

USOS DE OBJETOS E PROCESSOS COMUNICATIVOS NAS INTERAÇÕES TRIÁDICAS DE CRIANÇAS COM TEA¹

USES OF OBJECTS AND COMMUNICATIVE PROCESSES IN TRIADIC INTERACTIONS OF CHILDREN WITH ASD

Lays Cristina XAVIER²
Gabriella Garcia MOURA³

RESUMO: Neste estudo, analisam-se os usos dos objetos em interações triádicas entre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas mães e objetos/brinquedos. Com foco nos padrões de uso dos objetos, na atenção compartilhada e na mediação das mães, buscou-se compreender se e como essas interações promoviam processos comunicativos das crianças. Utilizando abordagem qualitativa, foram realizados três estudos de caso com crianças de 3 a 4 anos e suas mães, no próprio ambiente domiciliar, por meio de videogravações de episódios interativos estruturados. Os resultados mostram que as crianças se engajaram com novos objetos/brinquedos, contrariando a visão comum de interesses restritos, e demonstraram variações nos usos dos objetos, variando entre usos exploratórios, não convencionais, convencionais e simbólicos, todos mediados pelas mães. As regulações educativas das mães desempenharam um papel fundamental na promoção do uso funcional e simbólico dos objetos e no engajamento das crianças em processos comunicativos. As mães incentivaram a fala, demonstraram usos e propuseram brincadeiras simbólicas. O estudo ressalta que as interações triádicas com mediação ativa dos adultos são cruciais para o desenvolvimento social e comunicativo de crianças com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Mediação. Uso dos objetos. Atenção compartilhada.

ABSTRACT: This study analyzed the use of objects in triadic interactions involving children with Autism Spectrum Disorder (ASD), their mothers, and objects/toys. Focusing on the patterns of object use, shared attention, and maternal mediation, the study aimed to understand whether and how these interactions promoted the children's communicative processes. Using a qualitative approach, three case studies were conducted with children aged 3 to 4 years and their mothers, in their home environment, through video recordings of structured interactive episodes. The results show that the children engaged with new objects/toys, contrary to the common view of restricted interests, and demonstrated variations in the use of objects, ranging from exploratory and non-conventional uses to conventional and symbolic ones, all mediated by the mothers. The mothers' regulations played a fundamental role in promoting the functional and symbolic use of objects and in engaging the children in communicative processes. The mothers encouraged speech, demonstrated uses, and proposed symbolic play. The study highlights that triadic interactions with active adult mediation are crucial for the social and communicative development of children with ASD.

KEYWORDS: Autism. Mediation. Use of objects. Shared attention.

1 INTRODUÇÃO

Um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança são as interações que ela estabelece com o mundo, incluindo não somente as interações interpessoais (como as diádicas adulto-criança), mas também toda uma materialidade. Por meio das interações triádicas (adulto-criança-objetos), desde o nascimento as crianças interagem com diversos objetos (brinquedos, utensílios, vestimentas etc.) que, pelo seu uso, desempenham funções cruciais, integrando-as ao mundo e sendo elementos de conexão com seus cuidadores. Esses objetos se

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0263>

² Mestrado. Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória/Espírito Santo/Brasil. E-mail: lays.xaviercr@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1865-497X>

³ Professora Adjunta. Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento (DPSD). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da UFES. Vitória/Espírito Santo/Brasil. E-mail: gabigmoura87@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0123-0372>

tornam componentes essenciais do desenvolvimento comunicativo, especialmente pela mediação dos parceiros interativos (Gerbassi, 2021; Rodriguez, 2012).

O desenvolvimento comunicativo está diretamente relacionado aos objetos e às interações estabelecidas com eles. As crianças comunicam-se com, por meio de e em função dos objetos. Os parceiros sociais (adultos ou crianças mais velhas) apresentam o mundo à criança, incluindo os objetos, e comunicam gradualmente seus usos e suas funções compartilhadas pelo grupo cultural. Antes mesmo de a criança aprender a falar “cadeira”, ela aprende a usá-la para sentar-se ou aponta para ela (utilizando o gesto de apontar, um importante marco do desenvolvimento comunicativo) (Rodriguez, 2012; Williams et al., 2005).

Portanto, por meio do uso dos objetos, as crianças têm oportunidade de entrar em contato com signos (Rodriguez, 2009). Signos são instrumentos de comunicação e pensamento, com valor comunicativo e representacional. Podem ser gestos, vocalizações ou usos de objetos, adquirindo sentido conforme o contexto social, relacional e cultural (Rodriguez, 2009, 2012). Podem ter caráter privado (voltados para si, com função de autorregulação) ou podem ser comunicativos (voltados para os outros). Com natureza semiótica, são importantes ferramentas de pensamento e de construção de significados, principalmente no contexto do desenvolvimento infantil. Emergem na ação intencional e na interação triádica (sujeito-outro-objeto referencial) (Palacios et al., 2018; Rodriguez et al., 2015).

Assim, as interações triádicas (adulto-criança-objetos) desempenham papel relevante em diversas competências cognitivas e sociocomunicativas. Uma dessas habilidades diz respeito à atenção compartilhada⁴, outro marco do desenvolvimento comunicativo, quando a criança consegue coordenar a atenção entre o parceiro e o objeto que interessa a ambos (Tomasello, 2019). A atenção compartilhada se estabelece em uma situação interativa e compartilhada, na qual o adulto e a criança se orientam conjuntamente a um mesmo objeto ou ação, atribuindo-lhe significado. Nesse campo intersubjetivo e relacional, o objeto se torna signo (Benassi & Rodriguez, 2020; Rodriguez, 2009).

Crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) são frequentemente caracterizadas por déficits de comunicação social, comportamentos estereotipados, tendência a se engajarem em atividades isoladas e a apresentarem uma imaginação restrita. Entre essas alterações, que afetam diversos aspectos de seu desenvolvimento, a comunicação é um dos que apresentam maiores comprometimentos (Benassi & Rodríguez, 2020). Na literatura científica, é comum encontrar resultados que ressaltam que a ausência de algumas habilidades típicas pode influenciar o estilo de brincar, tornando-o menos interativo e dificultando o estabelecimento de amizades e a participação em atividades de grupo (Saboia et al., 2017).

Os estudos iniciais sobre autismo focavam na interação da criança com outros indivíduos, ignorando a importância dos objetos no desenvolvimento comunicativo. Desconsideravam as relações estabelecidas entre os indivíduos por meio dos objetos e seus usos. Recentemente, essa tendência tem mudado, revelando uma relação direta entre o uso dos

⁴ A atenção compartilhada refere-se à capacidade do indivíduo de coordenar sua atenção com outro parceiro social; envolve a coordenação da atenção entre dois indivíduos que direcionam seus processos de atenção e percepção para um mesmo estímulo, tarefa ou objeto específico. É um elemento essencial no desenvolvimento das habilidades sociais e de comunicação. Por meio da atenção compartilhada, os indivíduos podem trocar informações, sentimentos e experiências com seus parceiros sociais (Tomasello, 2019).

objetos pela criança com autismo e suas capacidades cognitivas e sociocomunicativas (Benassi & Rodríguez, 2020; Williams et al., 2005). Como destaca Gerbassi (2021), as interações que crianças autistas estabelecem com objetos são elementos-chave para a promoção do desenvolvimento de sua comunicação. Essas interações e seus significados são construídos nas interações triádicas, nas quais a relação com os cuidadores (que apresentam os significados dos objetos) é crucial para a promoção das competências comunicativas e sociais.

