991) que essas crianças apresentam uma desarmonia relacionada à emoção e, por causa disso, apresentam grande dificuldade em se adaptarem socialmente.

Quando comparadas, as crianças autistas com as esquizofrênicas, verifica-se que as autistas não perdem o contato de forma progressiva como observado nas crianças com esquizofrenia. Observou-se ainda que as crianças autistas, desde pequenas, não conseguem estabelecer contato com outras pessoas.

De forma semelhante à Kanner (1943), Asperger (1944) estudou a formação e a profissão dos pais das crianças tentando entender os possíveis fatores relacionados com a psicopatia autística (Termo utilizado por Asperger em 1944 para se referir às manifestações do TEA) e identificar se existe algum fator genético que venha a interferir para a condição do distúrbio nestas crianças.

De acordo com Asperger (1991), em concordância com Kanner (1943), os predecessores das crianças com autismo fazem parte de famílias de intelectuais ou que ocupavam posições elevadas em seu emprego, comprovando o valor social dos familiares destes indivíduos no contexto da sociedade. É importante salientar a esta altura que este entendimento pode estar relacionado ao fato de Kanner ser um importante médico da época que atendia às famílias com alto poder econômico e crianças com pais intelectualizados culturalmente e de famílias abastadas.

Atualmente, esta premissa não ocupa espaço nos estudos sobre o TEA, pois já é sabido que o Transtorno do Espectro Autista é compreendido como um complexo do desenvolvimento caracterizando-se por comprometimentos graves em áreas importantes do desenvolvimento, a saber: as habilidades de interação social recíproca, habilidade de comunicação e comportamentos, e interesses específicos. Assim, estes aspectos que envolvem o TEA estão relacionados com fatores comportamentais e com as etiologias múltiplas que se manifestam em grau de gravidade variado.

Existem diversas semelhanças entre as teorias apresentadas por Kanner (1943) e Asperger (1944), mas existem também diferenças relevantes. Segundo Wing (1991), as crianças autistas descritas pelos estudos de Asperger apresentam o desenvolvimento da fala antes da idade escolar, além de possuir vocabulário amplo e

entendimento razoável da gramática. Essas crianças reconhecem a existência de outras pessoas, mas não sabem se aproximar devido aos seus interesses específicos. A autora argumenta ainda que Asperger não determinou critérios específicos para o diagnóstico de sua síndrome, como desenvolveu Kanner.

Segundo Wing (1991), as definições de Kanner e de Asperger dividiram as opiniões médicas, o primeiro grupo dos estudiosos viam semelhanças entre os trabalhos destes dois estudiosos e ponderavam que as síndromes poderiam ser classificadas como iguais, ou classificadas numa mesma categoria; o segundo grupo as consideravam como síndromes de naturezas diferentes, desta forma, verifica-se que:

O leitor do primeiro trabalho do Asperger não pode deixar de ficar impressionado pelas estreitas semelhanças e relativamente poucas diferenças em relação aos casos apresentados no trabalho de Kanner. Quando outros médicos se interessaram pelo trabalho do Asperger, alguns adotaram a posição de que as duas síndromes eram diferentes em sua natureza. [...] outros autores argumentaram, com base em evidências clínicas, que há uma relação muito estreita entre as síndromes descritas por Kanner e Asperger e que ambas deveriam ser classificadas na mesma categoria geral (WING, 1991, p. 98).

Em 1952, na primeira edição do *Diagnostic and Statistical Manual (DSM)*, foi destacado que não se entrou no mérito das diferenças e das afinidades entre as duas síndromes, autismo e esquizofrenia, mas que apenas foi conferido ao autismo a descrição deste como uma manifestação que constitui a esquizofrenia nos primeiros anos, não o diferenciando como uma síndrome específica e nem o diferenciando de qualquer outra síndrome (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1952).

Assim, verifica-se que as reações esquizofrênicas advindas na infância são aquelas que ocorrem antes da puberdade, mas cujo quadro clínico pode variar caso sua ocorrência seja verificada em outro período da vida do indivíduo, por conta da imaturidade do paciente quando avaliado o início das reações. E, se estes indivíduos apresentarem o diagnóstico de outros sintomas, em paralelo ao diagnóstico de autismo, indicará a ocorrência de outras manifestações. A partir desta colocação é que o autismo passa a ser localizado no discurso médico (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1952).

Em 1968, a definição do autismo permanece a mesma segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders II (DSM-II)*, sendo indicada como manifestação da esquizofrenia em crianças, aparecendo, também, como uma

particularidade da personalidade esquizóide (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1968).

A personalidade esquizoide é definida pela *American Psychiatric Association* (1968, p. 42) como sendo:

[...] padrão de comportamento que manifesta timidez, sensibilidade excessiva, exclusivismo, evitamento de relações próximas ou competitivas, e, com frequência, excentricidade. Pensamento autístico, sem perda da capacidade de reconhecer a realidade é comum, assim como sonhar acordado, a inabilidade para expressar hostilidade e sentimentos agressivos ordinários. Esses pacientes reagem a experiências perturbadoras e a conflitos com aparente desprendimento.

Somente na terceira edição do DSM-III, em 1980, é que o autismo passa a ser diagnosticado como “autismo infantil”, mas não o diferencia do transtorno de Asperger (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1980).

Em 1987, o DSM-III-R apresenta uma modificação e passa a indicar a doença como transtorno autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1987). Somente em 1994, no DSM-IV, é que se apresenta a categoria do “transtorno de Asperger”, que juntamente com o “transtorno autista”, passam a ser considerados como “transtornos invasivos do desenvolvimento”, englobando também o transtorno de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e do transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. Observa-se uma lacuna de 51 anos após os relatos de Kanner e Asperger para que surja pela primeira vez a distinção entre os transtornos de Asperger e o autismo nos discursos médicos dos DSM (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994).

Na publicação do DSM-IV-TR, em 2000, verificou-se que as definições do autismo e de Asperger permanecem distintas, classificadas dentro da mesma categoria dos “transtornos invasivos do desenvolvimento” e cria-se uma categoria separada para os “transtornos invasivos do desenvolvimento não especificados” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000).

Segundo a *American Psychiatric Association* (2000), os transtornos invasivos do desenvolvimento são os transtornos caracterizados por graves déficits e que se apresentam através do comprometimento de múltiplas áreas de desenvolvimento, incluindo o prejuízo relacionado às áreas da interação social e da comunicação, bem como a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Nessa seção do DSM-IV-TR, os transtornos são classificados como: transtorno autístico,

síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado.

No ano de 2013 uma nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM surge e temos então o DSM-V que reuniu todos os diagnósticos característicos do Transtorno Global do Desenvolvimento – TDG, como Síndrome de Asperger, Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Rett em um único diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista. Tal modificação conduziu a comunidade científica a compreender que todos os sintomas e comportamentos ligados aos transtornos que apresentam dificuldades de linguagem e interação social fazem parte do TEA (NUNES; ARAÚJO, 2014).

Desse modo, a condução para o diagnóstico apropriado da criança com TEA se torna confuso, uma vez que, a subclassificação orientaria os especialistas clínicos na direção de um tratamento adequado a cada criança dentro do espectro, conduzindo a uma ideia errônea da homogeneidade no tratamento de crianças autistas.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 A autorregulação emocional para a aprendizagem de crianças com TEA**

Utilizando-se da perspectiva da teoria social cognitiva, Bandura (1986) alicerçou suas pesquisas sobre a autorregulação a partir da compreensão de que a regulação do comportamento humano se fundamenta nas deduções, sejam estas internas e externas, e se estabelecem a partir da interação entre os indivíduos e do meio ao qual estão inseridos.

Segundo Azzi e Polydoro (2006), a perspectiva teórica de Albert Bandura se fundamenta no argumento de que as relações humanas são apreendidas como uma reciprocidade triádica, em que o indivíduo influencia e é influenciado pelo meio, movimentando os processos cognitivos, afetivos, comportamentais e ambientais.

Ting e Weiss (2017) partem do conceito de que o sujeito atua a partir do contexto social em que ele está inserido e em função de propósitos intencionais. Deste pressuposto, compreende-se que a autorregulação é um processo em que o indivíduo é capaz de gerenciar seu comportamento, pensamentos e suas ações em prol do que ele anseia.

Ao relacionar a questão da autorregulação aos processos de aprendizagem, Zimmerman (2013) explica que a autorregulação é um processo intencional em que o

sujeito, autor da aprendizagem, transforma suas habilidades mentais em competências para a efetivação das tarefas escolares. Nessa direção, pode-se supor que, para que ocorra a aprendizagem, a escola precisa estimular essas competências e habilidades, contribuindo para que o indivíduo se torne responsável e desenvolva sua autonomia durante o processo de aprendizagem.

O modelo cognitivo concebido por Barry Zimmerman (2013) tem como foco os processos sociais e se apoia nas ideias de Albert Bandura (1986). Para Zimmerman (2013), a modelação cognitiva, entendida como uma possibilidade em que o sujeito observa as ações de outros indivíduos e, com base nessa observação, toma a decisão de realizar determinada atividade, podendo revê-las a partir de indagações que propiciam a reflexão sobre as possibilidades e escolhas que podem ser tomadas, é o que conduz os processos de autorregulação dos sujeitos sociais em interação (ZIMMERMAN, 2013).

Tomando esse conceito de modelação cognitiva apresentada pelo autor, pode-se inferir a possibilidade de realização da transferência da aprendizagem para diversos contextos, tendo em vista que a modelação cognitiva poderia se dar em função do trabalho realizado pelo professor e pelos seus constantes feedbacks que favorecem a mobilização dos processos cognitivos do estudante, fazendo-os realizar adaptações e transferências do que foi aprendido para um novo contexto num contínuo processo de autorregulação. O desdobramento dos estudos de Zimmerman (2013) com relação às pesquisas sobre a autorregulação são considerados pioneiros, dada a importância deste tema para o campo da educação (SILVA et al., 2004).

Com o apoio nessas reflexões, compreende-se a autorregulação como um processo importante para os indivíduos, tendo em vista que esse procedimento propicia o desenvolvimento das bases em que os indivíduos agem com o intuito de atingir seus desígnios e finalidades (SILVA et al., 2004). Os citados autores esclarecem, ainda que, no panorama da autorregulação, quem determina o caminho para a aprendizagem é o próprio estudante ao atingir determinado objetivo, estabelecendo novas metas e traçando os meios para atingi-la (SILVA et al., 2004).

Dessa forma, considera-se que a autorregulação é um processo que pode ser desenvolvida, também, dentro do contexto escolar para o aperfeiçoamento das competências sociais, emocionais, linguísticas e motoras por parte dos estudantes (PINTRICH, 2004; SIMÃO, 2004; ROSÁRIO; PERÉZ; GONZALES-PIENDA, 2007).

No campo da psicologia, observa-se que os principais estudiosos sobre a autorregulação têm buscado encontrar maneiras de potencializar a aprendizagem dos estudantes e de desenvolver estratégias que possam ser utilizadas pelos professores para estimular o desenvolvimento das competências dos estudantes. Para tanto, consideram que a autorregulação é um processo gradual e que se apresenta em diferentes níveis e graus que podem ser relacionados ao desenvolvimento de competências por parte dos escolares no âmbito da escrita, leitura e linguagem, o que favorece a formação do pensamento e atuação desses sujeitos sociais (SILVA *et al.*, 2004).

Segundo Rosário, Perés e Gonzales-Pieneda (2007), todos os sujeitos, em algum grau são autorregulados e isso ocorre, na maioria das vezes, de forma espontânea nos diversos processos de interação. No entanto, apesar dessa situação, deve-se propor uma reflexão por parte destes indivíduos para que analisem sobre o quê e para que realizam determinadas ações. Estas ações contribuem para a formação de estudantes mais ativos e autônomos em seus processos de aprendizagem, levando-os à compreensão de que suas decisões estão pautadas na reflexão.

Sobre o tema, Zimmerman e Schunck (2007) advertem que se deve ajustar o processo autorregulatório a partir de um modelo de desenvolvimento de competências pautadas na observação, autocontrole e autorregulação, evidenciando que:

[...] as competências devem ser estimuladas no meio social, seja pela observação e/ou instruções verbais, onde o estudante adquire habilidades ao ver e ouvir orientações que servirão como modelo de referência para seu repertório comportamental. Na sala de aula é possível que o modelo de referência para o aluno seja o próprio professor ou seus pares, com os quais mantém interação (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2007, p. 17).

Dessa forma, a observação dos comportamentos auxilia o estudante como um guia, relacionando as habilidades e estratégias como modelo para a execução das tarefas. Em tempo, compreende-se que todo esse processo ocorre quando o aluno apresenta desempenho aproximado ao modelo de representação estudado, além de estimular o desenvolvimento de habilidades e estratégias baseadas nas observações efetuadas (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2007).

Decorre do exposto, destaca-se:

[...] a importância das orientações e do feedback diante dos comportamentos apresentados pelo aluno, estimulando, desta forma, o desenvolvimento de



capacidades e potencialidades. Convém salientar que, tanto a observação, quanto a emulação são processos sociais, exigem a existência de modelo, caracterizando assim, uma aprendizagem observacional. [...] a observação se relaciona à aquisição de habilidade, enquanto que a emulação se relaciona à demonstração dessa habilidade, conforme o modelo, considerando orientações e feedbacks na execução da tarefa (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2007, p. 19).

Essa perspectiva considera que o autocontrole, enquanto processo interno do sujeito, acontece quando o estudante comprova sua independência ao realizar alguma tarefa, pois a mesma já está internalizada, enquanto as habilidades e estratégias passarão a ser utilizadas com base no modelo observado (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2007).

Logo, a tarefa é executada pelo indivíduo tomando por base as representações mentais do modelo referencial. Assim, quando este estudante recorre às habilidades e estratégias, e as transforma em função das mais distintas situações, esse processo significa que o sujeito se encontra autorregulado. E, segundo Zimmerman e Schunk (2007, p. 22), isto significa que o aluno utiliza, de forma independente, as habilidades e estratégias em diferentes contextos, realizando ajustes e reorganizando as ações, considerando a influência de fatores pessoais e ambientais.

Ainda sobre o processo de autorregulação, Rosário, Pérez e Gonzales-Pienda (2007) explicam que este faz parte do desenvolvimento infantil e que pode ocorrer indiretamente, através das experiências sociais destas crianças quando elas reproduzem ações vivenciadas no seu cotidiano, seja por que alguém disse que determinada atividade era para ser realizada ou pela mera observação do comportamento de outros indivíduos, ou ainda, por que elas simplesmente decidiram fazer por vontade própria.

Assim, o adulto ensina a criança a adotar certas táticas para a realização das tarefas através da organização de horário e lugar determinado para que a criança estude e execute seus trabalhos, por exemplo. A autorregulação pode ocorrer ainda a partir da prática intencionada, que possui organização prévia e planejamento de um adulto com propósito educativo. Nesse último caso, a criança é estimulada a passar por várias etapas com o intuito de desenvolver alternativas e soluções para a resolução de situações-problemas. Rosário, Pérez e Gonzales-Pienda (2007) esclarecem que ao se envolver as crianças nestas situações se proporcionam estímulos que as levam ao planejamento, execução e avaliação de suas tarefas a partir do problema levantado.

Neste aspecto, a partir das observações de Silva *et al.* (2004), as habilidades são adquiridas ao longo do processo e os estudantes as desenvolvem de forma a transformá-las em competências acadêmicas. Para estes autores, cada criança possui seu próprio ritmo e maneira de aprender, por essa razão se verifica a importância dos professores e seus pares promoverem situações em que haja interação para, desse modo, estimular o desenvolvimento de competências da autorregulação, considerando, também, as particularidades e individualidades de cada estudante.

Assim, cabe salientar que,

[...] a autorregulação é um processo multidimensional, pois envolve componentes cognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais que possibilitam ao estudante desenvolver capacidades para regular sua ação em prol da aprendizagem e dos resultados esperados (SIMÃO, 2004, p. 79).

Piscalho e Simão (2014) explicam que o componente cognitivo é definido como a capacidade que o indivíduo possui para perceber as formas e estratégias que concernem ao seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, torna-se imprescindível proporcionar a essas crianças situações em que elas possam elaborar e organizar suas ideias e conhecimentos de maneira a entender a maneira e o motivo pelo qual deve se fazer determinado procedimento. Nesse movimento, os processos psicológicos serão mobilizados para realização de tais ações.

Em se tratando do componente motivacional, este se relaciona às concepções de cada indivíduo diante de determinada tarefa, compreendendo que o esforço para a realização da tarefa é determinado pelo interesse deste indivíduo. Dessa forma, Simão (2004) argumenta que não basta solicitar que os estudantes tenham interesse em aprender, faz-se necessário que se proporcione a estes indivíduos situações em que eles consigam estabelecer metas que possam ser atingidas. Em outras palavras, entende-se que “dimensão contextual se refere à percepção do estudante para organizar a tarefa e um ambiente propício para executá-la” (SIMÃO, 2004, p. 82).

Portanto, para a execução de determinada tarefa faz-se necessário que o indivíduo realize modificações relacionadas ao contexto em função dos objetivos a serem alcançados, incluindo o monitoramento e a avaliação do seu próprio percurso de aprendizagem e, caso necessite, realizar as modificações e adaptações necessárias para o cumprimento da tarefa (SIMÃO, 2004).

Por conseguinte, pode-se compreender que a dimensão comportamental reflete a auto-observação do desempenho e a mobilização desse indivíduo, o que vem a favorecer a realização das tarefas em função dos objetivos almejados (ZIMMERMAN, 2013).

E, de acordo com Rosário, Pérez e Gonzales-Pienda (2007), a dimensão comportamental envolve o planejamento, o esforço e o autocontrole do indivíduo, favorecendo a tomada de decisão. Para os citados autores, cada indivíduo é único e se comporta de forma diferente, esse é um elemento fundamental a se considerar ao apresentar para a criança situações condizentes com seu grau de compreensão, que deve ser aumentado de forma gradativa a partir do nível de compreensão e exigência, à medida que sejam realizadas com sucesso as tarefas em curso.

Zimmerman (2013) elucida que a dimensão comportamental é de fundamental importância para o desenvolvimento da autorregulação, pois proporciona a interação contínua nas diferentes instâncias e no decorrer do processo autorregulatório, ocorrendo em três fases: a fase da antecipação, a fase da execução e a fase da autorreflexão que se unem e formam um modelo cíclico. Neste modelo, as fases não ocorrem de forma isolada e independente e nem determinam um fim em si mesmas.