Alinhado a essa discussão, o presente estudo adota o referencial da Pragmática do Objeto (Rodríguez, 2009, 2012), que entende que os objetos carregam significados culturalmente compartilhados, especialmente em relação às suas formas de uso e funções convencionais/canônicas, sendo dotados de atributos socioculturais. Esses atributos, apreendidos nas interações com os adultos, permitem que as crianças utilizem os objetos de acordo com seus signos, em processos comunicativos. Com base nessa abordagem, o objetivo geral deste estudo foi analisar os usos dos objetos em interações triádicas entre crianças com diagnóstico de TEA, suas mães e objetos/brinquedos. Como objetivo específico, buscou-se compreender se e como as interações triádicas promoviam os processos comunicativos das crianças, por meio da análise dos padrões de uso dos objetos, do estabelecimento da atenção compartilhada e das práticas mediadoras das mães.

2 MÉTODO

No presente estudo, de natureza descritiva e exploratória, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, que permite compreender o fenômeno de estudo priorizando as experiências vividas no cotidiano, os sentidos atribuídos pelos sujeitos, o contexto em que o estudo é realizado e os participantes das diferentes situações (Minayo, 2012). Em consonância, a metodologia de estudos de casos (Yin, 2015) foi escolhida por permitir aprofundar a análise da dinâmica dos processos interativos de crianças com diagnóstico de TEA, suas mães e objetos/brinquedos, considerando aspectos multidimensionais.

2.1 PARTICIPANTES E CONTEXTO

Participaram da pesquisa três díades (crianças com TEA – mães), sendo os nomes fictícios: Joaquim (4 anos) e sua mãe, Fernanda (39 anos, enfermeira, atuava em uma empresa de Gestão à Saúde); Paulo (3 anos) e sua mãe, Rafaela (32 anos, pedagoga – não atuante, dedicada às atividades domésticas); e Eduardo (3 anos) e sua mãe, Mônica (34 anos, psicóloga – não atuante, dedicada às atividades domésticas). A escolha dessa faixa etária, de 3 a 4 anos, justificou-se por ser uma etapa crucial no desenvolvimento dos processos sociais e comunicativos, de consolidação da atenção compartilhada, dos gestos e da linguagem verbal. Assim, os estudos de caso nesse estágio contribuem para a compreensão de como essas interações podem favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas.

A inclusão das mães se deve ao fato de que elas geralmente se dedicam aos cuidados e tratamentos dos filhos, adaptando sua rotina cotidiana (Pinto & Constantinidis, 2020). As mães foram convidadas por indicações de profissionais que atuam em clínicas ou serviços especializados no acompanhamento de crianças com TEA, na região metropolitana de Vitória, Espírito Santo (ES). Após o aceite das mães participantes, a pesquisa foi realizada em contexto

naturalístico, na residência de cada díade, por ser ambiente familiar onde as crianças normalmente interagem com seus brinquedos, permitindo um local mais tranquilo e confortável para sua participação.

Do ponto de vista clínico, todos os participantes possuíam diagnóstico de TEA, confirmado por neuropediatras em idades próximas (entre 2 e 4 anos), e recebiam acompanhamento terapêutico multiprofissional. Todos frequentavam escolas particulares, com suporte diferenciado (Eduardo em tempo integral; Joaquim com acompanhante terapêutico). A rotina terapêutica era semelhante entre Joaquim e Paulo (dez horas semanais) e um pouco menor para Eduardo (oito horas).

Para a caracterização das crianças participantes deste estudo, optou-se por não utilizar classificações por níveis de suporte, que poderiam ser imprecisas e sujeitas a reavaliações constantes, considerando que se tratava de crianças pequenas no início do acompanhamento por programas de intervenção. Em vez disso, considerou-se a pluralidade que caracteriza o TEA e a importância de uma abordagem personalizada para cada criança. Nesse sentido, utilizou-se o Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI) (Santos et al., 2012), um instrumento multidimensional que avalia, sob a perspectiva dos pais ou responsáveis, diferentes domínios do desenvolvimento infantil, dentre eles: Cognitivo (COG), Socioemocional (SE), Comunicação e Linguagem Receptiva (CLR), Comunicação e Linguagem Expressiva (CLE), Motricidade Ampla (MA), Motricidade Fina (MF) e Comportamento Adaptativo (CA).

Esses domínios são mensurados dentro de uma escala que vai de “atraso significativo”, com pontuação inferior a 70, até “muito acima do esperado”, quando a pontuação é superior a 130. Entre essas medidas, são ainda classificados o “atraso” (70-77), “alerta de atraso” (78-84), “típico” (85-122) e “acima do esperado” (123-130). No presente estudo, o inventário foi respondido pelas mães, refletindo suas percepções sobre o desenvolvimento dos filhos. O Quadro 1 apresenta uma síntese da caracterização geral das crianças participantes do estudo.

Quadro 1

Caracterização geral das crianças participantes

Participantes	Idade	Diagnóstico de TEA	Terapias (horas semanais)	Escolarização	Resultados no IDADI (percepção materna)
Joaquim (mãe Fernanda, 39 anos, enfermeira)	4 anos	Confirmado aos 4 anos	10 horas	Escola particular com acompanhante terapêutico	Típico: COG, MF. Atraso: MA. Atraso significativo: SE, CLR, CLE, CA.
Paulo (mãe Rafaela, 32 anos, pedagoga)	3 anos	Confirmado aos 2,5 anos	10 horas	Escola particular	Típico: MA, MF, CA. Alerta de atraso: COG, CLR, CLE. Atraso: SE.
Eduardo (mãe Mônica, 34 anos, psicóloga)	3 anos	Confirmado aos 2 anos	8 horas	Escola particular em tempo integral	Típico: COG, MF, MA, SE, CLR, CLE, CA.

Após análise dos protocolos preenchidos pelas mães, observou-se que Joaquim apresentava índices de atrasos significativos nos domínios socioemocional, comunicação/linguagem (receptiva e expressiva) e comportamento adaptativo. Seus resultados foram típicos em cognição e motricidade fina, apresentando apenas um atraso leve em motricidade ampla. Já Paulo mostrou atraso significativo apenas no domínio socioemocional e alerta de atraso nos domínios de cognição, comunicação receptiva e expressiva. Seus resultados foram típicos tanto em motricidade fina quanto ampla, assim como no comportamento adaptativo. Eduardo, por sua vez, apresentou resultados típicos em todos os domínios avaliados, sem sinais de atraso ou alerta de atraso.

2.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de videograções conduzidas pela própria pesquisadora, utilizando a câmera de um *smartphone*. Com base no estudo de Gerbassi (2021) e em outros estudos fundamentados na Pragmática dos Objetos (Moreno-Núñez et al., 2017; Palacios et al., 2018; Rodríguez et al., 2015), optou-se por conduzir três sessões de videograções para cada um dos três estudos de caso, totalizando nove sessões. Entre cada sessão, para um mesmo participante, respeitou-se um intervalo médio de 15 dias. As durações das sessões variaram de 5 a 15 minutos⁵, com média de 9 minutos.

Antes da realização da primeira sessão de gravação de cada estudo de caso, foi conduzida uma entrevista individual com as mães participantes. Nessa etapa inicial, foi aplicado um Formulário de Identificação e Dados Sociodemográficos, além de terem sido fornecidas orientações sobre o preenchimento do IDADI. As mães também receberam instruções quanto à dinâmica das sessões de gravação, conforme apresentado no Quadro 2, que detalha todas as informações sobre como cada sessão foi estruturada.

Quadro 2

Estruturação das sessões de videograções: materiais e procedimentos utilizados

<p>Entrevista inicial</p>	<p>Iniciou-se com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e orientações sobre a necessidade de obtenção do assentimento das crianças. Foi aplicado o Formulário de Identificação e Dados Sociodemográficos, com informações como datas de nascimento, escolaridade, estado civil, ocupações profissionais e composição familiar. Foram dadas orientações sobre o preenchimento do IDADI e instruções quanto à dinâmica de cada sessão de gravação. Como preparação para a primeira sessão, foi solicitado a cada mãe que, considerando os interesses prévios da criança, selecionasse os objetos/brinquedos mais utilizados em suas brincadeiras, com os quais seu filho estivesse mais familiarizado. As gravações deveriam ocorrer na presença desses objetos, em local onde a criança estivesse acostumada a brincar. Também foi informado que as gravações capturariam as interações livres entre criança-mãe-objetos, sem interferência direta da pesquisadora, permitindo que as crianças explorassem livremente os objetos. As mesmas orientações também foram enviadas por escrito às mães, assegurando que estivessem cientes de como conduzir as interações.</p>
----------------------------------	--

⁵ Conforme previsto no projeto da pesquisa, as gravações teriam duração variável, respeitando o tempo em que cada criança permanecesse engajada nas atividades de forma espontânea, sem sinais de ansiedade ou sofrimento, com limite máximo de 15 minutos por sessão. Por isso, a variação observada nos tempos das sessões decorreu das particularidades das dinâmicas interativas de cada diáde (mãe-criança), bem como das diferenças individuais no tempo de concentração e engajamento nas brincadeiras.

<p>Sessão 1: Objetos e brinquedos das crianças</p>	<p>A partir dessas orientações, na primeira sessão foram utilizados os objetos/brinquedos do uso cotidiano da própria criança, conforme seleção das mães. As escolhas de cada diáde refletiram suas particularidades, resultando em uma diversidade de objetos utilizados: Joaquim interagiu com três brinquedos diferentes (caixa de livros, alfabeto silábico e quebra-cabeça numérico); Paulo interagiu com dois quebra-cabeças de formatos distintos; e Eduardo foi quem mais utilizou uma variedade de brinquedos, com destaque para bonecos-personagens, que mantiveram seu interesse por mais tempo. O Quadro 4, apresentado nos resultados deste texto, detalha todos os objetos/brinquedos utilizados por cada criança e os respectivos tempos de uso.</p>
<p>Sessão 2: Objetos e brinquedos fornecidos pela pesquisadora</p>	<p>Para esta sessão, foram utilizados objetos e brinquedos fornecidos pela pesquisadora, incluindo: uma maleta de cozinha (com fogão, pia, copos, pratos, talheres e panelas); um <i>kit</i> de massinhas coloridas; um ônibus com encaixes em formas geométricas para peças de animais; um telefone de brinquedo; um tambor com baqueta; um pente; uma colher; e uma toalha de rosto. Antes do início das sessões, a pesquisadora organizava todos esses objetos, posicionando-os lado a lado em uma única fileira, igualmente visíveis e acessíveis para a criança, garantindo uma apresentação padronizada para todos os participantes. A escolha desses materiais foi fundamentada nos estudos da Pragmática dos Objetos (Rodríguez, 2012; Rodríguez et al., 2015) e no papel dos objetos como mediadores semióticos em interações sociais e comunicativas, especialmente no contexto interativo de crianças com TEA (Benassi & Rodríguez, 2020; Gerbassi, 2021). Partindo desses referenciais teóricos, e particularmente de adaptações do estudo de Gerbassi (2021), os objetos foram escolhidos por seu potencial simbólico e pela capacidade de estimular brincadeiras de faz de conta. Além disso, buscavam refletir a materialidade presente no dia a dia das crianças e simular situações da vida cotidiana (como maleta de cozinha, pentes, colheres, toalhas etc.), ricos em significados culturais e sociais. Todos os objetos promoviam interações multimodais, proporcionando uma variedade de estímulos sensoriais (visuais, táteis, auditivos etc.) e permitindo explorar diferentes texturas, sons e formas. Assim, favoreciam diferentes tipos de uso (rítmico-sonoros, não convencionais, convencionais/canônicos ou simbólicos), podendo contribuir para uma variedade de interações. Finalmente, esses objetos ofereciam oportunidades de exploração criativa, podendo indicar desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e simbólica (Gerbassi, 2021; Palacios et al. 2018; Rodríguez, 2012).</p>
<p>Sessão 3: (Mista) Objetos/brinquedos das crianças e fornecidos pela pesquisadora</p>	<p>Na terceira sessão, foram mantidos os mesmos critérios das sessões anteriores, porém reunindo as duas possibilidades de objetos e brinquedos: tanto aqueles de uso cotidiano da própria criança quanto os objetos/brinquedos fornecidos pela pesquisadora (iguais aos da segunda sessão). Tal como na segunda sessão, antes do início desta terceira a pesquisadora também organizou os objetos enfileirados, para facilitar a visualização e garantir a padronização dos procedimentos de coleta para todos os participantes. O Quadro 4, apresentado nos resultados deste artigo, detalha todos os objetos/brinquedos utilizados por cada criança e os respectivos tempos de uso.</p>

Nota. Elaborado com base nos estudos da Pragmática do Objeto e de Gerbassi (2021).

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise das gravações seguiu os princípios metodológicos de estudos fundamentados na Pragmática dos Objetos (Rodríguez, 2009), utilizando a análise microgenética, um método observacional qualitativo com vistas à compreensão minuciosa e detalhada dos processos interativos. Por meio da transcrição integral de sequências de interação, com análise segundo a segundo, busca-se olhar em profundidade para captar a emergência progressiva dos usos dos objetos e suas transformações, bem como os gestos, a atenção compartilhada e os mediadores semióticos. Um dos recursos utilizados envolve a construção de esquemas descritivos (com quadros, gráficos ou outros), por meio dos quais é possível representar simultaneamente as ações da criança e do adulto. Essa organização visual das sequências facilita compreender

como os participantes coordenam suas ações, revelando, por exemplo, o que a criança faz enquanto o adulto demonstra, oferece ou nomeia um objeto (Moreno et al., 2015; Palacios et al., 2018; Rodríguez et al., 2015).

Partindo desses referenciais, a primeira etapa da análise consistiu na transcrição das videograções. Todos os vídeos foram assistidos repetidamente, registrando-se não apenas o conteúdo verbal, mas também os usos dos objetos, tempos de uso, movimentos das crianças, respostas das mães, gestos e momentos de atenção compartilhada. Finalizadas as transcrições, iniciou-se um processo sistemático de categorização de todos os episódios interativos envolvendo a tríade mãe-criança-objeto. Adotando os procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), foram mapeados os episódios de interações triádicas, analisando-se a ocorrência de categorias definidas *a priori*, com base na literatura (inter)nacional sobre a Pragmática dos Objetos; e, também, categorias *a posteriori*, que emergiram da análise dos estudos de caso da presente pesquisa, refletindo as experiências particulares das crianças com TEA. Dessa forma, resultou-se no sistema de categorias e subcategorias apresentado no Quadro 3.

Quadro 3

Categorias e subcategorias – Análise das videograções

Categorias	Subcategorias
Objetos/brinquedos utilizados	- Identificação do objeto (ex. caixa de livros, massinha, etc.). - Tempo de uso com atenção compartilhada.
Usos dos objetos pelas crianças	- Uso rítmico-sonoro; uso não-convencional; uso-convencional; uso simbólico; gesto indicial; fala (sobre os objetos). - Movimentos repetitivos (uso estereotipado); movimentos exploratórios (com caráter sensorio-motor, criança manipula e observa o objeto tentando [re]conhecê-lo); transforma o uso (começa usando de uma forma, mas logo muda o uso); uso simbólico com mediação (a criança faz uso simbólico, mas a mediação da mãe neste uso mostra-se determinante).
Usos dos objetos e Regulações Educativas das mães	- Entrega o objeto; nomeia o objeto; explica/demonstra o uso; inibe o uso; acompanha o uso; transforma o uso; troca turnos; gesto indicial; - Convida/propõe/sugere uso simbólico; incentiva a falar (sobre o objeto).