A fase da antecipação é explicada por Zimmerman (2013) como a fase em que o estudante analisa a tarefa proposta, reconhecendo o que deverá fazer e, a partir daí, estabelece os próximos objetivos e os desafios para a realização desta tarefa, definindo o planejamento estratégico. Vale destacar que o desempenho e a persistência do indivíduo para lidar com as escolhas e a tomada de decisão são considerados aspectos necessários para desenvolver o que foi planejado. Zimmerman (2013) acrescenta sobre a importância das crenças motivacionais e da expectativa com relação aos resultados como elementos fundamentais para manter o interesse, esforço e a persistência deste estudante em efetuar a tarefa proposta.

Portanto, é na fase da execução que se realizam as tarefas que foram planejadas, sendo essa a oportunidade em que o aluno realiza os processos relacionados ao autocontrole do desempenho. Este momento está relacionado com o processo motivacional que se utiliza de métodos e estratégias adequadas ao planejamento. Vale destacar que a auto-observação serve como condutor que direciona os esforços deste estudante, o que se dá por meio do monitoramento mental realizado por esse indivíduo sobre seu desempenho, registrando o caminho percorrido e os resultados de aprendizagem alcançados (ZIMMERMAN, 2013).

Já a autorreflexão só ocorre após a aplicação dos esforços de aprendizagem e envolve os subprocessos de autojulgamento e autorreação. Assim, ao se realizar o autojulgamento, na fase da execução, o estudante começa seu processo de análise e estabelece uma comparação entre o seu próprio desempenho e o desempenho dos seus colegas que são considerados como referências (SILVA et al., 2004).

Silva et al. (2004, p. 207) explicam sobre uma outra forma de autojulgamento como sendo:

[...] a atribuição de causalidade, isto é, as crenças sobre as causas do seu próprio sucesso ou insucesso. Por meio da autorreflexão ocorre a autorreação, que envolve sentimentos de satisfação com seu próprio desempenho: o estudante realiza as mudanças que julgar necessárias, indicando, assim, o movimento da auto-observação, do processo de julgamento e da autorreação.

Assim, pode-se considerar a autorregulação como uma ação dinâmica e que reflete um movimento contínuo, pois surge a partir da formulação de estratégias que decorrem das fases cíclicas apresentadas. São também caracterizadas pela ação temporal que implica no gerenciamento do tempo de estudo, levando em consideração a influência que o meio exerce para a consolidação das tarefas. Trata-se ainda de uma ação intencional diante da necessidade de se formular propósitos para o alcance dos resultados, implicando no planejamento das estratégias embasadas nas fases cíclicas (SILVA et al., 2004).

Na perspectiva da aprendizagem autorregulada, o professor pode propiciar o desenvolvimento de estratégias que favoreçam os alunos a refletirem sobre sua participação no seu próprio processo de aprendizagem [...] evidenciando a importância de estratégias de autorregulação para a aprendizagem dos estudantes, entre as quais: manter registros e monitoramento para lembrar e verificar seus erros diante da tarefa; estruturar o ambiente e realizar esforços para organizar situações que auxiliem sua compreensão; e a procura de assistência social (ZIMMERMAN, 2013, p. 121).

Segundo Zimmerman (2013), pode-se presumir que os estudantes com TEA podem se beneficiar do uso de propostas que estão fundamentadas em métodos autorregulatórios, pois em suas fases esse processo evidencia a autonomia e a construção lógica do pensamento deste indivíduo.

Por conseguinte, crianças na condição de TEA, precisam e devem ser estimuladas a estabelecer objetivos e executar tarefas que ativam os processos autorregulatórios de forma constante. Este processo é fundamental para a elaboração de atividades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e

competências em estudantes nesta condição que apresentam déficits em suas funções executivas (SILVA et al., 2004).

Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento dessas competências pode desafiar esses estudantes, além de promover a intencionalidade dentro de suas próprias ações e estimular o processo autorregulatório que é de fundamental importância para as crianças com TEA. Nesse contexto, infere-se que o processo de autorregulação é uma possibilidade viável para o desenvolvimento das crianças com TEA (RAMÃ; KONTU, 2012).

Ramã e Kontu (2012) destacam que a grande dificuldade apresentada pelas crianças com TEA se deve ao fato de que elas se apresentam inflexíveis com relação às mudanças de rotina e de interesse, além da hipersensibilidade sensorial. Esses desafios são fatores determinantes que desencadeiam comportamentos que demandam apoio e suporte para que as crianças possam regular suas ações e comportamentos.

Pode-se notar a importância de se promover a interação das crianças com TEA com as demais. No contexto da sala de aula, as relações entre os alunos oportunizam o engajamento e a participação das crianças com o espectro nos diversos momentos na sala, a realização de atividades oportuniza a estas crianças a autorregulação, a partir da realização de negociações e do compartilhamento de ideias (RAMÃ; KONTU, 2012).

Por conseguinte, Ropoli et al. (2010) destacam a importância da educação inclusiva como uma oportunidade para as crianças com TEA se relacionarem com as demais. A capacidade de interagir proporciona o desenvolvimento das relações com o outro em um ambiente social, oportunizando a essas crianças com TEA a convivência coletiva, levando em consideração as diferenças existentes e subjetividades de cada um destes indivíduos.

No âmbito da educação inclusiva, a utilização de ferramentas pedagógicas consegue ajudar a promover o processo de autorregulação nestas crianças. Dessa forma, pode-se verificar que a inserção dos jogos cognitivos como ferramenta para o ensino, poderá vir a proporcionar avanços significativos no processo autorregulatório das crianças com TEA, tendo em vista que o jogo, utilizado com objetivos pedagógicos, proporcionará às crianças com autismo a execução de atividades lúdicas, situação bem difícil para estas crianças, que passarão a apresentar maior controle externo de suas ações (MOURA et al., 2016).

E, segundo Linhares (2013), os desfechos adaptativos da autorregulação proporcionarão ainda a criação de estratégias que promoverão o seu relacionamento com as demais, durante o desenvolvimento das atividades. Situação imprescindível para as crianças com TEA, dada a dificuldade destas, com relação a interação social, elemento indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, Ramos (2003) salienta que os jogos poderão ser utilizados como instrumentos facilitadores e potencializadores, de forma a transpor as barreiras da aprendizagem que impedem as crianças com TEA de reconhecerem os sentimentos, vindo a proporcionar a essas crianças a autorregulação e, conseqüentemente, promover o aprendizado de maneira dinâmica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Observou-se que a autorregulação da aprendizagem e das emoções estão intimamente relacionadas, pois se tratam de processos que gerenciam comportamentos, inibição e controle de impulsos, contribuindo para respostas adequadas nas diversas situações que geram estresse, ansiedade ou exigem tomadas de decisão. Dentro do contexto educacional, a autorregulação pode ser definida como uma autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado, haja vista que a aprendizagem autorregulada está associada a melhor apropriação do conteúdo e do desempenho cognitivo, e maior envolvimento com os estudos.

Já nas crianças com TEA, as emoções ocorrem de forma diferenciada e atípica, pois afetam diversos aspectos do seu desenvolvimento e algumas habilidades da criança são prejudicadas. Dessa forma, a autorregulação funciona de maneira que estas dificuldades da criança sejam modeladas, a fim de que sejam menos onerosas e causem menos sofrimento.

Essa possibilidade decorre do fato de que durante o desenvolvimento do processo da autorregulação há uma integração de mecanismos regulatórios cognitivos, emocionais e comportamentais. Dessa forma, esse processo pode vir a se tornar um aliado importante para o desenvolvimento integral das crianças e, em especial, das crianças com TEA.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM-I)**. Washington, DC: American Psychiatric Association and Mental Hospital Service, 1952.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM-II)**. 2nd ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1968.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM-III-R)**. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1987.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM-III)**. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM-IV-TR)**. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM-IV)**. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.

ASPERGER, H. **“Autistic psychopathy” in childhood**. In: FRITH, U. (Ed.). Autism and Asperger syndrome. London: Cambridge University Press, 1991.

ASPERGER, H. **Die ‘Autistischen Psychopathen’ im Kindesalter**. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, Berlin, v. 117, p. 76-136, 1944.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Autoeficácia proposta por Albet Bandura: algumas discussões**. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). Autoeficácia em diferentes contextos. Campinas: Alínea, 2006. p.9-23.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BOSA, C.; CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: Reflexão e Crítica [online]. 2000, v. 13, n. 1 [Acessado 19 Maio 2022] , pp. 167-177. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017>>.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. The Nervous Child, New York, v. 2, p. 217-250, 1943.

KUPFER, M.; CRISTINA, M. **Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância**. Psicologia USP [online]. 2000, v. 11, n. 1 [Acessado 19 Maio 2022] , pp. 85-105. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642000000100006>>.

LINHARES, M. B. M., Dualibe, A., & Cassiano, R. M. **Temperamento de crianças na abordagem de Rothbart: estudo de revisão sistemática**. Psicologia em Estudo, v. 18, n. 4, p. 633-645, 2013.

MOURA, M. S. et al. Jogos, **Adaptabilidade e Cognição: Uma Plataforma para Potencializar Jovens com Transtorno do Desenvolvimento**. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, CBIE, 2016. p. 1403-13.

NUNES, D. R. P. ;ARAÚJO, E. R (2014). **Autismo a educação infantil como caminho de intervenção**. Anwar Amaline de Política locativas, 2014. Dossiê Edição Especial diferenças para ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Mireia Denise Pletsch & Geovana Mendonça, Lunardi Mendes.

PINTRICH, P. **A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students**. Educational Psychology Review, v. 16, p. 385-407, 2004.

PISCALHO, I.; SIMÃO, A. M. V. **Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores e docentes**. Interações, v. 10, n. 30, p. 72-109, 2014.

RAMÃ, I.; KONTU, E. **Searching for pedagogical adaptations by exploring teacher's tacit knowledge and interactional co-regulation in the education of pupils with autism**. European Journal of Special Needs Education, v. 27, n. 4, 2012.



RAMOS, J. R. S. **Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos**. Rio de Janeiro, Brasil: DP & A, 2003.

ROPOLI, E. A. et al. **A Escola comum Inclusiva**. Brasília: SEE/UFC, 2010.

ROSÁRIO, P.; PERÉZ, J. C.; GONZÁLES-PIENDA. **Sarilhos do Amarelo**. Porto Portugal: Porto Editora, LDA, 2007.

SILVA, A. et.al. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais**. Portugal: Porto Editora, 2004.

SIMÃO, A. M. V. **O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem – implicações em contexto escolar**. In: SILVA, Adelina et al. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Portugal: Porto Editora, 2004.

TING, V.; WEISS, J. A. **Emotion Regulation and Parent Co-Regulation in Children with Autism Spectrum Disorder**. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 47, n. 3, p. 680-689, 2017.

WING, L. **The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autismo**. In: FRITH, U. (Ed.). *Autism and Asperger syndrome*. London: Cambridge University Press, 1991

ZIMMERMAN, B. J. **Da modelagem cognitiva à autorregulação: uma carreira social cognitiva**. *Psicólogo educacional*, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J. SCHUNK, D. H.; **Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling**. *Reading and Writing Quarterly*, v. 23, p. 7-25, 2007.

## ARTIGO 2

# OS JOGOS E A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nizaneia Nascimento de Matos<sup>31</sup>

Rosilda Arruda Ferreira<sup>2</sup>

### RESUMO

O funcionamento cerebral e o comportamento das crianças com o TEA em grau leve se diferenciam em idade e condição biopsicológica, o que exige maior aprofundamento e compreensão da condição sintomatológica presente no espectro. Dessa forma, esse artigo apresenta o jogo como um processo autorregulador, bem como suas contribuições em uma infância considerada típica. Assim, a pergunta que norteou este estudo foi: qual a potencial relação entre os jogos e a autorregulação emocional em crianças na condição de TEA? Como referencial teórico, levou-se em consideração teóricos da psicanálise e da neuropsicologia como meio de sedimentação da noção do brincar em consonância com a infância. Acredita-se que o jogo pode potencializar a autorregulação emocional de crianças com TEA. Como resultado, inferimos que na atuação do brincar se expressam o simbólico, a imaginação e o reconhecimento das emoções. Como na criança com TEA acontecem alterações sensoriais advindas da etapa da modulação cerebral, o jogo deve ser tratado como técnica adaptativa e de intervenção psicológica, além de ser reconhecido como dispositivo metodológico, nos ambientes nos quais a criança está inserida. Com suas regras combinadas, o jogo gera situações de frustrações e exigências de negociação, oferecendo à criança com TEA o lugar para o desenvolvimento da persistência em tarefas, ainda que lhe pareçam desafiadoras. Neste processo se desenrola a vivência e a aspirada identificação das próprias emoções e das emoções dos demais participantes. Assim, confirma-se que o jogo pode ser potencializador da autorregulação de crianças com TEA.

**Palavras-chave:** TEA; Jogo; Desenvolvimento; Autorregulação Emocional.

### ABSTRACT

In this article we intend to discuss the game as a self-regulator for children with Autism Spectrum Disorder to a mild degree, as well as, it can contribute to this process in a childhood considered typical. However, it is assumed that the brain functioning and behavior of these children differ in age and biopsychological condition, which requires

---

<sup>1</sup> Bacharela em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC).

<sup>2</sup> Doutora. Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

greater depth and understanding of the symptomatological condition present in the spectrum. Thus, this study proposes the following question: what is the potential relationship between games and emotional self-regulation in children with ASD? For this study, psychoanalysis and neuropsychology theorists will be taken into account as a means of sedimentation of the notion of playing in line with childhood. As a hypothesis, it is believed that the game can enhance the emotional self-regulation of children and particularly children with ASD. As a result of this study, we infer that the symbolic, imagination and recognition of emotions are expressed in the performance of play. As in children with ASD there are sensory changes arising from the brain modulation stage, the game should be treated as an adaptive technique and psychological intervention in the environments in which the child is inserted. With their combined rules, they generate situations of frustration and negotiation requirements, offering the child with ASD the place for the development of persistence in tasks, even if they seem challenging. In this process, the experience and the aspired identification of one's own emotions and the emotions of the other participants unfolds. Thus, it is confirmed that the game can enhance the self-regulation of children with ASD.

**Keyword:** ASD; Game; Development; Emotional self-regulation.

## 1 INTRODUÇÃO

A autorregulação é um processo necessário para todas as crianças – e os adultos –, independentemente de sua condição física ou psicológica. No caso das crianças, entende-se que é nesta fase da vida que os indivíduos reconhecem os comportamentos e as demandas sociais, começando a se colocar como seres individuais à medida que expressam gostos e interesses.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta o jogo como um processo autorregulador para crianças na condição do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em grau leve, abordando, também, como os jogos podem contribuir para este processo em uma infância considerada com o desenvolvimento típico, independentemente do diagnóstico de transtorno do desenvolvimento.

Entretanto, assume-se que o funcionamento cerebral e o comportamento das crianças se diferenciam em idade e condições biopsicológicas, o que exige maior aprofundamento e compreensão da condição sintomatológica presente no espectro autista. Assim, este estudo propõe a seguinte questão: qual a potencial relação entre os jogos e a autorregulação emocional em crianças na condição de TEA em grau leve?

Tendo em vista que crianças com TEA possuem interesses característicos da fase de desenvolvimento – a infância – é importante considerar esta etapa como ponto

de partida, onde as brincadeiras geralmente tomam seus tempos e as divertem. Nesse sentido, além das explicações neurobiológicas, históricas e educacionais, há também, no viés psicológico, o entendimento sobre o brincar e as grandes contribuições para a compreensão do espectro, das emoções e, por conseguinte, da autorregulação.

A partir desta premissa, considera-se que a busca por atividades diversas e lúdicas e a compreensão do desenvolvimento humano/psicológico aparecem como facilitadores no processo de autorregulação das emoções. Destarte, é que surge a possibilidade de estudo (e quiçá prática) dos jogos visando autorregulação emocional em crianças com TEA.

A condição do espectro pode apresentar alguns sinais e sintomas sugestivos, além de outras manifestações, tais como: 1) atraso/peculiaridades no desenvolvimento da linguagem; 2) problemas no comportamento social; 3) comportamento estereotipado e repetitivo; 4) atraso/peculiaridade no desenvolvimento de outras áreas do desenvolvimento, podendo manifestar-se isoladamente ou em conjunto (ZANON, BACKES & BOSCA, 2014).

A relação entre os jogos e a autorregulação emocional torna-se um desafio rico de possibilidades. Nesta altura, convida-se o leitor para a seguinte questão secundária e instrumentalizadora na busca pela compreensão da problematização norteadora deste artigo, sendo: o jogo pode potencializar a autorregulação emocional?

Em se tratando da psicologia, deve-se levar em consideração teóricos da psicanálise e entre outros, como meio de sedimentação da noção do brincar em consonância com a infância, bem como, abordar o tema partindo do escopo e análise da neuropsicologia.

Para tanto, faz-se inicialmente um percurso desde Freud (1905/1976), na consideração das fases do desenvolvimento psicosssexual – também expressas no que diz respeito ao brincar, divertir e descobrir –, até Winnicott (1975/1982) e Klein (1953/1997) que abordam em seus escritos o estágio da infância de um ponto de vista proximal, afetivo/relacional, gerando discussões valorosas sobre o entendimento do psíquico na dinâmica do real enquanto humanos em constante desenvolvimento.

É possível contar, ainda, com a ótica contemporânea de Aberastury (1992) Pedagoga e Psicóloga pioneira da Psicanálise Infantil na América Latina e autora da obra 'A Criança e Seus Jogos', ao trazer a concepção de que a atividade lúdica é a melhor expressão plástica da vida de fantasia e do desenvolvimento psicológico infantil.

No bojo deste estudo, busca-se confirmar o pressuposto de que o jogo pode potencializar a autorregulação emocional de crianças e particularmente àquelas com TEA, encarando a sintomatologia e as dificuldades em lidar com elas, a saber, compreender sua forma de linguagem, seus anseios em determinados momentos e a maneira como elas buscam regular suas emoções. Tais dificuldades, muitas vezes, fazem com que sejam buscadas alternativas para nortear e/ou simplificar a compreensão dos seus comportamentos, assim como o desenvolvimento de habilidades pouco perscrutadas. O brincar – ou mais precisamente, o jogar – mostra-se, portanto, uma alternativa extremamente interessante e de ampla possibilidade de exploração. Possibilidade que será explorada teoricamente ao decorrer deste artigo.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 O Jogar e o Brincar na autorregulação emocional**

Nos idiomas inglês e alemão, utiliza-se a mesma palavra para designar 'jogo' e 'brincadeira'. Já no português é utilizado como palavras diferentes, afirmando-se então, a possibilidade de uso de ambas no presente artigo, a considerar a amplitude do sentido pretendido. Enquanto a brincadeira é: 1- Ato ou efeito de brincar, brinco; 2- Divertimento, sobretudo entre crianças, brinquedo, jogo; 3- Passatempo, entretenimento, entretenimento, divertimento. Segundo consulta ao dicionário da Língua Portuguesa, o novo Aurélio século XXI diz que: o jogo possui características similares, sendo uma atividade mental ou física, com o diferencial de acolher a utilização de “um sistema de regras que definem a perda ou o ganho”.