Com base nesses procedimentos sistemáticos de análise, os resultados foram organizados por díade participante (ex.: Caso Joaquim, Caso Paulo e Caso Eduardo) e agrupados em três quadros. No Quadro 4, estão reunidos os resultados relacionados aos objetos/brinquedos utilizados em cada sessão de gravação. No Quadro 5, apresentam-se os usos dos objetos por cada criança em cada sessão. E, no Quadro 6, estão descritos os usos dos objetos pelas mães em cada sessão, bem como suas regulações educativas. Os agrupamentos desses dados nos quadros serão apresentados no subtópico “Resultados”, mais adiante.

Em atenção aos critérios de validade e confiabilidade dos dados, após finalizado o agrupamento dos resultados em quadros, as análises foram submetidas à avaliação de três juízes, pesquisadores pertencentes ao mesmo grupo de pesquisa e com familiaridade nas mesmas bases teóricas. Inicialmente, foi realizada uma reunião para apresentação do conjunto de videograções, dos participantes e do conjunto de categorias identificadas. Posteriormente, a distribuição dos episódios foi feita por sorteio, realizado de forma cega em relação à pesquisadora, de modo

que ela não identificasse qual juiz avaliaria cada episódio. O Juiz 1 avaliou a primeira sessão do Joaquim; o Juiz 2, a segunda sessão do Paulo; e o Juiz 3, a terceira sessão do Eduardo. Os juízes seguiram os mesmos procedimentos metodológicos, baseados na análise microgenética, com foco no detalhamento dos episódios interativos, incluindo o cálculo do tempo de interação com cada objeto.

Todo esse processo foi conduzido por meio de análise de concordância, baseada no acordo entre observadores independentes, que realizaram suas observações em momentos distintos (Seidl-de-Moura & Ribas, 2004). Após finalizadas as análises dos juízes, observou-se uma correspondência total entre as categorias mapeadas pela pesquisadora e pelos juízes. Contudo, foram notadas variações pontuais nos tempos de uso de certos objetos, o que foi considerado uma diferença marginal, sem impacto sobre os resultados principais da pesquisa.

2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Esta pesquisa teve como base duas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos. O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as mães foram informadas sobre os objetivos, as metodologias, as justificativas e os potenciais riscos e benefícios do estudo.

Também foi realizada uma conversa com as crianças, convidando-as a participar das brincadeiras da pesquisa, informando que poderiam parar a qualquer momento e avisar se sentissem qualquer desconforto. Durante as sessões de videogravação, foi considerado o assentimento da criança não apenas verbalmente, mas também por meio de seu estado emocional, motivacional e atencional, visando ao seu bem-estar. Além disso, foi incluído um termo específico para uso dos registros observacionais por videogravação, garantindo a proteção da imagem, o sigilo e a confidencialidade dos participantes.

3 RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os principais resultados da pesquisa, organizados a partir da análise das interações triádicas entre as crianças com TEA, suas mães e os objetos/brinquedos. Os dados foram sistematizados em quadros descritivos, com base nas categorias previamente definidas e nas observações microgenéticas realizadas. A apresentação dos resultados está dividida em três eixos: os objetos e brinquedos utilizados nas sessões; os usos desses objetos pelas crianças; e os usos e as estratégias mediadoras das mães.

3.1 OBJETOS E BRINQUEDOS UTILIZADOS

Conforme evidenciado pelo Quadro 4, as interações triádicas entre mães e filhos envolveram diversos objetos e brinquedos, indicando preferências variáveis e mudanças nas escolhas ao longo das sessões. Em todos os estudos de caso, o processo de escolha dos objetos/brinquedos foi guiado pelas mães, embora o interesse e a motivação das crianças também tenham sido fatores importantes para o seu engajamento nessas interações triádicas e para a sustentação

da atenção compartilhada. Particularmente na terceira sessão, chama atenção a preferência das crianças pelos objetos e brinquedos apresentados pela pesquisadora, em detrimento daqueles que lhes eram familiares.

Quadro 4

Objetos e brinquedos utilizados em cada sessão de gravação, em cada caso

	1ª SESSÃO (Objetos das crianças)	2ª SESSÃO (Objetos da pesquisadora)	3ª SESSÃO (Objetos da criança + Objetos da pesquisadora)
JOAQUIM (4 anos)	- Caixa de livros (5'16") - Alfabeto Silábico (2') - Quebra-cabeça numérico (0'50")	- Ônibus Zoo Maluco (5'26") - Colher e massinha (1'26") - Telefone (0'21") - Milho (0'15") - Pente (0'14")	- Ônibus Zoo Maluco (4'48") - Maleta de cozinha (2'10") - Panela e brócolis (0'10")
PAULO (3 anos)	- Passa Figuras (3'19") - Quebra-cabeça animais (1'31")	- Tambor (2'45") - Massinha (2'42") - Maleta de cozinha (2'18") - Telefone (0'50") - Toalha (0'04")	- Telefone (3'03") - Massinha (1'06") - Personagens (0'36") - Milho e brócolis (0'37") - Maleta de cozinha (0'14")
EDUARDO (3 anos)	- Bonecos personagens (3'10") - Tapete EVA (2'58") - Estetoscópio (2'14") - Carrinho (1'37") - Ferramentas (1'37") - Livro (0'41")	- Maleta de cozinha e Massinha (3'17") - Ônibus Zoo Maluco (3'17") - Tambor e Escova de cabelo (1'28") - Copo (1'27") - Toalha (0'33") - Telefone (0'28")	- Massinha (5'15") - Maleta de cozinha (3'35") - Ônibus Zoo Maluco (3'17") - Terço (1'03") - Livro (0'12") - Tambor (0'10") - Copo (0'10")

Na primeira sessão de videogravação de cada caso, conforme mencionado, foram utilizados objetos/brinquedos das próprias crianças, com os quais já estavam familiarizadas. Joaquim e Paulo utilizaram, na maior parte do tempo, brinquedos de cunho pedagógico (com propostas de uso bem definidas), como caixa de livros, alfabeto silábico, passa figuras e quebra-cabeça de animais. Já Eduardo utilizou brinquedos que possibilitavam jogos de caráter mais simbólico, como bonecos/personagens ou objetos réplica do cotidiano, como milho, telefone etc., que abriam possibilidades para diversos usos e brincadeiras.

Na segunda sessão (com objetos/brinquedos fornecidos pela pesquisadora), novamente as escolhas foram guiadas pelas mães, principalmente no caso do Joaquim. Já Paulo e Eduardo interagiram por mais tempo com brinquedos que permitiam o uso simbólico (tambor, maleta de cozinha e massinha), enquanto Joaquim interagiu por mais tempo com o ônibus Zoo Maluco, de caráter mais pedagógico, e, também, utilizou a massinha de modelar.

Para a terceira sessão, estavam disponíveis tanto os objetos/brinquedos das crianças quanto aqueles fornecidos pela pesquisadora. Nessa sessão, somente Joaquim fez uso, por mais tempo, de um brinquedo de caráter mais pedagógico (o Zoo Maluco) e, em dado momento, também brincou com a massinha. Já Paulo e Eduardo utilizaram objetos réplica, isto é, brinquedos que permitiam usos simbólicos (telefone, massinha e maleta de cozinha). Todos os brinquedos escolhidos pelas crianças nessa sessão foram aqueles fornecidos pela pesquisadora.

Em relação à atenção compartilhada, nos três estudos de caso efetivamente se estabeleceram interações triádicas (correguladas) entre mães, crianças e objetos/brinquedos. Nessas interações, embora em vários momentos estivessem ausentes alguns aspectos típicos da atenção compartilhada – como o contato visual direto (olhar para o outro e acompanhar o olhar do outro) e a troca comunicativa recíproca –, ainda assim foi possível identificar formas alternativas de trocas comunicativas e compartilhamento da atenção, considerando o engajamento e a sustentação da atividade.

No caso de Joaquim, as interações triádicas ocorreram principalmente por meio de brincadeiras concretas, como jogos de encaixe. Durante essas interações, ele manteve atenção compartilhada por mais de três minutos, compartilhando o mesmo objeto com a mãe e respondendo às suas perguntas. Já no caso de Paulo, observou-se maior frequência de falas e trocas comunicativas e um repertório mais amplo na utilização de brinquedos e objetos. No entanto, apesar de demonstrar maior interesse no uso desses objetos, Paulo manteve períodos de atenção compartilhada consideravelmente mais curtos durante as videograções. Ele trocava frequentemente de brinquedo, sem interagir com a mãe usando o mesmo objeto por um período significativo. Embora demonstrasse interesse por objetos/brinquedos, Paulo não conseguia sustentar a interação com eles e com a mãe simultaneamente. Isso pode ser atribuído, em parte, ao seu nível elevado de agitação, que pode ter contribuído para essa dinâmica.

Portanto, apesar do seu repertório de habilidades comunicativas, Paulo foi o que menos se engajou em atividades com atenção compartilhada. E, dentre os três casos, Eduardo foi a criança que manteve interações triádicas por um período mais longo. Ele conseguiu compartilhar brinquedos, seguir as brincadeiras propostas e estabelecer comunicação verbal com a mãe. É importante destacar que a mãe de Eduardo utilizou brinquedos com grande potencial para jogos simbólicos, o que pareceu ser uma estratégia eficaz para manter a atenção compartilhada nessa díade.

3.2 USOS DOS OBJETOS/BRINQUEDOS PELAS CRIANÇAS

Os usos dos objetos devem ser compreendidos no contexto interativo. Em todos os três casos, as interações triádicas (mãe-criança-objetos) eram dinâmicas, variando e se constituindo conforme o compartilhamento da atenção, a coordenação das ações, a reciprocidade e a correção de comportamentos. As ações das crianças, muitas vezes, eram guiadas pelas mães que, por sua vez, direcionavam o uso considerando o interesse, a motivação e a atenção de seus filhos. Entretanto, para organizar os dados, optou-se por apresentar os usos das crianças e das mães em categorias distintas, apresentadas nos Quadros 5 e 6, respectivamente.

Quadro 5*Descrição dos usos dos objetos/brinquedos – CRIANÇAS*

	1ª SESSÃO	2ª SESSÃO	3ª SESSÃO
JOAQUIM (4 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - Uso não-convencional - Movimentos repetitivos (uso estereotipado) - Fala sobre o objeto - Uso convencional 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso convencional - Não-convencional - Movimentos exploratórios - Uso simbólico com mediação - Movimentos repetitivos (uso estereotipado) 	<ul style="list-style-type: none"> - Usos convencionais - Fala sobre o objeto - Movimentos exploratórios - Uso simbólico
PAULO (3 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - Uso convencional - Movimentos exploratórios - Fala sobre o objeto - Gesto indicial 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso convencional - Uso simbólico com mediação - Fala sobre o objeto - Movimentos exploratórios - Transforma o objeto - Uso rítmico sonoro 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala sobre o objeto - Uso convencional - Uso simbólico - Uso não-convencional - Uso rítmico-sonoro - Movimentos exploratórios
EDUARDO (3 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - Fala sobre o objeto - Uso simbólico com mediação - Uso convencional - Movimentos exploratórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso convencional - Uso simbólico - Fala sobre o objeto - Movimentos exploratórios - Transforma o uso 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso convencional - Uso simbólico - Fala sobre o objeto - Movimentos exploratórios - Transforma o objeto - Uso rítmico sonoro

Conforme mostra o Quadro 5, no que se refere à categoria “Usos de objetos pelas crianças”, as subcategorias mais recorrentes foram: (i) uso convencional, (ii) fala (sobre o objeto), (iii) uso simbólico com mediação, (iv) movimentos exploratórios e (v) uso não convencional. Em todas as nove sessões, das três díades participantes, foram registrados usos convencionais das crianças, quando utilizavam os objetos/brinquedos conforme sua função específica (fazendo uso funcional), como bater as baquetas no tambor, tentar encaixar as peças corretamente ou completar sílabas e palavras (nos brinquedos correspondentes). Contudo, a análise dos episódios interativos revelou que esses usos convencionais ocorreram, sobretudo, por meio da mediação das mães, que estimulavam e instruíam o uso dos objetos, direcionando-os para usos funcionais.

Com a mediação das mães, também se destacaram as “falas (sobre os objetos)”. A maioria dessas falas era composta por respostas às perguntas das mães (como: “E esse? Quem é esse?”; ou “Onde é o patinho? O gato entra onde?”; “E agora, vamos passar o Hulk pela ponte?”). Em suas respostas, as crianças nomeavam ou imitavam animais e personagens, indicavam números, apontavam, completavam sílabas ou palavras e descreviam suas próprias ações, em falas como: “Macaco”, “Elefante”, “Azul”, “Vermelho”, “Um pintinho, mamãe”, “Aqui na casinha”. As crianças respondiam, portanto, verbalmente às mães diante de perguntas sobre os objetos/brinquedos. Apenas no caso do Eduardo essas respostas se referiam mais frequentemente às brincadeiras de faz de conta, usando expressões como “vamos tomar suco de uva”, “amiguinhos, venham comer papá!”. Já nos casos de Joaquim e Paulo, suas falas referiam-se mais a elementos concretos, como cores, animais e lugares.

Nos três casos, as crianças também realizaram usos simbólicos, principalmente a partir da segunda sessão, com os objetos/brinquedos fornecidos pela pesquisadora. Somente Eduardo apresentou uso simbólico na primeira sessão, com seus próprios brinquedos. Assim como os usos convencionais e as falas, os usos simbólicos também foram promovidos pela mediação das mães, que davam instruções e direcionamentos. Esses usos simbólicos caracterizaram-se pelo “faz de conta”, em situações em que as crianças fingiam lavar as mãos ou cozinhar; pela imaginação e criatividade, transformando massinhas em cobras ou comidinhas; e pelos jogos simbólicos, em situações fictícias e de representação de papéis.

Apesar dos direcionamentos e regulações educativas das mães, as crianças também foram ativas em todo o processo, apresentando seus próprios interesses e motivações, e fazendo usos particulares dos objetos, com intencionalidade e propondo brincadeiras próprias. Dentre os usos das crianças envolvendo maior espontaneidade, destacaram-se os “movimentos exploratórios” e o “uso não convencional”.

Os movimentos exploratórios tinham um caráter sensório-motor, envolvendo sentidos e coordenação motora, com utilização dos objetos de maneira tátil, visual e auditiva. As crianças exploravam os objetos envolvendo-se em atividades que estimulavam seus sentidos e movimentos. Um exemplo disso foi a brincadeira com massinhas, em que as crianças modelavam, amassavam e manipulavam as texturas; ou a brincadeira de encaixe do ônibus.