Em sua obra “Os três ensaios sobre a sexualidade”, o pai da Psicanálise, Sigmund Freud (1905), aponta para uma organização de estágios ou fases do desenvolvimento humano que possibilitam a descoberta do próprio corpo e do mundo.

Temos, portanto, tais fases:

A primeira, que ocorre do zero aos dois anos de idade, é a fase oral, estágio do desenvolvimento em que a criança explora a boca como primeira zona de descoberta, prazer e divertimento. Nesta fase, o bebê leva objetos à boca em uma constante exploração do mundo e um incessante movimento de jogar com os alimentos e elementos que compõem o seu enredo (FREUD, 1905).

A segunda, que ocorre entre os dois e quatro anos de idade, é a fase anal. Neste estágio, a criança brinca com o potencial de controle que pode exercer sobre o ambiente e os movimentos das suas figuras parentais primárias (mãe e pai). Neste instante do desenvolvimento humano a criança joga com a possibilidade de retenção do material fecal, ora retendo, ora liberando, na busca pelo alívio da tensão provocada pela angústia inconsciente oriunda da tomada de consciência de sua descentralização do universo materno (FREUD, 1905).

A terceira, que ocorre entre os quatro e sete anos de idade, é a fase fálica. Aqui, a criança descobre a sua anatomia brincando e se divertindo com as diferenças nos corpos de seus pais e amigos, bem como com a manipulação de sua genitália como fonte de satisfação. Com o desenvolvimento da linguagem, sua disposição para o mundo externo se torna mais evidente e o infante se dirige para quarta e quinta fase, a latência e a genital, que ocorrem respectivamente entre os sete e os doze anos de idade, e a partir dos doze. Em ambas, a criança estará exposta a ambientes com maiores estímulos como a escola e roda de amigos, o que sinaliza para a importância do social no processo de regulação das emoções (FREUD, 1905).

Em todas as fases expostas por Freud (1905) compreendemos que o autor assinala o processo de autorregulação emocional em uma relação com o brincar e o jogar, tendo seu início no próprio corpo e, na medida em que a criança avança em intelecto e consciência do mundo ao redor, esta autorregulação se estende a outras pessoas e objetos.

Ainda no lastro do pensamento psicanalítico, com maior recorte para os ditames infantis, é considerado necessário tratar dos ensinamentos de Donald Woods Winnicott, médico e psicanalista infantil inglês, que abordou em sua obra sobre o desenvolvimento emocional infantil e o brincar como possibilidade reguladora. Em sua teoria, Winnicott aborda como figura central a mãe/cuidadora apresentada como via de autorregulação por meio do cuidado provido desde as primeiras horas de vida, na etapa inicial da infância.

Na obra, “Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais” (1982, p. 45), Winnicott aborda que a diástase entre o bebê e a mãe oferece espaço para realização da brincadeira por via do fenômeno transicional. É nesse lugar que o bebê constrói perspectiva entre o mundo interno e a realidade externa. O autor diz que:

O bebê e o objeto estão fundidos um no outro. A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe se orienta no sentido de tornar concreto

aquilo que o bebê está pronto para encontrar... o bebê começa a fruir de experiências baseadas num 'casamento' da potência dos processos intrapsíquicos com o controle que tem do real. A confiança na mãe cria um *playground* intermediário, onde a ideia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, *experimenta* onipotência.

Portanto, o jogar/brincar faz parte da condição humana desde a mais tenra idade. Trata-se de uma necessidade de controle sobre o mundo externo e seus objetos, onde na tentativa de controlar o que há por dentro, busca pelo controle interno de suas emoções, sentimentos e desejos. Assim sendo, enquanto a criança faz essa tentativa, ela brinca. Nesse sentido, destaca-se que, "A importância do brincar é sempre a precariedade do *interjogo* entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais" (WINNICOTT, 1975, p. 45).

Esta concepção se assemelha ao postulado Kleiniano. A obra de Melanie Klein, um psicanalista infantil, aponta para o desenvolvimento emocional, afetivo/relacional de crianças e descobre na magia do brincar a direção para seu trabalho. Em "A técnica da análise psicanalítica do brincar" (1955), a psicanalista afirma que o brincar organiza e desenvolve os afetos que emergem do universo de estímulos internos e externos. Esta organização implica numa possibilidade de regulação das emoções.

Ainda sob a ótica desta autora, a brincadeira se constitui como uma ponte para os processos do simbolismo na infância, elemento este fundamental para a integração da realidade ao mundo psicológico infantil. É importante considerar, neste momento, que para Klein (1955), as dificuldades ou as desordens emocionais e/ou comportamentais que podem ocorrer na infância encontram na brincadeira e nos jogos um lugar dinâmico de aparição e organização.

Segundo Oliveira e Ramires (2019, p. 376),

Os sintomas externalizantes podem ser entendidos como expressões de regulações emocionais mal adaptadas ou dos mecanismos de defesas usados pela criança, como forma de proteger a si mesmas de emoções dolorosas. Sintomas agressivos, portanto, protegeriam a criança, mascarando e removendo de sua consciência tais emoções (ex.: culpa, vergonha, dor e preocupação).

A partir da ótica contemporânea da autora Arminda Aberastury (1992, p. 6), no que diz respeito a uma infância considerada com um desenvolvimento típico, ou seja, com comportamentos e respostas ambientais esperadas conforme o desenvolvimento, algumas noções importantes sobre este desenvolvimento e a regulação das emoções através dos jogos e brincadeiras serão discutidas aqui.

Em diálogo com Freud, a autora utiliza uma linguagem simples, apesar de profunda, para explicar como desde o nascimento a criança tem sobre si diversas expectativas, ainda que não saiba como responder com o esperado. Ao nascer, o bebê precisa se adaptar ao mundo externo cheio de estímulos e novidades: é a partir das tentativas de exploração do mundo que o lúdico terá a sua base constituída.

Dos quatro aos seis meses de vida, o desenvolvimento de funções corporais e motoras muda a relação do bebê com o mundo e os objetos que o cercam, iniciando assim as interações do brincar com o próprio corpo e o que mais estiver disponível. Este movimento é também considerado um jogo do ponto de vista do aprender, onde as crianças reproduzem o que os adultos apresentam como exemplos ou desenvolvem como do ponto de vista suas próprias descobertas pessoais.

A partir do momento em que a criança aprende a caminhar, ela pode afastar-se ou aproximar-se dos objetos formadores da brincadeira. Dessa forma, “assim como se constituem, neste primeiro ano de vida, os fundamentos de sua vida mental, também seu mundo lúdico se origina desses primeiros jogos de perda e recuperação, de encontro e separação” (ABERASTURY, 1992, p. 35).

Por volta dos três anos de idade é possível recriar a realidade, expectativas e sentimentos/emoções por meio de brincadeiras como o desenho e o ‘faz-de-conta’. Doravante, dos sete ou oito anos até a puberdade as preferências mudam mais uma vez, voltando-se com mais afinco ao próprio corpo. Ao aproximar-se a adolescência o desafio gira em torno do abandono de certos brinquedos e brincadeiras e ascensão de novos focos e meios de diversão.

Essa breve síntese remete ao que, em geral, acontece no desenvolvimento infantil conforme esperado. Não obstante, em situações em que a criança regride em alguns pontos do seu desenvolvimento, como na linguagem e habilidades de socialização, considera-se que há chance de ter ocorrido a fixação em alguns dos estágios do desenvolvimento, o que impediu a criança de seguir em frente de modo psicologicamente ‘saudável’, sugerindo dentre outros possíveis diagnósticos, o reconhecimento do Espectro Autista (PANEK, 2015, p. 29).

Diante do exposto, com vistas a elucidar aspectos dos jogos e das brincadeiras como instrumento na regulação emocional, compreendemos que o encontro dos autores propostos aqui converge para afirmar o potencial regulador que a ludicidade – caracterizada nas brincadeiras e jogos infantis – possui em função de seu caráter essencialmente humano que se faz presente desde o nascimento, constituindo-se



como ponto de partida para o progresso biológico, social e psicológico, bem como, para a regulação interna.

Contudo, de posse de possibilidades de resposta para a pergunta mobilizadora do estudo (O jogo pode potencializar a autorregulação emocional?) que deu origem a esta seção, iniciou-se a busca por novas respostas para lidar com a questão central deste artigo, a saber: qual a potencial relação existente entre os jogos e a autorregulação emocional em crianças na condição de TEA no grau leve?

## **2.2 Os jogos como potencializadores de autorregulação emocional no TEA**

Nos estudos sobre a relação entre os jogos e a autorregulação emocional inferimos que na atuação do brincar se expressam: 1- o brincar simbólico, o qual abarca a imaginação, a criatividade, o reconhecimento das emoções e das funções sociais; 2- o brincar compartilhado, que conta com características e habilidades tais: concentração, compreensão de regras e frustrações, funcionalidade de objetos, sociabilidade, aperfeiçoamento de atividades motoras, de linguagem.

Inicialmente com estímulos sensoriais (tátil, auditivo), desde alguns meses de vida a criança já encontra objetos e movimentos para se autorregular (brincando até mesmo com as próprias mãos e pés), em sequência ela se faz valer da linguagem/comunicação, neste caso, utilizando da comunicabilidade como estratégia para autorregular-se emocionalmente.

No entanto, em uma criança com TEA acontecem alterações sensoriais advindas da etapa da modulação cerebral e do funcionamento do sistema nervoso autônomo – o qual se mantém em alerta constante –, que se fazem estagnar na etapa sensorio motora, culminando na busca constante por sensações e movimentos. Por essa razão, muitas crianças do espectro autista são agitadas e fixam-se em certa cinesia<sup>2</sup> e repetição (PANEK, 2015, p. 41).

O neurologista infantil Brites (2019, p. 41) clarifica que por ser um transtorno de desenvolvimento, o TEA dispõe de uma arquitetura cerebral que é, ao mesmo tempo, causalidade e afetação, o que significa dizer que a arquitetura cerebral causa tanto o transtorno em questão, quanto os resultados em fartos âmbitos. Acontece, pois,

---

<sup>2</sup> Cinesia: Aspecto relacionado à linguagem corporal em si, oportunidade em que todos os gestos podem ter algum significado estudado. Os principais são: o contato visual, os gestos, as expressões faciais, a postura e os movimentos de cabeça.

internamente, uma disposição desorganizada dos neurônios, os quais variam de localização a depender das áreas mais afetadas em cada criança.

Essa localização é que vai estabelecer o grau de TEA – a depender da severidade da organização cerebral, haverá um quadro autístico diferenciado –, assim com os sintomas apresentados: na linguagem (área de broca), na percepção sensorial (lobo parietal), na coordenação de movimentos (cerebelo), áreas de percepção visual (lobo occipital), dentre outras. Essas características podem ser melhor percebidas por meio da observação comportamental e da investigação que é viabilizada pela avaliação neuropsicológica. Portanto, é a variabilidade neurológica e comportamental que vai refletir sobre o que é o TEA e desvelar a intensa variabilidade e heterogeneidade de sua ocorrência. Tais variabilidades levarão à alteração de, respectivamente, estrutura, funcionamento e desenvolvimento da criança com TEA.

Nesse processo de desenvolvimento, existirá alguma rasura no tempo presente entre receber o estímulo, o sentir, o entender, o buscar meios de lidar e agir emocionalmente. Isso ocorre por conta de razões neuropsicológicas (PANEK, 2015). Os sintomas presentes, assim como o modo desregulado de lidar com as emoções, encaminha a criança com TEA a não saber o que fazer com as suas emoções, no entanto isto se manifesta com variações de intensidade, conforme o grau do Espectro.

Assim, o cérebro organiza os estímulos conforme possível, indicando a resposta adaptativa que melhor se enquadra à situação, o que pode trazer evidências de como fatores desviantes associados ao TEA podem ser facilitadores para a busca da construção de jogos que atendam às necessidades específicas e ajam em conjunto com acompanhamentos de profissionais especializados.

É importante considerar a sintomatologia do TEA para compreender em quais possíveis aspectos o jogo pode vir a contribuir em torno da autorregulação emocional:

Os sintomas causam limitação e prejuízo no funcionamento diário. O DSM IV também sugere o registro de especificadores: Com ou sem deficiência intelectual, com ou sem comprometimento da linguagem, associado à alguma condição médica ou genética conhecida, ou a fator ambiental, associado a outro transtorno do desenvolvimento mental (DA PAZ E DE PAULA, 2016, p. 12).

Apesar de citar o DSM IV, enfatizamos que agora nos valem dos conteúdos da quinta versão do DSM, o qual mantém os especificadores supracitados. Conforme afirmam Barbosa, Bonifácio e Thadeu (2012, p.189), em linhas gerais, os sintomas são expressos, no cotidiano, da seguinte maneira:

A principal área prejudicada, e a mais evidente, é a da habilidade social. A dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que vivem. A segunda área comprometida é a da comunicação verbal e não verbal. A terceira é a das inadequações comportamentais. Crianças com autismo apresentam repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos (como interessar-se somente por trens, carros, dinossauros etc.), têm dificuldade de lidar com o inesperado e demonstram pouca flexibilidade para mudar as rotinas.

Nesta perspectiva, observa-se como a sintomatologia se une concretamente ao cotidiano, realçando a notoriedade do lúdico ao longo da vida da criança na condição de TEA, pois além da relação marcante entre a infância e o brincar existe a necessidade do desenvolvimento de processos de simbolização que delineiam aspectos comportamentais, sociais e físicos, levando o sujeito a uma melhor percepção sobre como poderia lidar com as emoções, aprendizados cotidianos e dificuldades encontradas, nesse caminho. Aqui, sublinhando-se o TEA em grau leve ou Asperger, é importante compreender que neste:

Os portadores apresentam as mesmas dificuldades dos outros autistas, mas numa medida bem reduzida. São verbais e inteligentes. Tão inteligentes que chegam a ser confundidos com gênios, porque são imbatíveis nas áreas do conhecimento em que se especializam (DA PAZ E DE PAULA, 2016, p.12).

A literatura coloca os jogos e o brincar como instrumentos importantes que possuem o “objetivo de desenvolver as potencialidades (...) visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança” (ISCHKANIAN; MACIEL, 2017, p. 10).

Se por um lado os jogos são descritos por teóricos da Psicanálise e de outras áreas de conhecimento, a saber, a Psicologia, a Educação e a Pedagogia, como importantes meios para a construção humana, por outro, assim o são, no que diz respeito à contribuição para o desenvolvimento de fatores como os emocionais, principalmente na infância, a considerar, dentre outros aspectos, o desenvolvimento motor, senso social e a plasticidade cerebral.

Baniel (2020) explica, convertendo a uma linguagem simples e clara, como o cérebro, com a sua plasticidade e capacidade de organização se estende em seu funcionamento ao longo do tempo. Com maior inclinação para isto, na infância, a criança organiza as reações relacionadas às (a) diversidades do meio envolvente. Então, considera-se que a utilização dos jogos, enquanto uma abordagem terapêutica

ou multidisciplinar apura as aptidões nas crianças auxiliando-as no processo regulador das emoções, em especial aquelas no espectro autista:

Toda criança é um ser que vive, sente, percebe e participa ativamente do aprendizado de toda e qualquer habilidade que venha a desenvolver ao longo da vida. A eficácia de qualquer ajuda que possamos oferecer depende da medida de sucesso que obtemos em auxiliar o cérebro da criança a criar suas próprias e únicas soluções.

Outrossim, Brites e Brites (2019, p. 259) acrescentam:

As boas notícias sobre a compreensão do que significa o TEA e as constantes novidades acerca de como trabalhar e “modificar” os atrasos de desenvolvimento e os desvios de comportamento dessa condição estão cada vez mais presentes e constantes, tanto na comunidade científica quanto nos mais diversos grupos de intervenção especializados, abrindo novas perspectivas e auxiliando novas práticas para o dia a dia.

Assim sendo, dentro do brincar, os jogos aparecem como uma alternativa que tem grande competência para estimular a autorregulação emocional. Portanto, os jogos são defendidos aqui e apontados como grandes potencializadores por movimentarem a autorregulação emocional, a qual passa a se desdobrar conforme os estímulos jocosos do brincar (BRITES; BRITES, 2019).

A partir do interesse e relação com os jogos, o comprometimento e envolvimento com a brincadeira são despertados, levando ao acionamento de resultados em torno do comportamento esperado, mesmo que em respostas sutis. Inicialmente, o processo gira em torno da reciprocidade socioemocional e interesse no jogo em questão, depois em torno das áreas de comprometimento social, comunicacional e comportamental (BRITES; BRITES, 2019).

Incluso, o objetivo dos jogos como meio operante para a regulação – e autorregulação – emocional é auxiliar na organização interna e externalização do subjetivar e o do objetivar, que são rasurados na criança na condição de TEA. Em outras palavras, refinar habilidades do processo adaptativo humano, oferecendo possibilidade de alcance para uma melhor percepção de si, do ambiente e do autocontrole, visando o aumento da qualidade de vida para os sujeitos no Espectro, em sociedade (BRITES; BRITES, 2019).

Por este grau de importância, o jogo deve ser tratado como técnica adaptativa e de intervenção psicológica nos ambientes nos quais a criança está inserida, além de ser reconhecido como um instrumento pedagógico, seja em casa, na escola e nas

atividades terapêuticas. Em exemplos básicos, temos como resultantes possíveis: a socialização/aproximação nos diversos espaços sociais, a comunicação de sentimentos e sensações à família e demais pessoas de confiança presentes na rede de apoio, e o comportar-se de maneira confortável no ambiente de lazer (parque, praça, comemorações), mesmo com estímulos auditivos e visuais que podem desregular a expressão emocional (BRITES; BRITES, 2019).

Dessa forma, o jogo pode ocupar lugar de destaque, sua estrutura geralmente possui regras combinadas e/ou estabelecidas, as quais geram situações de frustrações e exigências de negociação entre os seus participantes, oferecendo à criança com TEA o lugar para o desenvolvimento da persistência em tarefas, ainda que lhe pareçam desafiadoras. Neste processo se desenrola a vivência e a aspirada identificação das próprias emoções e também dos demais participantes (BRITES; BRITES, 2019).

Partindo da premissa de que os jogos oferecem um cenário desafiador, onde as emoções são vivenciadas a partir da interação da criança com as regras do brinquedo e com os comportamentos de outras pessoas, relacionamos isto às situações vivenciadas por ela - a criança - ao longo do dia, ou seja, a eventos, por vezes, adversos e percebidos como um confronto com o repertório de respostas emocionais normalmente dispensadas (BRITES; BRITES, 2019).