Já o uso não convencional foi registrado em situações em que as crianças usavam os objetos não por sua função específica, mas de maneira criativa – por exemplo, ao usar uma escova de cabelo como baqueta para tocar um tambor. Essa capacidade de adaptar e transformar o uso dos objetos demonstra imaginação, criatividade e flexibilidade cognitiva por parte da criança.

3.3 USOS DOS OBJETOS/BRINQUEDOS PELAS MÃES

As mães desempenharam um papel mediador crucial nas interações triádicas, estimulando a comunicação e o uso convencional e simbólico pelas crianças. O Quadro 6 detalha as estratégias das mães, destacando o “incentivo à fala” como regulação educativa mais frequente. Durante as interações, as mães faziam perguntas, nomeavam objetos, explicavam usos, ajudavam na identificação de encaixes e orientavam as brincadeiras, guiando as crianças para usos convencionais e simbólicos.

Quadro 6*Descrição dos usos dos objetos/brinquedos – MÃES*

	1ª SESSÃO	2ª SESSÃO	3ª SESSÃO
MÃE DE JOAQUIM	<ul style="list-style-type: none"> - Incentiva a falar (sobre o objeto) - Explica o uso - Inibe o uso - Entrega o objeto - Troca de turnos - Gesto indicial - Nomeia o objeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Convida/propõe o uso - Explica/Demonstra o uso - Incentiva a falar (sobre o objeto) - Convida/propõe/sugere uso simbólico - Gesto indicial - Inibe o uso 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentiva a falar (sobre o objeto) - Convida/propõe o uso - Gesto indicial - Entrega o objeto - Explica o uso - Nomeia o objeto
MÃE DE PAULO	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanha o uso - Incentiva a falar (sobre o objeto) - Convida/propõe/sugere uso simbólico - Explica/demonstra o uso - Nomeia o objeto - Entrega o objeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanha o uso - Incentiva a falar (sobre o objeto) - Convida/propõe/sugere uso simbólico - Explica/demonstra o uso - Entrega o objeto - Transforma o uso - Gesto indicial 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentiva a falar (sobre o objeto) - Convida/propõe/sugere uso simbólico - Explica/demonstra o uso - Entrega o objeto - Acompanha o uso - Transforma o uso - Inibe o uso
MÃE DE EDUARDO	<ul style="list-style-type: none"> - Incentiva a falar (sobre o objeto) - Convida/propõe/sugere uso simbólico - Explica/demonstra o uso - Entrega o objeto - Nomeia o objeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Convida/propõe/sugere uso simbólico - Incentiva a falar (sobre o objeto) - Explica/demonstra o uso - Entrega o objeto - Acompanha o uso - Nomeia o objeto - Inibe o uso - Gesto indicial 	<ul style="list-style-type: none"> - Convida/propõe/sugere uso simbólico - Incentiva a falar (sobre o objeto) - Explica/demonstra o uso - Entrega o objeto - Gesto indicial - Nomeia o objeto - Transforma o uso - Inibe o uso

Conforme o Quadro 6, entre as categorias de uso de objetos pelas mães, as mais frequentes foram: (i) incentiva a falar (sobre o objeto), (ii) convida/propõe/sugere uso simbólico do objeto, (iii) explica/demonstra o uso do objeto, (iv) entrega o objeto e, por fim, (v) acompanha o uso do objeto.

De modo geral, em todas as sessões foi observado o “incentivo a falar (sobre o objeto)”, referindo-se às situações em que as mães estimulavam verbalizações por parte da criança, por meio de perguntas diretas, solicitações explícitas ou instruções para nomear objetos, cores ou personagens (“Qual o nome deste personagem?”, “Repete comigo”, “Me ajuda a contar”, “Que número é esse?”, “Diz ô”, “Qual é o nome dessa peça?”). Tratava-se de um estímulo que partia das mães para as crianças, com foco em promover a fala da criança.

Especificamente, as falas das mães de Joaquim e Paulo focavam mais em perguntas sobre os brinquedos e instruções, com um caráter mais pedagógico (“Que animal é esse?”, “Vamos guardar juntos?”, “Vamos enrolar a massinha assim, ó: enrola, enrola, enrola...”). A mãe de Eduardo estimulava brincadeiras de faz de conta, incentivando a imaginação e a criação de narrativas com os objetos, especialmente com personagens como bonecos de super-heróis (“Coloca os animais para dormir na casinha”, “Vamos ligar para pedir uma pizza?”, “Olha os brócolis na panela, está quente, cuidado!”).

Valorizando uma compreensão integrada dos dados e das dinâmicas interativas, com foco no entrelaçamento das ações da mãe e da criança, destaca-se uma outra categoria que teve ocorrência significativa durante as sessões: as “trocas comunicativas”. Essa categoria diz respeito a episódios envolvendo reciprocidade e engajamento mútuo, em que se observou um fluxo de comunicação no qual a criança emitia sinais (falas, gestos ou expressões) e a mãe respondia, acompanhava ou prolongava a interação de forma responsiva e sensível. Tais trocas comunicativas ora se associavam ao “incentivar a falar”, mas iam além, envolvendo uma experiência comunicativa compartilhada, uma construção conjunta de sentidos.

Por fim, de modo geral, observou-se que o envolvimento das mães transformou os usos das crianças de duas maneiras: i) instruções e sugestões das mães ajudavam as crianças a transformarem usos exploratórios em convencionais ou simbólicos; e ii) inibições de usos não convencionais ou estereotipados ocorriam quando as crianças insistiam nesses comportamentos. Assim, as brincadeiras assumiam um caráter pedagógico, com inibições de usos servindo como recurso para interromper e transformar usos não convencionais, especialmente quando associados a movimentos repetitivos. Essas práticas atuavam como direcionadoras para o uso canônico dos brinquedos e objetos.

4 DISCUSSÕES

A análise das interações triádicas envolvendo crianças com TEA, suas mães e objetos/brinquedos destacou os tipos de objetos mais usados e o papel mediador das mães na transformação dos usos. As regulações educativas promoviam os usos convencionais e simbólicos, favorecendo a atenção compartilhada e as trocas comunicativas. As análises e discussões sobre esses temas serão detalhadas a seguir.

4.1 O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM TEA

Dentre os objetos/brinquedos mais utilizados pelas crianças participantes do estudo, destacaram-se aqueles que favoreciam usos concretos (como quebra-cabeças e encaixes) e usos canônicos (como livros e personagens). Folha et al. (2023) e Moura et al. (2021) destacam que esses brinquedos são adequados para crianças com TEA, que tendem a ter um brincar mais concreto. Além disso, o presente estudo também mostrou o interesse das crianças por novos brinquedos (aqueles apresentados pela pesquisadora), com uma preferência crescente por esses brinquedos ao longo das sessões. Esse é um ponto que contrasta com a literatura mais tradicional sobre o autismo, que cita interesses restritos e repetitivos e dificuldades com mudanças e transições (American Psychiatric Association [APA], 2013; Folha et al., 2023).

No presente estudo, de modo geral, as crianças interagiram com diversos objetos/brinquedos e apresentaram mudanças nas escolhas ao longo das sessões. Elas usaram esses objetos de maneiras variadas, incluindo usos exploratórios, não convencionais, rítmico-sonoros, convencionais e simbólicos. As crianças demonstraram adaptabilidade nas interações com os brinquedos, com envolvimento e intencionalidade. Esses resultados contrastam com descrições do senso comum que caracterizam o brincar de crianças autistas como “bizarro”, ou que não passaria de movimentos repetitivos e estereotipados (Silva & Silva, 2017); ou ainda que o associam somente a déficits na imaginação e criatividade (Chicon et al., 2019). No presente estudo, destacou-se a variabilidade do brincar das crianças com TEA.

Entretanto, cabe destacar que todas as observações e interpretações apresentadas neste estudo se referem especificamente aos três estudos de caso analisados. Assim, os resultados e as inferências não podem ser generalizados para todas as crianças com diagnóstico de TEA, mas devem ser compreendidos à luz das particularidades das interações analisadas no contexto específico deste estudo. Inclusive, deve-se considerar que esses resultados emergiram em um contexto estruturado para favorecer interações triádicas; e que a mediação das mães ampliou o leque de interesses e as possibilidades de exploração das crianças. O uso dos brinquedos foi fortemente mediado pelas mães, que buscavam estimular o aprendizado e a comunicação dos filhos. Esses resultados alinham-se com pesquisas contemporâneas que analisam a brincadeira das crianças com TEA como uma prática social, na qual tem destaque a participação do adulto ensinando-as a brincar (Silva & Silva, 2017).

4.2 O PAPEL MEDIADOR DAS MÃES

Nos três estudos de caso analisados, a mediação materna destacou-se ao promover comunicação, engajamento nas brincadeiras, atenção compartilhada e usos convencionais e simbólicos dos objetos/brinquedos. As mães conduziam as brincadeiras e os usos dos objetos com intenção pedagógica, visando ensinar algo, apresentando seus “usos canônicos”, suas funções convencionalmente aceitas. Como discutem Chicon et al. (2019), o papel mediador do adulto é crucial para o engajamento das crianças e significação de suas ações, além de contribuir para a organização de um ambiente estimulante. As videograções mostraram que, na maioria dos casos, as crianças usaram os objetos de maneira convencional e exploratória, engajando-se em brincadeiras funcionais com forte mediação materna, especialmente quando havia maior dificuldade comunicativa. As crianças assimilavam e repetiam os usos apresentados pelas mães. Estudos como os de Folha et al. (2023) e Silva & Silva (2017) reforçam que crianças com TEA tendem a participar mais do brincar com mediação adulta, necessitando de condições propícias e intensa mediação para desenvolver essa atividade.

Além do brincar convencional, foram registradas brincadeiras de faz de conta mediadas pelas mães, que desempenharam papel essencial na construção desse brincar simbólico. Mesmo quando as crianças iniciavam espontaneamente o uso simbólico, as mães guiavam e redirecionavam o enredo, mantendo-as engajadas. O uso simbólico dos objetos estava ligado aos esforços das mães em manter diálogos, fazendo perguntas e incentivando a fala. Apesar das muitas tentativas das mães, o uso simbólico pelos filhos foi menos frequente em comparação a outros tipos de uso. Essa observação corrobora a literatura sobre autismo, que indica que não

existem fatores biológicos que impeçam o brincar em crianças com TEA, embora elas necessitem de condições mais propícias para o desenvolvimento dessa atividade, especialmente uma mediação mais intensa do que a necessária para crianças com desenvolvimento típico (Moura et al., 2021; Silva & Silva, 2017).

Como apontam Chicon et al. (2019), a ação mediadora dos pais, familiares e educadores favorece a atenção e o interesse das crianças com TEA nas atividades lúdicas, possibilitando um jogo imaginário mais elaborado, desde que lhes sejam ofertadas condições para isso. Para essas crianças, o caráter semiótico dos objetos (que permite o faz de conta) cria as condições para que suas ações ultrapassem o nível perceptual-sensível e alcancem o plano simbólico, promovendo o desenvolvimento a partir do envolvimento dos adultos nessa prática social específica da infância (Chicon et al., 2019).

Outras duas estratégias mediadoras das mães nas interações com as crianças e brinquedos foram a transformação e a inibição dos usos dos objetos. Essas estratégias relacionaram-se com diferentes comportamentos das crianças. A transformação se apresentou em situações nas quais as crianças usavam os objetos de forma não convencional (ex.: levando à boca) ou com movimentos estereotipados (repetitivos, circulares). As inibições apareceram mais em relação aos movimentos estereotipados.

Alguns comportamentos, como levar objetos à boca, podem representar riscos à integridade física da criança, e a inibição é uma regulação educativa esperada. No entanto, estudos indicam que crianças com TEA utilizam objetos para autorregulação por meio de movimentos estereotipados e têm dificuldades em brincar, necessitando de intervenção materna (Moura et al., 2021). Esse uso atípico dos objetos representa um desafio para os pais, que muitas vezes interrompem a interação por não compreenderem os mecanismos de autorregulação dessas crianças (Benassi & Rodríguez, 2020; Williams et al., 2005). No presente estudo, observou-se que, embora as mães se esforçassem para demonstrar os usos canônicos ou simbólicos dos objetos, em alguns episódios também foi possível identificar expressões indicativas de frustração (como suspiros, interrupções abruptas e verbalizações sugerindo incômodo) diante do uso não convencional ou estereotipado por parte das crianças.

Embora a mediação materna seja fundamental nos processos de aprendizagem e promoção da comunicação das crianças, muitas intervenções podem restringir o “brincar livre”. Constantes intervenções e regulações educativas mostraram-se inversamente proporcionais à liberdade da criança para criar, explorar, fazer descobertas e usar a imaginação. Tão importante quanto a mediação é o “brincar por brincar”, entendendo-o como uma atividade característica da infância que favorece a adaptação e a interação com o ambiente, funcionando como um caminho para a autonomia (Folha et al., 2023). Apesar das contribuições da estimulação, das regulações educativas e da intervenção precoce nos casos de TEA, é igualmente relevante garantir a liberdade de escolha da criança, entendendo que do brincar não se espera nenhum rendimento específico além de descoberta, prazer e espontaneidade (Folha et al., 2023).

4.3 ATENÇÃO COMPARTILHADA E PROCESSOS COMUNICATIVOS NAS INTERAÇÕES DE CRIANÇAS COM TEA

Nos três estudos de caso, as interações triádicas (criança-mãe-objetos) destacaram-se por envolverem, em alguma medida, usos canônicos e simbólicos dos objetos, trocas comunicativas e atenção compartilhada. Embora nem todas as falas tenham sido recíprocas, tampouco a atenção compartilhada tenha sido sustentada apenas pelo contato visual direto (como o olhar para o outro e o acompanhamento do olhar do outro), mesmo assim a atenção compartilhada se manteve por outras vias: pelo engajamento em torno de um objetivo comum; pela coordenação e complementaridade das ações; e pela continuidade das histórias ou brincadeiras⁶. Um elemento-chave nesse processo referiu-se às trocas comunicativas, estabelecidas por meio de gestos, expressões e falas coordenadas, que sustentaram essas interações.

Esses resultados reforçam as afirmações da Pragmática do Objeto (Rodríguez, 2009, 2012), segundo as quais o desenvolvimento da comunicação se associa aos objetos e às interações estabelecidas com eles. Uma peça-chave para compreender essa questão é o entendimento do papel do outro como mediador da relação entre a criança e o mundo. Ou seja, o acesso da criança aos objetos em seus usos convencionais e simbólicos se dá pela mediação semiótica, por intermédio do adulto e em um processo comunicativo (Gerbassi, 2021). Nas interações com seus cuidadores e educadores, os objetos são apresentados e definidos conforme suas representações materiais e simbólicas, indo além de suas propriedades físicas, e envolvendo também seus significados, as funções convencionalmente atribuídas e as práticas culturais nas quais o objeto está inserido (Rodríguez, 2012). Portanto, nas interações triádicas, os objetos se colocam não somente como parte da materialidade do contexto (pela sua presença física), mas especialmente como elementos semióticos (como signos) (Alencar & Rengifo-Herrera, 2023).