Por isso, o ato de jogar favorece a expressão das emoções oriundas do cotidiano infantil com todas as suas nuances consideradas pela criança como positivas ou negativas, abrindo espaço para processos psicológicos, tais como a interpretação das situações e reações além dos sentimentos envolvidos na experiência com o jogo (BRITES; BRITES, 2019).

Conforme o grau de intensidade que envolve o autista, onde os sintomas que dificultam o desenvolvimento da linguagem, interação social e interpretação do mundo circundante são considerados leves, analisamos, diante do todo exposto, como resultado desta pesquisa, que sim, os jogos podem promover a autorregulação emocional em crianças com grau leve de TEA. Isto, em razão do arcabouço de desafios que o jogo proporciona em si mesmo, dada às regras do brinquedo, como na negociação, comunicação e socialização necessárias para o ato de brincar (BRITES; BRITES, 2019).

Este dispositivo ou instrumento de intervenção norteia as ações da criança durante o jogo levando-a a experimentação de diversas emoções e necessidade de

controlar seus impulsos. Frente a repetição do jogo, a criança com TEA em grau leve será capaz de realizar um registro destas situações em sua memória, possibilitando evocá-las quando necessário (BRITES; BRITES, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Foi ponderado durante o artigo o ponto de vista de alguns autores no que tange a importância do brincar – e, conseqüentemente, dos jogos – para o desenvolvimento infantil, assim como o papel desses na realidade de crianças com TEA, especialmente no contexto do grau leve ou Asperger.

Desde Freud, com noções do desenvolvimento psicosssexual e de como as fases oral, anal, fálica, de latência e genital agem sobre os objetos corporais e externos; até Winnicott e Klein, em que, no primeiro deles, se discute o conceito dos objetos transicionais, e no proposto kleiniano de que na brincadeira e nos jogos se encontra um lugar dinâmico em que as emoções podem ser expressas e, por conseguinte, organizadas.

Finalizando este balanço psicanalítico, o texto apontou o tom contemporâneo de Aberastury, com as díades ‘perda x recuperação’ e ‘encontro x separação’, constantemente presentes desde a infância, e interpretados como jogos, importantes reguladores das emoções. Ao buscar inspiração nessas fontes e ao considerar a presença das brincadeiras desde os primórdios da infância, assumimos os jogos enquanto potencializadores de autorregulação emocional em crianças, também com TEA.

Além do viés psicanalítico como confirmador da importância dos jogos no desenvolvimento e regulação emocional de crianças, independentemente, de sua condição psicológica, contribuíram para este estudo, as razões neuropsicológicas que se ocupam da compreensão das alterações provenientes da etapa da modulação cerebral e do funcionamento do sistema nervoso.

Este campo de conhecimento aponta para as conseqüências comportamentais e psicológicas, resultados dos atrasos no desenvolvimento global dos indivíduos. Tal atraso interfere na compreensão do mundo e dos conceitos que organizam a vida prática. Os estímulos ambientais que exigem do córtex cerebral movimentos precisos e respostas adaptativas ao meio, constituem um campo desafiador para crianças autistas. Neste sentido, confirma-se o pressuposto de que o jogo pode realizar o difícil enlace entre o ambiente externo e o interno, a partir da utilização de um dispositivo

que funcione como uma ponte entre o ambiente - seus estímulos e exigências – e o mundo psicológico infantil da criança.

As bases dos estudos neuropsicológicos afirmam que o brincar pode ser visto como estratégia inata de autorregulação emocional, sendo o jogo uma proposta com função reguladora específica, favorecendo a busca pelo desenvolvimento de habilidades particulares, como ocorre com o TEA.

Disposto este trabalho, abre-se precedente para uma discussão ainda mais ampla, criativa e altamente necessária, capaz de trazer um grau de expectativas positivas para os profissionais e familiares que lidam todos os dias com crianças que, por natureza, já possuem um hiato no modo de lidar com as normas sociais e emoções presentes em todos os momentos do dia, da vida.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.
- ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos** / - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 1992.
- BANIEL, Anat. **Sem limites para o amor: Um novo olhar sobre o autismo e outros transtornos neurológicos**. Tradução de Alexander Barutti. Universo dos Livros; 1ª edição, 2020.
- BRITES, L.; BRITES, C. **Mentes Únicas: Aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial**. São Paulo: Editora Gente, 2019.
- DA PAZ, C. A. V.; DE PAULA, E. B. **Avaliação Multidisciplinar no Espectro Autista**, 2016, p.12.
- FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Edição Standard, 1905. Brasileira das obras completas, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- ISCHKANIAN, S. H. D.; MACIEL, E. R. S. **O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil**. RELEM – Revista Eletrônica Mutações, jan–jun, 2017.
- KLEIN, M. **THE PSYCHOANALYTIC PLAY TECHNIQUE**. American Journal of Orthopsychiatry, 1955, 25: 223-237. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1955.tb00131.x>
- OLIVEIRA, C.; RAMIRES, V. R. R. **O brincar na psicoterapia psicodinâmica de uma criança com sintomas externalizantes: um estudo de caso**. Contextos Clínic, São Leopoldo , v. 12, n. 2, p. 374-402, ago. 2019.
- PANEK, R. **O cérebro Autista**. Editora record. São Paulo, 2015, p.29.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1975.



WINNICOTT, D. W. **Objetos transicionais e fenômenos transicionais**. In: Winnicott, D. W. Textos selecionados: da Pediatria à Psicanálise. Tradução Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982b, p. 385-408.

ZANON, R. B.; BACKES, B. B.; CLEONICE, A. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]. 2014, v. 30, n. 1 [Acesso em Abril, 2022], pp. 25-33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100004>>.

## ARTIGO 3

# “O DESTINO SOU EU”: RECONHECENDO E REGULANDO AS EMOÇÕES NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nizaneia Nascimento de Matos<sup>1</sup>

Rosilda Arruda Ferreira<sup>2</sup>

### RESUMO

Neste artigo está descrito e analisado o processo de elaboração do jogo, os limites encontrados nesse procedimento e os resultados a partir do que foi realizado. Representa, portanto, a quarta parte do trabalho que compõe o conjunto de três *papers*, sendo este, o terceiro. Eles foram elaborados como parte do processo formativo desenvolvido no PPGECID. O mesmo foi apresentado no formato de um artigo, revisado e encaminhado para publicação em uma revista científica da área de conhecimento relacionada ao objeto de estudo.

**Palavras-chave:** Jogo; Ludicidade; Infância; Desenvolvimento.

### ABSTRACT

This article describes and analyzes the game development process, the limits found in this procedure and the results based on what was accomplished. It represents, therefore, the fourth part of the work that makes up the set of three papers, this being the third. They were prepared as part of the training process developed at PPGECID. The same was presented in the format of an article, reviewed and sent for publication in a scientific journal in the area of knowledge related to the object of study.

**Keyword:** Game; Playfulness; Childhood; Development.

---

<sup>1</sup> Bacharela em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC).

<sup>2</sup> Doutora. Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

# 1 INTRODUÇÃO

Este artigo compõe o trabalho de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, como um dos capítulos produzidos para a sua elaboração. Neste, especificamente, objetiva-se descrever os processos que deram origem ao jogo “O Destino Sou Eu”, instrumento direcionado à potencialização da autorregulação em crianças na condição do espectro autista, no grau considerado leve – grau 1.

Para este fim, nos debruçamos sobre os conceitos de mediação a partir dos instrumentos e signos da teoria vigotskiana, e em outros autores que tratam deste assunto. Com este intuito, o capítulo desdobra-se relacionando a construção de sentidos, forjados nos signos e nos significados, à produção de controle dos impulsos e direcionamento de comportamentos adequados.

Para tanto, buscaremos compreender o modo como a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) executa a leitura do mundo que a circunda e como esta estabelece relações com ele, pois consideramos que para o entendimento sobre a regulação das emoções de crianças no espectro é necessário identificar o lápis que risca e desenha sua relação com o ambiente e sua integralização cognitiva com os estímulos pertencentes a este mundo.

A infância compreende uma fase do desenvolvimento humano em que a intervenção no mundo é transformada em mágica e afetação. A criança vibra a cada interferência de seu corpo no ambiente e avança psicologicamente sempre que percebe que esse movimento reverberou no girar da vida e no modo como os outros se mobilizam em seu meio. Temos aqui a expressão do desenvolvimento típico, dito “padrão”.

A fantasia, a imaginação e um mundo repleto de expectativas sobre seus comandos no ambiente estruturam as redes neurais da criança, sendo conduzidos pelo potencial do cérebro infantil na visualização, leitura, interpretação das coisas e seus signos, rumo à representação mental desses elementos.

Sendo assim, os processos psicológicos alcançam o patamar de superioridade frente aos estímulos sociais que o impulsionam ao desenvolvimento biológico, psicológico e social. A utilização de jogos nesse processo toma lugar de importância

na medida, em que potencializa habilidades e competências inerentes à condição humana/infantil. A condição do TEA localiza a criança no espaço de carência por instrumentos que facilitem seu desenvolvimento de modo global, focando, porém, em suas especificidades, na linguagem, relações, representações e emoções.

Destarte, olhar para o universo autista implica em reconhecer tais especificidades para construir elementos que, de fato, abram espaço para a expressão da magia, imaginação e fantasia típicas do modo de “Ser Autista”, a partir de sua maneira de simbolizar o mundo.

Eis, o jogo como intermediador neste processo.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 O jogo como instrumento e signo**

A relação do homem com o mundo não ocorre de maneira direta, mas é construída com a utilização de ferramentas que possibilitam aos sujeitos a apropriação da realidade. O homem é um ser instrumentalizador e utiliza tais habilidades com fins específicos, de forma a poder acessá-las em ocasiões futuras e com o propósito de compreender o mundo circundante e as funções dos objetos.

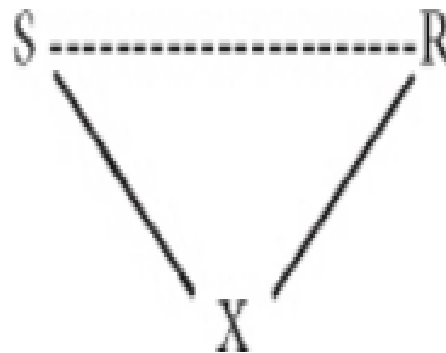
O contato com a realidade e com a aquisição da funcionalidade que é atribuída aos objetos, às pessoas e aos afetos – sentimentos e emoções –, podem se relacionar com o resultado de um processo colaborativo, em uma orientação sócio-histórica, na qual o sujeito, em sua relação com o ambiente, é convidado à interação social e natural e, assim, desenvolve os seus aspectos cognitivos (VYGOTSKY, 1984).

Melo (2012) ao discutir o conceito de mediação proposto por L. Vigotsky, explica que o processo mediador ocorre através de dois elementos, quais sejam: o instrumento e o signo. A autora esclarece que o instrumento é um objeto social e histórico que possibilita a transformação do ambiente pelo homem, bem como, atua como transformador de seu próprio desenvolvimento. Assim, esse tipo de intervenção cumpre com a definição tratada por Vygotsky, ao afirmar que a mediação é considerada como um processo de intervenção do homem no mundo, através de um elemento intermediário.

Contrapondo as teorias comportamentais clássicas, a exemplo do determinismo proclamado pelo Behaviorista J. Watson, que estabelece a relação do

homem com o mundo de modo direto, através do estímulo oferecido pelo ambiente e da resposta do organismo como devolução, Vygotsky (1984 apud OLIVEIRA 2011) diz que, “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma: S= estímulo, R= resposta e X= elo intermediário ou elemento mediador”. A autora ilustra da seguinte maneira:

**Figura 1– MEDIAÇÃO ENTRE O SUJEITO E OBJETO**



Fonte: Vygotsky – Aprendizagem e Desenvolvimento.  
Um processo sócio histórico (2011).

E complementa:

Nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos (VYGOTSKY, 1984, p. 45).

Neste ínterim, o signo, também enquanto um tipo de mediação, atua como uma ferramenta com a função de auxiliar nos processos psicológicos e não nas ações concretas, sendo uma forma individual de significar e representar as experiências e as coisas, independentemente da presença no espaço e no tempo presente. Nos estudos em linguística tratados no trabalho, “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure (2008), o conceito de signo linguístico se edifica na premissa de que há um conceito e uma imagem sonora, ambas podem ser caracterizadas como fenômenos mentais que independem dos objetos no momento presente.

Destarte, o signo possui um significado e um significante, ambos produzem sentido para as experiências e para os objetos em nosso entorno. Desse modo, é possível inferir que o signo é qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo funcionalmente com caráter único e de representação, que não precisa estar no espaço e oferece uma imagem acústica. Neste sentido, Fiorin (2002, p. 60-70) afirma:

Signos são entidades em sons ou sequências de sons – ou as suas correspondências gráficas e estão ligados com significados ou conteúdos (...). Os signos são assim, instrumentos de comunicação e representação, na medida em que, com eles, configuramos linguisticamente a realidade e distinguimos os objetos entre si.

Portanto, concebemos que o signo pode ser aqui definido como um processo pelo qual se estabelece uma interligação entre vários elementos que constituem o conhecimento e intervenção do homem no mundo, bem como, possui expressão e conteúdo, que se cruzam pela experiência, favorecendo a correspondência entre o significado e o significante. Assim, temos em formato piramidal o significado (pensamento ou referência), a referência (objeto) e o significante (símbolo) propostos por Carvalho (2003) em citação a Ogden e Richards (1923):

**Figura 2 – PIRÂMIDE DE OGDEN E RICHARDS**



Fonte: Carvalho (2003, p. 50)

Como é possível observar na figura 2, o signo é a conjunção de todos esses elementos: a descoberta e o reconhecimento da coisa que ainda não tem nome (objeto/referente), o nome, o significante (símbolo) ou a imagem acústica que será atribuída à coisa em questão e, por fim, o que isso passa a significar (pensamento ou referência) frente a outras coisas.

No entanto, é necessário considerar que a linha pontilhada é um indicador de uma relação que é possível, mas não é indissociável e não precisa ser necessariamente direta, isto por que “a objetividade do referente não é suficiente para determinar o significado de um símbolo” (EPSTEIN, 1985, p.14). De posse da tríade que compõe o signo e da definição de instrumento como um tipo de mediação, é

essencial abordar agora outro mediador da relação entre o indivíduo e a sociedade: as emoções e, por conseguinte, a autorregulação dessas.

O movimento de descoberta dos objetos, de nomeá-los e significá-los enlaçam outro processo psicológico: o sentido produzido para as experiências em função das emoções e sentimentos (OLIVEIRA, 1993). No lastro do pensamento de Oliveira, o signo dá contornos aos estímulos ambientais e este é um processo intrínseco ao sujeito. Esta premissa remete para o viver como a externalização e as formas de experienciar e significar os afetos. Isto traz a possibilidade de controle/compreensão das relações humanas através da linguagem, das trocas, das emoções e são interpretáveis como representações da realidade. Concordando com Oliveira, Martins (1997), afirma que:

Para o sócio interacionismo, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas e, sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado (MARTINS, 1997, p. 120)

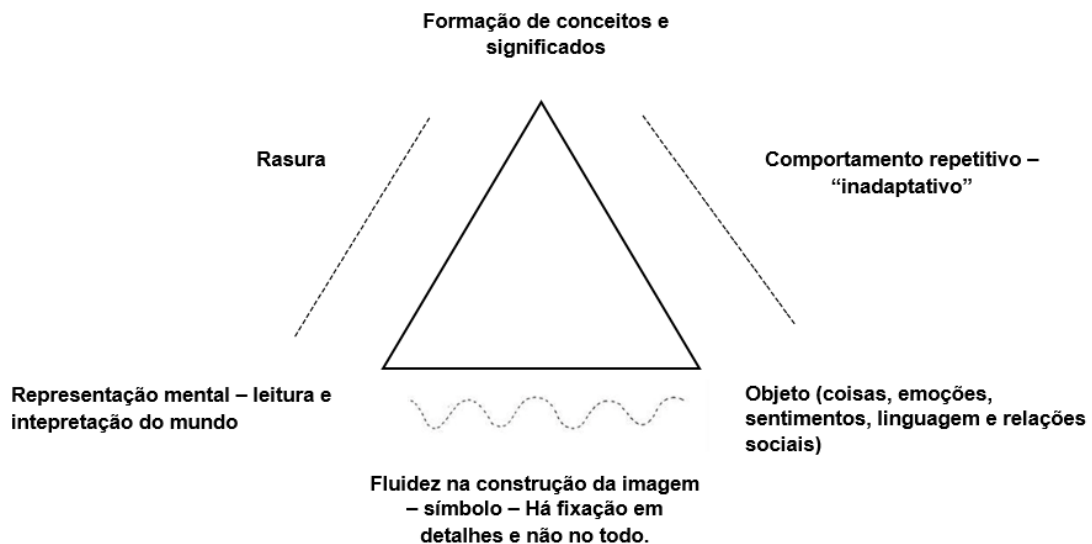
O processo de produção de experiências trazido por Martins (1997) perpassa ações cotidianas e de proximidade com o infantil, as quais auxiliam na busca inata da regulação emocional. Uma vez que a criança aprende fazendo como elucidado pelo autor, logo, infere-se que existe um potencial regulador das emoções no jogo – fator marcante do brincar na infância – sendo este um instrumento mediador possível na autorregulação emocional em crianças, aqui se traçando, com especificidade, a condição do TEA.

A forma pela qual o ser humano – aqui representado pela criança – vai atribuir referência ao instrumento – o jogo – está enlaçada junto ao signo que desenha o significado do instrumento, atuação essa que depende do contexto no qual a pessoa vive, e o significante, enquanto um movimento cognitivo – de formação de conceitos – portanto, simbólico, representando uma imagem. Considera-se, portanto, a importância que os sistemas representacionais e simbólicos possuem para o desenvolvimento e construção dos processos psicológicos – processos mentais superiores – e para os vínculos afetivos nas relações sociais entre os indivíduos.

Na criança na condição de TEA, os sistemas simbólicos e o processo de internalização são rasos e passam por duas mudanças qualitativas no uso dos signos: 1- a utilização de marcas externas que deveriam se transformar em processos internos

de mediação (processo de internalização) e 2- o desenvolvimento de sistemas simbólicos de forma pouco aguçada, que teria o objetivo de organizar os signos em estruturas complexas e articuladas. Nesse processo, o jogo “O destino Sou Eu” propõe tocar em linhas cognitivas e comportamentais que ocorrem de maneira diferente nessas crianças, de modo a promover mudanças na recepção e na leitura das informações, internalização e simbolização das ideias e ações cotidianas, como representado na figura a seguir:

**Figura 3- TRIÂNGULO DA AUTORREGULAÇÃO NO TEA**



Fonte: Acervo da autora (2022)

A pirâmide representada na figura 3 delimita como o processo de simbolização e autorregulação das emoções acontece em crianças com TEA, a considerar as pesquisas e leituras realizadas. A figura em questão denota a dificuldade da criança autista em reconhecer, interpretar e representar as expressões das emoções nas faces dos outros e as formas de linguagem. O que se expressa na fluidez da construção de imagens e rasuras na produção de conceitos sobre o mundo que lê, bem como, em suas emoções e em seus sentimentos, levando ao mundo “seu jeito autista de ser” – com pensamentos concretos –, vendo o mundo de forma literal, impedida de conduzir seus comportamentos a partir de um sistema autorregulador adaptativo.