Além disso, os objetos-réplicas (como certos brinquedos) e os jogos simbólicos permitem às crianças experimentarem situações sociais que estão além de suas possibilidades no momento, ampliando seu repertório sociocultural. O objeto, na brincadeira, desempenha um papel central não apenas em seu uso direto, mas também ao possibilitar que a criança, ao compreender seus atributos, extrapole o uso concreto, alcançando também o jogo simbólico (Cárdenas et al., 2014; Palacios et al., 2018). As interações triádicas, que evoluem ao longo da vida da criança – indo desde o uso mais exploratório dos objetos até seu uso convencional e simbólico –, são fundamentais para o início do processo de desenvolvimento da comunicação e para a formação das funções psicológicas (Rodríguez, 2012).

5 CONCLUSÕES

Ao analisar o brincar de crianças com TEA nas interações com suas mães e objetos/brinquedos, este estudo contribui para uma melhor compreensão da dinâmica interativa que envolve os usos dos objetos, as práticas mediadoras das mães e a atenção compartilhada. Esse

⁶ A atenção compartilhada tem sido definida e discutida sob diferentes perspectivas teóricas, indo além do enfoque tradicional baseado na alternância do olhar entre dois parceiros e um referente comum. Estudos com crianças cegas, por exemplo, discutem o desenvolvimento dessa habilidade por meio de outras modalidades sensoriais, como pistas táteis, auditivas e cinestésicas, além de ser favorecida pelo clima emocional e pelo envolvimento afetivo (Colus & Amorim, 2019). Nessa perspectiva, o engajamento mútuo e a coordenação de ações em torno de um mesmo objeto ou acontecimento constituem a base para o estabelecimento da atenção compartilhada (Gerbassi, 2021).

enfoque é relevante para apoiar e fundamentar intervenções terapêuticas e educativas com foco no desenvolvimento social e comunicativo de crianças autistas.

De modo geral, os três estudos de caso revelaram que as interações triádicas (mãe-criança-objetos) ocorreram por mais tempo com objetos que favorecem um brincar mais concreto, como quebra-cabeças, brinquedos de encaixe e livros. E, contrariando a crença comum de que crianças autistas têm interesses restritos e repetitivos, as crianças do presente estudo se mostraram engajadas e interessadas por novos brinquedos, indicando uma diversidade de interesses. Também demonstraram uma variedade de padrões de uso dos objetos, incluindo usos convencionais e simbólicos, destacando a adaptabilidade e a diversidade no brincar. Por fim, o principal resultado do estudo apontou para o papel crucial da mediação das mães no engajamento nas brincadeiras, na estimulação do uso canônico/convencional e simbólico dos objetos, e nas trocas comunicativas. As mães desempenharam um papel pedagógico significativo, estimulando a fala (especialmente por meio de perguntas e respostas), os usos simbólicos e a interação das crianças.

A título de conclusão, o estudo permite considerar que crianças com TEA podem mostrar interesse e engajamento em uma variedade de brinquedos, especialmente quando novos brinquedos são apresentados. A mediação ativa do parceiro interativo (no caso, a mãe, mas também podendo ser um educador ou terapeuta) é fundamental para o desenvolvimento comunicativo e social das crianças, promovendo o uso convencional e simbólico dos brinquedos e a organização de ambientes estimulantes que favoreçam a interação triádica e o uso de objetos como mediadores semióticos, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação e das funções psicológicas das crianças. O estudo reforça, ainda, que é igualmente importante garantir que as crianças tenham liberdade para explorar e brincar por conta própria, com suas próprias características e formas de ser, viabilizando a criatividade, a autonomia, o prazer e o lazer no brincar.

Dentre as limitações do estudo, destaca-se o número reduzido de participantes, o que impede generalizações estatísticas dos resultados. Em estudos futuros, com maior número de participantes, também poderiam ser correlacionados os resultados com instrumentos padronizados de avaliação do desenvolvimento. Mesmo com essas limitações, o estudo permite analisar e discutir a complexidade e o potencial do brincar como uma ferramenta para o desenvolvimento integral de crianças com diagnóstico de TEA.

REFERÊNCIAS

- Alencar, A. C., & Rengifo-Herrera, F. R. (2023). Na Educação Infantil a professora faz diferença: análise microgenética com objetos réplica em situações lúdicas envolvendo alimentos. *Diversitas-Perspectivas em Psicologia*, 19, 1-19.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM-5* (5ª ed.). APA. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Benassi, J., & Rodríguez, C. (2020). The genesis of shared reference: A pragmatic perspective of autism. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(4), 779-792. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1814600>

- Cárdenas, K., Rodríguez, C., & Palacios, P. (2014). First symbols in a girl with Down syndrome: a longitudinal study from 12 to 18 months. *Infant Behavior and Development*, *37*, 416-427. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.06.003>
- Chicon, J. F., Pereira, M. F., Souza, A. B., & Silva, T. R. (2019). Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, *41*(2), 169-175. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.03.002>
- Colus, K. M., & Amorim, K. S. (2019). O estabelecimento da atenção conjunta em um bebê com deficiência visual severa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *35*, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3541>
- Folha, D. R. da S. C., Joaquim, R. H. V. T., Martinez, C. M. S., & Della Barba, P. C. de S. (2023). Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *29*, 329-344. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0096>
- Gerbassi, T. N. (2021). *Atenção compartilhada nas relações triádicas: um estudo a partir da mãe e seus filhos* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41466>
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, *17*(3), 621-626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Olmo, M. (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant Behavior & Development*, *49*, 168-181. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003>
- Moura, A. M., Santos, B. M. L., & Marchesini, A. L. S. (2021). O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. *Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, *21*(1), 24-38.
- Palacios, P., Rodríguez, C., & Méndez-Sánchez, C. (2018). Communicative mediation by adults in the construction of symbolic uses by infants. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *52*(2), 209-227. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9422-1>
- Pinto, A. S., & Constantinidis, T. C. (2020). Revisão Integrativa sobre a Vivência de Mães de Crianças com Transtorno de Espectro Autista. *Revista Psicologia e Saúde*, *12*(2), 89-103. <https://doi.org/10.20435/pssa.v0i0.799>
- Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/ acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>
- Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>
- Rodríguez, C. (2009). *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo*. Artmed.
- Rodríguez, C. (2012). The functional permanence of the object: A product of consensus. In E. Martí, & C. Rodríguez (Eds.), *After Piaget* (1st ed., pp. 123-150). Transaction.

- Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M., & Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first: Their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development*, 36, 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.005>
- Saboia, C., Gomes, C., Víodê, C., Gille, M., Ouss, L., & Golse, B. (2017). Do brincar do bebê da criança: um estudo sobre processo de subjetivação da criança autista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-8. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33426>
- Santos, D. N., Gouveia, V. V., Assis, A. M. O., Barreto, M. L., & Almeida-Filho, N. (2012). *Inventário de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI): Manual técnico*. Centro de Pesquisas Gonçalo Moniz, Fundação Oswaldo Cruz.
- Seidl-de-Moura, M. L., & Ribas, A. F. P. (2004). A pesquisa observacional e o estudo da interação mãe-bebê. In C. A. Piccinini, & M. L. Seidl-de-Moura (Orgs.), *Observando a Interação Pais-Bebê-Criança* (1ª ed., pp. 103-130). Casa do Psicólogo.
- Silva, M. A., & Silva, D. N. H. (2017). O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia e Estudo*, 22(3), 485-496. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i3.35745>
- Tomasello, M. (2019). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. WMF Martins Fontes.
- Williams, E., Kendell-Scott, L., & Costall, A. (2005). Parents' experiences of introducing everyday object use to their children with autism. *Autism*, 9(5), 495-514. <https://doi.org/10.1177/1362361305057869>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e método*. Bookman.