Conforme traz Thomas L. Whitman (2015):

Para lidar com novas situações que exigem ação, uma pessoa também precisa ser capaz de utilizar ou executar aquilo que sabe fazer. Portanto, além do conhecimento metacognitivo, o conceito de um executor é importante. Por exemplo, em uma situação específica de solução de problemas, uma pessoa não apenas precisa examinar a questão e caracterizar o que precisa para resolvê-la, mas também implementar uma solução (WHITMAN, 2015, p. 96).

Ou seja, “o transtorno autorregulador” impede que o autista compreenda que suas ações podem controlar o seu ambiente e transmita à novas situações cotidianas atuais o que aprendeu em situações anteriores, não desenvolvendo o automonitoramento frente às suas emoções e sentimentos, uma vez que, não compreendem e nem cumprem com uma avaliação das emoções na interação com outros. Assim:

Uma vez que têm problemas para entender os pensamentos, crenças e atitudes de outras pessoas, esses indivíduos também possuem dificuldade para entender os seus próprios sentimentos e os dos outros (WHITMAN, 2015, p. 96).

Grandin (1995, p. 105) complementa que:

A falta de compreensão dos sentimentos alheios faz com que seja difícil entenderem suas próprias emoções e vice-versa. Pessoas com autismo também parecem não vivenciar certas emoções (p. ex., vergonha, orgulho e culpa), ou pelo menos não senti-las da mesma forma que outras pessoas (GRANDIN, 1995, p. 105)

Desta forma compreendemos que, no “jogo da vida”, essas crianças precisam desenvolver competências e habilidades relacionadas à linguagem e aos sistemas de representação para uma compreensão adequada de suas emoções, findando com seu estado de solidão, visto que estão envoltas no próprio universo onde lhes parece mais seguro estar.

Acreditando que a interação social é de indiscutível relevância neste processo, ainda que ocorra de modo sensível, pauta-se aqui “O Destino Sou Eu” como promotor de escolhas e externalizações subjetivas em crianças com TEA. Conforme se vive ou se joga, defendemos que o instrumento a seguir explanado conduzirá a potencialização da autorregulação emocional de crianças na condição autística.

## **2.2 O jogo como produto de incursão da pesquisa: “O Destino Sou Eu”**

A ideia da elaboração de um jogo com potencial para regular as emoções de crianças autistas surgiu a partir dos estudos sistemáticos, desde a graduação até o exercício da docência e o atendimento clínico com crianças nessa condição. Ao observar o comportamento dessas crianças foi possível perceber a intensidade das dificuldades apresentadas em algumas delas para conduzir as emoções e, até mesmo, identificá-las e interpretá-las. Assim, foi da necessidade de aprofundamento nos estudos sobre o espectro e a relação das emoções com o comportamento das crianças que emergiu o jogo “O Destino Sou Eu”. Este instrumento nasce como produto dos estudos realizados no programa de Mestrado Profissional em Educação, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus CETENS-Feira de Santana-Ba.

A relevância e justificativa do instrumento que será apresentado em detalhes aqui residem na perspectiva de oferecer à sociedade um dispositivo com potencial para regulação das relações e emoções – entre outros aspectos cognitivos – de crianças com TEA. O jogo foi projetado para ser utilizado nos processos educacionais em escolas, centros de referência e atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, por educadores, psicopedagogos, pedagogos e psicólogos que atuam diretamente com este público e por pais/responsáveis, que poderão brincar com seus filhos construindo um laço afetivo e fortalecendo a comunicação entre eles. Também, presume-se que o material em questão poderá ser oferecido como fonte de informações para que esta pesquisa seja ampliada em outros locais e centros universitários a partir da aplicação, avaliação, ressignificação, replicação e recursos.

Dessa forma, na produção disponibilizada, não foi suficiente compreender apenas os processos neuropsicológicos e sócio-históricos, nomeadamente a internalização, construção de significados e subsequente externalização, para, como resultado decidir por sua construção. Porém, foi necessário, também, edificar a proposta do “brinquedo” a partir de aspectos práticos e no campo da experiência de profissionais que lidam com crianças no espectro, que contribuíram para nortear cada um dos fatores relacionados e aplicados, desde regras, elementos, cores, frases, etc.

Sob o edifício dos estudos que descrevem a busca pela autorregulação, desde o nascimento onde os jogos são primariamente estabelecidos pela criança na interação com seu próprio corpo, a partir das manipulações da boca, genitália e depois

com as suas figuras parentais primárias, até as brincadeiras que elas desenvolvem para fantasiar, imaginar e expressar as emoções, este estudo se ocupa em teorias, também, cognitivas e comportamentais, para idealizar um jogo com potencial de minimizar os efeitos do transtorno autorregulador.

Assim, o entrelaçamento entre as teorias psicológicas e educacionais sediaram a elaboração dos níveis e objetivos do jogo, os 16 desafios por nível de avanço no tabuleiro, em quatro trilhas, e a construção de estratégias necessárias para os desafios elencados em cada uma delas.

Embora a aprendizagem não se configure como foco deste trabalho ou fundamento do jogo em questão, faz-se necessário abordar a zona de desenvolvimento potencial, real e proximal do sócio interacionismo vigotskiano, com vistas a explicar as fases e desafios propostos no tabuleiro do brinquedo:

Neste conceito, Vygotsky envolve dois aspectos do desenvolvimento: o já alcançado pelo sujeito, que ele denomina de desenvolvimento real (DR), e o que pode ser alcançado com assistência de outros sujeitos mais capazes, o desenvolvimento potencial (...) a diferença entre o que o sujeito faz de modo independente e o que ele pode fazer de modo assistido, é o que Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (PIMENTEL, 2007, p. 68)

Considerando este pressuposto, o jogo proposto está estruturado de modo a contemplar os níveis correspondentes ao avanço da criança por entre as zonas de desenvolvimento. A estratégia se fundamenta na perspectiva de que “a criação de ZDP’s se dá através do desenvolvimento de atividades intencionais que tragam para a criança diferentes exigências e desafios” (PIMENTEL, 2007, p. 69).

Assim, temos um instrumento mediador na relação entre a criança autista e as emoções com potencial próprio para o desenvolvimento social e cognitivo, cujo reconhecimento conta com o intermédio de um brinquedo para a simbolização e produção de sentido e a autorregulação, de modo assistido, lugar onde a avaliação do comportamento pode ser realizada, com vistas a fornecer para o mundo a resposta adequada.

### **2.3 A elaboração do jogo**

Nesta seção será explicado o processo metodológico que norteou a elaboração do jogo em questão. Com base em um estudo realizado por meio da pesquisa colaborativa, como uma metodologia qualitativa e descritiva, o projeto que deu origem a este trabalho foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal do

Recôncavo da Bahia – CETENS, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, conforme processo número 46996521.0.0000.0056.

Foi enviado um convite aos colaboradores para participação na pesquisa, através de e-mail individual. Trata-se de um grupo constituído por professores, psicólogos e psicopedagogos, todos com experiência no atendimento de crianças com TEA e que serão devidamente apresentados na sessão seguinte. Após o primeiro contato, o profissional foi orientado a criar um e-mail e um avatar especificamente para os encontros síncronos realizados através da plataforma digital *Google Meet* – plataforma digital de vídeo conferência - isto, com vistas a proteger as identidades.

Todas as sessões reflexivas e as narrativas dos profissionais foram gravadas em áudio, não sendo necessária e nem obrigatória a utilização de suas imagens, tampouco a utilização das câmeras de seus dispositivos eletrônicos. Durante as sessões, os colaboradores tiveram acesso prévio aos textos que foram discutidos em debate e associados às suas experiências. Nestes encontros houve a construção de um *barema* norteador para avaliação e validação do jogo, de forma colaborativa.

Os colaboradores responderam a uma entrevista semiestruturada via plataforma digital. Os colaboradores da pesquisa foram compostos por: dois psicólogos que trabalham com crianças autistas em seus consultórios particulares, um professor/pedagogo que atende a esse público e dois psicopedagogos com formação e experiência no manejo do atendimento à crianças com TEA.

## **2.4 Sobre os colaboradores da pesquisa**

Antes de apresentar os colaboradores da pesquisa, é necessário salientar que todos possuem experiência com crianças na condição de TEA, no nível 1 – leve. Isso se faz importante, tendo em vista que o jogo é destinado a este público. Desse modo, a validação sob o critério de profissionais exige que os mesmos tenham conhecimento acerca do grau do espectro e suas especificidades.

Dessa forma, tivemos um **psicólogo**, que será denominado, aqui, como **P.1**, que possui graduação em Psicologia, especialização em Neuropsicologia e atua há quatro anos com crianças autistas, com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; **um psicólogo** chamado aqui como **P. 2**, com especialização em Neuropsicologia que atua há seis anos em consultório próprio; **um professor** – que será denominado como **P. 3**, que possui Licenciatura em Pedagogia e especialização

em Educação e Séries Iniciais. Ele atua com crianças autistas em uma escola especializada em atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais há seis anos; **um psicopedagogo**, que será aqui denominado como **P. 4**, que possui Licenciatura em Pedagogia e atua com crianças TDAH e TEA em uma instituição privada na cidade de Feira de Santana, na área clínica, em espaço próprio, atendendo crianças com TEA e TDAH há 4 anos; **um psicopedagogo institucional**, com formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Este profissional atua há cinco anos com crianças na condição de TEA e há dois anos em um Instituto especializado em crianças com TEA, na cidade de Feira de Santana. Aqui, o denominaremos como **P.5**.

## **2.5 Coleta de dados**

A coleta de dados foi aplicada a partir de uma entrevista semiestruturada e cinco sessões reflexivas que tiveram como temáticas centrais: características do TEA; regulação das emoções no TEA; importância da regulação emocional para o comportamento e aprendizagem social; peculiaridades dos comportamentos e avanço da inteligência em crianças com TEA no grau 1; elaboração do jogo, sua apresentação, feedback e validação. Um último encontro foi adicionado ao cronograma para um retorno sobre a finalização do jogo após validação pelo grupo. Este último encontro foi realizado após solicitação dos colaboradores durante o processo de trabalho.

## **2.6 Desafios e possibilidades encontrados na pesquisa**

Dentre os desafios encontrados para o desenvolvimento da pesquisa, deparamo-nos com alguns os quais consideramos como de maior importância a serem retratados aqui neste trabalho, a saber:

- Busca ativa de literatura: percebemos uma escassez de material científico produzido nos últimos cinco anos a respeito da autorregulação em crianças com TEA. Assim, foi preciso construir um acervo a partir de diversas áreas de conhecimento como a Psicologia, Neurologia e Neurobiologia do autista;

- Ausência dos colaboradores: alguns faltaram às sessões, o que dificultava o andamento das discussões pelo grupo;
- Indicação de bibliografia: embora os participantes, em sua maioria, tenham formação e especialização, não conseguiam indicar autores ou artigos que pudessem compor o acervo da responsável pela pesquisa, que por sua vez, limitou-se, apenas, aos textos pesquisados por ela.

Vale destacar que apesar desses desafios apresentados na pesquisa que deu origem a elaboração do jogo, obtivemos muitos elementos norteadores e positivos durante o processo, a saber:

- Engajamento: o grupo se mostrou engajado e motivado para as discussões sobre a autorregulação emocional em crianças com TEA;
- Identificação: os profissionais conseguiram identificar comportamentos nas crianças que atendiam durante a exposição de sintomas e explicação sobre a regulação emocional e o comportamento;
- Experiência: os profissionais apresentaram este estudo com suas ricas vivências no âmbito do atendimento direto a crianças com TEA no grau 1 – leve. Fizeram grandes exposições sobre o comportamento, cores desejadas, modos de distração, elementos que poderiam subtrair a atenção dessas crianças ou irritá-las, além, da experiência do convívio direto de um dos profissionais com uma criança com espectro, pois, além de trabalhar com este público, é genitor de uma criança com Asperger.

Conforme observado, muita troca de conhecimento e experiências enriquecedoras compuseram o cenário em que se estabeleceu este trabalho. Desse modo, consideramos que os benefícios nascidos nas discussões foram muito maiores que os desafios encontrados e o pressuposto de que é possível potencializar a regulação emocional de crianças com TEA através de um jogo elaborado para este fim, foi confirmada.

Com as discussões e participações realizadas, entendemos que o jogo precisaria ser particionado em fases ou níveis de dificuldades, com desafios para alcançarmos o objetivo do trabalho.

Desta forma, a fase 1, primeira fase de dificuldade do jogo, está organizada em desafios correspondentemente iniciais, e propõe a possibilidade de reconhecer as emoções de acordo com o repertório já existente na criança, tendo como base as cores e imagens de faces humanas.

Na segunda fase de dificuldade, a fase 2, as imagens apresentadas nas cartas serão aleatórias em forma de desenhos; a tarefa será estabelecer a relação entre as emoções identificadas na fase 1 e a nomeação das mesmas, e, na medida em que a criança atribuir a imagem expressa (emoção) à palavra correspondente, ela alcançará um avanço psicológico e no jogo.

Na terceira fase, a fase 3, a proposta garante uma complexidade maior em relação aos desafios e níveis anteriores. Aqui a criança precisará identificar as emoções que presentes em sua rotina, ou seja, por meio de situações por ela vivenciadas em suas atividades cotidianas.

Na quarta e última fase, o tabuleiro traz o reconhecimento das emoções no mundo, em situações do seu cotidiano e para além da própria criança. Nesta fase a criança precisará construir uma narrativa que contemple a situação numa perspectiva de causa e efeito, avaliando o modo como corresponderá à situação vivenciada/proposta. Esse movimento pretende trazer como resultado a adaptação do processo emocional por via da autorregulação baseado em desejos, crenças e escolhas individuais, como meio de lidar com o mundo/sociedade.

Como fica perceptível, o jogo conta com fases que se distendem gradativamente em dificuldade e complexidade. Essa organização não é aleatória, mas pautada na Metáfora do Andaime, termo cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976), a qual ocupa como representação o 'lugar' onde as crianças/sujeitos trabalham para completar uma tarefa, com apoio mútuo na resolução das atribuições e conseqüente compreensão desenvolvida.

Pinheiro (2018), em referência a Bruner, Ross e Wood (1976) afirma que esta definição em metáfora:

Se constitui a partir da construção de habilidades, que se tornam cada vez mais "complexas", através de uma apropriada capacidade para lidar com as exigências novas e mais difíceis de uma determinada tarefa, ou seja, trata-se da capacidade de lidar com o aspecto de novidade e de gradação da dificuldade requerida pela tarefa.

Dessa forma, tanto o jogar em suas fases, como a presença de supervisão adulta e/ou a presença de outros jogadores/crianças, irá sedimentar a construção gradativa do desenvolvimento buscado – aqui sendo o da autorregulação emocional.

Bergmann (2013, p. 83), em concordância com os autores supracitados, acrescenta que “o conceito de andaime é justamente este: o conhecimento cresce com a transposição de um espaço para outro mais elevado, como os novos andares que estão sendo construídos, bem como a capacidade de resolver desafios” – nesta ocasião apresentados e projetados enquanto se joga.

Assim, de forma sintetizada, durante o jogo e suas diferentes fases, a criança terá contato com as emoções através das representações afetivo-situacionais e do seu mundo circundante, na prática, representado pelas peças móveis do tabuleiro e cartas presentes, seguindo na direção de avançar de fase – e subir, como em uma construção com andaimes, em nível de dificuldade – com vistas a alcançar a autorregulação emocional. Isso posto, é necessário reconhecer os elementos e características do jogo, conforme será abordado nos próximos tópicos deste artigo.

## 2.7 Elementos do jogo

- 1 Manual do jogo;
- 1 dado personalizado;
- 1 tabuleiro;
- 06 cartas para fase 1 – com imagens de emoções em humanos (**APÊNDICE A**);
- 10 cartas para fase 2 – com personagens e nomes de emoções (**APÊNDICE B**);
- 06 cartas para fase 3 – com locais do cotidiano da criança (**APÊNDICE C**);
- 12 cartas para fase 4 – com perguntas sobre o cotidiano e situações extra cotidianas (**APÊNDICE D**);
- 10 tótems – com personagens/pessoas presentes na rotina da criança (**APÊNDICE E**);
- 04 cartas numeradas de 1 a 4 – para estabelecer a sequência de jogadas;
- 13 cédulas ‘premiadas’, em quatro tipos – para serem utilizadas como recompensa em cada avanço de fase no tabuleiro (**APÊNDICE F**).



## 2.8 Manual do Jogo e estrutura física – O Destino Sou Eu

O manual do jogo que está no anexo deste trabalho, será elaborado e confeccionado em papel ofício A4, em formato de livreto com todas as características do jogo, objetivo, faixa etária e regras. Essas informações serão dispostas de modo claro, objetivo e com letras bastão, em um tamanho que facilite o acesso da criança de maneira autônoma, conforme a imagem a seguir:

**Figura 4 - MANUAL DE INSTRUÇÃO "O DESTINO SOU EU"**



Fonte: Acervo da autora (2022)

**Figura 5- MANUAL DE INSTRUÇÃO "O DESTINO SOU EU", VERSO COM OBJETIVOS**



Fonte: Acervo da autora (2022)

O jogo é autoexplicativo e, conforme a criança vai avançando, haverá orientações nas respectivas casas. Ao concluir os níveis, a criança ganhará como recompensa uma cédula 'premiada', com pontuação específica, de forma a garantir a persistência durante o momento de jogo, ânimo para alcançar a última fase e ganhar os pontos correspondentes. É possível jogar de 1 a 4 crianças, com faixa etária 7+, preferencialmente de modo assistido. Abaixo seguem elencados todos os elementos do jogo.

### 2.9 O início do jogo - o dado personalizado

O dado possui seis faces, com os números 1 e 2 distribuídos de forma a facilitar a movimentação entre os níveis de complexidade, que são relativamente curtos. Após jogar o dado e se deslocar pela quantidade tirada, a criança irá seguir com a orientação de cada casa alcançada, ex.: "tire uma carta". É importante se atentar às cartas de cada fase, pois elas possuem dificuldades sequenciadas, ou seja, que aumentam conforme a criança joga. Abaixo, há a exposição de um quadro detalhando as fases do jogo, já que as trilhas são comuns nos níveis e objetivos; a diferença é que cada trilha tem desafios e destinos diferentes, com clareza em um mesmo fim.

**Quadro 1-** OBJETIVOS E CORRESPONDÊNCIAS DAS TRILHAS DO JOGO "O DESTINO SOU EU"

<b>Fase</b>	<b>Objetivo/correspondência</b>
<b>1</b>	Reconhecimento das emoções em faces humanas
<b>2</b>	Verificar as emoções em imagens nomeadas, atribuídas a desenhos humanos
<b>3</b>	Identificar a ocorrências das emoções em atividades de sua rotina
<b>4</b>	Compreender a ocorrência de emoções e sentimentos em situações extra-rotina e avaliar o comportamento frente a elas

Fonte: Acervo da autora (2022)

### 2.10 Regras do jogo

- **Início do jogo**

Cada um escolhe, em ordem aleatória, uma carta numerada de 1 a 4 para determinar quem irá escolher a trilha correspondente e seu respectivo totem (personagem) para então, de acordo com quem tirar o maior número, começar a jogar.

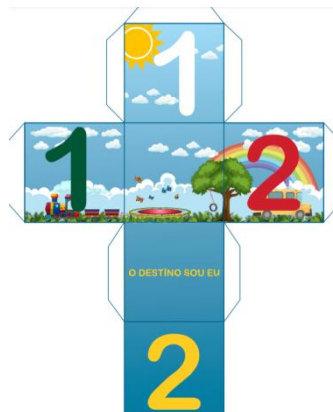
Cada participante terá a oportunidade de jogar uma vez por rodada, seguindo a orientação da trilha disposta no tabuleiro. Ao final do jogo, o vencedor recebe a última cédula com maior pontuação, sendo seu valor, 4 pontos, tendo a oportunidade de contar os pontos ganhos, assim como reconhecer que seu esforço e persistência levaram à chegada e alcance da totalidade de pontos. Cada partida tem a previsão de duração de 50 minutos.

Após a rodada final, o facilitador poderá estimular as crianças a falarem sobre suas emoções, sentimentos, frustrações e conduzi-las a verbalizar o modo pelo qual poderão compreender o próprio universo interno. O jogo em questão propõe ampliar as possibilidades de ação para o desenvolvimento simbólico dos sujeitos, uma vez que, ainda após o jogo, esse instrumento promove espaço para manipulação aleatória das peças, pelas crianças, assim como, das cartas que indicam os locais comuns à suas rotinas.

Neste sentido, observa-se no jogo um potencial para as expressões de diversas emoções vivenciadas em suas rotinas e a sua verbalização. O contato com as possíveis emoções das figuras representadas nos totens facilita o acesso às suas emoções sem que ocorra, apenas, uma reprodução literal e sem sentido do comportamento do outro. Então, é possível a reflexão e avaliação dos elementos afetivos que pertencem ao outro e do que pertencem a eles próprios de modo a promover a autorregulação emocional e a aprendizagem para vida.

Segue abaixo a imagem referente ao dado:

**Figura 6- O DADO**



Fonte: Acervo da autora (2022)

## 2.11 Características do tabuleiro

O tabuleiro do jogo “O Destino sou Eu” possui as seguintes dimensões: 60 cm de comprimento e 40 cm de largura, é dividido em 4 trilhas que são particionadas em 4 fases cada e identificadas por cores que representam os momentos de avanço do jogo. A primeira fase será identificada pela cor vermelha, a segunda fase pela cor verde, a terceira pela cor amarela e, por fim, a quarta fase pela cor azul. Cada fase, apresenta 4 desafios/orientações ou comandos, descritos em tamanho adequado à leitura e oferecem propostas das mais simples até as mais complexas. Abaixo, segue uma visão mais ampliada do tabuleiro:

Figura 7- O TABULEIRO





Fonte: Acervo da autora (2022)

As cores do tabuleiro foram escolhidas e dispostas conforme a orientação do grupo de colaboradores da pesquisa, ou seja, dos profissionais que colaboraram para a elaboração desse instrumento, bem como, para a validação do mesmo. O grupo orientou pela escolha de paletas com cores sólidas e atrativas que despertassem a atenção da criança.

P. 2: A criança autista sente atração por cores firmes em azul, laranja, vermelho, verde e amarelo. Gostam de brincar com coisas dessas cores.

P.4: Vejo que os alunos gostam de cores mais fortes, há uma predominância.

P. 5: As cores que mais mobilizam as crianças são cores fortes e firmes, sem misturas ou tons claros.

Os desafios/orientações descritos no tabuleiro foram elaborados em função do modo como os profissionais, de maneira geral, conduziram os estudos sobre os limites e a capacidade de tolerância e persistência da criança com TEA. Assim, os desafios/orientações em seus respectivos níveis de dificuldades abordam comandos diretos e objetivos sobre a escolha de cartas, contendo desde perguntas desafiadoras acerca de estímulos básico e externos como, por exemplo, cores, até envolver figuras humanas que façam parte do seu cotidiano, ou seja, as emoções trabalhadas em situações. Para as mudanças de fases a criança fará uso do dado personalizado.

Segundo o comentário colaborativo dos profissionais, temos:

P.1 O autista precisa de incentivo para fazer parte de qualquer atividade, de um jogo, uma brincadeira. Na fase leve, o dado pode ser importante para estimular e evidenciar a passagem de uma fase para outra.

P. 4 Eles (os autistas) são muito 'pá pum'. Então não gostam muito de coisas para pensar demais. Mas o jogo pode mudar isso. Com o dado eles podem ter o que gostam: os números no tabuleiro.

P. 5 Acredito que pode dar muito certo. O dado com número de 1 a 2 e no tabuleiro perguntas diretas no começo e em seguida o aumento da complexidade.

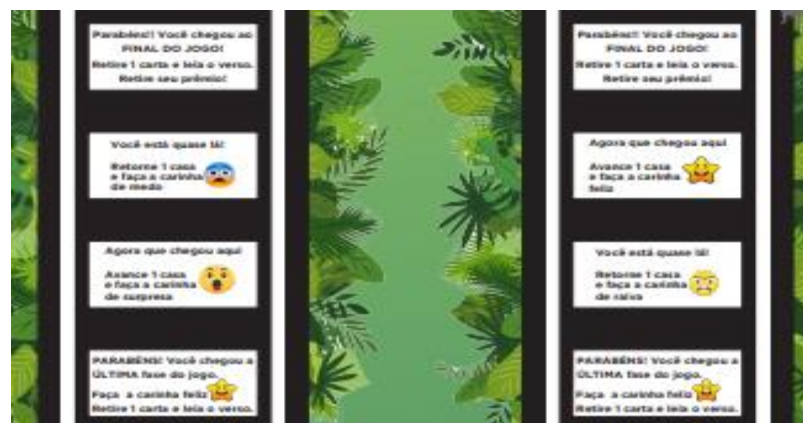
O tabuleiro do jogo como destino possui figuras e imagens que representam elementos da vida prática das crianças ou compõem um mundo imagético, lírico e idílico, onde todas as coisas podem ser organizadas ou controladas e dar prazer. Possuem, ainda, imagens de *emojis* correspondentes às emoções que indiquem a ação exigida, a exemplo do instante em que a criança precisará voltar uma casa, ensejando a emoção da raiva, neste caso, juntamente com a palavra "raiva", haverá o emoji conforme, demonstração abaixo:

Figura 8- OS DESTINOS



Fonte: Acervo da autora (2022)

Figura 9- COMANDOS COM EMOJIS



Fonte: Acervo da autora (2022)

Sobre isto, ocorreram os seguintes comentários dos profissionais envolvidos na pesquisa:

P.1: As crianças precisam saber quando estão ganhando no jogo, como carinhas felizes, símiles ou emojis que ajude a acumular referências sobre as emoções

P.3: Concordo, então, marca o percurso, se tiver que voltar, ou avançar no comportamento.

P. 4: Isso! Como um reforçador do comportamento. Demarcando o lugar das emoções deles.

P.2: Eles precisam ter a dinâmica da felicidade e da tristeza, para poder se comunicar com isso.

Buscando simplificar a exposição da ordem das fases e suas correspondências com as trilhas e desafios, criamos o quadro abaixo:

**Quadro 2-** QUADRO DE COMANDO E DESAFIOS DO JOGO “O DESTINO SOU EU”

	TRILHA	COMANDOS/DESAFIOS
<b>FASE 1</b>	1	Jogue o dado
		Avance 1 casa
		Retorne 1 casa
		Retire uma carta e leia o verso
	2	Faça a carinha de medo. Avance 1 casa
		Retire a carta e leia o verso. Avance 1 casa
		Jogue o dado. Avance o número de casas indicado
		Faça a carinha triste. Retorne 1 casa
	3	Surpresa!! Avance 1 casa
		Calma! Você chega lá! Retorne 1 casa
		Jogue o dado. Retire uma carta e leia o verso. Avance o número de casas indicado
		Retire 1 carta e leia o verso. Avance para a próxima fase
		PARABÉNS! Você chegou à última fase do jogo. Faça a carinha de feliz. Retire 1 carta e leia o verso
		Você está quase lá! Retorne 1 casa e faça a carinha de raiva

	4	Agora você chegou aqui. Jogue o dado e faça a carinha de surpresa
		Parabéns!! Você chegou ao FINAL DO JOGO! Retire uma carta e leia o verso. Retire o seu prêmio!

Fonte: Acervo da autora (2022)

Nessa perspectiva, o jogo foi construído considerando que para cada trilha e vitória alcançada o jogador poderá se deleitar em sua imaginação sobre as grandiosas viagens no ônibus, as aventuras incríveis no trem, o entusiasmo de sentir o vento na face ao balançar na árvore e a satisfação de se superar a cada salto no pula-pula.

Para organizar tais destinos, observou-se atenciosamente as interlocuções dos profissionais que colaboraram com a pesquisa, apontando peculiaridades em seus atendimentos às crianças no que consiste aos locais mais mencionados por elas.

P. 1: Crianças com autismo gostam muito de ônibus ou o que inspira movimento. Por isso, elas mexem as mãos ou o corpo todo. Então, pula-pula, coisas circulares, como rodas de carrinhos ou ônibus ou até mesmo o trem, porque ele anda sob os trilhos, não sai dali elas gostam disso.

P. 3: Gosto da ideia do destino. Elas vão poder falar sobre o que sentem e expandir as possibilidades de se relacionar com abstrações.

P. 5: Dizem que o autista não tem imaginação. Isto é errado de pensar. Eles são capazes de pensar, imaginar e construir muito.

Vide quadro abaixo:

**Quadro 3- QUADRO DOS DESTINOS DO JOGO “O DESTINO SOU EU”**

<b>Trilha</b>	<b>Destino</b>
<b>1</b>	Trem
<b>2</b>	Pula-pula
<b>3</b>	Árvore
<b>4</b>	Ônibus

Fonte: Acervo da Autora (2022)



## 2.12 A organização das cartas

As cartas obedecem a um padrão de cores assinaladas no tabuleiro, identificando as emoções que serão trabalhadas no jogo. Assim, a fase 1 no tabuleiro, identificada com a cor vermelha, também será a cor das cartas que lhe representarem, igualmente, a fase 2 pela cor verde, a fase 3 pela cor amarela, e a fase 4 pela cor azul. As cartas foram assim organizadas:

### Cartas para delimitação da ordem de jogada

- 4 cartas para escolha do primeiro jogador. Essas, em sequência numérica de 1 a 4, devem ser embaralhadas para o sorteio da jogada inicial: As crianças precisarão negociar entre si quem será o primeiro a retirar a carta que poderá, ou não, lhe proporcionar ser o primeiro a jogar. Aqui, o primeiro desafio na busca pela autorregulação emocional: a negociação, a elaboração da frustração de não ser o primeiro jogador e a persistência para continuar e entrar no jogo. Abaixo, as imagens das cartas:

**Figura 10 - CARTAS PARA DELIMITAÇÃO DE ORDEM DE JOGADA**



Fonte: Acervo da autora (2022)

### Cartas para a Fase 1

- 06 cartas com expressões faciais em figuras humanas e que indicam emoções e sentimentos.

Nesse primeiro andaime (Vygotsky, 1987), a criança terá contato inicial com uma posição de menor complexidade. Compreende-se que nessa fase do jogo a criança poderá identificar as expressões para reconhecer as emoções frente à

imagem que lhe é exposta. Nessa etapa, as emoções serão nomeadas e a carta será retirada sob o comando indicado no tabuleiro referente ao primeiro nível. Após essa retirada, a criança precisará falar sobre qual emoção está vendo.

Sobre esse aspecto, assim se posicionaram os colaboradores da pesquisa:

P. 3: Eu trabalho com emoções, em fantoches, jogos educativos e com músicas. Mas, seria muito bom se a criança pudesse relacionar a palavra à imagem da emoção. Daí, ela teria que primeiro, reconhecer as emoções né?

P. 1: Construir o conhecimento de emoções com figuras de bonecos é bom. A criança consegue até mudar, assim, entender que se o boneco chorar vai mudar a carinha.

As cartas para esta fase serão dispostas da seguinte maneira:

**Quadro 4- QUADRO DAS EMOÇÕES E COMANDOS**

<b>Emoção</b>	<b>Desafio/Comando</b>
<b>Triste</b>	Repita a carinha que está vendo na carta
<b>Alegre</b>	A menina está alegre. Sim? Ou Não?
<b>Raiva</b>	Repita a carinha que está vendo na carta
<b>Surpresa</b>	A menina está surpresa. Sim? Ou não?
<b>Medo</b>	A menina está com medo. Sim? Ou Não?

Fonte: Acervo da autora (2022)

### **Cartas para a Fase 2**

- 10 cartas com personagens e emoções:

Essas cartas contam com imagens de personagens com expressões emocionais nomeadas. Ou seja, a figura de um desenho com a emoção e a palavra escrita correspondente. O objetivo desse andaime é nomear as emoções atribuindo a imagem à palavra correspondente. Nesse momento do jogo, a criança poderá falar se em um determinado momento já se sentiu dessa maneira.

Durante a pesquisa, o grupo de profissionais evidenciou que para o autista a expressão das emoções em faces humanas, embora não sejam muito bem lidas ou compreendidas, são melhor aceitáveis, o que não ocorre com expressões humanas em figuras de desenhos, ainda que sejam desenhos humanos, pois há dificuldade de

lidar com a abstração, ou seja, entender um humano em uma figura desenhada e não humana.

P.1: É difícil para o autista simbolizar, reconhecer sentimentos em figuras de desenhos, então, eles não absorvem muito bem o que sentem. Mas, isso é possível de ocorrer, só temos que insistir.

P. 3: Não reconhecem mesmo [referindo-se às expressões de emoções em desenhos], mas acho que de maneira gradual e em um jogo, brincando é possível.

Abaixo, o quadro com a lista das emoções descritas nas cartas:

**Quadro 5- QUADRO DAS EMOÇÕES**

<b>Emoções presentes nas cartas da Fase 2</b>
Raiva
Medo
Alegria
Nojo
Tristeza

Fonte: Acervo da autora (2022)

### **Cartas para a Fase 3**

- 6 cartas com locais do cotidiano da criança:

As cartas dessa fase do jogo possuem ilustrações que reportam aos locais do cotidiano dos jogadores. Nestas imagens são desenhados locais como a equoterapia, entre outros, vide quadro 8:

**Quadro 6- ESPAÇOS SOCIAIS DO COTIDIANO**

<b>Locais presentes nas cartas da Fase 3</b>
Casa 1
Casa 2
Consultório
Escola
Equoterapia

Terapia
---------

Fonte: Acervo da autora (2022)

Conforme o relato dos profissionais colaboradores da pesquisa, existe uma dificuldade significativa para o autista em organizar sua rotina, levando em consideração o que fez no início do dia e no término e quais sentimentos experimentou durante as diversas situações.

Sendo assim, o objetivo deste nível é proporcionar à criança a possibilidade de evocar da memória o dia, considerando o tempo presente e as suas experiências, locais onde passou e situações que lhe inquietaram, desarmonizando suas emoções.

P. 5: A criança autista é muito inteligente. No nível leve ou 1, a criança lê e reconhece os números, lembram, recordam experiências, só não conseguem aplicar o que aprendeu em um momento anterior. Mas, ficam emocionalmente abalados no ambiente onde não conseguem ler as emoções dos outros.

P.4: Cada autista é diferente. Não são iguais. Trabalho muito com jogos de tabuleiro e com nível 1. Trabalho com funções executivas, como atenção, percepção, autocontrole, controle de vitória e de perder nos jogos. Quando ficam irritados, ficam agressivos e precisam dar sentido ao que lêem e vivenciam no ambiente.

P. 3: Para regular é preciso que todas as informações sejam bem claras no ambiente diverso, ou na situação diversa. A criança precisa ter uma qualidade na relação com o jogo, já que ele será regulador das emoções dela. Aí, ela pode se organizar no ambiente que não é o dela.

#### **Cartas para a Fase 4**

- 12 cartas com perguntas sobre o cotidiano e situações extra cotidiano (quatro para cada destino):

Nessa última fase, a criança alcançará desafios e orientações mais complexas, mas terá como premiação a chegada ao destino. Para isto, ela (a criança jogadora) precisará retirar do monte de cartas para a fase 4 uma carta contendo uma imagem que corresponde ao local de chegada.

No verso da carta, há uma pergunta que traduz uma situação que pode ser de sua rotina, ou de outra situação, para além do seu cotidiano. Aqui, o jogador precisará ler a imagem, identificar o que lhe for possível, nomear as emoções que a imagem lhe desperta e responder à pergunta em questão.

O que é pretendido neste andaime é que ocorra a projeção de respostas reguladoras adequadas ao cotidiano social. Sobre esta fase do jogo, os colaboradores da pesquisa, afirmaram:

P. 2: Em situações extra a rotina da criança ou até mesmo a mudança de temperatura, como o frio, ocasiona a mudança de ambiente, rotina e roupas. Isso desestabiliza demais a criança. Atendi, certa vez, uma criança que mudou de cidade e levava um lençol de casa para todos os espaços, isso para se conectar ao ambiente de controle como uma âncora.

P.4: O jogo poderia trabalhar essas situações extra rotina das crianças com TEA.

P. 1: Atendo uma criança que só anda com um travesseiro na mão. É difícil para ele deixar o travesseiro na porta do consultório, mas é muito difícil retirar o objeto que é tão importante para ele.

Após esse momento, o jogo será encerrado e teremos um vencedor. Constatase então, que o próprio jogo emerge da vida, do cotidiano das crianças, como cenários onde as emoções são evocadas e precisam ser reguladas em função dos sentimentos que serão acessados, lembrados, percebidos e socializados.

O estímulo à fantasia, à imaginação, à criatividade e, portanto, à simbolização, proporciona um lugar fértil para conduzir a autorregulação, desde a escolha do primeiro jogador até a aceitação da vitória ou da frustração de perder.

Uma das principais características do jogo “O destino Sou Eu” é a mobilidade das peças e a irregularidade imposta nas cartas, que nunca estarão em ordem e sempre ofertarão à criança um desafio distinto, uma surpresa, exigindo um novo comportamento no tabuleiro; assim, as rodadas do jogo nunca serão iguais.

Temos, portanto, o jogo da vida no tabuleiro concreto, palpável, de acesso à mão, de elaboração e de aprendizagem que direcionam a criança para a avaliação de seus sentimentos, sendo possíveis execuções posteriores no mundo real.

### **Os “peões” – Os totens com personagens/pessoas**

Os 10 totens com personagens/pessoas farão a composição de situações presentes na rotina da criança. Os peões serão utilizados pelos jogadores no avanço entre as fases do jogo/casas de orientações/desafios. Eles remetem às situações específicas experienciadas pelas crianças jogadoras que, por sua vez, poderão descrever ou demonstrar a euforia em função de determinada emoção associada a estas experiências. Sobre isto,

P. 5: “A ideia do totem é ótima, vai exigir que a criança faça o movimento da pinça, então, trabalha, também, com a motricidade, já que ela vai precisar juntar os dedinhos para avançar o peão nas casas.”

P. 1: “Inclusive, por se tratar de figuras que estão na rotina dela, podem ser como âncora reguladora.”

Abaixo, o quadro com a lista dos totens:

**Quadro 7- PERSONAGENS E TÓTENS**

<b>PERSONAGENS</b>
Avó
Avô
Cavalo
Mãe
Médico
Menina
Menino
Pai
Professor
Psicólogo

Fonte: Acervo da Autora (2022)

### **As cédulas ‘premiadas’**

As cédulas premiadas serão utilizadas como recompensa em cada avanço de fase no tabuleiro. O objetivo deste elemento é garantir a persistência, entusiasmo e motivação para vencer o jogo. Estas cédulas estarão disponíveis em 13 unidades – e quatro tipos diferentes –, as quais serão entregues, uma a uma, apenas quando a criança jogadora conseguir alcançar a fase correspondente. Elas poderão totalizar 10 pontos ao final do jogo, com o alcance das quatro fases. As cédulas possuem imagens de doces, entre outros elementos, que possivelmente fazem parte dos desejos das crianças, e estão assim representadas:

1 ponto na cor vermelha com desenho de *emojis* positivos; 2 pontos na cor verde com desenhos de doces; 3 pontos na cor amarelo com desenhos de animais de estimação e 4 pontos na cor laranja azul com desenho de confetti.

Vide tabela abaixo:

**Quadro 8- REPRESENTAÇÃO DA RECOMPENSA**

<b>Fase/pontuação</b>	<b>Cor</b>	<b>Símbolos/desenhos</b>	<b>Quantidade</b>
<b>1</b>	Vermelha	<i>Emojis 'positivos'</i>	4
<b>2</b>	Verde	Doces	4
<b>3</b>	Amarelo	Animais de estimação	4
<b>4</b>	Laranja/azul	Confetes	1

Acervo da Autora (2022)

Eis algumas falas dos colaboradores sobre este aspecto:

P. 3: A criança vai ter a oportunidade de associar as cores às emoções e as fases do jogo. Isso dá uma ideia de previsibilidade para ela. Elas gostam de saber o que vai acontecer, mas como o jogo vai mexer com isso, ela terá essa referência, das cores.

P. 2: Amei a ideia dos desenhos de doces e animais, isso mexe com muito com elas, sabe? Ao menos com as crianças com quem já trabalhei.

P. 5: Sem dúvida, é um reforçador de comportamento, é comportamento e cognição, regulando a emoção, os sentimentos, né?

A partir do conteúdo esclarecido até aqui, na sequência iniciaremos a sessão que descreve os resultados e discussões da pesquisa.

### **3 RESULTADOS DA PESQUISA**

A partir dos elementos aqui expostos, inferimos que as dificuldades da criança autista podem ser superadas, sim, na medida em que seu mundo seja compreendido e vivenciado por outras pessoas. Isso significa dizer que as diferenças, as quais balizam o modo “autista de ser”, não são intransponíveis para a própria criança autista, nem para as pessoas não autistas. Assim, é possível o convívio social entre todos e a utilização de criatividade para estabelecer relações afetivas no universo profícuo que é a diversidade.

Após esse período de pesquisa e estudos sobre a temática, um jogo para potencializar a autorregulação emocional de crianças com TEA foi elaborado e

validado por profissionais que estiveram engajados nas discussões sobre a temática, norteando e colaborando para um melhor aproveitamento do estudo. E, por fim, o jogo foi concluído buscando possibilitar que a criança com TEA tenha um encontro consigo durante seu itinerário no jogo “O Destino Sou Eu”.

Como resultado da pesquisa foi possível observar que a autorregulação emocional em crianças com TEA ocorre sem nenhum tipo de intervenção de instrumentos ou dispositivos, entretanto, essa regulação não é considerada satisfatória para seu convívio social, considerando as exigências sociais e padrões de comportamentos adequados.

A dificuldade social em manejar as diferenças comportamentais, no que se refere à aceitação de ações percebidas como disruptivas ou desagradáveis, montam um cenário em que a criança com o espectro pode se sentir ainda mais solitária e sem potencial para uma leitura e exercício das próprias emoções, visto que esse movimento é psicológico, mas depende das relações sociais.

Seguindo este raciocínio, inferimos, a partir das falas dos profissionais colaboradores deste trabalho traduzidas ao longo do texto, que a maior dificuldade em lidar com as emoções da criança na condição de TEA está no ambiente onde ela está imersa, pois, como afirmou a profissional 1, “O ambiente de qualidade regula ou desregula a criança autista”.

Desse modo, o contexto precisa ofertar mecanismos ou dispositivos que auxiliem na aproximação de todos junto ao universo autista e ajudem a criança nessa condição a identificar, reconhecer, produzir sentido e manejar as emoções nascidas das experiências.

Ainda sobre os resultados encontrados na pesquisa, identificamos a escassez de instrumentos mediadores na relação que a criança autista precisa desenvolver para com ela mesma e com os demais a sua volta. Nesse sentido, observamos pelos relatos dos profissionais participantes do estudo que todos buscam formas alternativas de intervir nas emoções dessas crianças, desde materiais reciclados até objetos da própria criança, numa incessante produção criativa, mas às vezes, não aceitáveis pelas crianças.

Partindo dessa premissa, a perspectiva da elaboração de um jogo – instrumento mediador – que possua a função de potencializar a regulação emocional de crianças com o espectro autista foi motivadora para os profissionais colaboradores



que validaram o jogo a partir de um barema desenvolvido pela autora do trabalho, sendo modificado e aperfeiçoado pelo grupo.

O instrumento avaliador do jogo foi elaborado a partir dos estudos de Freitas e Oliver (2006, apud SAVI, 2011) que organizaram uma técnica específica para avaliações de jogos educacionais, chamada de *framework*, com vistas, a averiguar a aprendizagem de crianças com desenvolvimento típico.

Embora, aqui, este não seja o caso, resolvemos nos inspirar neste componente adaptando-o ao assunto em questão, a avaliação do jogo “O Destino Sou Eu”. Contudo, antes de prosseguirmos com a explicação sobre o barema de avaliação, faremos uma breve exposição das razões que tornam o *framework* tão interessante e inspirador.

O dispositivo avaliador de jogos acima mencionado apresenta um conjunto de critérios para possibilitar uma análise crítica sobre jogos e simuladores. O mesmo se constitui de quatro dimensões que avaliam o potencial de interação que o jogo é capaz de estimular, as características do público alvo, a composição do jogo em si mesmo e o objetivo proposto pelo objeto – o jogo. Para o estudo, utilizamos algumas noções da criação de Freitas e Oliver (2006, p. 249 -264) encontrado no trabalho de Savi (2011, p. 95), com adaptações no *checklist* para o nosso barema, que foi utilizado para avaliar e validar o jogo em questão.

O barema em questão será exposto logo abaixo:

**Quadro 9- CHEKLIST: O DESTINO SOU EU**

<b>Elementos do jogo</b>	<b>Observância às características do TEA</b>	<b>Potencial de interação</b>	<b>Autorregulação Emocional</b>
Regras e manual	Claros, objetivos e dinâmicos, atendendo às disposições já existentes na criança	As letras em bastão facilitam a interação de forma autônoma	Lidar com o possível sentimento de frustração promovido pela obrigatoriedade de seguir as regras postas no manual, assim como com emoções a exemplo da raiva, medo, alegria e tristeza
Cores do tabuleiro	As cores atendem à preferência de escolha por cores mais vibrantes, de forma a despertar interesse pelo jogo	As cores primárias e marcantes facilitam a interação com o tabuleiro	Conforto afetivo emocional, que promove um ambiente de familiaridade, e por isso, de controle
Dado personalizado	Ferramenta simples e objetiva, com estímulo básico	O movimento de lançar o dado promove interesse e interação constante	Lidar com o possível sentimento de frustração pelo número tirado, e emoções

			como raiva, medo, alegria e tristeza
Totens – personagens/pessoas	Pessoas e animais possivelmente presentes no cotidiano Pessoas e animais possivelmente presentes no cotidiano	Possibilidade de interações diversas ao considerar os personagens/pessoas presentes em suas atividades de rotina, de acordo com o que o ser em questão significa para si	Descoberta de maneiras distintas e adequadas de lidar com as pessoas e animais presentes no cotidiano, e isso pode afetá-las emocionalmente; considerando todos os sentimentos, inclusive aqueles percebidos de maneira determinada como negativos
Comandos – tabuleiro	Comandos diretos, específicos, legíveis e com representação de emoções a serem desenvolvidas	Interação de movimento com o jogo, além das interações entre os participantes a partir dos devidos comandos, assim como com a figura intermediadora	Lidar com o possível sentimento de frustração pelo comando específico, e emoções como raiva, medo, alegria e tristeza
Desafios – cartas	Oferece o conforto da repetição pois existe um encadeamento de jogadas que promove o uma sequência combinada	As cartas lançam desafios que devem ser cumpridos, através da interação com informações trazidas	Estímulo à avaliação de comportamentos e reconhecimento das emoções
Situações e locais – cartas	Aproximação de locais e situações cotidianas e extra cotidianas, emoções e seus rituais	As cartas lançam desafios que devem ser cumpridos, através da interação com informações trazidas, acrescido da associação das situações e decodificação das experiências	Descoberta de maneiras distintas e adequadas de interpretar situações cotidianas
Destinos	Os objetos do destino são geralmente de interesse para crianças com TEA, possuindo características circulares, que giram ou rodam	O destino representa um ganho projetado em objetos atrativos, enquanto propõe a ideia de uma meta a ser alcançada, possibilitando, assim, maior foco	Ao propor um vínculo entre a criança e a figura de destino estimula-se a criatividade, a imaginação, além da subjetivação da experiência e construção de sentido para a emoção
Dispositivo de recompensas – cédulas ‘premiadas’	Os desenhos das cédulas são geralmente de interesse para crianças com TEA, para além das cores	Recompensar pela vitória; elo de ligação da criança com a possibilidade de transpor fases e dificuldades, com vistas a ganhar, enquanto interage com os demais jogadores	Possibilita o sentimento de vitória, de alcance do objetivo, estimulando a sensação de comemoração; produção de sentido para cada fase do jogo

Fonte: Acervo da Autora (2022)

Frente ao exposto, consideramos que o resultado desta investigação e produção ofereceram um lócus para novos estudos sobre o tema da autorregulação emocional no espectro e para o desenvolvimento de novos saberes sobre como ocorre a relação entre cognição e comportamento em crianças com TEA, bem como

trouxeram uma reflexão acerca do modo como as relações sociais influenciam diretamente no autoconhecimento das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

É preciso parar. Não porque o tema tenha se esgotado, ou já não haja mais *locus* de pesquisa. Há muito a ser feito. Este trabalho não finda em si mesmo, mas dá a oportunidade de abrir campo para novos estudos, novas pesquisas, elaborações e aperfeiçoamentos. Mas, é preciso reconhecer o momento de cessar, avaliar o que foi feito e planejar novos passos na direção de um novo horizonte. E, isso, também é importante.

O objetivo geral deste trabalho buscou compreender os aspectos que envolvem o processo de autorregulação emocional em crianças com TEA, subsidiando a elaboração de um instrumento capaz de potencializar, junto à criança nessa condição – no nível leve ou grau um –, a autorregulação de suas emoções.

Compreendemos que o processo de regulação das emoções e do comportamento humano se fundamenta nas deduções, sejam estas internas ou externas, e se estabelecem a partir da interação entre os indivíduos e com o meio no qual estão inseridos (BANDURA, 1986). Na criança com TEA este processo ocorre de maneira peculiar, visto que a socialização é um desafio para esses infantes, colocando-lhes em um lugar de isolamento e prejuízos em vários processos cognitivos, incluindo a linguagem.

Uma vez no isolamento e com falhas na comunicação, a criança autista precisará enfrentar um grande desafio: reconhecer e manejar as próprias emoções para o convívio social, isto é, sem referências de como ocorrem em si ou se processam as emoções nos outros.

Em razão da própria abstenção do olhar alheio, da dificuldade em interpretar gestos, expressões faciais e entendimento literal das palavras e comandos que lhes são enviados como estímulos, tais peculiaridades transformam a criança na condição de TEA em um personagem de um cenário descrente de suas habilidades e potenciais.

Portanto, debruçar-se sobre os estudos que dialogam sobre a regulação das emoções e a relação deste aspecto humano com os jogos e brincadeiras deve ocupar um lugar de grande importância no cenário das diversas áreas de conhecimento sobre

o desenvolvimento humano. Sendo assim, o trabalho apresentado, aqui, oferece um espaço de debate e reflexão sobre o desenvolvimento humano e as rasuras que nele desenham o Transtorno do Espectro Autista.

Na sua elaboração, nos orientamos pelos conceitos de autorregulação emocional de autores que se dedicaram aos aspectos que envolvem a relação do sujeito com o jogo e a brincadeira, enquanto constituintes da natureza humana e da essência das relações sociais, dando os contornos para o auto entendimento e a regulação de comportamentos. Ainda obtivemos a orientação de outros autores que se dedicaram às linhas da cognição humana como recursos internos utilizados na interpretação do mundo circundante. Também, seguimos o lastro do pensamento de outros estudiosos que contribuíram, sobremaneira, para o entendimento da aprendizagem das emoções, partindo de um lugar histórico e social e chegando a um lugar de desenvolvimento.

Assim, as teorias cognitivas e interacionistas elevaram o patamar deste trabalho, pois conduziram o entendimento acerca das rasuras que cercam o modo de ser da criança na condição de TEA e das possibilidades de possíveis instrumentos ou dispositivos mediadores na potencialização da regulação de suas emoções.

Quando afirmamos o potencial regulador de um instrumento mediador, não nos abtemos da responsabilidade firmada por este trabalho desde sua gênese. Para além de um estudo sobre regulação emocional, mantivemos o olhar no horizonte da autonomia sobre as próprias emoções, movimento que a criança autista deve desenvolver. É exatamente sobre essa égide que o produto deste estudo nasceu. O jogo “O Destino Sou Eu” oferece um espaço para a experimentação da construção de sentido acerca das emoções, na medida em que abre a possibilidade do diálogo interno, a partir das reflexões sobre as situações vividas nos espaços sociais da criança.

O “Destino Sou Eu” é fruto dos estudos da autora deste trabalho, que pôde contar com o investimento intelectual de um grupo de colaboradores constituído por profissionais dedicados ao conhecimento sobre a criança autista e as possibilidades de intervenção junto a elas. A autorregulação emocional configura-se, no jogo em referência, como um farol a ser seguido ao ofertar desafios, orientações e comandos objetivos, pensados especificamente para as necessidades características do TEA.

O resultado desse trabalho profícuo foi validado pelos profissionais envolvidos, segundo critérios previamente estabelecidos, que perceberam no jogo o potencial

para a autorregulação das emoções de crianças na condição do espectro autista, em nível leve ou grau um.

Desse modo, infere-se que as dificuldades enfrentadas por crianças autistas não são intransponíveis e suas habilidades podem ser potencializadas diante da intervenção de um instrumento mediador que corrobore para a formação de significados/sentidos relacionados às experiências emocionais as quais vivencia.

Não podemos, no entanto, encerrar este projeto sem mencionar algo de grande relevância. Toda construção aqui exposta, remete ao modo de viver e de ser no mundo de crianças, pessoas em desenvolvimento, cuja infância não pode lhes ser roubada. Ao contrário, sua capacidade una de imaginar, de criar, de se comunicar, de se envolver no universo das brincadeiras e dos enlaces produtores dos afetos, lhes é inerente enquanto pessoas humanas que vivem com o direito de ter o próprio espaço no mundo e no jogo da vida em toda sua inteireza e espaço para potencialização de habilidades.

Por fim, encerramos com a licença que a poesia permite: “Tem tanta beleza e tem tanta gente que não entende o meu olhar. Que tenham consciência de um mundo diferente, que eu trago em meu olhar. O meu olhar azul!” Marcelo Serralva (músico infantil).

## REFERÊNCIAS

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.** Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BERGMANN, Gerônimo Loss. **Andaimento: estratégia de aprendizado vivenciada em aulas de línguas estrangeiras.** Cadernos do Aplicação, v. 26, n. 2, 2013.

CARVALHO, C. **Para compreender Saussure.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 50 - 61

EPSTEIN, I. **O SIGNO.** Editora Ática, 1985.

FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística I: objetos teóricos.** São Paulo: Contexto, 2002.

FREITAS, S. D.; OLIVER, M. **How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated?.** Comput. Educ., , v. 46, n. 3, p. 249-264, 2006.

GRANDIN, T. **Thinking in pictures: and other reports from my life with autism.** Nova York: Random House, 1995.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo.** São Paulo: FDE, 1997. p. 111-122. (Série Idéias n. 28).

MELLO, E. F. F.; TEIXEIRA, A. C. **A Interação Social Descrita por Vygotsky e a sua Possível Ligação com a Aprendizagem Colaborativa Através das Tecnologias de Rede.** In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Caxias do Sul, RS.

OLIVEIRA, M. K. de. **O problema da afetividade em Vygotsky.** In: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.[S.l: s.n.], São Paulo Summus . 1993. p. 79 – 83.

PIMENTEL, S. C. **(Con) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

PINHEIRO, P. **Produção textual em contexto de ensino superior: discutindo perspectivas e procedimentos de ensino-aprendizagem.** Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto), v. 62, p. 325-343, 2018.

SAUSSURE, F. **Natureza do signo lingüístico.** In *Curso de Lingüística geral* São Paulo: Cultrix, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WHITMAN, T. **O desenvolvimento do autismo.** São Paulo: M.Books, 2015.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. **herole of tutoring and problem solving.** In: *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976. Apud bergman 2013.

## APÊNDICE A

## CARDS COM IMAGENS DE EMOÇÕES EM HUMANOS





## APÊNDICE B

## CARDS COM PERSONAGENS E NOMES DE EMOÇÕES



## APÊNDICE C

## CARDS COM LOCAIS DO COTIDIANO DA CRIANÇA



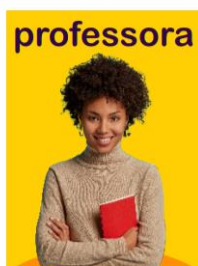
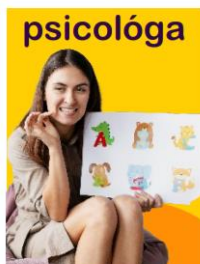
## APÊNDICE D

### CARDS COM PERGUNTAS SOBRE O COTIDIANO E SITUAÇÕES EXTRA COTIDIANAS



## APÊNDICE E

### CARDS COM PERSONAGENS/PESSOAS PRESENTES NA ROTINA DA CRIANÇA



## APÊNDICE F

## CARDS COM CÉDULAS 'PREMIADAS'



## **PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS**

A autorregulação emocional é uma função adaptativa muito importante na vida de todos os seres humanos. Este processo inicia na infância e favorece o desenvolvimento dos indivíduos na medida em que promove relações sociais responsáveis pela formação de conceitos, aquisição de linguagem e utilização de instrumentos mediadores para o conhecimento do meio e das próprias emoções.

Neste sentido, as funções cognitivas inerentes a espécie humana, amadurecem na relação com o outro e produzem significados para as experiências ambientais, que por sua vez, exigem do indivíduo comportamentos adequados ao meio. A criança com Transtorno do Espectro Autista lança mão de um modo regulador para as emoções que sente considerado como não adaptativo, em função dos sintomas característicos do TEA.

Contudo, essa dificuldade pode ser superada mediante um instrumento mediador que a conduza às suas experiências emocionais de modo dinâmico, conforme a realidade, mas, também, respeitoso quanto aos limites e especificidades da criança no espectro.

Os artigos produzidos neste trabalho contribuíram para o entendimento dos conceitos sobre autorregulação, emoções e como estes aspectos estão relacionados na criança autista. Nestes estudos, foi possível compreender a essência do brincar e jogar na vida humana, como parte do constructo do Ser social, ou seja, do sujeito social em contato com a realidade e subsidiaram a pesquisa que deu origem a um instrumento com potencial regulador das emoções, em crianças com desenvolvimento típico ou atípico.

A pesquisa em questão abre novos campos de investigação, reflexão e produção científica a respeito da temática, bem como, pretende alargar seu potencial na aplicação do jogo “O Destino sou Eu”, com o objetivo de identificar possíveis mudanças no dispositivo que proporcionem de maneira efetiva a razão de sua existência.

Portanto, inferimos que a autorregulação emocional é um aspecto biológico, psicológico e social, estimulada na interação com o mundo e todas as experiências proporcionadas por ele e que para criança autista este processo se torna mais especial e delicado.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. M.; FIALHO, F. A. P. **Concepção de jogos eletrônicos educativos: proposta de processo baseado em dilemas**. VIII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, Anais, Rio de Janeiro, 2009.

BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BOAVIDA, A.M.; PONTE, J. P. **Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas**. In: GTI (Org). Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002. p. 43-45.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994. 167 p.

CERVO, A. L. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COOL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **O Autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Cesar Cool; Álvaro Marchesi, Jesús Palacios, v. 3, 2. ed. Porto Alegre, 2004.

COTTA, M. A. de C. **O Brincar de Meninas Órfãs Institucionalizadas. Dissertação (Mestrado em Educação)**. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DIAS, S. **Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v.18, n. 2, p. 307-313, jun. 2013.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. M. **A pesquisa colaborativa como espaço formativo**. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org). Questões de método e de linguagem na formação docente. São Paulo: Mercado das Letras, p.119-140, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007, p.19-43.

HORNER, R. H. et al. **O uso de pesquisas individuais para identificar práticas baseadas em evidências na educação especial**. Crianças Excepcionais, v. 71, n. 2, p.165-179, 2005.

INÁCIO, G. F. **A monografia na universidade**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2001, p.23.

Kanner L. **Autistic disturbances of affective contact**. Nerv Child 1943; 2:217-50. (Acta Paedopsychiatr 1968;35(4):100-36)

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papyrus. 2012. p.141.

KISHIMOTO, T. M. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. In: \_\_\_\_\_. (Org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar**. In: LEONTIEV, A. N., VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, São Paulo: Ícone Editora, 2001.

LIMBERGER, L. S. **Jogos e o IPAD: a construção de um caminho complexo na cognição e subjetivação de crianças autistas**. XANPED SUL, Florianópolis, outubro, 2014.

LINHARES, M. B. M., Dualibe, A., & Cassiano, R. M. **Temperamento de crianças na abordagem de Rothbart: estudo de revisão sistemática**. Psicologia em Estudo, v. 18, n. 4, p. 633-645, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C **Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no**



**contexto escolar.** In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado das Letras, p.13-40, 2011.

MELLO, A. S. **Autismo: guia prático** /Ana Maria S. Ros de Mello; colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 4. Ed. SP. OLIVEIRA, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOMO, A.; SILVESTRE, C. **Integração sensorial nos transtornos do espectro do autismo.** In: SCHWARTZMAN, J. S., ARAÚJO, C. A. de. Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon, 2011, p. 297-313.

MONTEIRO, F. K. F. V. **Formação de professores em sistema de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista-TEA: uma inserção das tecnologias assistivas em contextos escolares Maranhenses.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – PPGIE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil, 2016.

MORAES, A. L. A. **Roseta: Infraestrutura Computacional para Construção de Ambientes de Avaliação Cognitiva através de Jogos Psicopedagógicos.** Rio de Janeiro, 2012, Dissertação (Mestrado em Informática) – PPGI, Rio de Janeiro, 2012.

MOURA, M. S. et al. **Jogos, Adaptabilidade e Cognição: Uma Plataforma para Potencializar Jovens com Transtorno do Desenvolvimento.** V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, CBIE, 2016. p. 1403-13.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da Linguística aplicada sobre modos de perguntar.** São Carlos: Pedro & João, 2013.

NUNES, L. R.; WALTER, C. C. **Pesquisa Experimental em educação especial.** In: **NUNES, Leila (org). Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial.** Marilila: ABPEE/Marquezine Manzini, 2014. p.27-51.

OLIVEIRA, V. B. de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis.** RJ: Vozes, 2000.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

RAMOS, D. K. **Jogos cognitivos eletrônicos na escola: exercício e aprimoramento dos aspectos cognitivos.** In: Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 2013, Salvador. Anais do IX Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação. Salvador: UNEB, 2013.

RAMOS, J. R. S. **Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos.** Rio de Janeiro, Brasil: DP & A, 2003.

SEABRA, A. **Programa de Intervenção em Autorregulação e funções executivas.** São Paulo: Memnon, 2013.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado em Informática). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SROUFE, L. A. **Emotional development: The organization of emotional life in the early years.** New York: Cambridge University Press, 1995.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo.** 5. ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

ZIMMERMAN, B. J. **Da modelagem cognitiva à autorregulação: uma carreira social cognitiva.** Psicólogo educacional, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Professor (a),

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “*O potencial dos jogos na autorregulação das emoções de crianças com TEA*”.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Nizaneia Nascimento de Matos, sendo desenvolvida no Programa de pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Professora Doutora Rosilda Arruda Ferreira. O objetivo do estudo é propor *um jogo que possa contribuir para o processo de autorregulação emocional em crianças com TEA*.

A pesquisa será realizada de forma colaborativa entre a pesquisadora e os profissionais que atuem com crianças com TEA, de diferentes contextos, a saber, clínico (psicólogos) e educacional (psicopedagogos e professores), através de 05 (cinco) sessões reflexivas virtuais com duração de 04 (quatro) horas cada, agendadas de forma colaborativa entre os participantes da pesquisa e pesquisadora, utilizando para isto e para a realização das reuniões a plataforma Google Meet. Cada profissional assumirá um nome fictício e um avatar como imagem representacional no aplicativo.

O convite para a participação será realizado através de e-mail individual, após o primeiro contato, o profissional fará um e-mail especificamente para este fim, preservando a identificação de seu e-mail pessoal. Todas as sessões reflexivas e as narrativas dos professores serão gravadas em áudio, não sendo necessário e nem obrigatório a utilização de suas imagens nem a utilização das câmeras de seus dispositivos eletrônicos. Isto, com o intuito de permitir uma transcrição fidedigna das falas. Somente as falas autorizadas pelos entrevistados serão utilizadas na pesquisa. Vale ressaltar que os áudios gravados nas sessões reflexivas não serão divulgados, somente utilizados para transcrição da pesquisadora e análise dos dados.

Será garantido ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo dos tópicos que serão abordados antes de participar de cada sessão reflexiva virtual. Durante cada uma das sessões reflexivas, serão disponibilizados textos para estudo sobre a temática, que serão enviados por e-mail individualmente e, no final será proposto à construção de forma colaborativa de um *barema* norteador para avaliação e validação do jogo proposto, que será elaborado pela pesquisadora, a partir do conteúdo coletado nas sessões supracitadas. O jogo terá a finalidade de potencializar a autorregulação emocional de crianças na condição do TEA.

Todos os dados resultantes da investigação serão confidenciais e empregados especificamente para elaboração do nosso relatório de pesquisa, produção de artigos, divulgação em revistas e periódicos especializados e em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais. Todos os registros ficarão sob nossa responsabilidade, em sigilo, resguardando a identidade dos participantes, que assim desejarem, durante todas as fases da pesquisa e após. Garantimos que os dados coletados não serão divulgados em ampla rede de internet.

Contudo, os riscos e possíveis danos, característicos do ambiente virtual e meios eletrônicos em função das limitações tecnológicas utilizadas e das limitações do pesquisador para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação no local de acesso do participante colaborador, não poderão ser devidamente controlados. Como forma de minimizar este risco, no início de cada sessão, o local e a confidencialidade serão averiguados junto aos participantes, bem como, serão informados sobre a necessidade do sigilo das informações ali discutidas.

Além deste risco, observam-se outros decorrentes de suas participações nesta pesquisa são: a disponibilização do seu tempo e o desconforto por responder perguntas sobre a sua atuação junto à crianças com TEA, no seu trabalho, uma vez que os participantes serão professores, psicólogos, que estão submetidos ao sigilo profissional de seus atendimentos e psicopedagogos. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, os encontros serão marcados a partir das disponibilidades dos participantes em um horário que seja melhor para todos envolvidos e as sessões reflexivas terão duração de 04 (quatro) horas, utilizando a plataforma de melhor acessibilidade dos sujeitos. Além disso, será garantido aos psicólogos que seu sigilo profissional não será violado.

Os contatos telefônicos serão por indicação de um profissional da Psicologia que tem acesso a um grupo de *WhatsApp*, onde existe um fórum para discussões e trocas de conhecimentos sobre o autismo na cidade de Feira de Santana.

Os contatos assim realizados serão individuais para que a identidade dos participantes seja preservada. Durante todas as etapas da pesquisa no ambiente virtual, os nomes verdadeiros dos participantes serão substituídos por nomes fictícios à escolha do participante, para preservar sua identidade, excluindo inclusive, sua foto de perfil.

Os textos utilizados na pesquisa serão disponibilizados na Plataforma Brasil e encaminhados previamente para os participantes via e-mail, bem como, as informações que serão necessárias na ocasião do encontro, buscando o consentimento prévio. Salientamos que a coleta de dados só será iniciada após a aprovação do CEP/CONEP, conforme item IV 5.c, resolução 466/2012, CNS e a pesquisa só será iniciada após o consentimento dos participantes.

Os benefícios desta pesquisa são a ampliação do conhecimento acadêmico nesta área e a contribuição para a autorregulação emocional de crianças na condição do TEA. Além disso, será construído de forma colaborativa um documento norteador, qual seja, um *barema* para validação do jogo potencializador da autorregulação emocional.

O retorno ao grupo sobre os resultados da pesquisa será feito mediante a realização de uma última sessão virtual, obedecendo ainda, todos os critérios que resguardam a identidade dos participantes. Nesta ocasião o jogo será exposto e detalhado sob explicação e apresentação do texto finalizador do trabalho, também, serão divulgados o dia e horário da defesa, para que o grupo, caso deseje, possa fazer parte da apresentação via *Google Meet*.

Este termo será encaminhado via e-mail para os participantes, que deverão assinar após a sua leitura e digitalizado e reencaminhado para a pesquisadora. No escopo do texto enviado, será solicitado que o participante fórum recebimento do material, bem como, retorne a mensagem com o arquivo anexado e assinado, garantindo sua disponibilidade e aceitação em participar da pesquisa.

Nesta pesquisa constam as seguintes pesquisadoras: Nizaneia Nascimento de Matos e a Professora Doutora Rosilda Arruda Ferreira. Dentre os profissionais que farão parte da pesquisa, teremos: Psicólogos que trabalham com crianças autistas em seus consultórios particulares, um professor que atenda a este público e duas

pedagogas com formação e experiência no tratamento de crianças com TEA. Esta pesquisa não está vinculada a nenhuma instituição pública ou particular.

Diante do exposto, solicito gentilmente, que o senhor(a) leia atentamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes de decidir sobre a sua participação voluntária na pesquisa. Informamos que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso o senhor (a) se sinta à vontade em participar da pesquisa, informamos que esse Termo será assinado pelo senhor (a) e pela pesquisadora responsável Nizaneia Nascimento de Matos, em duas vias, sendo importante que guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico e/ou impresso.

Para dúvidas, solicitações, esclarecimentos e para obter os resultados desta pesquisa, o senhor (a) poderá entrar em contato com Nizaneia Nascimento de Matos, pelo telefone (75) 991808178 e sobre questões éticas da pesquisa também poderão ser esclarecidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFRB, localizado na Rua Rui Barbosa, 710, Centro. (prédio da Reitoria) Cruz das Almas- Bahia, pelo email [eticaempesquisa@ufrb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@ufrb.edu.br) ou pelo telefone (75)99969-0502. O CEP – Comitê de Ética e Pesquisa – órgão que defende os interesses dos participantes da pesquisa, para contribuir no desenvolvimento de pesquisas dentro de padrões éticos, tem como horário de funcionamento para atendimento ao público é de segunda a sexta-feira, das 08 às 12h e das 13 às 17h. Se depois de consentir a sua participação o (a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida. Salientamos a manutenção sigilosa dos dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos após o término da pesquisa e posterior destruição. Caso haja dano associado ou decorrente da pesquisa - agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente da pesquisa será feita a indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa e a assistência imediata – emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em

situações em que este dela necessite ou assistência integral – prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão encaminhados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso desistir a qualquer tempo. Este documento será emitido em duas vias com todas as páginas rubricadas/assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2021

## **APÊNDICE B**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE  
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Caro (a) profissional (a),

Sou mestranda do Programa de pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O meu trabalho de pesquisa, intitulado: o potencial dos jogos na autorregulação das emoções de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Este estudo objetiva propor um jogo que possa contribuir para o processo de autorregulação emocional em crianças com TEA, na perspectiva de refletir acerca da autorregulação emocional, enquanto um processo cognitivo necessário para socialização.

As perguntas aqui elaboradas têm como base nos seguintes objetivos:

**OBJETIVO GERAL:**

- Propor um jogo que possa contribuir para o processo de autorregulação emocional em crianças com TEA.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar os aspectos envolvidos na autorregulação das emoções de crianças com TEA;
- Caracterizar o potencial dos jogos como favorecedores da autorregulação das e emoções;
- Desenvolver um jogo capaz de potencializar a autorregulação emocional de criança com TEA, submetendo-o à critério de especialista para sua validação.

Conto com sua participação nesta entrevista semiestruturada, lembrando que sua contribuição é fundamental para a concretização dessa pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Pseudônimo (se desejar) \_\_\_\_\_



1- Qual sua formação profissional? Possui alguma formação específica?

---

2- Qual o seu vínculo empregatício?

---

3- A quanto tempo atua como professor (a) Psicólogo(a) Psicopedagogo(a)?

---

4- Qual sua carga horária?

---

5- Em qual segmento atua?

---

6- O que você pensa quando te falam em Transtorno do Espectro Autista? E a autorregulação emocional?

---

7- O que chama a sua atenção no que tange ao comportamento da criança autista? Você sabe diferenciar os graus do espectro?

---

8- Quais as principais características da Síndrome de Asperger identificadas por você?

---

9- Para você, como ocorre a autorregulação emocional de crianças com Síndrome de Asperger?

---

10- O que você acredita ser importante nas práticas no atendimento à crianças com a Síndrome?

---

11- O que você identifica como imprescindível em um jogo capaz de potencializar a autorregulação das emoções em crianças com TEA? Já utilizou algum recurso como esse em sua atuação? Quais os resultados?

---

12- Como o jogo pode contribuir mediando a regulação das emoções da criança com TEA?

---

13- O que vocês realizam no contato com a criança na condição da Síndrome?  
Quais as ações realizadas com esse público?

---

## APÊNDICE C



Editora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - EDUFRB

CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE – CETENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,  
INCLUSÃO E DIVERSIDADE – MESTRADO PROFISSIONAL

### AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM - FOTOGRAFADO(A)

Eu Flávia Larígnia Hespagnol Figueiredo brasileiro(a), portador do RG nº 0.878.222.456 e CPF nº 0.126.25.275.03, residente e domiciliado na rua Monte das Velzeiras, 225 na cidade de Feira de Santana, ora na qualidade de genitor(a) e titular dos direitos autorais da imagem/foto da menor descrita no anexo 1 do presente instrumento, de acordo com a Lei do Direito Autoral, Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998, **autorizo** o uso da **imagem da menor Isabelle Marrie Hespagnol Macêdo** à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CETENS com sede no Campus Universitário, Avenida Centenário, nº 697, na cidade de Feira de Santana, estado da Bahia:

A imagem de que trata a presente autorização possui as seguintes características, de modo a determiná-la:

Imagem da menor Isabelle Marrie Hespagnol Macêdo, representando emoções para composição das cartas, enquanto elemento do jogo “O Destino sou Eu”, produzido pela mestranda Nizaneia Nascimento de Matos, como parte do da Dissertação intitulada: O Potencial dos jogos na Autorregulação Emocional de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Feira de Santana, 17 de maio de 2022

(Local e data)

Flávia L. Hespagnol

(Assinatura)

[Assinatura]

(Assinatura)

